

REVISTA DH/ED
Derechos Humanos y Educación
N.º 4 (2021)

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
ISSN: 2792-4149 (Internet)
Depósito Legal: M-21711 - 2019
1ª Edición: Julio, 2021

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 4 (2021)



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

REVISTA DH/ED
Derechos Humanos y Educación
N.º 4 (2021)

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, Eufasio Pérez Navío,
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 CIENTÍFICO:

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.

• CURRÍCULUM 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 recincente 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.

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). Pertenece 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). 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 quin-quenios. 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 Benamejía (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, Mediación, 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 junio de 2020, Director del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Jaén. Ha sido Vicedecano de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de Jaén (2016-2020). 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.

• CURRÍCULUM 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 Léon 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 Grífol y 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; exdecano 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 Universitas 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, 2019. 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 trabajo 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 professionalization. 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 5
- Curriculum Consejo Editorial 6
- Curriculum Comité Científico 9

Presentación 17

Articulos/Articles

DERECHOS Y DEBERES DE LA INFANCIA EN RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN / CHILDREN'S RIGHTS AND DUTIES IN EDUCATION
Joan Mallart Navarra y Albert Mallart Solaz 00

HACIA UNA DIDÁCTICA PARA LA EQUIDAD / TOWARDS A DIDACTIC FOR EQUITY
Dr. Ramón Ferreiro Gravié y Dra. Elisabet Vizoso 00

MODELO DE COMPETENCIAS DOCENTES PARA LA PERSONALIZACIÓN DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE / TEACHING COMPETENCE MODEL FOR THE PERSONALIZATION OF TEACHING AND LEARNING PROCESSES
Oihana Llovet Díaz 00

COMPETENCIAS DOCENTES DE IDENTIDAD PROFESIONAL Y DIÁLOGO ENTRE CULTURAS EN LA ENSEÑANZA DE LA ÉTICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR TÉCNICO PROFESIONAL / TEACHING PROFICIENCIES OF ETHICS IN VET: PROFESSIONAL IDENTITY AND THE DIALOGUE BETWEEN PROFESSIONAL CULTURES
Lorena Navo García 00

LA EDUCACIÓN DIGITAL CONSTITUCIONAL COMO CONTENIDO ESENCIAL DEL DERECHO FUNDAMENTAL A LA EDUCACIÓN / CONSTITUTIONAL DIGITAL EDUCATION AS AN ESSENTIAL CONTENT OF THE FUNDAMENTAL RIGHT TO EDUCATION
María Mercedes Serrano Pérez 00

ESCENARIOS ACTUALES DE AGRESIONES AL DERECHO A LA INTIMIDAD PERSONAL DEL MENOR / CURRENT SCENARIOS OF ATTACKS ON THE MINOR'S RIGHT TO PERSONAL PRIVACY
Francisco Sacristán Romero 00

ESCUELA, TELETRABAJO Y CONCILIACIÓN ¿QUÉ HACEMOS CON LOS ESCOLARES? / SCHOOL, TELEWORK AND CONCILIATION WHAT DO WE DO WITH THE SCHOOLCHILDREN?
Patricia González Almarcha y Amparo Almarcha Barbado 00

LA ALFABETIZACIÓN EN SALUD EN EL ADULTO MAYOR EN EL MARCO DE LOS DERECHOS HUMANOS / HEALTH LITERACY IN THE ELDERLY WITHIN THE FRAMEWORK OF HUMAN RIGHTS <i>Ángel Alfredo Martínez Ques</i>	00
DERECHO A LA EDUCACIÓN, DESARROLLO Y COVID-19: UNA URGENTE E INAPLAZABLE RELACIÓN / RIGHT TO EDUCATION, DEVELOPMENT, AND COVID-19 <i>Carmen Castañón Jiménez</i>	00
LIBERTAD IDEOLÓGICA Y RELIGIOSA, DERECHO A LA EDUCACIÓN Y ENSEÑANZA SUPERIOR: ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE EL RECONOCIMIENTO DE UNIVERSIDADES PRIVADAS Y EL RÉGIMEN PREVISTO EN EL ACUERDO SOBRE ENSEÑANZA Y ASUNTOS CULTURALES / IDEOLOGICAL AND RELIGIOUS FREEDOM, RIGHT TO EDUCATION AND HIGHER EDUCATION: SOME REFLECTIONS ON THE RECOGNITION OF PRIVATE UNIVERSITIES AND THE REGIME PROVIDED IN THE AGREEMENT ON EDUCATION AND CULTURAL AFFAIRS <i>José Daniel Pelayo Olmedo</i>	00
Recensiones	00
Normas de publicación	00

Presentación

El año 2020 y los meses transcurridos de 2021 han sido tiempos convulsos. La COVID-19, que ha golpeado con dureza a todos los países del mundo, no sólo no ha sido vencida, sino que en los dos últimos meses se han incrementado los contagios y nos encontramos en el preludio de una nueva ola. Han aparecido nuevas cepas que acrecientan la incertidumbre mundial y nos obligan a todos a mantenernos expectantes y precavidos.

Esta situación de pandemia, de confinamiento y de privaciones de libertad personal ha afectado profundamente a los contenidos que dieron lugar al nacimiento de la Revista Derechos Humanos y Educación. El tiempo de pandemia nos ha proporcionado novedades importantes que afectan tanto a la educación como a la violación de algunos Derechos Humanos.

En efecto, la educación ha sufrido cambios radicales. No olvidemos que el inesperado cierre de los colegios en 2020 nos ha obligado a impartir la enseñanza online, telemática, para la que no estaban preparados ni los profesores, ni los alumnos, ni los padres, por falta de formación adecuada, de medios y de igualdad de oportunidades para afrontar los cambios en el sistema educativo, del trabajo (teletrabajo) y la conciliación familiar en relación con el trabajo de los padres y la atención a la educación de sus hijos en el hogar familiar.

Han sufrido el derecho a la educación y el derecho a la igualdad de condiciones y posibilidades de la misma. Al mismo tiempo la sociedad ha soportado considerables recortes en las libertades de circulación, de desplazamiento, de reunión y de manifestación, o mejor suspensión de las mismas a través de un estado de alarma que, por cierto, el Tribunal Constitucional Español ha declarado inconstitucional, pues jurídicamente no es posible suspender Derechos Fundamentales mediante el instrumento de un Decreto de Estado de Alarma.

Por otra parte, la situación ha provocado un avance desordenado del uso de las nuevas tecnologías de la información, que, no sólo ha afectado a la educación de la infancia, sino también a los derechos de las personas mayores que han sufrido la impotencia telemática de las gestiones administrativas, al imponerle, sin alternativas educativas en el campo de la informática, todos los trámites burocráticos de la administración (hacienda, municipales, hospitalarios y citas médicas) vía telemática, careciendo de la formación adecuada para ello y sin que se hayan establecido puentes de formación y/o ayuda adecuados para resolver los trámites burocráticos y de salud de las personas mayores.

Pues bien, estas y otras cuestiones, no menos importantes, en relación con los Derechos Humanos están presentes y se desarrollan en los artículos que siguen de este número cuatro de la Revista Derechos Humanos y Educación.

Las aportaciones que recoge este número acerca de los *derechos y deberes de la infancia en relación con la educación*, expresan una justificada relación de los derechos y deberes, que garantizan una educación integral, creativa y de pleno desarrollo de cada persona, garantía sustancial para que los seres humanos alcancen su capacitación plena, asumiendo el proyecto de vida, colaborando con las demás personas y avanzando en nuevas formas de toma de conciencia, gozo intelectual y transformación profunda. Se señala una relación de derechos no satisfechos y se establece una ligazón entre aquellos y los correspondientes deberes, a fin de desarrollar una pedagogía de la responsabilidad, al tomar en cuenta los responsables deberes que los protagonistas de su propia historia han de asumir. Se toma como base el primer artículo de la declaración Universal de los Derechos Humanos, partiendo de la incondicional dignidad de las personas, desde su valor intrínseco.

Se esgrime con precisión la secuencia de responsabilidades del derecho a la educación, al destacarse la importancia de la familia en la educación integral de las personas, la responsabilidad subsidiaria del Estado y la delegada o vicaria de la escuela. Se subraya el derecho y deber de la familia a proporcionar a sus miembros un marco social unido, estable y seguro, centrando la responsabilidad en ella, al lograr una educación integral de todo el ecosistema familiar, con preferencia a la capacitación de los más necesitados e indefensos. Los autores de este artículo proponen una metodología lúdico-narrativa, característica de las nuevas formas de expresión en el cine, teatro y múltiples miradas culturales, con preferencia en la educación de la voluntad, responsabilidad y el compromiso, conscientes de la potencialidad de cada ser humano y del derecho a la diversidad personal, cultural y socio-reflexiva. Educar con naturalidad y reconocer el esfuerzo supone enseñar a ser capaz de ambientarse en el uso de los medios a nuestro alcance, especialmente lúdicos y audiovisuales. La intensa forma de preservar los derechos de todos es con el cumplimiento del principio un ser, singular y único.

El gran reto de la inclusión educativa y el respeto a cada ser humano en su visión y estilo de desarrollarse, se aborda desde una actualizada concepción, definida como una *didáctica hacia la equidad*, que expone una innovadora colaboración para alcanzar procesos de plena formación de las personas, fundamentada en las visiones de Bruner y Vygotsky, basadas en la construcción de estilos cognitivos estructurados y potenciados por las interacciones sociales y la acción estimuladora del desarrollo de las personas, mediante nuevas formas de innovar y de comprometernos con sus derechos. Se propugna la equidad como la piedra angular para alcanzar la verdadera igualdad social, promoviendo aprendizajes a la medida de cada aprendiz para facilitar su crecimiento personal.

La equidad se alcanza al garantizar a las personas nuevas zonas de desarrollo potencial, en el que los educadores y los formadores en general, apoyen un estilo de plena satisfacción, estimulación y generación de modos creativos de interacción social, enriquecimiento cultural y potenciación de destacadas formas de apertura, fle-

xibilidad y formación integral de cada aprendiz en las más propicias situaciones, que contribuyan a su emprendimiento como sujetos conscientes, empáticos y en armonía emocional. Los procesos formativos orientados a la igualdad entre los estudiantes son requeridos y generan auténticos climas de desarrollo integral. Se propone el andamiaje, concepto bruneriano, como sistema que favorece que el sujeto sea un aprendiz consciente, y actúe de modo independiente e interdependiente, al construir nuevas soluciones y transformaciones para su crecimiento personal. Se subraya el derecho a la equidad y la creación de un sistema, ambientes y escenarios que contribuyan a que cada persona experimente y disfrute.

Se amplía el reto del profesorado ante el reconocimiento de la educación como un necesario derecho, que requiere de un *modelo de competencias docentes para la personalización* de los procesos de enseñanza y aprendizaje, completado por un escenario para formar al profesorado ante el reto de la personalización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, conscientes de evidenciarse como un derecho y un deber de máxima implicación y pertinencia para los docentes, y con especial incidencia en los escenarios del Covid-19. Se justifica el valor del modelo de competencias para tomar conciencia de los continuos retos, que implica la capacitación del profesorado ante situaciones de incertidumbre y el logro del derecho esencial a la educación integral en la sociedad digital, que demanda un estilo de ser y compartir nuevas competencias para desempeñar con elevada calidad la docencia en ambientes y escenarios innovadores.

Se evidencia que el sistema pedagógico (EBI) de personalización del aprendizaje demanda al profesorado nuevas maneras de capacitarse y de integrar la innovación e investigación en su práctica docente. Se afianza la autonomía de cada docente para asumir su propio desarrollo profesional y establecer los objetivos más adecuados para potenciar el mismo. Entre las competencias a mejorar por el profesorado para lograr una mayor personalización del aprendizaje, se presentan la competencia curricular, activación de los aprendizajes, identidad y desarrollo profesional y competencia digital. Se destaca que el modelo de formación basado en competencias impacta en la mejora de la docencia y propicia el aprendizaje personalizado de los estudiantes, siendo necesario armonizar los métodos cuanti-cualitativos para avanzar en la exploración y comprensión de las competencias, que han de trabajarse para formar integral y comprometidamente al profesorado en situaciones de complejidad, evidenciando la formación como un derecho y deber del profesorado, incrementados en situaciones de crisis.

En línea con el anterior trabajo, se profundiza en las *competencias docentes de identidad profesional* y de diálogo entre culturas profesionales en la ética profesional en la Educación Superior Técnico Profesional, mediante una investigación en el marco de la Educación Superior Chilena, en un clima de múltiples tensiones e incertidumbres. La visión ético-profesional es un derecho y deber destacado del profesorado universitario, con singular impacto en ambientes de complejidad y de drásticas sacu-

didás socioculturales y políticas. Se presenta la enseñanza de la ética profesional en contextos universitarios tecnológicos como una potente línea a asumir por el profesorado, singularmente ante los bruscos cambios y excesos sociolaborales que fomentan el clima de reflexión, análisis y búsqueda de soluciones, aunque se configuran como realidades que demandan una gran focalización en el desarrollo profesional de los docentes desde una profunda axiología e intenso compromiso ético, orientador de la identidad profesional.

El modelo de formación en competencias docentes es destacado por la autora y asumido por el profesorado universitario, que construye su propia opinión de desarrollo profesional, institucional y de la Educación Superior. Se subrayan las competencias de identidad profesional y el diálogo en el contexto de una didáctica humanista, que resitúa a cada persona en la columna vertebral del proceso de enseñanza-aprendizaje y de los nuevos retos de la formación universitaria. Se evidencia que la ética profesional tiene una visión aplicada y con gran impacto en el desempeño de la futura profesión. El cuestionario, aportado para evaluar el sentido formativo y la incidencia de la capacitación de los docentes universitarios del entorno tecnológico en las instituciones de Educación Superior, es un instrumento de gran valor, generalizable a otras culturas y ámbitos universitarios. El derecho al diálogo y el deber de trabajar el encuentro entre los líderes universitarios supone una destacada iniciativa y subraya el sentido de cada docente universitario para comprender e implicarse en una línea de ética profesional y compromiso con todas las personas en la Educación Superior.

La *educación digital como contenido esencial del derecho fundamental a la educación* tiene también su relevancia en el contexto actual, destacando la imperiosa necesidad del avance y desarrollo profesional en esta competencia en el marco de los valores y principios constitucionales, con especial respeto a los derechos fundamentales. El avance en el saber y hacer digital está exigido por una de las características peculiares y de gran impacto de la sociedad actual, el avance tecnológico y la implantación de nuevos lenguajes, códigos y ambientes digitales. Se recoge el sentido y el valor del derecho a la educación, respetando la dignidad de las personas, sus derechos fundamentales y la capacitación para un uso creativo y responsable de las TIC, singularmente como un nuevo proceso de codificación de mensajes, interacciones sociales y adaptación de las formas de ser y estar en continua acomodación y búsqueda de significados creativos. Se propone el contenido fundamental del derecho a la educación digital, el reto de la enseñanza digital y se analiza el nuevo escenario para el profesorado y las instituciones educativas, que deben ofrecer una elaborada calidad y una fundamentada programación general de la enseñanza.

Así, desde la Agenda Digital para Europa en el año 2010, se plantea conseguir que los ciudadanos europeos y las empresas obtengan el mayor beneficio del uso de las TIC, ampliado con el Plan de Acción y Educación Digital (2020-2027), que promueve nuevas y mejores prácticas formativas. En consecuencia, el contenido que se pretende para una educación digital es incorporar estilos y saberes digitales dentro de un marco

constitucional, que implica el empleo seguro de los medios digitales. Se culmina el trabajo demandando una adecuada financiación pública para alcanzar la pertinente y apropiada educación digital, señalando el gran desafío que atañe al profesorado y a las entidades de la administración educativa.

En los tiempos en que vivimos todos hablamos de Derechos Humanos y los reivindicamos hasta verlos garantizados. Es un hecho que, en todos los lugares del mundo se reconocen y se proclaman, pero también es un hecho, que contrasta con el reconocimiento internacional, la creciente violación y falta de protección de tales Derechos. Esta evidencia se constata, a modo de muestra, en algunos de los artículos que presentamos. Se pone de manifiesto, por ejemplo, hasta qué punto se ve amenazado el derecho a la seguridad e intimidad a través del efecto *grooming* en menores, víctimas de la explotación sexual de individuos u organizaciones, bien en espacios donde prolifera el turismo sexual, cuyas víctimas, más débiles -entre las que se encuentran los niños y niñas-, bien a través del ciberespacio y redes sociales de los que se valen personas adultas sin escrúpulos para ejercer el “*grooming*” granjeándose la confianza de menores para inducirlos a la realización de actos sexuales en provecho propio o de redes de explotación sexual.

Evidentemente tales estrategias no solo son absolutamente ilícitas, sino que son aberrantes, violando brutalmente los derechos de la infancia, atentando contra la dignidad de las personas, la intimidad y la libertad de los niños y niñas. Esta lacra social, creciente en los inicios del siglo XXI, ha aumentado exponencialmente al compás del desarrollo de las nuevas tecnologías, que le sirven de escudo y cobertura a los delinquentes sexuales en el ciberespacio.

También en los años transcurridos de este siglo XXI se han incrementado los problemas sociales y familiares de gran magnitud en la constante evolución de la enseñanza y de la educación. Estos problemas, que se han ido gestando durante años, han aflorado con cierta virulencia durante el año 2020 y 2021, como consecuencia de la pandemia, que ha afectado de lleno a la escuela, a los profesores, a los alumnos y a los padres (a éstos doblemente por lo que se refiere a la educación de sus hijos y al trabajo, y, como consecuencia de ello, a la conciliación familiar).

El trabajo y la conciliación familiar, la escuela, el teletrabajo son cuestiones que han ido apareciendo en los últimos años pero que han mostrado su virulencia, su crudeza durante el último año, como consecuencia de la pandemia, que ha afectado de lleno a la escuela. Estas son las cuestiones analizadas fundamentalmente en uno de los artículos insertos en este número de la Revista, en el que se plantea que la escuela, tal como la conocíamos parece que no tiene sentido, ya que son muchas las vías de información a las que nuestros escolares pueden recurrir, con más libertad y cuando lo deseen.

El análisis que aquí presentan las autoras se refiere al conjunto de las experiencias a nivel social que *“es de desconcierto y disgusto ante el uso de plataformas y dispositivos que, en apariencia, substituyen a la labor directa de la escuela”*. Pero *“conviene*

tener en cuenta –afirman- que estamos en el ahora. Cuando pase el tiempo habrá que meditar con mayor profundidad. Esta nueva forma de “hacer educación” debe consolidarse o renovarse, pero en este momento no tenemos distancia”.

Una de las cuestiones centrales a las que se enfrentan es “cómo se “adopta” el modelo de teletrabajo en una institución tradicional como es la escuela, y lo lógico es que la sacudida fuerte se produzca. Y proponen que debemos ir “inventando” conceptos y modificando ideas en lo que es y supone el nuevo control que el teletrabajo requiere en el entorno educativo. Buscamos una nueva relación en ese triángulo de escuela, trabajo y conciliación”.

Otras de las cuestiones planteadas es la desigualdad en el ámbito de la educación acrecentada en tiempos de Covid, las videoconferencias desde el aula de clase. Y se preguntan ¿vamos a sustituir las clases en el aula por un nuevo modo que significa la ausencia progresiva de relación entre alumnos y profesores?

Lo cierto es que la situación nos lleva a “la necesidad de pensar en una reforma educativa. Ahora bien, si el cambio educativo depende de las “costuras” que la emergencia sanitaria ha hecho saltar “dejando al desnudo carencias educativas” de varias décadas, no parece que las nuevas tecnologías puedan solucionar estos eternos problemas”. No obstante, entienden que, aunque el sistema educativo esté pasando una crisis, hay aspectos positivos que cabe destacar, fortalezas del sistema que son considerados por la OCDE.

La alfabetización en salud en el adulto mayor en el marco de los derechos humanos: Este es el título de un interesante trabajo cuyo contenido es de gran actualidad por lo que tiene de novedoso. En efecto, a juicio del autor, “la alfabetización en salud es un concepto emergente y multidimensional que incide preferentemente en el núcleo de dos derechos fundamentales como son el derecho a la educación y el derecho a la salud”.

Analiza la alfabetización desde el enfoque de los derechos humanos desde la perspectiva del envejecimiento, alineando la alfabetización sanitaria con la idea de “aprendizaje durante toda la vida, la construcción de una nueva ciudadanía, el empoderamiento de las personas mayores, su inclusión digital y la construcción de un marco jurídico que propicie y garantice el pleno disfrute de sus derechos y libertades”.

Entiende el autor que, desde una perspectiva de edad, “la alfabetización en salud cumple una importante función para el envejecimiento activo, donde las capacidades adquiridas influyen en el orden ético y jurídico, en la autonomía, la dignidad, la integridad, la libertad, la independencia y en la vulnerabilidad de los adultos mayores”.

Al mismo tiempo la alfabetización beneficia la protección de la salud, de forma notable a este segmento de edad. “La pandemia por COVID-19 ha dejado en evidencia la escasa alfabetización sanitaria entre la población evidenciando un grave problema de salud pública subestimado a nivel mundial más acusada en personas mayores, en quiebra con los principios de los derechos humanos”.

Y se pone de manifiesto que la alfabetización reduce la brecha digital, mejora la comunicación intergeneracional y reduce el aislamiento social en las personas mayores.

En otro de los trabajos titulado *derecho a la educación, desarrollo y COVID-19: una urgente e inaplazable relación* afirma la autora que “la educación puede acelerar de múltiples formas los avances en la consecución de todos los objetivos de desarrollo sostenible (ODS). Sin embargo, la irrupción de la pandemia por COVID-19 ha hecho retroceder de manera alarmante los avances alcanzados en el ODS 4 hacia una educación de calidad, inclusiva y equitativa en todos los niveles”.

Por esta razón ha llegado el momento de retomar la senda del desarrollo a partir de las lecciones aprendidas y de plantearse maneras innovadoras en la correlación desarrollo-educación. Para ello es fundamental el esfuerzo en coherencia entre la acción humanitaria y la cooperación para el desarrollo.

El artículo 27 de la Constitución española establece el derecho a la educación y la libertad de enseñanza, entendiendo la educación como un servicio público en el que conviven la libertad de creación de centros docentes de iniciativa privada con la enseñanza de carácter público. Se trata de hacer posible la libertad ideológica y religiosa. El sistema afecta tanto a la enseñanza primaria y secundaria como a la enseñanza superior posibilitando la creación de Universidades tanto públicas como privadas y, dentro de esta categoría, Universidades confesionales, las cuales deben seguir el régimen establecido para las Universidades privadas.

Desde esta perspectiva se presenta el trabajo *libertad ideológica y religiosa, derecho a la educación y enseñanza superior*, con argumentaciones precisas, en el que se analiza toda la problemática y debate planteado en relación con el acuerdo firmado entre el Estado español y la Iglesia católica en 1979 en relación las universidades católicas, su significado, alcance y su encaje constitucional. Concluye el estudio con una propuesta del autor sobre cómo ha de interpretarse el régimen de reconocimiento tanto para los Centros educativos superiores como para los títulos que se imparte en ellos.

En síntesis, en este nuevo número se intensifica el compromiso de la revista con los Derechos Humanos y la atención esencial para alcanzar una educación integral, creativa y generadora de un modo profundo de ser persona ante los continuos retos de una sociedad en complejidad e incertidumbre, caracterizada por una intensa presión sanitaria y afectada por una situación existencial y sociopolítica compleja.

Articulos/*Articles*

Derechos y deberes de la infancia en relación con la educación

Children's rights and duties in education

Joan Mallart Navarra

Catedrático de Didáctica. Facultad de Educación. Universidad de Barcelona

Albert Mallart Solaz

Profesor Asociado. Facultad de Educación. Universidad de Barcelona

RESUMEN

El artículo expone los principales derechos relacionados con la infancia y la educación contenidos en las declaraciones internacionales y reflejados en algunas leyes. Muestra una recopilación de derechos no satisfechos y establece una relación entre derechos y deberes, con el fin de desarrollar una pedagogía de la responsabilidad que considere también los deberes del niño. Los derechos de los niños incluyen recibir la mejor educación, pero esto no es posible sin considerar sus deberes. Se proponen el cine y el estudio de textos bien seleccionados como metodologías didácticas para preparar adecuadamente a los docentes en derechos y deberes.

ABSTRACT

This article exposes the main children's rights in Education contained in international declarations and reflected in some laws. It shows a compilation of non satisfied rights and establishes a relation between rights and duties, in order to develop a pedagogy of responsibility which considers children's duties also. Children's rights include receiving the best education but this is not possible without considering their duties. Cinema and the study of well selected texts are proposed as learning methodologies to prepare teachers in rights and duties properly.

SUMARIO

1. Introducción. 2. Los derechos relativos a la educación en las declaraciones internacionales. 2.1 El derecho a la educación en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. 2.2 La Declaración de los Derechos del Niño. 2.3 La Convención sobre los Derechos del Niño. 3. Incumplimiento de los derechos de la infancia. 4. ¿Son correlativos los derechos y deberes? 5. Pedagogía de la responsabilidad. 6. Formación de los profesionales de la educación en derechos y deberes. 6.1 Cine para la educación. 6.2 Textos y autores. 7. Conclusión. 8. Referencias bibliográficas.

SUMMARY

1. Introduction. 2. Educational rights in international declarations. 2.1 The right to education in the Universal Declaration of Human Rights. 2.2 The Declaration of the Rights of the Child. 2.3 The Convention on the Rights of the Child. 3. Breach of children's rights. 4. Are rights and

duties correlative? 5. Pedagogy of responsibility. 6. Training of education professionals in rights and duties. 6.1 Cinema for education. 6.2 Texts and authors. 7. Conclusion. 8. Bibliographic references.

Palabras clave: «derechos de la infancia», «derecho a la educación», «deberes de los estudiantes», «educación para los derechos humanos», «educación de la responsabilidad».

Key words: «children's rights», «right to education», «duties of students», «human rights education», «education of responsibility».

1. INTRODUCCIÓN

Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.

Desde este primer artículo de la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH) queda claro que el respeto incondicional a la dignidad de las personas, su valor intrínseco e inalienable, es el fundamento de todos los derechos humanos. La infancia y la juventud poseen, además de los mismos derechos que todo ser humano por el hecho de serlo, otros derechos recogidos en la declaración y la convención derivados de su situación más vulnerable que hace que en caso de conflicto siempre deba buscarse una solución que tenga en cuenta la especial protección del menor: «*Maxima debetur puero reverentia*»¹.

Un derecho es un interés protegido jurídicamente, pero los derechos de la infancia no pertenecen al derecho positivo si no se recogen en los ordenamientos jurídicos de un país. Son solo un manifiesto de buena voluntad. Si bien se considera que no hay un derecho superior a otro, el derecho a la vida parece prioritario. El derecho a la educación pertenece a la segunda generación y requiere una educación integral obligatoria, completa para todos.

La DUDH de 1948 se basa en la idea de que los seres humanos podemos ponernos de acuerdo sobre las normas de convivencia aceptables por todo el mundo por diversas que sean las civilizaciones y la relatividad de sus culturas. Por esta razón los derechos humanos se definen como principios fundamentales de todas las culturas. Representan el mínimo común que afecta a todos sin distinción.

Los derechos humanos son irrenunciables, indivisibles, imprescriptibles, inalienables y tienen rango internacional. Su imposición se justifica porque se trata de derechos *naturales*, y por eso son *imprescriptibles* (Artículo 2) e *inalienables* (Preámbulo). Sin embargo, hay que hacer una interpretación del *derecho natural*. Los derechos humanos están fundamentados en la relación de persona a persona,

¹ Juvenal, *Sátiras*, XIV, 47.

que es una relación de igualdad. Representan al mismo tiempo una idea moral y una concepción política democrática. Se pueden clasificar en cuatro generaciones, desde los más antiguos a los más nuevos.

Generación	Derechos
Primera	civiles y políticos
Segunda	económicos, sociales y culturales
Tercera	disponer de los propios recursos, desarrollo, paz, solidaridad y medio ambiente limpio (todavía no reconocidos universalmente)
Cuarta (<i>ecoderechos</i>)	derechos de las generaciones futuras: medio ambiente sostenible, biodiversidad, protección ante la manipulación genética humana

CUADRO 1. *Tipos de derechos*

a) *Primera generación.* Derechos civiles y políticos que aparecieron con los primeros documentos. Esta primera generación corresponde a los derechos individuales, reivindicados desde la Revolución Francesa, constitutivos de toda sociedad liberal. Son los que van desde el artículo 3 al 21 de la *Declaración* y los del *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*. Incluyen los derechos a la vida, a la personalidad jurídica, a la libre circulación, al asilo, a la nacionalidad, a fundar una familia, a la propiedad, a la libertad de pensamiento, conciencia y religión, de opinión, residencia, reunión y asociación, a participar en el gobierno del país, a no ser esclavizado ni torturado, a no ser detenido, preso o desterrado arbitrariamente.

b) *Segunda generación.* Derechos sociales, económicos y culturales (derecho a la educación, al trabajo, etc.). Son derechos reivindicados tradicionalmente por el socialismo. Hay que entenderlos como derechos comunitarios, y más que derechos inherentes a la persona, nos afectan como miembros de una sociedad. Aquí se incluyen los derechos al trabajo, a un salario justo, al descanso, a sindicarse, a la seguridad en caso de enfermedad, vejez, incapacidad o paro. Así como a la educación y a la vida cultural.

c) *Tercera generación.* Componen este grupo todos aquellos derechos que aún no han sido reconocidos universalmente. Aparecen en la segunda mitad del siglo XX y son reivindicados por los países del Tercero Mundo. Algunos forman parte de los *Pactos Internacionales de Derechos*, y los más importantes son el derecho a la autodeterminación de los pueblos, el derecho de cada pueblo a disponer de sus propios recursos, el derecho al desarrollo y a la solidaridad (a la paz, al desarrollo y a un medio ambiente sano).

d) *Cuarta generación.* Se trata de los derechos de las generaciones futuras, y ponen el énfasis en el respeto a la biodiversidad y al medio ambiente, así como a la protección ante la manipulación genética humana. Estos derechos han sido formulados recientemente y son promovidos por el movimiento ecologista.

2. LOS DERECHOS RELATIVOS A LA EDUCACIÓN EN LAS DECLARACIONES INTERNACIONALES

El concepto de infancia ha variado según las épocas y culturas (Archard, 1993). Por su etimología latina, *in-fale* es el que no habla, no tiene nada importante para decir, no merece ser escuchado. Desde el punto de vista social, la infancia es la etapa en que «todavía no» para contraponerla a la madurez en que «ya sí». Desde el punto de vista biológico, es el período entre nacimiento y pubertad en el que se producen grandes cambios psicofisiológicos. El punto de vista psicológico propone que el niño es un ser social, activo y competente, que construye sus conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores, sentimientos y afectos a través de interacciones con los seres, objetos y personas de su entorno.

Según el principio de la patria potestad del Derecho Romano, el niño pertenecía al padre o era propiedad de la familia. La infancia, así, seguía teniendo poca importancia social, por ser personas incapaces para manifestarse y decidir por sí mismas en relación con las cuestiones que les afectaban.

La concepción moderna aparece con Rousseau, quien describe las especiales características de esta edad. A partir del siglo XVIII se empieza a comprender que la infancia presenta formas particulares de ver, entender y sentir, y como consecuencia de ello hacen falta métodos específicos de educación e instrucción.

En el siglo XX el niño empieza a ser reconocido como sujeto de derecho, de especial protección por parte de la sociedad. Desde esta perspectiva legal, la infancia llega hasta los 18 años, excepto cuando las leyes del país prevean la mayoría de edad antes.

2.1. El derecho a la educación en la Declaración Universal de los Derechos Humanos

Después de una guerra mundial en la que se violaron sistemáticamente todos los derechos humanos, empezando por el de la vida, nacieron en 1945 las Naciones Unidas (NNUU). Se creyó que solo con el respeto de los derechos humanos, sería posible «la paz, la libertad y la justicia». Para ello se creó la Comisión de los Derechos Humanos (1946) y dos años más tarde, en 1948, esta comisión presentaba la DUDH. Una declaración que viene de un largo proceso, para defender los valores de la dignidad y la igualdad de todos los seres humanos. Con aportaciones de todas las culturas, religiones y filosofías que conceden valor al ser humano, aparece la idea de los Derechos Humanos tal como hoy los conocemos.

En relación con la educación, destacamos especialmente el artículo 26 en sus tres apartados. También afecta el artículo 18 relativo a la libertad religiosa y a su enseñanza. En el 29 se recogen los deberes hacia la comunidad.

2.2. La Declaración de los Derechos del Niño

El 20 de noviembre de 1959 se aprobó la Declaración de los Derechos del Niño (DDN), que vincula a los estados que la firmaron. Este documento se refiere, especialmente, a la infancia en situación de riesgo y no trata todavía a los niños como sujetos de derechos, ya que los considera desde el ámbito de la protección.

El conjunto de la DDN expresa un ideal moral mínimo compartido que ha de dirigir las relaciones entre adultos y niños, un ideal común también inalienable, universal e innegociable. Considera que el reconocimiento de la dignidad de todos los miembros de la familia humana es la base de la libertad, la justicia y la paz.

Aunque no sea un texto jurídicamente vinculante, sus diez principios han tenido gran influencia en la protección y en la evolución de la concepción de la infancia (Álvarez, 1994; Villagrasa y Ravetllat, 2006; Le Gal, 2002).

La DDN contiene una proclamación de principios que se presentan como fundamentales o personales, económicos, sociales y culturales. Destacan la necesidad de gozar de especial protección; derecho a un nombre y una nacionalidad desde su nacimiento; vivienda, alimentación y beneficios de una seguridad social; recibir adecuado tratamiento en caso de impedimento físico, mental o social. También incluye el derecho a la educación y atenciones necesarias que requieran su particular situación; una dedicación especial en caso de no tener familia o estar faltos de medios de subsistencia; educación gratuita y obligatoria, al menos en la etapa elemental; figurar, en toda circunstancia, en primer lugar de protección y socorro; ser protegido contra toda forma de negligencia, crueldad y explotación, y contra todas aquellas prácticas que puedan fomentar la discriminación racial, religiosa o de cualquier otro tipo.

Entre sus diez principios, para nuestro objetivo, debemos señalar principalmente el 5º, educación especial; 6º, amor y comprensión; 7º, educación gratuita y derecho al juego. Y el 10º, «derecho a formarse en el espíritu de solidaridad, comprensión, amistad y justicia entre los pueblos».

2.3. La Convención sobre los Derechos del Niño

Con la aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) también un 20 de noviembre, esta vez de 1989, se llega a un nuevo enfoque para la infancia, que deja de ser considerada solo como sujeto de protección y beneficencia para tener el reconocimiento de su protagonismo social y su derecho de participación. Es el primer tratado internacional que combina en un mismo código una serie de normas universales relativas a la infancia y el primero en considerar los derechos de la infancia con fuerza jurídica obligatoria, lo que no sucedía con la DDN (Verhellen, 2002; Reis, 2008).

La CDN trata de proporcionar cuidado y asistencia especial a los menores a causa de su vulnerabilidad. Subraya la responsabilidad de la familia en la protección y asistencia, así como la obligatoriedad de protección jurídica y no jurídica al menor antes y después del nacimiento. Destaca el respeto a los valores culturales de la comunidad del niño y el papel de la cooperación internacional para garantizar sus derechos. Cubre aspectos que no quedaban recogidos en documentos anteriores, como el reconocimiento de condición y edad en procedimientos judiciales (art. 40) y el derecho a verse libre de explotación sexual (art. 34) y laboral (art. 32). Recoge detalladamente el derecho a la educación (arts. 28 y 29) y al descanso y juego (art. 31).

Tiene cuatro fundamentos principales: no discriminación, interés superior del menor, derecho a la vida y perspectiva de la infancia. Así, reconoce todas las necesidades de los niños susceptibles de ser protegidas jurídicamente. El carácter vinculante de la CDN hace que los países que la han ratificado (todos, excepto Estados Unidos y Somalia) estén obligados a cumplirla.

La Convención es universal, indivisible y los derechos que contiene se refuerzan mutuamente. Tienen igual importancia y deben cumplirse, tanto los de provisión como los de protección y participación. Es el primer tratado internacional específico sobre la infancia en reconocer al niño sus derechos sociales, económicos, culturales y políticos, incluido ser escuchado como ciudadano de pleno derecho.

3. INCUMPLIMIENTO DE LOS DERECHOS DE LA INFANCIA

Estimaciones de UNICEF indican que en el mundo hay más de 150 millones de niños entre 5 y 17 años trabajando, la mitad de ellos en las peores formas de esclavitud, prostitución o trata. Al menos 300.000 son soldados, casi la mitad son niñas, además esclavas sexuales. La explotación del trabajo infantil pone en peligro sus vidas, su formación, su moralidad y el derecho a disfrutar de su infancia y desarrollarse. Los daños físicos, psíquicos y morales son irreparables y perjudican igual a sus familias que a toda la sociedad.

UNICEF informa que 6 millones de niños menores de 15 años murieron en 2017 por causas evitables. Esta cifra representa la muerte de un niño cada 5 segundos. Uno de cada tres niños no crece bien por desnutrición.

Todavía, en 2020, más de 250 millones de niños y adolescentes no pueden ir a la escuela, según Naciones Unidas. Afortunadamente esta cifra disminuye cada año, pero 12 millones no podrán ir nunca a la escuela, la mayoría niñas. En 2012, los talibanes en Pakistán impiden que las niñas puedan estudiar. Malala Yusafzai, de 14 años, fue tiroteada por este motivo y su lucha mereció el premio Nobel.

Brisset (2009, 23) y Vincent (2009) plantean crudamente la situación: desnutrición, trabajo abusivo, abandono, falta de educación, violencia (Vesin, 1989)... Hay pena de muerte en unos 30 países, con castigos corporales, lapidación, amputaciones...

Tráfico de niños, trata infantil, abusos... Un centenar de millones de niños en la calle, expuestos a todo tipo de violencia, especialmente a su eliminación física. Los llamados niños de la calle –en Brasil llamados *meninos da rua*; en la Paz, *polillas*, en Bogotá, *gamines*– son objeto de limpieza social por la policía en países como Honduras donde, en 2001, se produjeron centenares de matanzas extrajudiciales.

El castigo corporal ha sido permitido, incluso bien visto en Inglaterra, de manera generalizada. En 2004, se rechazó una prohibición legal que impediría a los padres pegar a sus hijos. También en nuestro entorno aparecen chicos privados del derecho principal, el afecto.

Los principales problemas son:

- a) Trabajo infantil, junto a paro juvenil.
- b) Niños de la calle, abandono.
- c) Niños en las guerras.
- d) Secuestros infantiles.
- e) Prostitución infantil y esclavitud.
- f) Adopción ilegal, tráfico de menores.
- g) Trasplante de órganos para comerciar con ellos.
- h) Hambre y desnutrición.
- i) Fallecimiento por enfermedades que podrían ser vencidas.
- j) Pobreza infantil.
- k) Acceso a la educación.

Ante tal precariedad, Senillosa (1999) propone potenciar los derechos de la infancia, con el cumplimiento del principio de máxima prioridad:

- a) Derecho a un entorno en el cual se encuentre amor, seguridad y estímulo.
- b) Acceso a la educación básica adecuada a su cultura, religión y necesidades.
- c) Acceso fácil a fuentes de agua potable.
- d) Derecho a un medio ambiente saludable.
- e) Alimentación cualitativa y cuantitativamente necesaria para su desarrollo sano, incluida la lactancia materna.
- f) Acceso a la inmunización y otros servicios básicos de salud, preventivos y curativos.
- g) Acceso a una vivienda digna con su correspondiente saneamiento.
- h) Permanencia con sus familias y en su comunidad.
- i) Protección de los más vulnerables: discapacitados, huérfanos, niños de la calle, separados de sus familias, inmigrantes.

La respuesta de la sociedad y de las instituciones ha evolucionado del asistencialismo al paternalismo, pero es mejor una verdadera protección para hacer cumplir estos derechos en todo el mundo. Ante este panorama, parece insensato

hablar de «deberes». Al hacerlo, deseamos lo mejor para la juventud: una educación de calidad, con valores y, por tanto, algunos límites.

4. ¿SON CORRELATIVOS LOS DERECHOS Y DEBERES?

El primer artículo de la DUDH afirma que los seres humanos «deben comportarse fraternalmente». No es extraño que los deberes aparezcan desde el principio hasta el final. En el artículo 29 leemos «Toda persona tiene deberes respecto a la comunidad...». Y la DDN termina con el 10º principio, donde se recoge la obligación por parte del niño de «consagrar sus energías y aptitudes al servicio de sus semejantes». Queda bien claro. La infancia debe ser educada en «un espíritu de comprensión, tolerancia, amistad entre los pueblos, paz y fraternidad universal». Lo cual excluye el odio y el recelo a la vez que hace del servicio al bien común un deber para todos, incluso para los niños.

Cuando se es consciente de los derechos propios, es imprescindible ser consciente también de las propias obligaciones. La expresión de nuestra dignidad nos impone el deber de reclamar para nosotros o para nuestros semejantes el ejercicio de los derechos, pero también el cumplimiento de nuestras obligaciones.

García Garrido (2008, 133-134) aplica a la formación social unos derechos y deberes que podemos generalizar a la educación integral. La responsabilidad de la familia es *preferente*, la del Estado *subsidiaria* y la de la escuela delegada o *vicaria*. La familia tiene el derecho de ocuparse personalmente de la formación de sus hijos. Y, consecuentemente, tiene los deberes de:

- a) Proporcionar un marco social unido, estable y seguro.
- b) Mostrar un comportamiento ejemplar adecuado.
- c) Proporcionar una formación integral equilibrada.
- d) Exigir que la formación familiar no sea obstaculizada desde otras instituciones.

La responsabilidad del Estado –subsidiariamente– supone:

- a) Derecho de ocuparse de la formación de aquellos niños y adolescentes sin padres o cuyos padres no pueden hacerse cargo de esa formación.
- b) Derecho a exigir a todos los ciudadanos un comportamiento conforme a la DUDH.
- c) Deber de proporcionar a la sociedad ciudadanos conscientes de sus derechos y deberes.
- d) Deber de reconocer, facilitar, estimular y en caso necesario exigir la responsabilidad preferente de los padres en materia de formación.
- e) Deber de suplir la responsabilidad paternal cuando sea estrictamente necesario.

La escuela debe:

- a) Respetar el derecho preferente de los padres.
- b) Fomentar, facilitar y, cuando sea necesario, exigir la participación de todos en un proyecto educativo común.
- c) Llevar a cabo las acciones pedagógicas que proporcionen al alumnado los conocimientos, actitudes y comportamientos necesarios para su vida.

Cada derecho implica deberes para uno mismo y para todos los demás. Se puede decir que los derechos de una persona son los deberes de las demás y viceversa: los derechos de los demás son nuestros deberes para con ellos. Hay bastante correlación entre derecho y deber.

Importa aclarar que defendemos radicalmente los derechos inalienables de los niños y niñas. Como seres humanos, y más como merecedores de especial protección. Partiendo de esa premisa, esperamos que se comprenda la reclamación también de deberes para la infancia y la juventud, que deben cumplir a su nivel para conseguir una educación mejor. Primero los derechos, luego los deberes; al revés que en las personas adultas, donde consideramos que primero son sus deberes y luego los derechos.

Todos los niños tienen derecho a la educación, que se concreta en la necesidad de recibir una formación que favorezca el desarrollo integral de su personalidad y tenga en cuenta las necesidades de cada uno. Los deberes del alumnado proceden de sus mismos derechos. Se pueden destacar los deberes de estudiar y participar en las actividades de la escuela, asistir regular y puntualmente a clase y esforzarse por aprovechar las enseñanzas y conseguir el aprendizaje. Además, el deber de respetar a todos los miembros de la comunidad educativa y seguir las orientaciones del profesorado, respetar y cumplir las normas de convivencia del centro, respetando también los nombres y símbolos de las personas e instituciones. También deben velar por el cuidado de las instalaciones y el material de uso colectivo. Finalmente, ser sincero, decir la verdad y abstenerse de utilizar procedimientos incorrectos en trabajos académicos y exámenes.

Essomba (2007) muestra el caso de una escuela primaria en que, después del debate, los mismos alumnos concluyeron que tenían los siguientes derechos y deberes:

Derecho...	Deber...
A asistir a la escuela	De ser amigos
A tener familia y dinero suficiente para vivir	De respetar el medio ambiente
A disponer de comida y bebida suficientes	De ayudar y obedecer a los padres
A tener amigos	De cumplir nuestras obligaciones
A ser diferentes	De aprender

CUADRO 2. Algunos derechos y deberes enunciados por los alumnos (Essomba, 2007)

Seguramente existe más documentación sobre derechos que sobre deberes (Urra, 2001). Pero no es difícil encontrar materiales educativos que traten ambos temas conjuntamente: Arànega y Delgado (2002), Ortega (2003), UNESCO (1972), Padrós (1997), Rodríguez Rojo (1995), de Puig (2010), Palau y Rajadell (2018).

5. PEDAGOGIA DE LA RESPONSABILIDAD

Como asesor de la UNESCO, Rudolph P. Atcon, apuntaba que «una sociedad donde los jóvenes tienen sólo derechos sin deberes, es una sociedad condenada a la destrucción». Y Jordi Cots (1979), cuando fue Defensor del Menor en Cataluña, no se cansó de afirmar que «los niños tienen derecho a tener deberes».

«Educar significa reprimir la espontaneidad» (Camps, 2008, 393). Entrevistada, Victoria Camps reconoce que su afirmación no gustará mucho porque palabras como reprimir muchos preferirían eliminar de nuestro vocabulario. Pero eso es lo que hacen las normas. Hay que enseñar a los niños a tener sus normas. Su argumento es que, en caso contrario, no estamos educando, simplemente dejamos que el niño haga lo que le parezca (Domènech, 2010).

El síndrome del emperador hace creer al niño que sus deseos son sus derechos y que desear es un valor fundamental. El resultado evidente es el egocentrismo que, en general, no respeta casi nada. Padres y educadores saben que muchas veces hay que decir la palabra «no» sin miedo, que es bueno para el niño restringir algunas libertades en un momento determinado. Montessori reclamaba una *autonomía relativa* para la infancia.

Eglantyne Jebb redactó una declaración pionera de los derechos de la infancia conocida como Declaración de Ginebra y adoptada por la Unión Internacional de Socorro a los Niños. En el punto 5 decía que el niño ha de ser educado en el sentimiento de que sus mejores cualidades deben ponerse al servicio de sus hermanos. Hay que pedir, al nivel del que son capaces los niños, que cumplan sus deberes para con los demás en beneficio de la solidaridad, que se esfuercen por ayudar conjugando derechos y deberes.

El derecho a la educación requiere que la influencia recibida sea sana y completa. Ello requiere el establecimiento de límites a la acción infantil. Pero, ¿quién pone los límites?, ¿cómo se establecen? El objetivo es la educación de la voluntad. Se podría decir que el uso abusivo de medios audiovisuales puede llevar a la pasividad, sustituyendo el pensar por el ver, provocando un cambio generacional de valores. Un estudio pendiente sobre estos valores y la influencia del cine y la televisión pondría de manifiesto cambios sutiles pero perceptibles.

Hoy está fuera de duda la influencia que tiene el tiempo de ocio, el número de horas pasado ante la pantalla (de cine, televisión o videojuegos) en detrimento de la cantidad (y a la larga de la calidad) de la lectura, estudio y otros tipos de ocio activo.

La familia debe poner límites al exceso de horas ante la pantalla, proponiendo otras formas de ocio creativo, lectura, o también juego al aire libre y deporte.

En Cataluña, la última ley de educación (LEC, 2009) recoge los derechos y deberes del profesorado, familias y alumnado. Con el derecho y deber de convivencia (cap. V), se establece que cada centro contará con una carta de compromiso educativo con medidas correctoras en caso de incumplimiento.

En el capítulo II, sobre el alumnado, destaca el artículo 21, con el derecho a recibir una educación integral de calidad. Detalla sus deberes correspondientes en los apartados c, f, g y k:

- «c) Recibir una educación que estimule las capacidades, tenga en cuenta el ritmo de aprendizaje e incentive y valore el esfuerzo y el rendimiento».
- «f) Ser educados en la responsabilidad».
- «g) Gozar de una convivencia respetuosa y pacífica, con el estímulo permanente de hábitos de diálogo y de cooperación».
- «k) Participar...».

El artículo 22 marca deberes al alumnado. En síntesis: «Estudiar para aprender es el deber principal de los alumnos y comporta los deberes siguientes:

- a) Asistir a clase.
- b) Participar en las actividades educativas del centro.
- c) Esforzarse en el aprendizaje y en el desarrollo de las capacidades personales.
- d) Respetar a los demás alumnos y a la autoridad del profesor.

Además de:

- a) Respetar y no discriminar.
- b) Cumplir las normas de convivencia.
- c) Contribuir al desarrollo de las actividades.
- d) Respetar el proyecto educativo.
- e) Hacer buen uso de instalaciones y material didáctico».

Se demuestra que los estudiantes tienen deberes y que la mejor educación no consiste en abdicar de la suave presión necesaria para exigir su cumplimiento. Abandonar los alumnos a la deriva de su albedrío es no cumplir la obligación de padres y educadores.

Un aspecto importante es la falta de referentes de mayor calidad humana y educativa. ¿Qué valores ofrecen la sociedad, el cine o la televisión? ¿Cuáles son los referentes de nuestros jóvenes? ¿Qué valores dan sentido a sus vidas? ¿Podemos aceptar sin más que la sociedad *líquida* haya perdido las grandes narrativas, utopías de todos los tiempos y deambule vacía y sin objetivos? ¿Puede el profesorado encarnar los valores de los referentes que faltan? ¿Se puede aceptar que los referentes sean cantantes, artistas, futbolistas o personajes histriónicos famosos sin haber hecho ninguna aportación de peso a la comunidad?

Hay que recuperar el valor del esfuerzo, del trabajo serio y constructivo a favor de la justicia, la libertad, la paz y la fraternidad entre los seres humanos. A ello puede contribuir el conjunto de medios audiovisuales que se ofrezcan a la juventud (Sánchez Apellániz, 1999; de Puig, 2007). Películas con valores, que contribuyan a una educación de la voluntad, la responsabilidad y el compromiso (Escámez y Gil, 2001; Gervilla, 2007; Marina, 2009).

Si quisiéramos buscar referentes en la actualidad, hallaríamos numerosos casos en la vida y el deporte, como la película *Invictus*, que muestra inteligencia emocional, espíritu de equipo y de superación individual y colectiva, relaciones humanas positivas, esfuerzo y autocontrol. Se puede invitar a los estudiantes a encontrar ejemplos a partir de personajes reales o de ficción.

6. FORMACIÓN DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS Y DEBERES

Algunas universidades imparten estudios de máster y/o postgrado sobre derechos humanos y más concretamente sobre educación en derechos de la infancia. Como ejemplos, la Universidad de Barcelona, Complutense, UNED, Carlos III, Valencia... Entre las privadas, Navarra, Deusto y UOC.

Los estudios de Educación Social contemplan los derechos humanos, situaciones de infancia en riesgo, aspectos legales de las adopciones... En primer curso de este Grado, en la Universidad de Barcelona se imparte una asignatura de 2 créditos de *Derechos Humanos y Marcos Legales de la Educación Social*. También en Pedagogía hay alguna optativa. En la UNED, en Educación Social y en Pedagogía se cursa la asignatura *Derechos Humanos y Educación*, de 6 créditos.

Aquí proponemos una Educación en Derechos Humanos para todos los ciclos de primaria y secundaria (Fernández, 2000; Tuvilla, 1993 y 1998; Ugarte, 2004; Sánchez y Jimena, 1995). Al menos para el ciclo superior de primaria y en toda la secundaria forma parte de una educación para la ciudadanía. Los estudiantes tienen derecho a recibir esta formación para conocer sus derechos y deberes. Forma parte de su educación integral y no se puede desatender. Para ello, porque nadie da lo que no tiene, el profesorado debe tener una especial formación en este campo. No basta con algo de sensibilidad, hacen falta conocimientos profundos. Por supuesto que se parte de la sensibilidad, actitud y conducta consecuente en el aula y fuera de ella. Como ejemplo de propuesta didáctica hemos escogido cine y textos de autores.

6.1. Cine para la educación

El ciclo de cine y derechos del niño del Ayuntamiento de Barcelona tiene lugar cada año desde hace más de una década. En una de las primeras ediciones, para

ilustrar cada uno de los 10 principios de la Declaración se trabajaron las películas siguientes:

1 <i>Billy Elliott</i>	4 <i>El chico</i>	7 <i>Ni uno menos</i>
2 <i>Hoy empieza todo</i>	5 <i>El color del paraíso</i>	8 <i>John Q.</i>
3 <i>Generación robada</i>	6 <i>La vida es bella</i>	9 <i>Estación Central de Brasil</i>
		10 <i>Promises</i>

Cada película puede ilustrar más de un derecho, pero se centra la atención al menos en uno principal. Se pueden desarrollar actividades como responder:

- Haz una lista de los principales derechos de la infancia, según tu opinión.
- ¿Hay derechos más importantes que otros? ¿Cuáles? Cita los 3 que te parezcan prioritarios.
- Compara tu resultado con la Declaración de los Derechos del Niño.
- Haz una lista de los principales deberes de la infancia.
- ¿Hay deberes más importantes que otros? ¿Cuáles? Ordena los 3 primeros.

Se sugiere que los alumnos deduzcan derechos y deberes de las películas. Dependiendo del curso, edad y madurez, pueden servir:

Películas	Derechos	Deberes
<i>400 golpes</i>	Ejemplo: Derecho a afecto	Deber de asistir a clase
<i>Camino a la escuela</i>	Derecho a la educación	Aprovechar la enseñanza
<i>Los chicos del coro</i>		
<i>El libro de la selva</i>		
<i>Kim de la India</i>		
<i>Haz lo que debas</i>		

CUADRO 3. *Ejercicio de derechos y deberes en el argumento de películas*

También se puede responder a la cuestión inversa: ¿qué película sirve de ejemplo para los derechos o deberes siguientes? Al presentar un grado superior de dificultad es preferible llevarlo a cabo en grupo.

Para educación secundaria, ante una serie de derechos y deberes se indicará en qué películas aparecen:

Derechos	Deberes
A la vida (<i>Matar a un ruiseñor</i>)	Respeto a los mayores, padres y maestros
A la no discriminación (<i>Arde Mississipi</i>)	Especial respeto a ancianos y necesitados
A la convivencia familiar (<i>Evelyn</i>)	Cumplir las obligaciones escolares, estudiar
A la libertad (<i>Espartaco</i>)	Apoyar en las tareas del cuidado del hogar
A vivir en condiciones de bienestar y sano desarrollo psicológico	Respeto a los compañeros y compañeras
A la protección e integridad sexual	No discriminar a las personas a causa de su sexo, nivel socioeconómico, religión, lengua, nacionalidad o sus impedimentos físicos y mentales
A la salud	No mentir, hablar siempre con la verdad y cumplir lo prometido
A la educación	Manifestar un recto sentido de la justicia
A la igualdad	Respetar los objetos y bienes colectivos
Al esparcimiento y al juego	Respeto a sí mismo, al propio cuerpo
A la identidad	Cuidado de la naturaleza
...	Respeto a las opiniones y costumbres ajenas
	Respeto a las leyes y normas
	Solidaridad con los más necesitados
	Participar en actividades colectivas

CUADRO 4. Ejercicio de películas que correspondan a derechos y deberes, en secundaria

Para la educación primaria, con obligaciones más simples, se proponen los siguientes deberes a fin de que el alumnado indique qué película le recuerda. Por su más reducida experiencia, se limitarán a películas vistas recientemente en el aula o fuera de ella.

En qué película aparece que debemos comprometernos a:

- Asumir responsabilidades para llegar a ser personas autónomas.
- Amar y respetar los nombres, las lenguas y las culturas de la humanidad.
- Ser respetuosos con el entorno y no ensuciarlo voluntariamente.
- Evitar marginar a las personas enfermas o discapacitadas y amarlas tal como son.
- Respetar a todos tal como son y aprender que las diferencias nos enriquecen.
- Evitar pelearnos y buscar el diálogo para resolver los conflictos.
- Aprovechar las oportunidades que la familia y la sociedad nos proporcionan.
- Jugar, estudiar y aprender mucho con ilusión y esfuerzo.
- Decir nuestra opinión y cumplir los acuerdos.

Otras cuestiones

- ¿Qué aspectos concretos (personajes, acciones, escenas...) de estas películas coinciden con la defensa de un derecho?
- ¿Qué aspectos concretos (personajes, acciones, escenas...) suponen el cumplimiento de un deber por parte de un joven?

- c) ¿Conoces alguna película cuyos personajes destacan por el cumplimiento de su deber?
- d) ¿Cuáles son tus héroes históricos? ¿Y tus héroes de ficción? Presenta una relación de los deberes que han demostrado cumplir mejor.

Para los más pequeños, *El mago de Oz* (Victor Fleming, 1939) ilustra el derecho a vivir, a imaginar, a gozar de la alegría, a ser diferente...

6.2. Textos y autores

El profesorado en formación puede profundizar en algunos autores de literatura, filosofía o pedagogía para localizar textos sobre derechos o deberes. Serían buenas fuentes Korczak, Tagore, Thoreau, Montessori, Pestalozzi, Milani, Tonucci. Hemos elegido Tagore y algunas ideas suyas relacionadas con los principios 2, 6, 7, 9 y 10 de la DDN. Para ilustrarlo seleccionamos breves textos y sobre todo comentarios del pedagogo que más sabe en España sobre este autor, José Paz Rodríguez.

Principio 2 Oportunidades para desarrollarse física, mental, espiritual y moralmente de forma saludable y normal, en condiciones de libertad y dignidad.

Lo traducimos por amor a la vida. Según José Paz (2014, 64) éste es un principio tagoreano fundamental. Educar para la vida mediante la vida. Conseguir que los escolares aprecien todo lo que tiene vida: una flor, un animal, las plantas, los pájaros, el agua, el sol... los seres humanos; que gocen de la vida. Por eso la escuela Santiniketan está en la naturaleza y las clases se dan al aire libre, bajo los árboles. Decía Tagore: «Un solo principio director, solo uno, se desprende de mis ideas: ir hacia la vida».

Principio 6 Amor y comprensión para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad.

- «Solo yo tengo el derecho de corregir, pues solo puede castigar quien ama».
- «Vivimos en el mundo cuando lo amamos».
- «Cuando estén afinadas, Maestro mío, todas las cuerdas de mi vida, cada vez que Tú las toques cantarán Amor».
- «El hombre en su esencia no debe ser esclavo, ni de sí mismo, ni de los demás, sino un amante. Su único fin está en el amor».

Resumimos este principio en la necesidad de una educación amorosa e integral. Para Tagore, la educación debe ser armónica, ha de incluir todos los aspectos de la persona: física, intelectual, moral, emocional y estética.

Decía Tagore en 1892 que «la mejor educación no es la que nos informa de las cosas, sino la que nos armoniza con todo lo que existe en el mundo. Las escuelas actuales ignoran por sistema esta educación de comprensión y simpatía...» Y añadía años más tarde, en 1906: «Para responder a las necesidades de nuestra época, las escuelas han de

cumplir las condiciones siguientes: que sus enseñanzas sean al mismo tiempo actuales y variadas; que nutran en la misma medida tanto el corazón como el intelecto, y que ningún desacuerdo o contradicción turbe la mente de nuestros jóvenes».

Principio 7 Derecho a educación, gratuita y obligatoria, al menos en etapas elementales... El niño gozará plenamente de juegos...

Se puede comentar el poema *Juguete*:

«¡Qué feliz eres, niño, sentado en el polvo,
divirtiéndote toda la mañana con una ramita rota!
Sonrío al verte jugar con ese trocito de madera.
Estoy ocupado haciendo cuentas,
y me paso horas y horas sumando cifras.
Tal vez me miras con el rabillo del ojo y piensas:
«¡Qué necesidad perder la tarde con un juego como éste!»
Niño, los bastones y las tortas de barro
ya no me divierten; he olvidado tu arte.
Persigo entretenimientos costosos y amontoño oro y plata.
Tú juegas con el corazón alegre con todo cuanto encuentras.
Yo dedico mis fuerzas y mi tiempo
a la conquista de cosas que nunca podré obtener.
En mi frágil canoa pretendo cruzar el mar de la ambición,
y llevo a olvidar que también estoy jugando un juego».

Principio 9 Protección contra toda forma de abandono, crueldad y explotación.

En educación para la paz, hay pocos autores tan comprometidos como Tagore. Para José Paz (2013, 2014) es el mejor y más auténtico educador pacifista de la historia, en el diálogo y la no violencia. En sus obras, las referencias a la fraternidad son innumerables y constantes: «Dormía y soñaba que la vida era alegría. Me desperté y vi que la vida era servicio. Serví y comprendí que el servicio era alegría».

Principio 10 Protección contra prácticas que puedan fomentar discriminación racial, religiosa o de cualquier otra índole.

Niños y niñas deben formarse juntos, de manera espontánea, libre y respetuosa, sin ningún tipo de discriminación por razón de sexo. Tagore es considerado un pensador feminista y lo ha demostrado en todos sus escritos y obras literarias.

Además de no admitir diferencias por castas o clases, creía importante la educación de la mujer y la lucha contra la discriminación social y familiar que sufre. «Para los hombres, aceptar es dar; para las mujeres, dar es recibir», decía Tagore.

7. CONCLUSIÓN

Los derechos relativos a la mejor educación de todos los niños y niñas no se cumplen. Tenemos una obligación con la infancia para conseguir la extensión de la educación para todos. El profesorado debe estar preparado y sensibilizado para

contribuir a un estado de conciencia mundial. Y también para respetar estrictamente los derechos de sus alumnos y hacerles cumplir sus deberes, pues sin los unos no se dan tampoco los otros. Lo decía alguien que amaba intensamente a los niños, Janusz Korczak (1999, 56):

«¿Entonces, hemos de permitir al niño hacer todo lo que quiere? Nunca en la vida: correríamos el peligro de transformar un esclavo que se aburría en un tirano que se aburre. Prohibiéndole ciertas cosas permitimos a su voluntad ejercitarse, aunque sea solo en el sentido de la autodisciplina, de la renuncia; reduciéndole el campo de acción, le animamos el espíritu de invención, le despertamos el espíritu crítico, la facultad de escapar a un control abusivo.

Pero cuidado, la llamada «ideología del esfuerzo» (Moya, 2014) no se puede sostener porque dejaría a la escuela en medio de un mercado y a los alumnos desprotegidos ante la competitividad en la que siempre ganan las élites socioeconómicas. Sin aceptar tales supuestos, no debemos olvidar que la mejor educación integral incluye la fuerza de la voluntad.

Educar la voluntad y el esfuerzo supone enseñar a ser capaz de autolimitarse en el uso de los medios a nuestro alcance, especialmente lúdicos y audiovisuales. Supone reducir el horario de consumo, sin sobrepasar el tiempo recomendable; y exige la selección cuidadosa de películas, juegos y programas. En el uso de los medios y tecnologías importa no contribuir a formar al niño consentido que no ha oído un «no» en su vida. La juventud madura, con autodominio, no actúa por obligación sino con ilusión. El joven proactivo y asertivo aprovecha las oportunidades formativas del entorno, de los medios de comunicación, incluidos los digitales. Sabe y acepta que tiene, a su nivel, deberes para con los demás y para consigo mismo. La única forma de preservar los derechos de todos es con el cumplimiento del propio deber. Algo quizá olvidado en el siglo XXI.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ, M.I. (1994). *La protección de los derechos del niño. En el marco de las Naciones Unidas y en el Derecho Constitucional Español*. Madrid: Publicaciones de la Universidad Pontificia de Comillas.
- ARÀNEGA, M. y DELGADO, J.F. (2002). *Los derechos y deberes de los niños*. Barcelona: Edebé.
- ARCHARD, D. (1993). *Children. Rights and childhood*. Londres: Routledge.
- BRISSET, C. (2009). «Protéger les plus vulnérables. Où vont tous ces enfants?» *Le Monde Diplomatique*, noviembre de 2009, p. 23.
- CAMPS, V. (2008). «¿Todo vale? Hacia una mirada ética en los medios de comunicación». *Comunicar* 31, 393-395.
- CDN (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Recuperado de: <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/crc.aspx> [Consulta 03/04/2021]

- COTS, J. (1979). *La Declaració Universal dels Drets de l'Infant*. Barcelona: Rosa Sensat; Edicions 62.
- DDN (1959). *Declaración de los Derechos del Niño*. Recuperado de: <https://undocs.org/es/RES/1386%28XIV%29> [Consulta 03/04/2021].
- DE PUIG, I. (2007). *Cinema i drets dels infants*. Recuperado de: <http://www.reporteducacio.cat/?p=1242> [Consulta 12/12/2010].
- DE PUIG, I. [coord.] (2010). *Som joves, tenim drets... i deures*. Barcelona: Departament d'Educació.
- DOMÈNECH, A. (2010). «La educación ha perdido valores fundamentales como son el esfuerzo y la disciplina». Entrevista a Victòria Camps. Recuperado de: http://www.universitaties.net/educacion_domenech [Consulta: 17/04/2010].
- DUDH (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado de: <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights> [Consulta 03/04/2021].
- ESCÁMEZ, J. y GIL, R. (2001). *La educación en la responsabilidad*. Barcelona: Paidós.
- ESSOMBA, M.À., OLIVÉ, C., ALABART, M.À. y ROSELL, J.J. (2007). «Drets i deures dels infants: autonomia, autoritat i responsabilitat». *Guix* 334, 11-19.
- FERNÁNDEZ, A. (2000). *Hacia una cultura de los derechos humanos. Un manual alternativo de los derechos fundamentales y del derecho a la educación*. Ginebra: Universidad de Verano de Derechos Humanos y del Derecho a la Educación.
- GARCÍA GARRIDO, J.L. (2008). «Derechos humanos: base de la convivencia y de la educación cívica». En Vergara, J. [coord.] *Formación para la ciudadanía. Un reto para la sociedad educadora*. Barcelona: Ariel, 127-138.
- GERVILLA, E. (2007). *Revalorización del esfuerzo y la exigencia personal*. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.
- KORCZAK, J. (1999). *Com estimar l'infant*. Vic: Eumo. [Cómo amar a un niño. México: Trillas].
- LE GAL, J. (2002). *Les droits de l'enfant à l'école. Pour une éducation à la citoyenneté*. Bruxelles: De Boeck.
- LEC (2009). Ley de Educación de Cataluña: Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación (DOGC del 16-07-2009), Título III De la comunidad educativa, derechos y deberes.
- MARINA, J.A. (2009). *La recuperación de la autoridad. Crítica de la educación permisiva y de la educación autoritaria*. Barcelona: Versátil.
- MOYA, J. (2014). *La ideología del esfuerzo*. Madrid: Libros de la Catarata.
- ORTEGA, N. (2003). *Los derechos y los deberes de los niños de todo el mundo*. Puerto Rico: Libros para el Nuevo Milenio.
- PADRÓS, A. (1997). *Los derechos humanos*. Madrid: Acción Cultural Cristiana.
- PALAU, M.E. y RAJADELL, N. (2018). *¿Son protagonistas niños y niñas de sus derechos y deberes?* Barcelona: Saragossa.
- PAZ, J. (2013). «Valores educativos para el mundo de hoy de la pedagogía de Robindronath Tagore». *Padres y Maestros*, 353, 26-29.
- (2014). «Tagore: una alternativa pedagògica per al món actual». *Perspectiva Escolar*, 374, 62-65.
- REIS, A. (2008). *La revolución de los derechos del niño*. Madrid: Popular.

- RODRÍGUEZ ROJO, M. (1995). *La educación para la paz y el interculturalismo como tema transversal*. Barcelona: Oikos-Tau.
- SÁNCHEZ FERRIZ, R. y JIMENA, L. (1995). *La enseñanza de los derechos humanos*. Barcelona: Ariel.
- SÁNCHEZ-APELLÁNIZ, M.J. (1999). «¿Regular o educar? El problema de los contenidos audiovisuales». *Comunicar* 12, 170-176.
- SENILLOSA, I. de (1999). *El derecho a ser niño. Paz para la infancia, ya*. Barcelona: Intermón; Octaedro. Cuaderno Cristianismo y Justicia, n. 55.
- TAGORE, R. (1928). *La escuela del papagayo*. Barcelona: Cervantes.
- (1967). *Hacia el hombre universal*. Barcelona: Sagitario.
- TUVILLA, J. (1993). *Educación en los derechos humanos: propuestas y dinámicas para educar en la paz*. Madrid: CCS.
- (1998). *Educación en derechos humanos. Hacia una perspectiva global*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- UGARTE, C. (2004). *Las Naciones Unidas y la educación en derechos humanos*. Pamplona: Eunsa.
- UNESCO (1972). *Droits et responsabilité des jeunes*. Paris: Unesco.
- UNESCO (2017). *Observatorio sobre el derecho a la educación de la Unesco*. <http://www.unesco.org/education/edurights/index.php?action=home&lng=es> [Consulta: 23/03/2021].
- URRA, J. (2001). «El menor: derechos y deberes». *Educadores*, 199-200, 9-32.
- VESIN, P. (1989). «L'influence des images de violence sur l'enfant». *Forum Conseil de l'Europe* 1/89, 15-16.
- VERHELLEN, E. (2002). *La Convención sobre los derechos del niño. Transfondo, motivos, estrategias, temas principales*. Antwerpen– Apeldoorn: Garant.
- VILLAGRASA, C. y RAVETLLAT, I. [coords.] (2006). *Los derechos de la infancia y de la adolescencia*. Barcelona: Ariel.
- VINCENT, C. (2009). «Les droits d'un milliard d'enfants restent bafoués». *Le Monde*, 20 de noviembre.

ANEXO A. CRONOLOGÍA DE LOS DERECHOS HUMANOS Y DERECHOS DE LA INFANCIA

Fuera del marco de los derechos estrictos a la educación y de los derechos que deben disfrutar los niños y las niñas por el hecho de ser personas y de edad vulnerable, creemos que la formación del profesorado debe incluir el conocimiento de los principales hitos históricos recogidos en esta cronología.

- 1215 Carta Magna de las Libertades de Inglaterra, promulgada por el rey Juan sin Tierra.
- 1575 Prohibición del trabajo infantil en las minas en Hungría y en Rusia (1579).
- 1628 El rey de Inglaterra Carlos I rechaza el *Bill of Rights*, provocando la guerra de la monarquía con parte de la nobleza y la burguesía.
- 1679 *Habeas corpus*, ley que impide la detención ilegal y asegura la libertad individual.
- 1689 Declaración de Derechos, inspirada en la doctrina de Locke, que debían suscribir los monarcas ingleses antes de su coronación.
- 1776 Declaración de Derechos de Virginia (12 de junio), que incorpora la noción de derechos individuales.
- 1776 Declaración de Independencia de Estados Unidos (4 de julio) que proclama los derechos naturales de los seres humanos que deben ser respetados por el poder político.
- 1789 Derechos del Hombre y del Ciudadano (26 de agosto, durante la Revolución Francesa).
- 1791 Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana de Olympe de Gouges (setiembre).
- 1793 Derechos del Hombre y del Ciudadano (Convención jacobina).
- 1801 En Inglaterra, se prohíbe el trabajo infantil a menores de 8 años.
- 1812 Constitución de Cádiz, la tercera en la historia de la humanidad.
- 1813 En Francia, se prohíbe el trabajo en las minas a menores de 13 años,
- 1830 Ley contra el trabajo infantil en Francia, 31 de enero, no fue respetada.
- 1834 Fin de la permisividad de los castigos corporales en la escuela francesa.
- 1836 Alemania prohíbe el trabajo en las fábricas a los menores de 9 años; mientras que entre 9 y 16 años debían trabajar 10 horas al día y no podían hacer trabajo nocturno.
- 1841 Ley reguladora del trabajo infantil en Francia, prohibido a menores de 8 años; 8 horas diarias entre 8 y 12 años; y 12 horas diarias para mayores de 12 años. Limita el trabajo nocturno y en domingo. Ley de 21 de marzo, relativa a trabajo de los niños empleados en las manufacturas, fábricas o talleres.
- 1842 Inglaterra prohíbe el trabajo en las minas a las mujeres y niños menores de 10 años. Ley de 10 de agosto, propuesta por Lord Ashley.
- 1847 En Inglaterra se establece un horario de 10 horas de trabajo para niños de 13 a 18 años y mujeres.
- 1853 En Alemania se prohíbe el trabajo de los menores de 12 años en las fábricas; de 12 a 14 años se establece un horario limitado a 6 horas al día, con obligación de estudiar 3 horas diarias en la escuela.
- 1863 Fundación del Comité Internacional de la Cruz Roja, el 17 de febrero, en Ginebra.
- 1865 Abolición de la esclavitud en Estados Unidos (Enmienda 13 a la Constitución).
- 1875 En Inglaterra todavía había 118.000 niños menores de 13 años trabajando en la industria textil.

- 1878 En Inglaterra, se decreta la edad mínima de 10 años para trabajar; entre 10 y 14 años se limita a media jornada.
- 1882 Ley de escolarización obligatoria del ministro Jules Ferry en Francia, 28 de marzo.
- 1891 En Alemania se prohíbe trabajar a los menores de 13 años.
- 1891 En Inglaterra, la *Factory Act* eleva a los 11 años la edad mínima para trabajar.
- 1892 En Francia, por la ley de 2 de noviembre, la jornada máxima de trabajo pasa a 10 horas diarias a los 13 años y a 60 horas semanales entre 16 y 18 años.
- 1904 Ley de Protección a la Infancia, del 12 de agosto (Ley Tolosa Latour).
- 1918 Ley de bases para los Tribunales Tutelares de Menores, del 2 de agosto (inspirada en una proposición de Avelino Montero Ríos), refundida en 1948.
- 1919 Creación del Comité de Protección de la Infancia por la Sociedad de las Naciones.
- 1919 Eglantyne Jebb funda *Save de Children Fund* (SCF).
- 1920 *Union Internationale de Secours aux Enfants* (UISE) fundada por *Save the Children Fund* de Londres y el *Comité international de secours aux enfants* de Berna, bajo el patrocinio del Comité internacional de la Cruz Roja.
- 1920 Sociedad de Naciones, 16 de enero.
- 1924 Declaración de Ginebra, 26 de setiembre (basada en el texto de Eglantyne Jebb de 1923).
- 1926 Convenio Internacional para la supresión de la esclavitud en todas sus formas (Ginebra, 25 de setiembre). Completado y ratificado en 1953 y 1956.
- 1931 Derecho a voto de la mujer en España.
- 1942 Carta de la Infancia.
- 1945 Fundación de las Naciones Unidas (NNUU). Carta de las NNUU y Estatuto de la Corte Internacional de Justicia, San Francisco (26 de junio).
- 1946 Resolución 9 (II) por la que se crea la Comisión de Derechos Humanos de las NNUU.
- 1946 Fondo de las NNUU para la Infancia, UNICEF, Nueva York, 11 de diciembre.
- 1946 Derecho a voto de la mujer en Francia.
- 1946 Carta de la Unión Internacional de Protección a la Infancia.
- 1948 Declaración Universal de los Derechos Humanos (Resolución de las NNUU 217 AIII), proclamada el 10 de diciembre.
- 1950 Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales (Roma, 4 de noviembre).
- 1950 Resolución 423 (V), invitando a los Estados y organizaciones interesadas a conmemorar el 10 de diciembre de cada año como Día de los Derechos Humanos.
- 1951 Convención sobre el Estatuto de los Refugiados.
- 1952 Convención sobre los Derechos Políticos de la Mujer.
- 1956 La Asamblea General de NNUU recomendó instituir en todos los países un Día Universal de la Infancia para promover el bienestar de los niños y niñas del mundo. Se escogió el 20 de noviembre para conmemorar la aprobación de la Declaración sobre los Derechos del Niño en 1959 (también el mismo día la Convención sobre Derechos del Niño, en 1989).
- 1959 Declaración Universal de los Derechos del Niño, proclamada por la Asamblea General de las NNUU el 20 de noviembre.
- 1961 Fundación de Amnistía Internacional, en Londres.
- 1966 Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Adoptado por la Asamblea General en su resolución 2200 A (XXI), de 16 de diciembre

- 1966 Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. Adoptado por la Asamblea General en su resolución 2200 A (XXI), de 16 de diciembre.
- 1967 Declaración sobre la eliminación de la discriminación contra la mujer.
- 1968 Conferencia Internacional de Derechos Humanos: Proclamación de Teherán, 13 de mayo.
- 1970 Derecho a voto de la mujer en Suiza.
- 1976 Entran en vigor la Declaración de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y el Protocolo Facultativo correspondiente. Junto con la Declaración Universal de Derechos Humanos se conocerá como Carta Internacional de Derechos Humanos.
- 1978 Constitución Española, 6 de diciembre.
- 1979 Año Internacional del Niño.
- 1979 Convención sobre Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (Resolución 34/180) 18 de diciembre.
- 1981 Reforma del Código Civil español.
- 1984 Convención contra la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanas o degradantes, aprobada el 10 de diciembre.
- 1985 Declaración sobre los Derechos Humanos de los individuos que no son nacionales del país en que viven.
- 1986 Carta Europea sobre los Derechos de los Niños Hospitalizados. (Resolución del Parlamento Europeo Doc. A 2-25/86, DOCE 13 de mayo).
- 1986 La Asamblea General de las NNUU aprueba el 4 de diciembre la Declaración sobre el derecho al desarrollo.
- 1989 Convención sobre los Derechos del Niño (Resolución de las NNUU 44/25, de 20 de noviembre), en vigor desde 1990, sin ratificar todavía por parte de Somalia y Estados Unidos.
- 1990 Cumbre Mundial sobre la Infancia, Nueva York, setiembre, con presencia de 70 jefes de Estado. Se aprobó la Declaración Mundial sobre la supervivencia, la protección y el desarrollo del Niño y un Plan de Acción para su aplicación durante el decenio.
- 1990 Ratificación por parte de España de la Convención de 1989, 30 de noviembre.
- 1991 Comité de las NNUU para los derechos de los niños formado por 10 expertos escogidos por los estados.
- 1991 Resolución 194/III del Parlamento de Cataluña, sobre los Derechos de la Infancia (7 de marzo).
- 1992 Carta Europea sobre las Lenguas Regionales o Minoritarias.
- 1993 Resolución 48/141 de la Asamblea General de las NNUU de 20 de diciembre, por la cual se crea el Alto Comisionado para los Derechos Humanos.
- 1994 El 23 de diciembre, la Asamblea General de las NNUU aprueba la Resolución/184 que proclama el Decenio para la Educación en la esfera de los Derechos Humanos: 1995-2004.
- 1995 El 16 de febrero, Estados Unidos firma la Convención sobre los Derechos del Niño, pero está pendiente de ratificación.
- 1996 Declaración Universal de Derechos Lingüísticos, firmada en Barcelona.
- 2000 Objetivos de Desarrollo del Milenio, aprobados por NNUU (1. Reducir la pobreza y el hambre. 2. Enseñanza primaria universal para todos en 2015. 3. Igualdad entre hombres y mujeres...).

- 2000 Cumbre Mundial a Favor de la Infancia, en la que 60 estados se comprometen a mejorar las condiciones de vida para los menores y ratifican la Declaración del Milenio.
- 2000 Aprobación el 25 de mayo de dos protocolos facultativos:
-Protocolo facultativo relativo a la participación de niños en los conflictos armados: 101 países firmantes y 22 lo han ratificado, entra en vigor el 12 de febrero de 2002. Este Protocolo se convirtió en un instrumento jurídicamente vinculante para los Estados que lo han ratificado.
-Protocolo facultativo relativo a la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía: 96 países lo han firmado y 22 lo han ratificado. Entra en vigor el 18 de febrero de 2002 y también es un instrumento jurídicamente vinculante
- 2000 Ley del Menor: Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores (BOE 13-1-2000).
- 2001 Segundo Foro Internacional de Educación en Derechos Humanos en Belfast (Irlanda del Norte)
- 2001 Matanza de centenares de niños y jóvenes de la calle en Honduras.
- 2004 La Cámara de los Comunes británica rechaza la prohibición que impedía a los padres pegar a sus hijos.
- 2006 LOE Ley Orgánica de Educación: Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 4-5-2006).
- 2009 Ley 12/2009, del 10 de julio de Educación de Cataluña (DOGC 16-7-2009).
- 2010 Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos. Recomendación CM/Rec(2010)7 adoptada por el Comité de Ministros del Consejo de Europa el 11 de mayo de 2010, según la propuesta del Comité Directivo de Educación (CDED).
- 2010 Ley 14/2010, del 27 de mayo, de Derechos y Oportunidades de la Infancia y la Adolescencia en Cataluña (DOGC 2-6-2010),
- 2011 El 19 de diciembre, la Asamblea General de las NNUU adoptó la Resolución 66/170 para declarar el 11 de octubre como Día Internacional de la Niña y reconocer los derechos de las mismas y los desafíos a los que se enfrentan en todo el mundo, también para promover su empoderamiento.
- 2011 Constitución de la Red de Universidades por los Derechos de la Infancia y la Adolescencia (RUNDIA), con objetivo de desarrollar investigaciones, publicaciones y postgrados en derechos de la infancia, así como actividades de cooperación.
- 2013 LOMCE Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- 2014 Secuestro y esclavización masivos de 276 niñas por el grupo terrorista islamista Boko Haram en un colegio de Chibok, Borno, Nigeria.
- 2014 Premio Nobel de la Paz a Malala Yousafzai, víctima de un disparo en la cabeza por talibanes en Pakistán al reivindicar el derecho a la educación de las niñas.
- 2019 Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación «Todas y todos los estudiantes cuentan», Cali (Colombia), 11-13 de septiembre de 2019.
- 2020 LOMLOE Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- 2021 Secuestro de 317 niñas en una escuela en Jangebe, noroeste de Nigeria. Los secuestradores exigieron un rescate para su liberación.

ANEXO B. DÍAS INTERNACIONALES CONMEMORATIVOS

30 de enero	Día Mundial de la No Violencia
21 de febrero	Día Internacional de la Lengua Materna
8 de marzo	Día Internacional de la Mujer
15 de marzo	Día Mundial de los derechos del consumidor
21 de marzo	Día Internacional de la eliminación de la discriminación racial
22 de marzo	Día Mundial del Agua
25 de marzo	Día Europeo contra la Trata de Seres Humanos
7 de abril	Día Mundial de la Salud
6 de abril	Día Internacional contra la esclavitud infantil
18 de abril	Día Europeo de los Derechos de los Pacientes
23 de abril	Día Mundial del Libro y de los derechos de autor
29 de abril	Día Europeo de la Solidaridad y Cooperación entre Generaciones
1 de mayo	Día Mundial del Trabajo
3 de mayo	Día Mundial de la Libertad de Prensa
8 de mayo	Día Mundial de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja
4 de junio	Día Internacional de los Niños Inocentes Víctimas de Agresión
5 de junio	Día Mundial del Medio Ambiente
12 de junio	Día Mundial contra el Trabajo Infantil
17 de junio	Día Mundial de Lucha contra la Desertificación y la Sequía
9 de agosto	Día Internacional de las Poblaciones Indígenas
12 de agosto	Día Internacional de la Juventud
23 de agosto	Día Internacional para el recuerdo del comercio de esclavos y su abolición
31 de agosto	Día Internacional de la Solidaridad
8 de septiembre	Día Internacional de la Alfabetización
15 de septiembre	Día Internacional de la Democracia
21 de septiembre	Día Internacional de la Paz
23 de septiembre	Día Internacional en contra de la explotación y tráfico de mujeres
26 de septiembre	Día Europeo de las Lenguas
1 de octubre	Día Internacional de las Personas de Edad
2 de octubre	Día Internacional de la No Violencia
5 de octubre	Día Mundial del Profesorado
10 de octubre	Día Mundial contra la Pena de Muerte
11 de octubre	Día Internacional de la Niña
16 de octubre	Día Mundial de la Alimentación
17 de octubre	Día Internacional para la Erradicación de la Pobreza
24 de octubre	Día de las Naciones Unidas
16 de noviembre	Día Internacional para la Tolerancia
20 de noviembre	Día Universal de la Infancia
25 de noviembre	Día Internacional para la Eliminación de la Violencia contra la Mujer
2 de diciembre	Día Internacional de la Abolición de la Esclavitud
10 de diciembre	Día de los Derechos Humanos

Hacia una didáctica para la equidad

Towards a didactic for equity

Dr. Ramón Ferreiro Gravié
Nova Southeastern University, USA

Dra. Elisabet Vizoso
Miami Dade College, USA

RESUMEN

En un momento histórico en que la sociedad reconoce la diversidad y el derecho a la inclusión educativa tomamos conciencia que no es posible la calidad de la educación sin trabajar didácticamente la equidad. El ensayo propone que los maestros hagan suyo el constructo de «andamio» como un modo viable de trabajar la «zona de desarrollo potencial» y con ello la real atención educativa. La equidad es la piedra angular para alcanzar la verdadera igualdad social a partir de garantizar desde el aula, en la escuela, aprendizajes «a la medida» que promuevan el crecimiento personal.

ABSTRACT

At a historical moment in which society recognizes diversity and the right to educational inclusion, we become aware that the quality of education is not possible without teaching equity. The essay proposes that teachers endorse the construct of «scaffolding» as a viable way of working the «zone of proximal development» and with it the real educational attention to equity. Equity is the cornerstone to achieve true social equality from guaranteeing from the classroom, in the school, learning to the extent that promote personal growth.

Palabras claves: Didáctica, Equidad, Zona de desarrollo potencial, Andamiaje, Mediación pedagógica, Calidad de la educación

Key words: Didactics, Equity, Zone of potential development, Scaffolding, Pedagogical mediation, Quality of education

1. PREMISAS DE PARTIDA

Todos, o casi todos los profesionales de la educación, aceptamos que los estudiantes que tenemos en el aula son iguales pero a su vez diferentes, que todos tienen capacidad de aprender, pero aprenden de distintas formas y a diferentes ritmos. También aceptamos que algunos estudiantes tienen que hacer mayor esfuerzo frente a los «desafíos» a vencer, por lo que necesitan diferentes tipos de ayuda para aprender y dar la correcta evidencia de aprendizaje (Arnaiz, 2003; Booth y Ainscow, 2000; Ferreiro, 1997; Feuerstein, 2006; Lara, 2010; Paoli, 2017; Puelles, 2005).

La variabilidad es consustancial a todo lo existente. No escapa el mundo vegetal ni el «inanimado», el mineral. Pero la especie humana es la de mayor variabilidad, dado que algunas de las características son biológicas, otras psicológicas, sociales, afectivas, y espirituales. Somos los seres más diversas de la creación. De ahí lo insostenible del modelo «one size fit», es decir atención igual para todos so pretexto de la igualdad social que debemos lograr. Cada uno es igual pero bien diferente. Irrepetible, único, y se necesita atención «diferenciada» en función de lo diverso. Solo en tal sentido es posible hablar de igualdad y más aún, de inclusión.

La diversidad está bien argumentado en distintas y autorizadas fuentes, y como planteamos anteriormente todos o casi todos los maestros lo aceptan al menos teóricamente. Lo difícil pero posible es llevar a la práctica profesional diaria, en condiciones de grupos de 20 o más estudiantes esos convincentes planteamientos sobre diversidad, igualdad, inclusión y equidad, que hacemos nuestros (OECD, 2019; UNESCO, 2009; 2020).

Los términos antes mencionados (diversidad, igualdad, inclusión y equidad) entre otros, son constructos esencialmente jurídicos y políticos pero se han incluido en los más diversas foros académicos, por la responsabilidad de los sistemas escolares, de la escuela, en la formación ciudadana y por ende de una sociedad cada vez más democrática y justa. Tal inclusión en las agendas de importantes eventos de educación denota una toma *in crescendo* de conciencia de la sociedad sobre la trascendencia del trabajo de la escuela y el maestro con relación al tema de la diversidad.

Al igual que el concepto de calidad de la educación, los de igualdad, inclusión y equidad constituyen un *desideratum* por y para los cuales trabajamos pero siempre habrá que hacer mucho más, no obstante lo realizado y los resultados alcanzados en los diferentes niveles de expresión: social, institucional, familiar, escolar.

Existen numerosas reflexiones sobre el papel de la escuela en cuanto a la atención a la diversidad para promover la igualdad (Lach, 2006; Paoli, 2017; Puelles, 2005; Santamaría y Manzanares, 2013; Stainback, 1999; Fleurbaey, 1995; Arnaiz, 2003). La igualdad *ex ante* tiene que ver con el acceso, las oportunidades, no obstante las formas de pensar, sentir, comportarse, ser la persona. La igualdad por tanto implica reconocer que todos somos iguales y por tanto tenemos o debemos tener, los mismos derechos. Hay que exigir la igualdad, para lograr realmente la atención a la diversidad. Todos y cada uno somos expresión de la unidad de lo diverso: iguales pero diferentes. De ahí, que todos debemos tener acceso, ser atendidos, para poder hablar de igualdad y justicia.

2. ACUERDOS INTERNACIONALES

Hay una toma de conciencia cada vez más mayor y a diferentes niveles, sobre la necesidad de contar con sistemas de educación de calidad e inclusivos. A nivel mega hay políticas internacionales por ejemplo de las Naciones Unidas que precisan en la

Agenda 2030 en su objetivo cuarto de Desarrollo Sostenible la necesidad de asegurar la calidad y la inclusividad en la educación. Por su parte otro organismo internacional la UNESCO, se ha pronunciado en reiteradas ocasiones al respecto y plantea que «todos los estudiantes, sin importar quiénes sean, pueden estudiar juntos en la misma escuela». En uno de sus últimos documentos (2020) titulado «Enseñanza inclusiva: preparar a todos los docentes para enseñar a todos los alumnos» no tan solo se reitera el papel de las políticas sino también el trabajo de las escuelas y de la necesidad de la profesionalización del maestro (UNESCO, 2009, 2020).

La UNESCO (2020) destaca los avances realizados entre otros países por los Estados Unidos y la casi totalidad de los países europeos, y destaca también a Chile, Colombia y Ecuador, por la implementación de políticas y programas educativos fundamentalmente en cuanto a la equidad e identidad de género para los que se han formulado políticas educativas y materiales para el entrenamiento docente.

La UNESCO plantea no obstante, que en aquellos lugares donde están esas políticas vigentes, suele no mencionarse a profundidad el tipo de prácticas que se llevan a cabo para garantizar la equidad. En otras palabras, no están explícitas los modos mediante los cuales se logra. Lo que nos recuerda lo planteado anteriormente, una cosa es la teoría, las políticas, los documentos y normativas, etc, y otra bien diferente la aplicación de estas a la práctica, más aún cuando se refiere a la atención y formación de los ciudadanos, y va más allá de la imprescindible equidad de género.

En tal sentido las principales «potencias educativas» se han pronunciado y tomado medidas en correspondencia con los planteamientos de los organismos internacionales desde los 90's. Se ha ido transitando así, poco a poco, de una Pedagogía Diferencial de atención especializada a discapacitados y vulnerables, a programas de atención a todos por igual, ni excluyente, ni de forma parcelaria. Por ejemplo, en Estados Unidos de Norteamérica entró en vigor en el 2002, la ley federal «No Child Left Behind» (NCLB) mediante la cual entre otros aspectos se dedicaban fondos para garantizar que ningún estudiante «quedara atrás» en las escuelas primarias y secundarias. La ley promovió acciones y con ellas opiniones muchas de ellas encontradas sobre cómo lograr en la práctica escolar diaria tan nobles aspiraciones de igualdad de oportunidades, atención a la diversidad, la real inclusión educativa, y el logro de la equidad. La mencionada ley promovió un contexto de ideas muy favorables que entre otras cosas propició conjuntamente con otros factores el movimiento de trabajo por competencia (proficiency) y el establecimiento de estándares (standards), así como el controvertido tema de los exámenes estandarizados (test).

Por su parte en varios países de Europa, Asia y América Latina como respuesta a los acuerdos de las Naciones Unidas y la UNESCO se han hecho inversiones para «garantizar» la atención a la diversidad, la inclusión y la igualdad en los centros educativos, lo que no ha estado exento por supuesto de discusión sobre cómo invertir eficientemente el dinero destinado para ello y realmente alcanzar lo planteado en los documentos oficiales. La gran mayoría de estos programas de inclusión educativa

ponen el énfasis en los aspectos curriculares, transformaciones y adaptaciones de contenidos.

3. LA ATENCION A LA DIVERSIDAD EXIGE DESARROLLO PROFESIONAL DIDACTICO DEL MAESTRO

Para lograr la correcta atención pedagógica a la diversidad, y lograr real igualdad, e inclusión, no bastan políticas, decretos, leyes y buena voluntad de funcionarios y expertos de organismos internacionales, regionales e incluso nacionales. Ni tampoco tan solo cambios y adaptaciones del curriculum, ni contar con recursos y tecnología. Se requiere además del desarrollo profesional del maestro, del colectivo de profesores de la institución, lo que implica más allá de la teoría convincente que fundamente la atención de todos y cada uno, el desarrollo de competencias profesionales didácticas de los maestros que incluye por supuesto las digitales que le permitan un responsable ejercicio de la profesión (Ferreiro, 2011, 2016b).

Distintos eventos nacionales e internacionales, investigaciones realizadas y publicaciones han servido para llamar la atención sobre la necesidad del trabajo profesional del maestro para realmente hacer posible las legislaciones, políticas y «metodologías» que llegan a los centros con el objetivo de la atención a la diversidad, y hacer posible la inclusión y con ello lograr la igualdad y la equidad educativa (OECD, 2019; UNESCO, 2020; Santamaría y Manzanares, 2013).

La práctica ha demostrado que si bien se puede necesitar en algunos casos un tipo de arquitectura escolar, recursos y tecnologías, así como planes y adaptaciones curriculares, todo ello imprescindible en una u otra medida, es necesario invertir de manera «inteligente» también en el desarrollo profesional del magisterio (UNESCO, 2009; 2020; Stainback, 1999). La mirada no tan solo puede estar en lo antes planteado y las competencias a desarrollar en los estudiantes, los estándares a lograr en ellos, debe estar ante todo en las competencias profesionales didácticas de los maestros para que hagan realidad una atención a la diversidad, una inclusión educativa eficiente, que se traduzca en real igualdad y lo que es más importante equidad en el proceso de enseñanza, y todo ello exige un marco teórico científico, para la formación y práctica profesional del maestro.

Más allá de la sensibilización y toma de conciencia los maestros deben estar formados en cómo tratar profesionalmente la diversidad de modo tal de superar el simple cuidado, y trabajar la atención para el crecimiento, aquella que al decir de los seguidores de Lev Semiónovich Vigotsky (1896 – 1934) hace que cada aprendizaje contribuya al desarrollo de la persona como ciudadano de una cultura determinada (Feijoo, 2002; Vigotski, 1986; Ferreiro, 2020).

La inclusión como logro de la igualdad planteada exige equidad la cual cuando de formación del ciudadanos se trata, hay que trabajar profesionalmente en el proceso

de enseñanza que tiene lugar en el aula, lo que exige insistimos de un maestro con competencias profesionales para desarrollar una didáctica de la equidad. No obstante la necesaria preparación, por supuesto previa, y el trabajo posteriori, el trabajo didáctico esencial tiene lugar en el aula, en el encuentro maestro – alumno, en el «manejo del grupo», del salón de clases, digámoslo de otra forma en el «performance» que hace realidad la atención a la diversidad no para generar que todos sean iguales, sino que promueve la diversidad. Más aún para hacer posible aprendizajes que se refleje en el crecimiento del sujeto como persona.

La didáctica es la ciencia de la formación (Herrán, 2017; Medina y Dominguez, 2009; Ferreiro, 2009, 2016b, 2020), lo que no se reduce a adquirir conocimientos, va más allá, va al desarrollo de la conciencia que brinda al conocimiento sentido y significado, a la interiorización del compromiso que aporta el saber y saber hacer, para sin lugar alguno ser persona socialmente responsable.

La sociedad requiere personas competentes, pero ante todo personas «completas» (Herrán 2017), lo que implica el desarrollo de la conciencia y la auto regulación que moviliza a las personas y grupos a moverse en sus zonas de desarrollo potencial. Aprender a moverse es «aprender a educarse» (Ferreiro 1997) lo que exige ante todo la participación consciente (Luria, 1984), la actividad y la comunicación, el dialogo y la reflexión sobre lo que se hizo, pero también sobre lo que se va a realizar y lo que se esta haciendo.

En pocas palabras, la didáctica es la ciencia que estudia el proceso de enseñanza para la formación, es decir para hacer crecer al otro mediante las vivencias que proporciona el aprendizaje. Aprender es una cosa, «hacer» que una persona aprenda es otra. Hacer y lograr que una persona aprenda y se forme para la transformación social, es enseñar. La enseñanza formativa exige el aprendizaje con sentido. De otro modo es aprendizaje mecánico, de repetición, de fijación, lo opuesto al aprendizaje significativo y por comprensión que es relacional, y exige además de la actividad «constructiva», la comunicación, el diálogo con otros e incluso con uno mismo.

En tal dirección, Lev S. Vigotsky y sus seguidores conceptualizan la «negociación semiótica» como el diálogo que permite precisar la relación del «nuevo» conocimiento con los anteriores, con vivencias previas en situaciones cotidianas, lo que facilita dar sentido a las cosas, eventos, procesos, y por tanto interesar «hacerlo suyo», conocerlo, lograr el sentido y significado del objeto de estudio (Cole, 1978; Davidov, 1981, 1988, 1995; Ferreiro, 1998).

Los maestros no diseñamos aprendizajes, sino entornos que favorecen la formación, que exige que el estudiante aprenda (Herrán, 2017). Insistimos, el aprendizaje es un fenómeno psíquico, individual, nadie aprende por otro, mientras que la enseñanza es social y condiciona el aprendizaje. En término de investigación el aprendizaje suele ser variable dependiente, la enseñanza, la variable independiente. Los estudiantes deben aprender, el maestro enseñar, es decir crear un entorno en que todos los componentes y las funciones que se cumplen, por uno y los otros, hagan posible

la asimilación del contenido de formación. Enseñar no debe reducirse a exponer, describir, explicar o bien mostrar, responder preguntas o hacerlas. Como aprender no implica solamente escuchar, tomar apuntes, responder preguntas, hacerlas o bien repetir lo que el profesor o el texto dice. El aprendizaje es válido si auspicia ser mejores personas, mientras que la enseñanza es auténtica si propicia crecer como persona (Ferreiro, 2020).

4. LA ATENCION PEDAGOGICA A LA DIVERSIDAD EXIGE LA EQUIDAD

Una investigación –desarrollo en proceso (Ferreiro et al. 2020)–, nos ha permitido «operacionalizar» las variables de inclusión, igualdad y equidad en cuanto al trabajo del maestro en el aula y buscar la forma en la práctica escolar de evaluarlas, mediante criterios e indicadores acordes con la fundamentación teórica asumida.

La igualdad es la acción de repartir, en partes iguales, en una misma proporción un bien común, un recurso, o un servicio, etc. La igualdad la determina fundamentalmente las políticas, las leyes, normativas, reglamentos y estándares de organización en nuestro caso del funcionamiento escolar; mientras que la equidad desde una perspectiva didáctica la decide fundamentalmente el maestro, su quehacer profesional en el salón de clases. En ambos casos se requiere de un compromiso ético y una disposición pro activa para implementar las medidas correspondientes.

Por su parte la inclusión educativa exige que el estudiante forme parte del grupo que le debe proveer de los estímulos, recursos y aprendizajes para desarrollarse no tan solo de modo independiente sino también inter dependiente a partir de su esfuerzo y modo de ser.

La equidad en sentido general, es «dar a cada individuo por diferente que sea, lo que se merece» desde la perspectiva pedagógica es dar a cada alumno lo que necesita para aprender y crecer, dado que por razones obvias, derecho propio, cada estudiante merece ser educado a partir de sus peculiaridades y necesidades. No es ético, ni moral pasar por alto las diferencias entre los alumnos. Igualar uno con el otro es un grave error. El proceso de enseñanza formativa debe brindar las oportunidades para que todos aprendan y crezcan, lo que significa en esencia dar a cada uno lo que necesita. Una enseñanza «igual» para todos no cumple con la equidad requisito esencial para la real atención a la diversidad y el logro de la igualdad pedagógica.

5. EL ESTILO DE ENSEÑANZA PARA LOGRAR LA EQUIDAD: LA MEDIACION

El psicólogo israelí de origen rumano, Rueven Feuerstein (1921 – 2014), autor de dos teorías y tres programas de acción práctica, en su obra del 1988: *«Yo te quiero no me aceptes como soy»* (*Don't accept me as I am*) nos convence a partir de su teoría la

«Modificabilidad Cognitiva Estructural» y la de «Experiencia de Aprendizaje Mediado», de las extraordinarias posibilidades del ser humano de ser modificado. Feuerstein introduce en la literatura psicológica y pedagógica el concepto de modificabilidad y plantea que todos somos modificables, y que todos somos capaces de modificar (Feuerstein, 1996, 2006).

«La modificabilidad es ... una de las necesidades más importantes de la existencia humana, No podemos vivir sin modificarnos» (Feuerstein, 2006, p. 42), y en tal sentido se propone la mediación como relación interpersonal que auspicia el crecimiento dadas las modificaciones que provoca. Ahora bien, para Feuerstein la modificabilidad es transformación del curso «normal» de desarrollo, es por tanto cambio intencionado, del curso previsto, lo que cobra trascendencia para todo proceso de enseñanza y en particular para la educación especial. «El ser humano es modificable, puede cambiar, progresar, desarrollar sus potencialidades y talentos según las oportunidades que le ofrece la vida y según la riqueza de mediaciones que pueda aportarle un experto mediador.» (Tebar, 2003). «Los cromosomas no tienen la última palabra» (Feuerstein, 2006).

La equidad «busca» la real igualdad, la verdadera justicia. Imposible plantearse la genuina atención a la diversidad sin trabajar didácticamente la potencial modificabilidad de cada uno de los alumnos es decir la equidad en el salón de clases. La equidad promueve por tanto la igualdad y la justicia en el aula y sienta las bases de una mejor sociedad.

Nuestras investigaciones apuntan al concepto de aprendizaje para el desarrollo sugerido por Lev S. Vigotsky (1896 – 1934) y trabajado posteriormente por algunos de sus seguidores (Danilov y Statkin, 1981; Davidov, 1981; Elkonin, 1972; Ferreiro, 1997; Galperin, 1986; Gonzalez Rey, 2011; Labarrere, 2003, 2016; Leontiev, 1981; Moll, 1990, 2014; Repkin, 2003) en que se supera la simple noción de cuidar e incluso de aprender, para poner el esfuerzo en una enseñanza para el crecimiento humano.

Cuando ya se ha logrado tener las políticas, leyes, presupuestos y medidas organizativas que hacen posible la inclusión educativa y teniendo los recursos como el de la capacitación profesional hay que trabajar en el salón la equidad para educar en la diversidad. Por supuesto que conceptos tales como calidad, justicia, igualdad, equidad son constructos de una abstracción tal que para trabajar en la práctica educativa, en el salón de clases, se requiere operacionalizarlo de modo tal de contar con criterios e indicadores que permitan la valoración y por tanto la toma de decisiones sobre el rumbo del programa o proyecto de atención.

No basta con que los estudiantes nos presten atención y brindar instrucciones sobre qué hay que hacer y cómo proceder, ni que el alumno tenga claro qué se espera de él, qué entregar, demostrar, aplicar, etc., es decir qué evidencia del proceso de su aprendizaje se le solicita. Se requiere además brindarles durante el proceso de aprendizaje, ayuda de distintos tipos y en diferentes momentos que promueva el

desarrollo. Por definición consideramos la enseñanza un proceso de ayuda en la que el maestro como mediador cumple con las funciones didácticas y brinda los «recursos» en el amplio sentido de la palabra, para que el alumno participe en la apropiación y construcción consciente de su persona.

En el proceso de mediación pedagógica es clave el concepto de ayuda, el que aparece conceptualizado como «andamiaje», por primera vez en la literatura científica anglo sajona en 1976, en el trabajo, *«El papel de la tutoría en la resolución de problemas»*, de los investigadores David Wood (Nottingham), Jerome S. Bruner (Oxford) y Gail Ross (Harvard). Su planteamiento está fundamentado en el concepto nodal de Vigotsky: la Zona de Desarrollo Potencial.

Se debe al psicólogo norteamericano Jerome S. Bruner (1915-2016) la divulgación y empleo inicialmente del concepto de andamiaje (Scaffolding). Recordemos que fue Bruner el que escribió a solicitud de la Universidad de Harvard, el prefacio de la primera edición en idioma inglés de la obra de Vigotsky *«Pensamiento y Lenguaje»*, que alude a la necesidad del empleo por parte del mediador de recursos que ayuden en sucesivas aproximaciones al estudiante, para de modo gradual y dosificado, moverlo en su zona de desarrollo potencial (Bruner, 2009).

El concepto de andamiaje es una metáfora que ha evolucionado, y de una ayuda puntual, predominantemente verbal, para producir un cambio determinado, hoy nos encontramos en la literatura interpretaciones más amplia que incluye todo aquello, como «sistema» (set), que favorece que el sujeto sea un aprendiz consciente capaz de modo independiente e interdependiente, de contribuir a las soluciones y transformaciones necesarias que le permitan aprendizajes que inciden en su crecimiento personal (Graves 1994; Rosenshine y Meister, 1992, Ferreiro, 2020), lo que puede influir y corregir funciones cognitivas deficientes (Feuerstein, 2006).

En tal sentido se habla de sistema de ayuda, o estructuras de ayuda, en la que además de la comunicación verbal y no verbal del mediador se incluye el empleo de estrategias y recursos didácticos físicos y digitales (aplicaciones, software, tutoriales, videos) en pos de un acompañamiento para lograr aprendizajes que produzca crecimiento de la persona.

6. EL ANDAMIAJE COMO RECURSO DIDACTICO PARA LOGRAR LA EQUIDAD

Las actuales tecnologías digitales facilitan, mediante el concepto de multimedia y multi enlaces crear sistemas didácticos de ayuda para un aprendizaje desarrollador, en las que se tienen en cuenta los requisitos previos para el aprendizaje en cuestión y aquellos que sean «remediales y compensatorios» además de otros de enriquecimiento según intereses y necesidades (Ferreiro, DeNapoli, 2008; Ferreiro 1996, 2020).

Si bien el concepto de «andamio» surge con Bruner inspirado en el concepto de «zona de desarrollo potencial», en referencia a una relación diádica hoy nos podemos

referir al andamio también en situación de equipo, de grupo, en entornos presenciales e incluso virtuales (Ferreiro, 1999).

En situaciones escolares el principal apoyo es el que brinda el profesor (Ferreiro, 2009, 2016, 2020), su preparación profesional, sus competencias didácticas como mediador entre las cuales su disposición, comprensión y paciencia son claves, pero no basta se requiere además del empleo por el maestro y los estudiantes de estrategias y recursos como parte del sistema de ayuda, que puede incluir por ejemplo, explicaciones adicionales, brindar ejemplos diferentes a los dados, hacer demostraciones y/o modelar, intentarlo nuevamente desde otra perspectiva, valorar lo realizado, reforzar positivamente la ejecución, estimular por resultados parciales, y hacerlo por distintas vías y de manera diferente, visualmente ilustrado, etc.

El andamio didáctico es sin duda alguna, una herramienta de trabajo profesional del maestro para trabajar en pos de la equidad. Cada andamio, así como toda la estructura de ayuda (andamiaje / scaffolding) creado por el maestro se pone en función de ayudar y mover al estudiante en su zona de desarrollo potencial, y lograr que el alumno aprenda y crezca como persona no obstante sus peculiaridades y necesidades.

El andamio (sistema o estructura de ayuda) pertine al estudiante a «confrontarse» como decía Jean Piaget (1896 – 1980), con el objeto de aprendizaje (interactividad del sujeto que aprende con el objeto de conocimiento); y lo ayuda también a establecer relaciones con otros para la negociación semiótica que requiere todo aprendizaje (interacciones sociales, del alumno con el profesor, de unos alumnos con otros, en equipo), como planteaba Lev S. Vigotsky (1896-1937).

Algunas actividades del andamio pueden ser de carácter remedial, otras para trabajar los conocimientos y experiencias previos que exige una tarea de aprendizaje, otros son propedéutico y los más de desarrollo de un nuevo contenido, aprendizaje, que debe «cambiar» al sujeto o al equipo mediante el proceso de apropiación de un contenido de enseñanza determinado que lo hace crecer como persona. Lo antes planteado exige el cumplimiento de funciones didácticas (Ferreiro, 2008, 2012, 2016) para garantizar la participación «a la medida» de la persona, o equipo de alumnos, así como la dosificación de los contenidos en pequeñas unidades de información (Chunk), la graduación de las posibles dificultades, la retroalimentación formativa y el refuerzo constructivo que el proceso de enseñanza formativa demanda.

El andamiaje debe ser mayor (detallado y explícito) y más frecuente en la medida que el alumno posea menos conocimientos y habilidades o competencias de aprendizaje, aunque siempre el alumno necesita ayuda y orientación oportuna, la necesaria y suficiente, para sacar la tarea adelante. El profesor como buen observador y conocedor de las potencialidades de sus alumnos irá disminuyendo progresivamente los niveles de ayuda y orientación en la medida en que el alumno y los equipos, den muestra de mayores niveles de desarrollo. El andamiaje es temporal y puntual. Nunca permanente. Algunos son para un determinado alumno, otros para el equipo o bien el

grupo del aula. La esencia del andamios es garantizar el movimiento del alumno y los equipos de trabajo en su zona de desarrollo potencial.

El trabajo realizado en cursos escolares anteriores en los que se han elaborados un buen repertorio de andamios, no ha permitido enfrentar el confinamiento exigido por la pandemia de mejor forma pues contabamos con un trabajo, que aún en proceso de validación, nos permitía la atención pedagógica a los grupos con un buen nivel de eficiencia. El andamiaje cumple a cabalidad su razón de ser en la medida en que se concibe para que la ayuda que se presta con él mueva al estudiante a aprender y crecer como persona, esencia de la didáctica humanista.

El concepto de *Zona de Desarrollo Potencial* (ZDP) sintetiza los aspectos antes desarrollados. La ZDP es una metáfora con un valor heurístico extraordinario (Gonzalez Rey 2011, Labarrere 2016, Ferreiro, 2020) es el constructo más importante, digamos nodal, aportado por Vigotsky para examinar e integrar como parte de una teoría sus consideraciones sobre el pensamiento, el lenguaje, el aprendizaje, la enseñanza, la conciencia, entre otros, el cual como tal puede tener múltiples «miradas», desde la simple descripción hasta diferentes interpretaciones.

El concepto de Zona de Desarrollo Potencial ha evolucionado, como toda concepción válida, desde una perspectiva transmisionista, donde el papel rector lo tenía de manera absoluta el mediador (Persona adulta, conocedora y con experiencia), y la comunicación era básicamente «unidireccional» a una Zona de Construcción Social del Conocimiento (ZCSC), grupal, donde el que enseña sin dudas, sabe, pero el aprendiz puede aportar y entre los dos o más, se construye el conocimiento que favorece el desarrollo (Ferreiro, 2009; Hernández, 2014; Moll. 1990, 2014; Cole, 1978), como parte o resultado de un proceso de mediación compartida.

Si el alumno no se percibe que avanza tanto como aprendiz, y como persona, se desmotiva. Todo lo contrario, cuando el estudiante se percibe que crece como persona, en interacciones con los demás, los niveles de satisfacción y autoestima se elevan y se hace visible mayor motivación hacia el aprendizaje pues toma consciencia que debe aprender para crecer como persona. He aquí la esencia de la Enseñanza para el Desarrollo, planteada por Vigotsky y sus continuadores. Aprender para crecer como persona (Ferreiro, 2020).

Si el alumno como parte de la ayuda que recibe es capaz a su vez de brindar cierta ayuda a otros logra con ello una interdependencia social, que influye emocionalmente de forma positiva en la adquisición puntual del aprendizaje en cuestión y en su crecimiento personal y del equipo al que pertenece es mucho mayor.

7. A MODO DE CONCLUSION

Resulta imposible la correcta atención pedagógica a la diversidad, sin inclusión e igualdad y sin trabajar didácticamente la equidad. Más allá de declaraciones formales,

que tienen por supuesto su utilidad, entre otras cosas por movilizarnos a reflexionar y encontrar las mejores medidas que lo hacen posible en el aula. El colectivo de maestro de la institución debe trabajar la equidad en equipo, en comunidades de aprendizaje, con un liderazgo distribuido, a partir de una convincente teoría pedagógica que permita en sucesivas aproximaciones «operacionalizar» las principales variables del trabajo didáctico de la equidad en el salón de clases: antes, durante el desarrollo de la «lección» y a posteriori.

Se requiere como parte del trabajo profesional del maestro para la real y efectiva atención a la equidad, la planificación del curso escolar con criterios e indicadores, procedimientos y estrategias y estándares y competencias a desarrollar durante el proceso de enseñanza, es decir de ayudar a cada uno y cada equipo, en su aprendizaje para el crecimiento. Esto exige entre otras medidas la comprensión a profundidad de las nociones de «zona de desarrollo potencial» y de «andamiaje», y su mutua relación dialéctica, así como contar con los algoritmos de elaboración de andamiajes individuales y grupales, físicos y digitales. Exige también la adopción por parte del maestro de la mediación como estilo de enseñanza.

Las experiencias en la aplicación de andamios para la atención y satisfacción de las necesidades de aprendizaje de cada miembro del grupo escolar y cada estudiante a partir de sus zonas de desarrollo potencial nos permiten adelantar la validez de la idea del empleo del andamiaje como recurso para lograr la equidad, lo que requiere y en lo que estamos trabajando en precisar sugerencias metodológicas para conformar una didáctica de la equidad que debe orientar todo proceso de educación formal.

BIBLIOGRAFIA:

- ARNAIZ, P. (2003). Educación inclusiva: una escuela para todos. Málaga: Aljibe
- BOOTH, T. y AINSLOW, M. (2000) «Index for inclusión: ping learning and participation in schools», Centre for Studies on Inclusive Education, Bristol, Reino Unido. UNESCO/OREALC.
- COLE, M at el. (1978). L. S. Vygotsky. *Mind in society. The development higher psychological processes*. M. A: Harvard University Press
- COLL, M. (1984). La zona de desarrollo próximo: donde cultura y conocimiento se generan mutuamente. *Infancia y Aprendizaje* (25), 3-17.
- DANILOV, M. A. y M. N. STATKIN. (1981). *Didáctica de la escuela media*. La Habana: Pueblo y Educación.
- DAVIDOV, V. V. (1981). *Tipos de generalización en la enseñanza*. La Habana: Pueblo y Educación.
- DAVIDOV, V. V. y otros, (1988). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Progreso.
- DAVIDOV, V. V. (1995). The influence of L. S. Vygotsky on education, theory, research, and practice. *Educational Researcher*, 24(3), 12-21.

- ELKONIN, D. B. (1972). Toward the problem of stages in the mental development of the child. *Soviet Psychology* (10), 225-251
- FEIJOO, M. C. (2002). Equidad social y educación en los años '90. UNESCO: IIPE.
- FERREIRO, R. (1997). Aprender a educarse. Un enfoque vigotskiano de la educación. *Revista Mexicana de Pedagogía* (33), 22-24.
- FERREIRO, R. (1998). Lev Semionovich Vigotski, mozart de la psicología. *Revista Psicología UNAM* (36), 21-23.
- FERREIRO, R. (1999). A successful program in bilingual Education: ELI method. Executive report. *Fourth Binational Conference USA – Mexico. Center for Research on the Education of Students Placed at Risk*. El Paso: Johns Hopkins University. 5-13.
- FERREIRO, R. y DENAPOLI, A. (2008). Más allá del salón de clases: los nuevos ambientes de aprendizajes. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 333-346.
- FERREIRO, R. (2009). *Como ser mejor maestro. El método ELI*. México: Trillas.
- FERREIRO, R. (2011). Three faces of the triangle of the didactic competences: theory, methodology and method. *Revista Complutense de Educación*, 22(1), 11-23
- FERREIRO, R. (2012). Quality criteria of best practice for the implementation of ICT – level institution. *Revista Complutense de Educación*, 23(1).
- FERREIRO, R. (2016a). A key component of teaching process: the didactic functions. *Teorie e practice educative. Italian Journal*, 3(2), 201.
- FERREIRO, R. (2016b). *Pasión por la enseñanza. Competencias profesionales didácticas del método ELI*. México: Unisan.
- FERREIRO, R. et al. (2020). NSU Research Report No. 5. Florida, NSU.
- FERREIRO, R. (2020). Vigotsky en el aula. Enseñanza para el desarrollo. Miami: Alexandria Library Publishing House.
- FEUERSTEIN, R. (1996). *La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva*. Zaragoza: Mira Editores.
- FEUERSTEIN, R., YAACOV, R. and J. E. RYNDERS. (1988). Don't accept me as I am: Helping retarded performers excel. Revised edition. New York: Springer.
- FEUERSTEIN, R. (2006). *La pédagogie a visage humain*. Paris: Le bord de l'eau.
- FLEURBAEY, M. (1995). Equality and responsibility. *European Economic Review* No. 39. Pp 683 – 689.
- GALPERIN, P. Y. (1986). *Sobre el método de formación por etapas de las acciones intelectuales*. La Habana: Pueblo y Educación.
- GONZALEZ REY, F. (2011). *El pensamiento de Vigotsky. Contradicciones, desdoblamientos y desarrollo*. México: Trillas.
- GRAVES, M. F., and B. B. GRAVES. (1994). *Scaffolding Reading Experiences: Designs for Student Success*. Norwood, Mass.: Christopher-Gordon.
- HERRAN GASCON, A. y PAREDES LABRA, J. (2008). *Didáctica General. La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- HERRAN GASCON, A. et al. (2017). *Hacia una didáctica del siglo XXI. Selección de lecturas*. México: Unisan.
- HOLZMAN, L. (2017). *Vygotsky at work and play*. New York. Routledge.

- KOZULIN, A. (2011). Introduction to Vygotsky's. The dynamics of the schoolchild's mental development in relation to teaching and learning. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 10(2), 195-197.
- LABARRERE, A. (2003). Funcionamiento Cognitivo y Desarrollo en ZDP. *Pensamiento Educativo* (32), 141-154.
- LABARRERE, A. (2016). *Zona de desarrollo próximo como eje del desarrollo de los estudiantes: de la ayuda a la colaboración*. Chile: Summa Psicológica. UST. 13, (1), 45-56.
- LLACH, J. J. (2006). El desafío de la equidad educativa. Buenos Aires: Granica.
- LARA VILLANUEVA, R. S. (2010). *Las aulas como espacios vivos para construir la equidad escolar*. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3054Lara.pdf>
- LEONTIEV, A. N. (1981). *Actividad, conciencia, personalidad*. La Habana: Pueblo y Educación.
- LURIA, A. R. (1984). *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- MEDINA R., A. y DOMINGUEZ, Ma. C. (2009). *Didáctica*. Madrid, Madrid: UNED.
- MOLL, L. C. (Ed.), (1990). *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge: University Press.
- MOLL, L. C. (2014). *L. S. Vygotsky and Education*. New York: Routledge.
- MILLER, R. (2011). *Vygotsky in perspective*. New York: Cambridge University Press.
- OECD. (2019a). TALIS 2018 – The OECD Teaching and Learning International Survey. Paris, Organization for Economic Co-operation, and Development. <http://www.oecd.org/education/talis/> (Accessed 18 December 2020.)
- _____. (2019b). TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. Paris, Organization for Economic Co-operation, and Development.
- PAOLI, A. (2017). *Comunidad educativa y equidad*. México: UAM
- PUELLES, M. (2005). *Educación, igualdad y diversidad cultural*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- REPKIN, V. V. (2003). Developmental teaching and learning activity. *Journal of Russian & East European Psychology*, 41(5), 10-33.
- ROSENSHINE, B., and C. MEISTER. (1992). «The Use of Scaffolds for Teaching Higher-level Cognitive Strategies.» *Educational Leadership* 49, 7: 26-33.
- SANTAMARIA, J. & MANZANARES, A. (2013). Tendencias internacionales sobre equidad educativa desde la perspectiva del cambio educativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16 (1), 12-28. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-sanchez-manzanares.html>.
- STAINBACK, S. & STAINBACK, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea
- TEBAR, L. (2003). *El perfil del profesor mediador*. España: Aula XXI Santillana.
- UNESCO. (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO
- UNESCO. (2020). Enseñanza inclusiva: Preparar a todos los docentes para enseñar a todos los alumnos. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374447_spa/PDF/374447spa.pdf.multi (Accessed 21 December 2020)
- UNESCO. (2020). Hoja informativa sobre el día mundial de los docentes 2020. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374450_spa/PDF/374450spa.pdf.multi (Accessed 21 December 2020).
- VIGOTSKI, L. S. (1986). *Fundamentos de defectología*. La Habana: Pueblo y Educación.

VIGOTSKY, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

VIGOTSKY, L. S. (1997). *Obras Escogidas V. Fundamentos de Defectología*. Madrid: Aprendizaje Visor.

WOOD, D. J., J. S. BRUNER, and G. ROSS. (1976). «The Role of Tutoring in Problem-solving.» *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17, 2: 89-100.

Modelo de competencias docentes para la personalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje

Teaching competence model for the personalization of teaching and learning processes

Oihana Llovet Díaz

Arquitecto y Máster en Estrategias y Tecnologías para la función docente.

Docente - Investigadora

ollovet@outlook.es

Calle Monasterio de Oseira 32, 1ºC. 28049, Madrid

RESUMEN

La personalización del aprendizaje permite que los aprendices del siglo XXI encuentren sentido y valor personal a lo que aprenden. Este artículo pretende contribuir al desarrollo profesional docente a través de la definición y evaluación de un modelo de competencias docentes para la personalización, definido por las siguientes competencias: curricular, activación de los aprendizajes, identidad y desarrollo profesional y digital.

Se ha realizado una investigación descriptivo-exploratoria con el fin de averiguar la presencia de las competencias docentes para la personalización en el profesorado de secundaria de dos centros educativos, uno situado en Madrid y el otro en Orense, en los que está implementado el Sistema pedagógico EBI de personalización del aprendizaje. La triangulación metodológica desarrollada dota a la investigación de mayor validez y calidad. Los resultados obtenidos muestran un posicionamiento de todo el profesorado encuestado, claramente favorable al desarrollo profesional en el marco de las competencias para la personalización. A través de un plan personal de desarrollo docente, cada profesor podría establecer sus propios objetivos de desarrollo profesional, evidenciarlos y analizar su evolución con el asesoramiento de especialistas educativos o de otros docentes.

ABSTRACT

Personalizing learning enables 21st century learners to find personal meaning and value in what they learn. This article aims to contribute to the professional development of teachers through the definition and evaluation of a model of teaching competencies for personalization, defined by the following competences: curricular, activation of learning, identity and professional and digital development.

A descriptive-exploratory research has been carried out in order to find out the presence of the teaching competences for personalization in the secondary school teachers of two educational centers, one located in Madrid and the other in Orense, in which the EBI pedagogical system for personalization of learning is implemented. The methodological triangulation developed

endows the research with greater validity and quality. The results obtained show a positioning of all the surveyed teaching staff, clearly favorable to professional development within the framework of personalization skills. Through a personal teacher development plan, each teacher could establish their own professional development goals, highlight them and analyze their evolution with the advice of educational specialists or other teachers.

Palabras clave: «personalización del aprendizaje», «sistema pedagógico EBI», «competencias docentes», «competencia curricular», «activación de los aprendizajes», «identidad y desarrollo profesional», «competencia digital», «desarrollo profesional».

Key words: «personalization of learning», «EBI pedagogical system», «teaching competences», «curricular competence», «activation of learning», «identity and professional development», «digital competence», «professional development».

1. INTRODUCCIÓN

El siglo XXI se caracteriza por la celeridad de los cambios. Vivimos en un mundo globalizado en el que la diversidad cultural, el diálogo intercultural y las tecnologías de la innovación y la comunicación han cambiado nuestras relaciones sociales, nuestras rutinas y nuestra forma de pensar. En el último año, la pandemia del COVID-19 ha acelerado este proceso de transformación y ha generado una situación global de incertidumbre, en la que es difícil encontrar respuestas a las innumerables preguntas que cada día van surgiendo.

En este nuevo contexto de continua transformación, las formas de enseñanza y aprendizaje se han enriquecido y están en continua evolución. Se hace necesaria una profunda reflexión en el campo educativo, generar nuevas acciones educativas que ayuden a nuestros alumnos a desarrollar competencias tan necesarias como la resiliencia, el pensamiento divergente, la creatividad, el trabajo en equipo, la capacidad comunicativa y la competencia de aprender a aprender. Los centros educativos necesitan resignificar lo que es e implica aprender en un contexto formal obligatorio, es necesario un cambio de planteamiento, un cambio sistémico.

Esta metanoia nos lleva a proponer un sistema pedagógico que, teniendo en el centro a la persona, facilita que cada estudiante adquiera la capacidad de gestionar el desarrollo personal y colectivo, comprometiéndose con su propio bienestar y el de su entorno más próximo, así como con la mejora de la sociedad. Como señala César Coll, es importante ayudar al alumno a conocerse mejor, a conectar los aprendizajes con su realidad y a proyectarse en su futuro, en definitiva, a ser libre para diseñar su itinerario personal de aprendizaje.

En esta nueva realidad en la que nos encontramos cabe preguntarnos si la misión del docente también ha cambiado. Es necesario que cada profesor revise y ajuste su práctica docente acorde a la nueva ecología del aprendizaje (Barron, 2006): ¿Cuáles son las competencias docentes en el marco de la globalización y la continua

innovación científica y tecnológica?, ¿qué experiencias de aprendizaje facilitan la transformación del conocimiento en competencias para la vida?

El cambio de la misión del profesorado lleva consigo un cambio en el perfil competencial docente. Las funciones, tareas y roles que desempeña un profesor de 2021 son distintas a las que desempeñaba hace unas décadas. Este artículo pretende contribuir al desarrollo profesional docente a través de la definición y evaluación de un modelo de competencias docentes para la personalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este artículo empezaremos aproximándonos al marco teórico, tanto de la personalización del aprendizaje como del enfoque competencial de la profesión docente. A continuación, explicaremos el modelo de competencias docentes para la personalización, así como el proyecto piloto llevado a cabo entre docentes de Secundaria de dos centros educativos, situados uno en Madrid y el otro en Orense, con el objetivo de validar el nuevo modelo. Posteriormente mostraremos una síntesis de los resultados obtenidos en la investigación. Finalmente, se extraerán algunas conclusiones y se plantearán posibles líneas de trabajo para una futura investigación en el ámbito del desarrollo profesional docente. Cada docente, siendo consciente de su perfil competencial docente, puede enriquecer su itinerario profesional a través de la reflexión, la formación y el acompañamiento.

2. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

El desarrollo del modelo de competencias docentes para la personalización se enmarca en dos líneas de investigación: la personalización del aprendizaje y el enfoque competencial en la profesión docente. En el campo de la personalización se ha estudiado la obra de diversos autores ligados a este enfoque pedagógico, entre los que destacan las figuras de García Hoz y César Coll. Por otro lado, investigar en el desarrollo de las competencias docentes nos ha llevado a profundizar en los ámbitos competenciales (saber, saber hacer, saber ser u saber estar) y a realizar un análisis comparativo de ocho modelos de competencias docentes: Perrenoud (2004), Zabalza (2008), Torra y cols. (2012), Mas (2012), Medina y Cols. (2014), Bernal y Teixidó (2012), Marchesi y Pérez (2018) y Valle y Manso en el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (2019).

2.1. La personalización del aprendizaje

Los cambios en la «ecología del aprendizaje» (Barron, 2006) han producido una crisis en la concepción de la educación formal, los aprendices necesitan encontrar sentido personal a por qué aprenden y para qué aprenden dentro del contexto escolar

(Coll, 2013). Se presenta la personalización como una vía que permite a los aprendices del siglo XXI dar sentido y valor personal a lo que aprenden (Coll, 2016).

La personalización se enmarca en una didáctica humanista que busca ayudar a encontrar sentido a la vida (Medina Rivilla, De la Herrán Gascón, y Domínguez Garrido, 2020). Mallart y Mallart identifican las principales finalidades de una didáctica humanista: «formar seres autónomos con capacidad de decisión libre y responsable, de comprometerse libremente con los valores que va asumiendo en su proceso de maduración personal» (Medina Rivilla y otros, 2020).

García Hoz define «la educación personalizada como expresión comprensiva de la perfección educativa de la persona» (García Hoz, 1993, pág. 34). García Hoz sostiene que «la educación es propiamente personalizada cuando sirve como estímulo y ayuda a un sujeto para la formación de su proyecto personal de vida y para el desarrollo de la capacidad de llevarlo a cabo» (García Hoz, 1993, pág. 230).

Para Coll, la personalización se refiere, pues, «a un conjunto de actuaciones orientadas a promover la realización de aprendizajes con sentido y valor personal para los alumnos y alumnas» (Coll, 2018, pág. 7). Podemos afirmar con Coll (2016, pág. 6) que «personalizar el aprendizaje implica reconocer al aprendiz capacidad de decisión y control sobre lo que se hace y cómo se hace», reconociendo su «capacidad de decisión sobre el propio proceso de aprendizaje en función de sus intereses, opciones y necesidades de aprendizaje».

Una de las diversas propuestas de personalización que han surgido en los últimos años en España es la desarrollada en el colegio Santa María la Blanca de Madrid a través del Sistema pedagógico EBI (Departamento de Innovación, 2018). Este sistema innovador pretende lograr que cada alumno, partiendo de sus motivaciones, conocimientos y habilidades, desarrolle su máximo potencial. A través de una propuesta diversa de oportunidades, experiencias y recursos de aprendizaje; cada alumno diseña su itinerario personal de aprendizaje acompañado por sus profesores y tutores.

El Sistema EBI se adapta a las habilidades, al entorno y al ritmo de aprendizaje de cada estudiante, promoviendo que cada uno de ellos se responsabilice de su proceso de aprendizaje y encuentre sentido personal al aprendizaje.

2.2. Las competencias en educación

El enfoque de competencias ha ido cobrando relevancia en el campo de la educación a través del desarrollo de nuevos modelos educativos. En los últimos cincuenta años, se han desarrollado a nivel europeo distintos proyectos con enfoque competencial que han tenido un gran impacto en la manera de enseñar.

La globalización y la continua transformación de la sociedad de la información y la comunicación han diversificado los contextos, agentes, tiempos y formas en las que se aprende. Somos conscientes de que, para que los estudiantes desarrollen compe-

tencias que les permitan resolver situaciones y problemas propios del siglo XXI, los docentes han de reflexionar sobre su capacidad de activar y acompañar el aprendizaje de sus alumnos en distintos contextos de aprendizaje.

Los profesores han de conocer, no solo las competencias que necesitan desarrollar sus alumnos para desenvolverse en un mundo cambiante, sino cómo ayudarles a desarrollarlas a través de su docencia (Finstewald, Wagner, Schober, Lueftenegger, y Spiel, 2013). A nivel europeo, son numerosos los países que han identificado nuevas funciones que deberían de desempeñar los docentes.

En el contexto actual de continua transformación, surgen algunas preguntas: ¿Qué tipo de perfil debería tener el docente? ¿cuáles son las competencias docentes en el marco de la globalización y la continua innovación científica y tecnológica?

Nuestra investigación ha buscado identificar un marco de referencia de competencias docentes que oriente el trabajo de los profesores y su desarrollo profesional. Las coordenadas de la sociedad postmoderna nos invitan a plantear nuevas definiciones de la escuela, del profesor y de la función docente. Es necesario diseñar y acompañar los programas de desarrollo profesional desde un enfoque global, ya que vivimos en una época de globalización en la que continuamente surgen nuevas demandas (Darji & Lang-Wojtasik, 2014).

Se han analizado ocho modelos de educación centrados en el dominio de las competencias: Perrenoud (2004), Zabalza (2008), Torra y cols. (2012), Mas (2012), Medina y Cols. (2014), Bernal y Teixidó (2012), Marchesi y Pérez (2018) y Valle y Manso en el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (2019). Aunque algunos de los modelos establecen las competencias para el docente universitario y otros para entornos escolares, se han identificado un conjunto de competencias que, presentes en todos los modelos analizados, impactan sobre la mejora de la docencia y en consecuencia del aprendizaje. Las competencias docentes coincidentes en todos los modelos analizados son las siguientes: transformación digital o nuevas tecnologías, metodológica, planificación o diseño curricular, evaluación o dinamización de los aprendizajes, tutorización, comunicativa, trabajo en equipo y pertenencia institucional.

TABLA 1. Cuadro comparativo de modelos competenciales docentes

Perrenoud (2004)	Zabalza (2008)	Tora y cols. (2012)	Bernal y Teixidó (2012)	Mas (2012)	Medina y cols. (2014)	Marchesi y Pérez (2018)	Valle y Manso (2019)
Utilizar las nuevas tecnologías	Manejo de las nuevas tecnologías	Tecnológica	Integración de las TIC en todos los procesos	Desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje	Integración de medios	Utilizar las TIC de forma pedagógica en el aula	Aprovechamiento tecnológico
Organizar y animar situaciones de aprendizaje	Diseñar la metodología y organizar las actividades Planificación del proceso enseñanza-aprendizaje Seleccionar y preparar los contenidos disciplinarios	Metodológica	Promoción de nuevos aprendizajes	Diseñar	Metodología	Favorecer el aprendizaje de todos los alumnos	Cesión de experiencias de aprendizaje
Gestionar la progresión de los aprendizajes	Evaluar		Planificación y organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje	Evaluar	Planificación		Planificación docente
					Evaluación		Apreciación del progreso de los estudiantes
Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación		Interpersonal				Contribuir al desarrollo socioemocional y moral de los alumnos	Cuidado del clima del aula
Implicar a los alumnos en su aprendizaje	Tutorizar			Tutorizar	Tutoría		Acompañamiento (tutoría y orientación)
Informar e implicar a los padres	Comunicarse-relacionarse con los alumnos	Comunicación	La competencia comunicativa		Interculturalidad	Responder de forma flexible a la diversidad de los alumnos	Inclusión de la diversidad
Trabajar en equipo	Información y explicación comprensibles y bien organizadas			Participar activamente en la dinámica académico-organizativa de la institución	Comunicación	Colaborar con familias	Relación familiar
Participar en la gestión de la escuela	Trabajar en equipo e identificarse con la institución	Gestión y coordinación docente	Trabajo en equipo Relaciones interpersonales Resolución de conflictos		Pertenencia institucional	Trabajar en equipo con los compañeros	Trabajo en equipo
		Contextual	Participación en la gestión/innovación del centro			Colaborar en la planificación y en la gestión del centro y en sus actividades comunes	Relaciones interpersonales
							Participación institucional
							Optimización educativa
							Integración contextual
							Responsabilidad administrativa
							Implicación social
Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión	Reflexionar e investigar sobre la enseñanza	Innovación	Afrontamiento de los dilemas éticos de la profesión	Desarrollo	Identidad profesional Motivación		Compromiso ético personal/profesional
Organizar la propia formación continua					Investigación		Domínio de los saberes propios Domínio de los saberes psicopedagógicos
			Liderazgo hacia la innovación	Contribuir activamente a la mejora de la docencia	Innovación		Actualización y aprendizaje permanente
							Liderazgo pedagógico

Fuente: Elaboración propia

3. ¿CUÁLES SON LAS COMPETENCIAS DOCENTES PARA LA PERSONALIZACIÓN DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE?

La nueva ecología del aprendizaje necesita un modelo de profesión que favorezca el desarrollo competencial docente. Es necesario una revisión y reajuste de la práctica docente, tanto a nivel institucional como a nivel personal. Confluyendo con el modelo de mejora de la escuela en su inquietud por convertir a la escuela en una organización transformadora de la sociedad, se ha diseñado un modelo de competencias docentes para la personalización de los procesos de enseñanza – aprendizaje. Se caracteriza por el gran valor que otorga a los cambios y su proyección en el desarrollo integral de las personas y de las comunidades.

El modelo de competencias docentes para la personalización identifica cuatro competencias y cada competencia se concreta en cuatro o cinco unidades de competencia:

TABLA 2. Competencias, unidades de competencia

COMPETENCIA CURRICULAR PARA LA PERSONALIZACIÓN
<i>Interiorizar los fundamentos del Sistema EBI</i>
<i>Analizar el currículum</i>
<i>Programar el currículum</i>
<i>Diseñar experiencias de aprendizaje</i>
ACTIVACIÓN DE APRENDIZAJES PARA LA PERSONALIZACIÓN
<i>Dinamizar metodologías para la personalización</i>
<i>Acompañar el desarrollo de itinerarios personales de aprendizaje</i>
<i>Evaluar aprendizajes de forma personalizada</i>
<i>Gestionar la diversidad de perfiles de aprendizaje del aula</i>
<i>Fomentar la relación con otros contextos de aprendizaje</i>
IDENTIDAD Y DESARROLLO PROFESIONAL PARA LA PERSONALIZACIÓN
<i>Autoevaluar la práctica profesional</i>
<i>Formarse para la mejora continua</i>
<i>Colaborar con otros docentes</i>
<i>Participar en proyectos de centro</i>
COMPETENCIA DIGITAL PARA LA PERSONALIZACIÓN
<i>Acceder a la información y conocer las herramientas digitales</i>
<i>Comunicarse y colaborar con otros</i>
<i>Diseñar contenidos digitales</i>
<i>Usar el entorno digital de forma segura y responsable</i>
<i>Buscar alternativas creativas y diferentes para resolver un problema</i>

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se describen las cuatro competencias docentes para la personalización, sus correspondientes unidades de competencia y los comportamientos asociados a cada una de ellas.

3.1. Competencia curricular

En la nueva ecología del aprendizaje humano identificada por Barron (2006), la competencia curricular para la personalización propone un currículo enfocado en el desarrollo de competencias y en el aprender a aprender, con el objetivo de que el alumno aprenda a pensar a través de unos contenidos y movilice lo que sabe para interactuar con la realidad.

En la siguiente tabla, se identifican los comportamientos asociados a cada una de las unidades de competencia vinculadas a la competencia curricular:

TABLA 3. Competencia Curricular: unidades de competencia y comportamientos asociados

UNIDADES DE COMPETENCIA	COMPORTAMIENTOS ASOCIADOS
Interiorizar los fundamentos del Sistema EBI	– Ayuda a sus alumnos a identificar las oportunidades y recursos de aprendizaje que hay dentro y fuera del colegio. – Utiliza los documentos y herramientas del sistema EBI en el desarrollo de su práctica docente. – Ante decisiones educativas del colegio, tiene presentes los criterios, principios y competencias del sistema EBI
Analizar el currículum	– Identifica los hilos conductores de la disciplina de la que es especialista. – Realiza un análisis crítico del marco curricular (objetivos, criterios, estándares,...) y la relación entre ellos. – Adapta el marco curricular de las asignaturas que imparte a las necesidades de los alumnos.
Programar el currículum	– Cada programación que elabora prevé un tiempo adecuado para cada guía de aprendizaje. – Utiliza variedad de materiales curriculares (fuentes de información, tipología de actividades, recursos externos,...) para la elaboración de una programación. – Elabora una programación que tenga en cuenta la legislación vigente y los criterios, principios y competencias del sistema EBI.
Diseñar experiencias de aprendizaje	– En el diseño de experiencias de aprendizaje, tiene como objetivo que el alumno movilice lo que sabe para actuar sobre la realidad. – En las guías de aprendizaje utiliza rutinas de pensamiento. – Utiliza dinámicas de aprendizaje que propicien la colaboración entre los estudiantes.

Fuente: Elaboración propia

La unidad de competencia *Interiorizar los fundamentos del Sistema EBI* no se puede referenciar a otros modelos previos ya que hace alusión a elementos propios del Sistema EBI. Las unidades de competencia de *Analizar el currículum*, *Programar el currículum* y *Diseñar experiencias de aprendizaje* del modelo propuesto encuentran grandes similitudes con dos de los ocho grupos de competencias identificados en 2010 por el *Finish Institute for Educational Research*: las *competencias relacionadas con la disciplina y la integración de teoría y práctica* (citado en Sánchez-Tarazaga, 2017).

3.2. Activación de los aprendizajes

Una educación personalizada fomenta que el docente establezca un vínculo cercano y profundo con cada alumno y le acompañe en su itinerario personal de aprendizaje. El docente ofrece una gran diversidad de metodologías, estrategias y recursos que dan respuesta a los diversos perfiles de aprendizaje de sus alumnos y favorecen que cada estudiante de sentido y valor personal a lo que aprende.

En la siguiente tabla se identifican los comportamientos asociados a cada una de las unidades de competencia vinculadas a la dinamización de los aprendizajes:

TABLA 4. *Activación de los aprendizajes: unidades de competencia y comportamientos asociados*

UNIDADES DE COMPETENCIA	COMPORTAMIENTOS ASOCIADOS
Dinamizar metodologías para la personalización	– Utiliza metodologías y herramientas que facilitan el cumplimiento de los criterios, principios y competencias del sistema EBI. – Diseña actividades que fomentan el aprendizaje autónomo. – Las experiencias de aula que propone ayudan al alumno a conocerse mejor.
Acompañar el desarrollo de itinerarios personales de aprendizaje	– En el diseño de experiencias de aprendizaje toma en consideración las distintas formas de aprender de los alumnos. – Acompaña a los alumnos en la adquisición de una mayor autonomía y responsabilidad sobre su aprendizaje – Establece un vínculo profundo con cada uno de sus alumnos.
Evaluar aprendizajes de forma personalizada	– Comunica de forma clara los objetivos y los criterios de evaluación y calificación a los alumnos. – Enseña a sus alumnos a reflexionar sobre lo que saben y la forma en que aprenden. – Desarrolla un seguimiento individual del proceso de aprendizaje de sus alumnos a través de las citas de seguimiento

Gestionar la diversidad de perfiles de aprendizaje del aula	– Explora los objetivos e intereses de aprendizaje de los alumnos y trata de darles respuesta. – Utiliza estrategias de adaptación curricular significativa y no significativa para alumnos con necesidades educativas. – Desarrolla un seguimiento individual del proceso de aprendizaje de sus alumnos a través de las citas de seguimiento
Fomentar la relación con otros contextos de aprendizaje	– Promueve proyectos educativos coordinados entre el colegio y otros actores o entidades sociales. – Propone a sus alumnos experiencias de aprendizaje que traspasen las paredes del colegio. – Ayuda a sus alumnos a establecer relaciones entre lo que aprenden en el colegio y lo que hacen en otros lugares y tiempos.

Fuente: Elaboración propia

En 2007, el Banco Mundial presenta un informe (citado en Sánchez-Tarazaga, 2017) en el que identifica doce competencias docentes. Tres de ellas encuentran correspondencia en el modelo propuesto.

3.3. Identidad y desarrollo profesional

La realidad que vivimos hace necesario que el docente construya una identidad profesional propia, bien cimentada, permeable y resiliente. El docente ha de seguir un camino de doble sentido: desde el conocimiento teórico a la aplicación práctica y de la práctica a la reflexión teórica sobre la práctica. «Estas reflexiones sobre cómo aprender y enseñar en una sociedad basada en el conocimiento nos definen un nuevo perfil de profesor de secundaria» (Tribó Travería, 2008, pág. 191).

Como señalan Del Pozo, M., Miró, N., Horch, M. y Cortacans, C., el trabajo en equipo entre docentes es una de las claves innovativas docentes de nuestra época: «la persona, que por su esencia es un ser relacional, incrementa sus posibilidades al compartir con los demás» (2016, pág. 121). Andy Hargreaves y Michael Fullan (2012) invitan a los profesores a formar parte de una Comunidad Profesional de Aprendizaje en la que exista una colaboración real que enriquezca a todos con los objetivos de mejorar el aprendizaje y rendimiento de sus alumnos, así como acompañar a todos en su crecimiento personal.

En la siguiente tabla se identifican los comportamientos asociados a cada una de las unidades de competencia vinculadas a la identidad y desarrollo profesional:

TABLA 5. *Identidad y desarrollo profesional: unidades de competencia y comportamientos asociados*

UNIDADES DE COMPETENCIA	COMPORTAMIENTOS ASOCIADOS
Autoevaluar la práctica profesional	– Reflexiona sobre su labor docente para identificar posibles puntos de mejora. – Se propone metas de aprendizaje para mejorar su tarea docente y establece un plan de cómo va a alcanzar dichas metas. – Está dispuesto a que le observen otros docentes para mejorar su práctica docente.
Formarse para la mejora continua	– Intenta que cada experiencia en el aula le sirva para aprender y mejorar su práctica docente. – Se actualiza en la didáctica de la disciplina de la que es especialista participando en seminarios o grupos de formación. – Se actualiza en diferentes metodologías de aprendizaje participando en seminarios o grupos de formación.
Colaborar con otros docentes	– Participa con otros docentes en diferentes grupos de trabajo. – Cuando trabaja en equipo con otros profesores, desarrolla la opción consensuada por el equipo. – Está en comunicación con el tutor/profesor y juntos tratan de orientar a cada estudiante para que conozca sus fortalezas y sus puntos de mejora.
Participar en proyectos de centro	– Acoge iniciativas escolares que fortalecen la vinculación de la comunidad educativa. – Colabora activamente en el desarrollo del proyecto educativo del centro. – Propone iniciativas educativas para mejorar el proyecto educativo del centro.

Fuente: Elaboración propia

3.4. COMPETENCIA DIGITAL

En la sociedad del conocimiento y la información es fundamental que el docente desarrolle su competencia digital para la personalización. Laurillard (2005) sostiene que las TIC contribuyen al desarrollo de la personalización. Facilitan el acceso a la información, la conexión entre intereses académicos e informales de los alumnos, el acceso a variadas fuentes de información y expertos, la flexibilidad del aprendizaje, la variedad de metodologías, el acompañamiento y la aplicabilidad de lo aprendido.

En la siguiente tabla se identifican los comportamientos asociados a cada una de las unidades de competencia vinculadas a la competencia digital del nuevo modelo de competencias docentes:

TABLA 6. Competencia digital, unidades de competencia y comportamientos asociados

UNIDADES DE COMPETENCIA	COMPORTAMIENTOS ASOCIADOS
Acceder a la información y conocer las herramientas digitales	– Utiliza distintas aplicaciones para gestionar la información. – Es crítico con las fuentes de información y las comunidades virtuales a las que pertenece. – Utiliza recursos digitales para actualizarme en su práctica educativa.
Comunicarse y colaborar con otros	– Se comunica habitualmente con familias, compañeros y alumnos a través de herramientas digitales de comunicación. – Comparte recursos educativos a través de comunidades en línea. – Participa en distintos espacios virtuales educativos (redes sociales, periódicos, foros de debate, etc.).
Diseñar contenidos digitales	– Utiliza Google Drive y sus aplicaciones (<i>doc, ppt, sheet, form, site</i>, etc) en su práctica docente. – Diseña material digital en línea en distintos formatos y los publica en espacios digitales variados (formato <i>blog</i>, actividad interactiva, <i>site, classroom</i>, etc.). – Desarrolla tareas para concienciar al alumnado en el respeto hacia los derechos de autor de los contenidos distribuidos en internet.
Usar el entorno digital de forma segura y responsable	– Utiliza medidas de protección de la tecnología en su práctica docente. – Forma a sus alumnos en hábitos digitales de protección y de respeto a la privacidad de los demás. – Supervisa la información y los datos que produce a través de mi interacción en línea.
Buscar alternativas creativas y diferentes para resolver un problema	– Resuelve de forma autónoma los problemas técnicos que surgen en su práctica docente. – Se actualiza en la utilización de tecnologías digitales creativas según las necesidades de aprendizaje de sus alumnos. – Participa en comunidades profesionales que comparten iniciativas creativas de uso educativo de los medios digitales.

Fuente: Elaboración propia

Los estudiantes del nuevo milenio necesitan que los docentes los acompañen en el aprendizaje de los nuevos medios tecnológicos. En 2012 surge el «Marco Común de Competencia Digital Docente» con la finalidad de convertirse en referencia descriptiva para procesos de formación, evaluación y acreditación docente. El Marco Común de Competencia Digital Docente establece cinco áreas competenciales: información

y alfabetización informacional; comunicación y colaboración, creación de contenidos digitales, seguridad y resolución de problemas. Estas áreas competenciales nos han servido de marco para la definición de las competencias digitales para la personalización: *acceder a la información y conocer las herramientas digitales, comunicarse y colaborar con otros, diseñar contenidos digitales, usar el entorno digital de forma segura y responsable y buscar alternativas creativas y diferentes para resolver un problema.*

En el último año, debido a la pandemia del COVID los docentes han desarrollado ampliamente su competencia digital, especialmente en el *diseño de contenidos digitales y en buscar alternativas creativas y diferentes para resolver un problema.*

En la actualidad el docente ha de integrar las tecnologías de la información y la comunicación, tanto en el diseño y desarrollo de actividades de enseñanza-aprendizaje, como en la activación del aprendizaje de los alumnos, y en su propio desarrollo profesional.

4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Una vez definido el modelo de competencias docentes para la personalización, se ha realizado una investigación descriptivo-exploratoria con el fin de averiguar la presencia de las competencias docentes para la personalización en el profesorado de secundaria de dos centros educativos en los que está implementado el Sistema pedagógico EBI.

Con la finalidad de proporcionar una visión lo más completa posible, se abordó la investigación desde un posicionamiento mixto, de complementariedad metodológica. Por un lado, se realizó un análisis cuantitativo a través de una escala de autoevaluación y, por otro lado, para el análisis cualitativo se utilizó el grupo de discusión y la entrevista. Esta triangulación metodológica favorece la comprensión del problema descrito, dotando a la investigación de mayor validez y calidad.

Se ha diseñado una escala de autoevaluación docente a partir del modelo competencial diseñado en el apartado anterior de este artículo. La aplicación colectiva de la escala nos permite conocer qué competencias docentes para la personalización están desarrolladas de forma óptima en el centro educativo y en cuáles se deben incluir propuestas de mejora colectiva en la práctica docente en todo el centro educativo.

Se trata de una escala para la autoevaluación de la práctica docente en Educación Secundaria. Sigue el modelo de la escala de Likert en la que cada docente identifica la frecuencia con la que están presentes en su práctica docente diversas acciones vinculadas a las siguientes competencias para la personalización: curricular, activación de aprendizajes, identidad y desarrollo profesional y digital. El diseño de la escala se ha llevado a cabo mediante el proceso de validación de contenido, colaborando seis expertos en la construcción a través de un grupo de discusión.

La escala se ha realizado en formato digital en el entorno de formularios de Google, se muestra el enlace al cuestionario digital diseñado: Escala de autoevaluación: competencias docentes para la personalización.

En cada competencia se han identificado cuatro o cinco unidades de competencia, con tres comportamientos asociados a cada una de ellas. Cada pregunta está asociada a uno de estos comportamientos, y el docente tendrá que elegir una de las cuatro posibilidades que se le dan en función de la frecuencia con que desarrolle dicha acción en su práctica docente (nunca, casi nunca, casi siempre o siempre).

La investigación se centra en la autoevaluación docente con el fin de que cada docente tome conciencia de cuáles son las competencias que ha de mejorar, en qué intensidad y cómo desarrollar esta tarea. La evaluación de la práctica docente favorece el desarrollo profesional, mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje y es un factor decisivo para el cambio y la innovación.

Esta investigación se configura con una muestra de 33 escalas, correspondientes a profesores de Educación Secundaria de dos centros educativos en los que está implementado el Sistema Pedagógico EBI, uno en Madrid y el otro en Orense.

Todos los encuestados contestaron a todas las preguntas, no existiendo ningún dato perdido. La aplicación de la escala se realizó en formato digital a través de un formulario de Google y tuvo lugar entre los meses de junio y julio de 2020. En los siguientes gráficos se muestran la distribución de los docentes de los dos colegios en función del número de años de experiencia docente (menos de 5 años, de 5 a 10 años, de 10 a 20 años y más de 20 años).

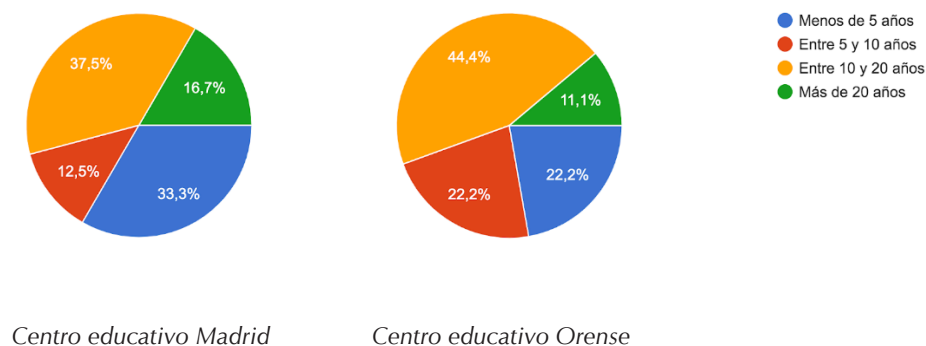


GRÁFICO 1. Gráficos circulares sobre la dists encuestados en Madrid y en Orense.

Antes de que los docentes participantes en la investigación cumplimentaran la escala de autoevaluación docente, fue validada por un grupo de discusión. Por otro lado, se diseñó una entrevista semiestructurada con preguntas de las cuatro competencias docentes para la personalización.

El grupo de discusión estuvo formado por seis participantes: dos profesores, dos docentes del departamento de innovación, una tutora y un miembro del departamento de orientación del centro educativo situado en Madrid.

También se preparó una entrevista con preguntas relacionadas con las cuatro competencias docentes del modelo de competencias docentes para la personalización. Se entrevistaron a diez personas que desempeñan diferentes tareas profesionales, ocho pertenecían al centro educativo de Madrid y dos al centro educativo situado en Orense.

5. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Durante la investigación descriptivo-exploratoria se han analizado los datos recogidos tanto de las investigaciones cuantitativas como cualitativas. Se ha estudiado la fiabilidad y la validez del cuestionario de autoevaluación y se ha profundizado en la información recogida a través de los distintos instrumentos utilizados con la ayuda del programa de análisis estadístico SPSS y del programa de investigación cualitativa Atlas.ti.

La siguiente tabla recoge los análisis realizados clasificados según los objetivos de la investigación:

TABLA 8. *Análisis de datos realizados clasificados según los objetivos de la investigación*

OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN	TIPO DE ANÁLISIS	INSTRUMENTO
Validar los instrumentos de recogida de información.	Fiabilidad (α de Cronbach) Correlaciones bivariadas	Escala de autoevaluación
	Validez de contenido	Grupo de discusión
Comprobar si los docentes perciben diferencias en la presencia de las competencias docentes para la personalización, en función de la tipología de competencia (curricular, activación de aprendizajes, identidad y desarrollo profesional y digital).	Descriptivos univariados	Escala de autoevaluación
	Tablas de co-ocurrencia	Entrevista semiestructurada
Contrastar el grado de presencia de las competencias para la personalización en los dos colectivos de docentes (colegio de Madrid y colegio de Orense), a partir del análisis del grado de acuerdo entre los mismos.	Análisis de Varianza (ANOVA)	Escala de autoevaluación

Fuente: Elaboración propia

Como punto de partida hemos preparado los datos de la escala de autoevaluación para analizarlos a través del programa estadístico SPSS, así como los datos de la entrevista para su posterior análisis utilizando el programa *Atlas.ti*, programa informático preparado para el análisis cualitativo de contenidos.

5.1. Escala de autoevaluación

Para la validación de la escala hemos abordado el análisis desde dos parámetros: la fiabilidad y la validez. En ambos casos, los parámetros se han calculado para cada dimensión del cuestionario: competencia curricular, activación de los aprendizajes, identidad y desarrollo profesional y competencia digital. La muestra no alcanza el tamaño requerido para un análisis del instrumento en su totalidad.

El análisis de fiabilidad lo hemos realizado a través del cálculo de la α de Cronbach. Después del análisis, podemos afirmar que la escala de autoevaluación docente cumple con los requisitos de fiabilidad (α Competencia curricular = 0,777; α Activación del aprendizaje = 0,839; α Identidad y desarrollo profesional = 0,811; α Competencia digital = 0,858).

En cuanto a la validez del cuestionario nos hemos centrado en analizar la validez de contenido y la de constructo por tratarse de escalas de medición de conductas. En nuestra investigación, para la validez de contenido nos hemos apoyado en el juicio de expertos, abordada en la fundamentación teórica y desde un grupo de discusión que se encargó de debatir la idoneidad del modelo de competencias docentes propuesto, así como de validar la escala de autoevaluación de competencias docentes para la personalización.

Respecto al análisis de la validez de constructo, hemos empleado el análisis de las correlaciones comprobando la relación entre cada una de las cuatro competencias analizadas y la escala completa, y se han obtenido un coeficiente de correlación (r) de las cuatro competencias de la escala (competencia curricular, activación del aprendizaje, identidad y desarrollo profesional y competencia digital) altamente significativo con el resultado global del instrumento.

En síntesis, podemos concluir tras el estudio de las características técnicas del instrumento, que cumple con los supuestos establecidos y, por tanto, se puede utilizar para la investigación.

Los descriptivos calculados (frecuencia, porcentajes y medias) en el análisis cuantitativo de la escala de autoevaluación, nos ha permitido conocer la valoración que otorgan los docentes por comportamiento, por unidad de competencia y por competencia (curricular, activación del aprendizaje, identidad y desarrollo profesional y digital).

Se muestra a continuación, una tabla resumen que recoge la distribución de frecuencias de las cuatro competencias para la personalización (competencia curricular, activación del aprendizaje, identidad y desarrollo profesional y competencia digital), así como la puntuación media que el conjunto de docentes encuestados han obtenido en cada una de las unidades de competencia.

TABLA 9. *Tabla de medias y distribución de frecuencias unidades de competencias*

Media	Competencia y unidades de competencia	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
3,46	Competencia curricular	1,01 %	6,82 %	37,38 %	54,79 %
3,50	Interiorizar los fundamentos del Sistema Ebi	0,00	7,07	35,37	57,57
3,49	Analizar el currículum	0,00	4,03	43,43	52,53
3,60	Programar el currículum	0,00	4,03	32,33	63,63
3,25	Diseñar experiencias de aprendizaje	4,07	12,13	38,37	45,43
3,37	Activación del aprendizaje	2,41 %	10,11 %	35,15 %	52,33 %
3,42	Dinamizar metodologías para la personalización	1,00	5,03	44,43	49,47
3,57	Acompañar el desarrollo de itinerarios personales de aprendizaje	0,00	6,07	31,30	62,63
3,61	Evaluar aprendizajes de forma personalizada	0,00	8,10	23,23	68,67
3,46	Gestionar la diversidad de perfiles de aprendizaje del aula	2,00	6,10	35,33	56,57
2,8	Fomentar la relación con otros contextos de aprendizaje	9,07	25,27	41,43	24,27
3,49	Identidad y desarrollo profesional	1,00 %	7,33 %	33,34 %	58,33 %
3,66	Autoevaluar la práctica profesional	0,00	4,03	26,27	69,70
3,37	Formarse para la mejora continua	2,00	10,13	40,37	51,53
3,56	Colaborar con otros docentes	0,00	6,07	32,33	61,60
3,37	Participar en proyectos de centro	2,03	9,10	38,37	50,47
3,17	Competencia digital	4,65 %	19,40 %	30,09 %	45,86 %
3,45	Acceder a la información y conocer las herramientas digitales	2,03	6,07	36,33	55,57
2,94	Comunicarse y colaborar con otros	11,10	23,23	26,23	39,40
3,27	Diseñar contenidos digitales	4,03	21,23	18,17	56,57
3,19	Usar el entorno digital de forma segura y responsable	1,00	20,20	37,40	41,40
2,99	Buscar alternativas creativas y diferentes para resolver un problema	5,07	26,26	32,33	36,37

Fuente: Elaboración propia

Si observamos cada competencia analizada, podemos concluir que las competencias en la que los docentes presentan un mayor nivel de desempeño son dos: la competencia curricular y la competencia de identidad y desarrollo profesional.

Por otro lado, la competencia digital es la que presenta un menor nivel de desarrollo entre los docentes que han cumplimentado la escala de autoevaluación.

5.2. Entrevista

Una vez entrevistados a los diez docentes de los colegios de Madrid y Orense, se analizaron los datos recogidos a través del programa *atlas.ti*. Se establecieron dos tipos de codificaciones (competenciales y conceptuales) y después se estudiaron las relaciones existentes entre ambas a través de unas tablas de coocurrencia. En la siguiente tabla de doble entrada se han identificado catorce *códigos conceptuales* (seleccionados entre los códigos que más se repiten en las entrevistas) y diecisiete *códigos competenciales*. Podemos observar el número de veces que cada código conceptual se repite en las preguntas de la entrevista asociadas a cada unidad de competencia.

TABLA 10. *Tabla de códigos conceptuales por competencia*

	Competencia curricular				Activación del aprendizaje					Identidad y desarrollo profesional				Competencia digital			
	1CC	2CC	3CC	4CC	5AA	6AA	7AA	8AA	9AA	10ID	11ID	12ID	13ID	14CD	15CD	16CD	17CD
Alumno	5	13	9	5	30	8	3	9	14	18	5	5	2	3	1	7	3
Aplicaciones digitales		5	1	3			1		2	1		1	1	26	5	17	22
Aprendizaje	12	14	20	8	20	5	23	13	16	12		5			5		
Citas de seguimiento		1	1		11		1	1	8	3				1		1	
Conocimiento		2	3		4	6	1		1	1		4	2	10	3		
Contenidos	3	3		2	1		3		3							1	11
Digital		4							1					14	3		10
Docente	1		7		7	3	1	2	3	3	13	2	5	2	7	6	
Formación	2	10	2		4		1		3	2	1	5	4	10	1	2	
Herramientas		2	1		2							2	3	14	5	3	5
Información	2	10			4		1		3	1	1		1	10	1	2	
Personalización	1	3	3		10	12	2	1	1	3	5				1		
Seguimiento			2		24		1		7	4	5			1		2	
Sistema Ebi		1	12		1	1				7			2		1		

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, el análisis cualitativo realizado nos aporta información complementaria sobre áreas de interés de los docentes vinculadas con los distintos comportamientos, unidades de competencia, competencias y su práctica docente en general.

A lo largo de las entrevistas aparecen de forma reiterada focos de interés vinculados con el *alumno*, centro el Sistema pedagógico EBI; el *docente*, corazón del sistema pedagógico; la *formación*, imprescindible en el contexto de transformación continua en el que nos encontramos; el *aprendizaje*, foco de atención de toda la comunidad educativa; y las *aplicaciones digitales*, que nos facilitan y agilizan el aprendizaje en el contexto de incertidumbre en el que nos movemos.

Con el objetivo de contrastar el grado de presencia de las competencias para la personalización en los dos colectivos de docentes, hemos utilizado un análisis de varianza (ANOVA). Este análisis nos sirve para comparar varios grupos en una variable cualitativa. Se aplica entre dos muestras independientes, en este caso las muestras son los docentes del centro educativo de Madrid y los docentes del colegio de Orense.

En los siguientes gráficos observamos las distintas medias de los comportamientos asociados a las cuatro competencias para la personalización de los dos centros educativos:

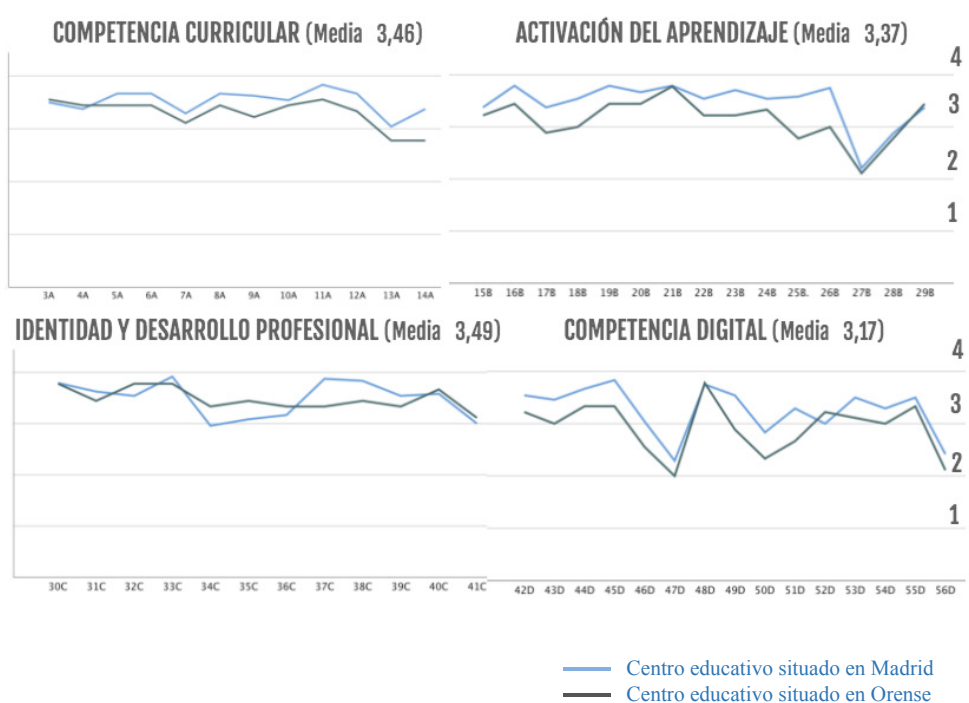


GRÁFICO 2. Medias de los comportamientos de los docentes asociados a cada competencia en Madrid y en Orense

A continuación, se muestra una tabla que recoge las medias por competencia y centro educativo, así como la media total de cada competencia y del conjunto de competencias:

TABLA 11. *Tabla de medias de la presencia de distintas competencias en los docentes de Madrid y los de Orense*

Competencias	Media Madrid (1 – 4)	Media Orense (1 – 4)	Media colegios (1 – 4)
Competencia curricular	3,52	3,30	3,46
Activación del aprendizaje	3,46	3,14	3,37
Identidad y desarrollo profesional	3,49	3,48	3,49
Competencia digital	3,26	2,92	3,17
Competencias para la personalización	3,43	3,21	3,37

Fuente: Elaboración propia

En la valoración total de la escala de autoevaluación observamos que el valor medio obtenido es de 3,37, una puntuación alta teniendo en cuenta que las puntuaciones de la escala estaban comprendidas entre 1 y 4. Los docentes del centro educativo situado en Madrid han obtenido una puntuación media de 3,43, superior a la obtenida por los docentes del centro educativo situado en Orense que ha sido de 3,21.

Atendiendo a cada competencia, obtenemos algunas diferencias en las puntuaciones obtenidas por los dos colectivos en tres de las cuatro competencias: competencia curricular, activación del aprendizaje y competencia digital. En el caso de la identidad y desarrollo profesional los valores obtenidos por los dos colectivos son prácticamente iguales, los docentes del colegio de Madrid han obtenido una media de 3,49; frente a una media de 3,48 de los docentes de Orense.

6. CONCLUSIONES

Esta investigación nos ha permitido establecer un marco de referencia común en dos áreas de investigación: la personalización y el enfoque competencia docente. Por un lado, la personalización del aprendizaje como respuesta a las nuevas necesidades de la globalización que ha diversificado los contextos, agentes, tiempos y formas en las que se aprende. Por otro lado, la definición de un perfil competencial docente que

beneficie a los propios profesores, al aprendizaje de los alumnos, al centro educativo y, en definitiva, a la sociedad.

En todos los modelos de competencias analizados se han identificado un conjunto de competencias que impactan sobre la mejora de la docencia y en consecuencia del aprendizaje. Las competencias identificadas en todos los modelos son ocho: transformación digital o nuevas tecnologías, metodológica, planificación o diseño curricular, evaluación o dinamización de los aprendizajes, tutorización, comunicativa, trabajo en equipo y pertenencia institucional.

A través de un proceso de investigación, reflexión y acción se ha diseñado un modelo de competencias docentes para la personalización de los procesos de enseñanza-aprendizaje. El nuevo modelo identifica cuatro competencias con sus respectivas unidades de competencia:

- *Competencia curricular para la personalización* - interiorizar los fundamentos del Sistema Ebi, analizar el currículum, programar el currículum y diseñar experiencias de aprendizaje.
- *Activación de aprendizajes para la personalización* - dinamizar metodologías para la personalización, acompañar el desarrollo de itinerarios personales de aprendizaje, evaluar aprendizajes de forma personalizada, gestionar la diversidad de perfiles de aprendizaje en el aula y fomentar la relación con otros contextos de aprendizaje.
- *Identidad y desarrollo profesional para la personalización* - autoevaluar la práctica profesional, formarse para la mejora continua, colaborar con otros docentes y participar en proyectos de centro.
- *Competencia digital para la personalización* - acceder a la información y conocer las herramientas digitales, comunicarse y colaborar con otros, diseñar contenidos digitales, usar el entorno digital de forma segura y responsable y buscar alternativas creativas y diferentes para resolver un problema.

La validación del modelo teórico propuesto se llevó a cabo a través de un proyecto piloto que nos permitió comprobar si los docentes identifican diferencias de presencia en su práctica docente de las competencias para la personalización en función de la tipología de competencia. Se realizó una investigación descriptivo-exploratoria a través de un sistema integrado de métodos complementarios: didácticos y heurísticos; cuantitativos y cualitativos; experiencias docentes en dos centros educativos. Se ha abordado la investigación desde un posicionamiento mixto, de complementariedad metodológica que ha favorecido la comprensión del problema descrito, dotando a la investigación de mayor validez y calidad.

La complementariedad de métodos y acciones desarrolladas avalan la pertinencia de las competencias del modelo competencial docente para la personalización. El análisis cuantitativo se ha realizado a través de una escala de autoevaluación y en el análisis cualitativo se han utilizado el grupo de discusión y la entrevista. Un análisis

cuantitativo y otro cualitativo nos han llevado a conocer el desempeño docente en cada una de las cuatro competencias para la personalización del modelo propuesto.

Analizadas cada una de las dimensiones de la escala podemos afirmar que el instrumento cumple con los supuestos establecidos y se puede utilizar en la investigación. Vistos en conjunto, estos resultados indican un posicionamiento del profesorado de secundaria encuestado, claramente favorable al desarrollo de las competencias docentes para la personalización. Algunos comportamientos asociados a algunas unidades de competencia (fomentar la relación con otros contextos de aprendizaje, comunicarse y colaborar con otros y buscar alternativas creativas y diferentes para resolver un problema) se realizan con menor frecuencia, lo que nos lleva o bien a reflexionar sobre la idoneidad de esas unidades de competencia a través de un grupo de discusión, o bien a establecer un plan formativo que fortalezca dichas áreas de mejora.

Por otro lado, el análisis cualitativo realizado a través del programa *Atlas.ti* nos aporta una información complementaria con relación a las áreas de interés de los docentes vinculados con los distintos comportamientos, unidades de competencia, competencias y su práctica docente en general.

El conjunto de las entrevistas realizadas, nos hace concluir que en general el profesorado tiene muy integrada la personalización del aprendizaje, el saber que cada alumno aprende de forma diferente le influye en el diseño curricular. En cuanto a la activación del aprendizaje, se repite en las entrevistas la importancia de las citas de seguimiento como estrategia de acompañamiento a los alumnos en su aprendizaje y en el desarrollo de su autonomía y metacognición. En cuanto a la identidad y desarrollo profesional coinciden en señalar la relevancia de la resiliencia, la empatía, la capacidad de aprender a aprender y el trabajo en equipo como cualidades de un docente del sistema EBI. En cuanto a la competencia digital, los entrevistados coinciden en señalar la diversidad de herramientas digitales que utilizan y lo importante que les parece participar en comunidades digitales educativas, aunque este último aspecto lo realizan con menor frecuencia que otros, según sus valoraciones en la escala de autoevaluación.

Al contrastar el grado de presencia de las competencias para la personalización en los docentes de los dos centros educativos, a partir del análisis del grado de acuerdo entre los mismos, observamos que el valor medio obtenido es de 3,37. Los docentes del centro educativo de Madrid han obtenido una puntuación media de 3,43, superior a la obtenida por los docentes del colegio de Orense que ha sido de 3,21.

Atendiendo a cada competencia, obtenemos algunas diferencias en los resultados obtenidos por los dos colectivos docentes en tres de las cuatro competencias: competencia curricular, activación del aprendizaje y competencia digital. En el caso de la identidad y desarrollo profesional los valores obtenidos por los dos colectivos son muy similares. Vistos en conjunto, estos resultados indican un posicionamiento del profesorado encuestado, tanto del colegio situado en Madrid como el del colegio de

Orense, claramente favorable al desarrollo competencial en el marco de las competencias para la personalización.

La triangulación metodológica ha sido fundamental para conocer la percepción del profesorado sobre el modelo de competencias docentes para la personalización, y ha dotado a la investigación de mayor validez y calidad. Los objetivos expresados al inicio de esta investigación han sido alcanzados en su globalidad y se ha constatado su logro mediante los datos y bases documentales trabajadas.

En futuras investigaciones se propone acompañar los resultados individuales de la escala de autoevaluación de un portafolio digital, donde cada docente reflexione sobre los indicadores de análisis de la práctica docente que haya establecido y pueda ir recogiendo reflexiones y evidencias de las distintas unidades de competencia del modelo. Por otro lado, se propone diseñar una biblioteca de buenas prácticas docentes, que guarde relación con las unidades de competencia del modelo, de tal forma que toda la comunidad educativa conozca diversas evidencias competenciales para la personalización que se desarrollan en distintos centros educativos.

El desarrollo profesional de los docentes requeriría de un plan de centro para el desarrollo docente y de un plan personal de desarrollo docente en el que cada profesor pudiera establecer sus propios objetivos, así como un plan de evaluación y acompañamiento asociado al mismo.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalyst of development: A learning ecologies perspective. *Human development*(49), 193-224.
- Bernal, J. L. y Teixidó, J. (2012). *Las competencias docentes en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis.
- Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula* 219, 31-36.
- Coll, C. (2016). La personalización del aprendizaje escolar. El qué, el por qué y el cómo de un reto insoslayable. En J. M. Vilalta, *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari d'Educació 2015* (I. Merino, Trad., págs. 43-104). Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Coll, C. (2018). La personalización del aprendizaje escolar, una exigencia de la nueva ecología del aprendizaje. *Dossier Graó*(3), 5-11.
- Coll, C. (2018). Procesos de aprendizaje generadores de sentido y estrategias de personalización. *Dossier Graó*(3), 14-18.
- Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid. (2019). *La mejora de la profesión docente en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid.
- Darji, B. B. y Lang-Wojtasik, G. (2014). Indo-German perspectives on teacher training. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 6(3), 49-62.
- Del Pozo, M., Miró, N., Horch, M. y Cortacans, C. (2016). *Aprender hoy y liderar mañana*. Barcelona: Tekman Books.

- Departamento de Innovación Colegio Santa María la Blanca. (2018). Bases psicopedagógicas del Sistema EBI. *Manuscrito no publicado*. Madrid.
- Finstewald, M., Wagner, P., Schober, B., Lueftenegger, M. y Spiel, C. (2013). Fostering lifelong learning - evaluation of a teacher education program for professional teachers. *Teaching and Teacher Education*, 29, 144-155. Obtenido de <https://search-proquest-com.ezproxy.uned.es/docview/1430187385?accountid=14609>.
- García Hoz, V. (1993). *Introducción general a una pedagogía de la persona*. Madrid: Rialp.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New York: Teachers College Press.
- INTEF. (2017). *Marco común de Competencia Digital Docente*. Obtenido de https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Marco-Com%C3%BAn-de-Competencia-Digital-Docente.pdf
- Laurillard, D. (2005). Harnessing Technology to Personalize the Learning Experience. En S. De Freitas y C. Yapp, *Personalizing Learning in the 21st Century* (págs. 3-9). Stafford: Network Educational Press.
- Marchesi, Á. y Pérez, E. M. (2018). *Modelo de evaluación para el desarrollo profesional de los docentes*. Fundación sm.
- Mas Torrelló, Ó. (2012). Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. *Revista de docencia universitaria*, 10(2), 299-318.
- Medina, A., Domínguez, M. C. y de la Herrán Gascón, A. (2014). *Fronteras en la investigación didáctica*. Madrid: UNED.
- Medina Rivilla, A., De la Herrán Gascón, A. y Domínguez Garrido, M. (2020). *Hacia una Didáctica Humanista*. UNED.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Sánchez-Tarazaga, L. (2017). *Las competencias docentes del profesorado de Educación Secundaria. Importancia percibida e implicaciones en la formación inicial*. Castellón, España. doi: <http://dx.doi.org/10.6035/14034.2017.137392>
- Torra, I., de Corral, I., Pérez, M., Triadó, X., Pagès, T., Valderrama, E., . . . Tena, A. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 21-56.
- Tribó Travería, G. (2008). El nuevo perfil profesional de los profesores de Secundaria. *Educación XXI*(11), 183-209.
- Zabalza, M. (2008). *Las competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Competencias docentes de identidad profesional y diálogo entre culturas en la enseñanza de la ética en la educación superior técnico profesional

Teaching proficiencies of ethics in VET: professional identity and the dialogue between professional cultures

Lorena Navo García

*Máster en Bioética, estudiante del Máster en Innovación e Investigación en Educación en la Universidad Nacional a Distancia. lnavogarcia@gmail.com
C/ Pedro Torres, 241, 410, Ñuñoa, 7790724, Santiago de Chile.*

RESUMEN

La enseñanza ética en la educación superior técnico profesional es una dimensión relevante para ofrecer una educación integral a quienes se forman en las instituciones educativas. Este trabajo forma parte de una investigación mayor, sobre un modelo de formación de competencias docentes para la enseñanza ética en la educación superior técnico profesional, a partir de dos competencias: la identidad profesional y el diálogo entre culturas, en el contexto de una didáctica humanista. Se presenta la fundamentación teórica y un cuestionario desarrollado para la investigación.

ABSTRACT

The teaching of professional ethics in vocational education and training (VET) has a relevant dimension, one that offers a comprehensive and essential character to those who are trained in VET institutions.

This paper, part of a broader research on a competent model for the formation of teaching proficiencies of ethics in VET, bases its studies on two competencies: professional identity, and the dialogue between professional cultures in the context of a humanistic didactics. The theoretical foundation as well as the questionnaire built for the investigation are presented here.

Palabras clave: «competencias docentes», «educación humanista», «educación superior», «enseñanza ética», «formación profesional».

Keywords: «ethical instruction», «higher education», «humanistic education», «teachers' competencies», «vocational education».

SUMARIO

I. Introducción. II. La enseñanza de la ética profesional. III. La enseñanza de la ética profesional desde una didáctica humanista. IV. Competencias docentes para la enseñanza de la ética pro-

fesional en la educación superior técnico profesional. V. Diseño metodológico de la investigación. VI. Algunas consideraciones a partir de los resultados. VII. Conclusiones. VIII. Bibliografía

SUMMARY

I. Introduction. II. The teaching of professional ethics. III. The instruction of professional ethics from a humanistic didactics. IV. Teachers' competencies for professional ethics in vocational education and training. V. Methodological design of the research. VI. Some considerations from the results. VII. Conclusions. VIII. Bibliography

I. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la ética profesional en la educación superior ha ido logrando mayor relevancia en los últimos años, sobre todo cuando nos referimos a la inserción en los currículos universitarios. Hay varios motivos que impulsan a ello: una mayor sensibilidad social hacia la ética, valoración de la función de las instituciones educativas en la construcción social y en la formación personal de los ciudadanos, valoración de la dimensión ética de las profesiones y de su aporte social, multiplicación de los conflictos éticos ante las nuevas profesiones y nuevas tecnologías, complejidad y desintegración de los conocimientos en la sociedad de la información, entre otros.

Esto es un reflejo de que hoy en día, cada vez más, la sociedad demanda ética de los profesionales en su actuar. Como señala Cobo: «del profesional se espera no sólo competencia, sino también que use su competencia y desempeñe su servicio con ética» (2003, p. 261).

Este es un tema relevante, pues incide directamente en la posibilidad de construir una sociedad más digna y justa. Asimismo, forma parte de una educación de calidad, de una formación integral, que ayuda a la persona al logro de la propia realización y la posibilidad de vivir con sentido la actividad profesional (Cobo, 2003). Agejas (2007) señala que no puede haber verdadera competencia profesional sin competencia ética, por lo que las competencias técnicas no pueden ser enseñadas sin relación con las éticas, y mucho menos en contraposición. Para él, el futuro profesional debe prepararse técnicamente al más alto nivel, sin olvidar la formación humana, pues lo que hace verdaderamente ser persona es su comportamiento moral y ético. Asimismo, recuerda que toda profesión tiene un compromiso ético-social, orientada al bien de la sociedad, por la naturaleza social del ser humano, y esos aspectos deben estar incorporados en el currículo. La enseñanza de la ética profesional, además, puede contribuir a paliar el aislamiento de las especialidades, uno de los peligros de la educación en la sociedad del conocimiento y de la especialización, de modo que el profesional pueda integrarlas con una perspectiva de conjunto (García, Sales, Moliner y Fernández, 2009).

Ruiz, Rodríguez y Agejas (2018) señalan que, a su juicio, la enseñanza de la ética profesional en la universidad tiene, entre otras, las funciones de proporcionar crite-

rios fundamentales éticos en el campo profesional, despertar la conciencia moral de todo profesional y crear un ethos o cultura profesional de la que forme parte la moral propia.

Se puede afirmar que el lugar propio para la enseñanza de la ética profesional son las instituciones de educación superior (universidades, institutos de educación técnico profesional y otras instituciones educativas análogas), que tienen el compromiso social de ofrecer una formación de calidad y formar profesionales de excelencia, con visión y sentido ético, que guíe su práctica y refleje en sus acciones los valores morales, de manera que los conocimientos y habilidades técnicas se integren con la dimensión ética (Bolívar, 2005; García et al, 2009).

Esto que cada vez se está incluyendo más en los currículos universitarios, no es tan frecuente en las carreras técnico profesionales, y lo mismo sucede con la bibliografía de referencia. Así, por ejemplo, en las ciencias biomédicas, es común encontrar referencias sobre la bioética aplicada a la medicina o a la enfermería o estudios sobre la enseñanza de la ética en la carrera de medicina; en cambio, no se hallan de la misma forma sobre la aplicación de la ética a los técnicos en enfermería o en laboratorio de sangre, o para los ingenieros en informática biomédica. Y lo mismo sucede con otras carreras técnicas: encontramos publicaciones sobre ética para ingenieros, pero no así sobre ética para mecánicos, ética para prevencionistas de riesgos, ética para gastrónomos.

Ahora bien, estos profesionales se forman en instituciones de educación superior y contribuyen de manera significativa a la sociedad, cada uno desde su ámbito propio. De igual manera, buscan desarrollarse en la vida, y realizar su vocación profesional con sentido, y para ello la educación de calidad juega un rol significativo. En un país como Chile, la matrícula de los alumnos de carreras técnico-profesionales ha aumentado en los últimos años. En 2020 el porcentaje de los alumnos de institutos profesionales y centros de formación técnica es de un 43% respecto a la matrícula total de educación superior, y ha experimentado un incremento del 13,4% de 2012 a 2020¹. Por lo tanto, se ve la importancia de invertir en la formación ético profesional de estos estudiantes, considerando su impacto social, además de su derecho a una educación de calidad.

Esta investigación se está llevando a cabo en Chile en un instituto técnico profesional llamado Duoc UC, que posee actualmente más de 100.000 alumnos matriculados en una de las 70 carreras que se ofrecen y cuenta con un proyecto educativo con una apuesta por una formación integral de calidad.

En esta institución se está llevando a cabo una innovación educativa para la enseñanza de la ética profesional, que incide en todas las carreras, e involucra a 99 profesores. Para poder realizar esta innovación se ha invertido en la capacitación de los

¹ Para más información, cfr. <https://www.duoc.cl/nosotros/sobre-duoc/transparencia/hechos-cifras/>

docentes, conscientes de que la formación del profesorado es garantía de la mejora de la Educación Superior (Medina, 2013), puesto que los docentes son los principales protagonistas del avance en las auténticas dimensiones humanas, que requieren el acercamiento singular a cada persona, encontrando el equilibrio entre la originalidad del ser humano y los desafíos que nos plantea la sociedad del conocimiento (Domínguez y Medina, 2020).

Para ello, se ha planteado una investigación que fundamente el mejor desarrollo de las competencias docentes para la innovación que se está llevando a cabo. La metodología que se ha utilizado es mixta, considerando las técnicas cuantitativas y cualitativas que puedan servir para explorar las necesidades de los docentes para llevar a cabo esta innovación y mejorar la enseñanza de la ética profesional aplicada.

Este estudio que se presenta forma parte de esta investigación, considerando la fundamentación teórica y el instrumento aplicado para indagar desde la percepción de los docentes. No se plantean los resultados definitivos, sino algunas consideraciones preliminares a partir de los resultados estadísticos descriptivos.

II. LA ENSEÑANZA DE LA ÉTICA PROFESIONAL

En este contexto, conviene definir primeramente a qué nos referimos con ética profesional, en distinción de otros aspectos de la vida humana y social. Junquera define ética profesional como «la reflexión racional o teórica que se realiza sobre los comportamientos del ser humano en su actividad profesional» (2018, p. 101). Esta reflexión va más allá de las normativas respectivas y de los deberes recogidos en los códigos deontológicos, aunque estos tienen su lugar y su importancia en el ordenamiento social y de las profesiones, pues la ética orienta el desarrollo del discernimiento moral para dilucidar la moralidad de situaciones menos evidentes. La ética contribuye, sobre todo, a actuar bien. La misma palabra 'ética' alude a ello: viene del griego *ethicos*, que significa perteneciente al carácter y con especial referencia al carácter moral.

La ética está presente en el ejercicio profesional al menos de cinco modos diferentes: en la toma de decisiones que implican responsabilidad y moralidad; en las ideas y los valores (*ethos*) que guían la práctica profesional; en las prácticas organizativas (y, por lo tanto, en la cultura institucional o empresarial); en el carácter moral del profesional mismo; y en el ejercicio de liderazgo, según el nivel de responsabilidad y las funciones (Melé, 2016).

La ética profesional es una ética aplicada al ámbito de la profesión. De acuerdo a esto, no se trata de una ética distinta a la que se ocupa de la vida humana en su conjunto, pero considera las características propias de la profesión, orientando el modo de actuar bien en ese ámbito.

El término «profesión» proviene de la misma raíz de «profesar», es decir, declarar públicamente una profesión. La profesión se refiere a «la actividad laboral que reali-

zamos en una sociedad determinada y dentro de una estructura o institución concreta (...) a hacer una declaración pública de realizar un determinado servicio» (Junquera, 2018, p. 100). Así, desde la raíz el concepto de «profesión» está ligado al servicio a la sociedad y, por ende, al bien común. Asimismo, el concepto «trabajo», que se refiere a la «actividad libre y consciente que conlleva algún provecho para el mismo trabajador o para otras personas, al producir bienes materiales, culturales o recreativos o al ofrecer cuidados, educación o algún otro servicio» (Melé, 2015, p. 351), nos evoca varias realidades, además de esta idea de servicio y bien común, entre ellas, la realización personal y profesional del trabajador por medio de sus actos y la conciencia sobre los bienes que aporta cada profesión. Así, en la enseñanza de la ética profesional hemos de recordar que «es propio del ser humano transformarse en el protagonista de su vida, hacer de ella un relato dotado de sentido» (Ruiz et al, 2018, pp.91-92), y por lo mismo, evitar una concepción de la ética mecanicista o puramente instrumental, sino que aporte a los estudiantes en su formación integral la capacidad de construir un relato pleno de sentido en su vida, también desde el ámbito profesional.

III. LA ENSEÑANZA DE LA ÉTICA PROFESIONAL DESDE UNA DIDÁCTICA HUMANISTA

Uno de los peligros existentes hoy en día en la formación profesional es que sea una formación que se centre excesivamente en las competencias técnicas y en la priorización de la eficiencia y de la rentabilidad económica, con una presentación de la técnica desligada de la reflexión crítica previa de tipo más global o de las consideraciones éticas y sin velar por una concepción integral de la persona (Mallart, 2016). Esto está presente en muchas de las carreras, en las que derechamente no existen cursos que aborden la reflexión ética sobre los aspectos disciplinares de la profesión, o en las que, a pesar de incluir cursos de ética profesional, en las asignaturas disciplinares sólo se consideran las competencias técnicas, sin incluir la mirada ética sobre los aspectos tratados.

En este estudio se considera que, de cara a una verdadera formación integral de los estudiantes, es importante considerar los aportes de una didáctica humanista, que vele no sólo por la enseñanza de competencias técnicas, sino por la formación integral de la persona.

Trujillo, Aznar y Rodríguez (2020) están de acuerdo en que la enseñanza superior precisa de una formación humanista, cuyo eje sea el individuo; que no se restrinja al conjunto de actividades, tareas y procesos tecnológicos carentes de intencionalidad o finalidad moral. Los autores reconocen que la concepción de los procesos de aprendizaje- enseñanza en la educación superior se han ido modificando, y que los modelos pedagógicos han evolucionado a modelos más preocupados por las necesidades del momento y del estudiante, preocupados por modelos más humanistas, conscientes

de los efectos positivos en el desarrollo de los estudiantes y en desafíos del sistema educativo, como son el abandono y el fracaso escolar. Ahora bien, relevan que varios estudios demuestran que muchas veces los docentes no implementan este humanismo en su ejercicio laboral.

Mallart y Mallart (2020) apelan a la importancia de una didáctica humanista, en la que no exista contradicción sino complementariedad en los procesos de enseñanza- aprendizaje, y la educación o desarrollo moral de la persona. Esta base del humanismo pedagógico considera aspectos como la valoración de la persona completa, la educación del sentido de la vida y de los valores, la comprensión empática, la libertad, el autoaprendizaje, la potenciación de la voluntad y del esfuerzo junto a una sana confianza en las posibilidades del estudiante. En este contexto, el educador, además de ser facilitador, acompaña el proceso de aprendizaje y ayuda a crear el clima adecuado. De este modo, se trata de ayudar al estudiante a convertirse en persona, a través del descubrimiento del sentido de su vida (y de su vida profesional), mediante la consideración de la persona, el reconocimiento de su libertad y dignidad y de la educación como derecho inalienable para el progreso personal y social.

Esta didáctica humanista, para los autores, consta de siete características, que a continuación se representan en la imagen:

FIGURA 1. Características de una didáctica humanista.



Fuente: Mallart y Mallart (2020).

IV. COMPETENCIAS DOCENTES PARA LA ENSEÑANZA DE LA ÉTICA PROFESIONAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR TÉCNICO PROFESIONAL

Estas características que se señalan para una didáctica humanista las ha de considerar el profesorado en su práctica pedagógica en cualquier asignatura, y aún más, si cabe, en la enseñanza de la ética profesional. Esto implica el desarrollo de competencias docentes específicas, con miras a una formación integral de calidad. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD) ha relevado la importancia de invertir en la formación de los docentes de la educación técnico profesional para mejorar la calidad (OECD, 2021). La formación del profesorado, según mencionan Domínguez y Medina «ha de focalizarse en aspectos singulares, atributos y competencias, que generen las bases para consolidar, el propio y en equipo, desarrollo profesional» (2020, p. 144). Este enfoque impacta profundamente en la práctica docente, a partir de la toma de conciencia de cómo los saberes más relevantes y pertinentes repercuten en la toma de decisiones, que llevan a la mejora del desempeño de cada proyecto personal y profesional, con la complementariedad entre saberes fecundos y procesos innovadores (Medina, 2013). El dominio de las competencias ayuda a transferir los nuevos saberes a la solución de los problemas reales que los docentes experimentan en el aula, y afianzar las actitudes y valores que necesitan en la sociedad del conocimiento, para poder impulsar una didáctica humanista y humanizadora.

Es interesante el modelo de formación docente por competencias que propone Medina (2013) entre las que destaca la identidad profesional, que señala que es la base para las demás, y otros autores la describen como la más característica del profesorado (Domínguez y Medina, 2020) y los docentes la relevan en una reciente investigación sobre las competencias docentes que más impactan en el desarrollo sustentable de los seres humanos, sociedades y ecosistemas (Domínguez, Ruiz-Cabezas, Medina, Llor, Pérez y Medina, 2020). El proceso de transformación y mejora de las prácticas educativas está ligado al avance y satisfacción del docente con la compleja tarea de educar, que asume comprendiendo la pluralidad de acciones y decisiones implicadas (Domínguez y Medina, 2020).

Esta competencia se construye combinando dinámica y reflexivamente los saberes del conocimiento del profesorado con la actuación con interés, éxito y eficiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con los valores, actitudes y el compromiso responsable que implican estas tareas (Domínguez y Medina, 2020).

Se puede definir como la «implicación y satisfacción con la profesión docente», y se evidencia a través de la importancia que el profesor otorga a la docencia, la satisfacción que obtiene en su ejercicio, la armonía en la que se encuentra al realizarla, en cómo asume su responsabilidad humanizadora y transmisora de valores en la tarea docente (Mallart y Mallart, 2020), el desarrollo de la solicitud y tacto pedagógico (Mallart y Mallart, 2020), comprendiendo la particular trayectoria e historia de vida (Medina, Medina, González, Ruiz, 2020), la implicación para lograr un clima pedagógico

gico en el aula caracterizado por la empatía, la colaboración y la confianza (Medina, Medina, González, Ruiz, 2020), entre otros rasgos.

Es una competencia que se relaciona con la capacidad de autodesarrollo, que consiste en la adopción de una posición activa para crecer en la profesión docente. Esta se evidencia a través de la conciencia de que la mejora de la práctica docente depende del propio desarrollo humano y profesional (Mallart y Mallart, 2020); de la capacidad de asumir sus clases como un desafío permanente; su crecimiento como profesional, generador de saberes, entusiasta en su tarea y líder de procesos pedagógicos (Medina, Medina, González, Ruiz, 2020); la mejora de su desempeño en la comunidad educativa, impulsando los más destacados valores y estilos de pensamiento, asumiendo la vida como un aprendizaje continuo (Medina, Medina, González, Ruiz, 2020).

La identidad profesional se ha considerado en el modelo de formación docente para la enseñanza de la ética profesional sobre el que se está realizando la investigación, considerada en tres grandes apartados: búsqueda de crecimiento personal, que incide en el desarrollo de la identidad profesional de los estudiantes; la identidad y desarrollo personal, que repercute en la búsqueda de desarrollo humano de los estudiantes; y el tacto pedagógico y clima de aprendizaje en el aula.

Asimismo, se ha considerado clave otra competencia docente: el diálogo entre culturas profesionales en la educación superior técnico profesional. Para los docentes que enseñan ética profesional en la institución es un desafío abordar el diálogo entre culturas profesionales, que va más allá de conocer las características de la profesión concreta que estudian los alumnos, si se quiere llegar a un entendimiento mutuo y a construir un diálogo común y empático. Esta competencia se define en este trabajo como «adoptar una posición activa en el diálogo para la diversidad del alumnado, en relación con las distintas disciplinas según las carreras, en la enseñanza de la ética profesional», y guarda relación con la competencia intercultural, que Medina define como la capacidad de adoptar «una posición activa en la enseñanza para la diversidad socio-cultural y personal del alumnado» (2013, p. 337) o en otro lugar como «la búsqueda de sentido y practicar la óptima relación y complementariedad con otras culturas en interacción, conscientes del valor y de la diversidad de los seres humanos y de la diversidad cultural» (2009, pos 2184-2188), pero la competencia de diálogo entre culturas profesionales pone el énfasis en el diálogo entre las culturas existentes en las distintas profesiones, tanto entre los docentes que colaboran, como entre el docente de ética aplicada y los estudiantes. Los contenidos de la asignatura, asimismo, requieren este conocimiento mutuo y diálogo continuo, tanto al abordar las áreas críticas desde el punto de vista ético de la profesión, con los contextos y vocablos propios, como al representar las virtudes más requeridas para el profesional de excelencia en esos contextos. Se trabaja con los estudiantes en el desarrollo de la sabiduría práctica y de la imaginación moral para encontrar las mejores soluciones a las problemáticas presentadas a partir de dilemas y casos contextualizados, cuyo eje central sea el actuar del profesional, es decir, la persona y, por lo tanto, para ello es necesario en el docen-

te esta apertura cultural al mundo profesional de los otros docentes de especialidad y de los estudiantes, y fomentar este enriquecimiento mutuo.

Asimismo, Medina (2014) se refiere a las dimensiones a formar en el profesorado en relación a la competencia intercultural: incrementar la identidad con la profesión y las diversas culturas, empatía, colaboración, conocimiento práctico, adaptación y visión intercultural de los saberes, teoría fundamentada para explicar el encuentro entre culturas y el compromiso con el encuentro pluricultural. Salvando las distancias, podríamos decir que muchas de estas dimensiones son aplicables igualmente a la competencia de diálogo entre culturas profesionales.

Esta competencia está también relacionada con la comunicativa y la social, por lo que es necesario desarrollar el trabajo en colaboración con otros docentes y con los mismos estudiantes (Domínguez y Medina, 2020).

Obviamente, otras competencias son importantes en la sociedad del conocimiento, entre ellas, la innovación y la investigación, la metodología, integración de medios y motivación, pero como no es el foco de esta investigación, no se abordan.

V. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño metodológico utilizado en esta investigación es mixto, lo que permite recopilar, analizar y vincular datos cuantitativos y cualitativos en el mismo estudio para responder preguntas y objetivos de investigación. Este enfoque admite múltiples contrastes, comparaciones de categorías y triangulación de datos (Huber, 2014; Medina y Medina, 2014; Domínguez *et al*, 2020). Por un lado, se ha diseñado un cuestionario que se ha aplicado a todos los docentes; por otro lado, se ha complementado la información con entrevistas en profundidad realizadas en la plataforma virtual Zoom. En este artículo se presenta el cuestionario que se ha diseñado para esta investigación.

La población a la que se dirige el cuestionario son los docentes de ética profesional de la institución de educación superior técnico profesional donde se ha realizado la innovación didáctica para la mejora de la enseñanza de la ética profesional. En total son 99 docentes, de los que se obtuvo una muestra de 94 que respondieron la encuesta.

El instrumento construido para el desarrollo de la investigación se dirigía a un grupo de docentes de una misma institución, que se estaban capacitando para implementar la innovación en las asignaturas de ética profesional, y que lo respondieron en línea.

El cuestionario se planteó desde una escala de valores (1 al 6) de tipo Likert, siendo el valor mínimo 1 y 6 el valor máximo (1: nunca/ninguno, 2: poco, 3: algo, 4: frecuentemente, 5: casi siempre, 6: siempre). Al final de cada dimensión se incluyó una pregunta abierta, para permitir un análisis más detallado de los argumentos dados por los participantes.

Se distribuyó en tres partes:

Primera, en la que se incluyen una serie de preguntas que recogen los datos profesionales de los participantes.

Segunda, en la que se recoge la valoración, en la escala indicada anteriormente, de cada una de las componentes o dimensiones que caracterizan la competencia.

Tercera, preguntas abiertas sobre los aspectos más significativos de la experiencia docente en relación a la identidad profesional docente, la autoformación en la profesión docente, la contribución a la formación integral de los estudiantes y al diálogo entre culturas profesionales.

La formulación de las preguntas correspondientes a los cuestionarios nos permite analizar su coherencia interna.

El estudio de la fiabilidad, como señalan Martínez y González (2018), se asocia a la probabilidad de que el instrumento pueda ofrecer resultados interesantes para utilizar. En este caso, se analizó la fiabilidad del cuestionario mediante el alfa de Cronbach, resultando en una fiabilidad excelente (0,916).

La validez es complementaria a la fiabilidad. Se conecta a tres dimensiones: la construcción del test, cuando este mide las dimensiones que se pretenden valorar; el contenido, si las preguntas reflejan lo que se quiere medir; el criterio, si la correlación entre las puntuaciones del test y otras puntuaciones externas muestran que las primeras son válidas (Martínez y González, 2018). En esta investigación, se estudió la validez constructo con el análisis factorial, mediante el método de extracción análisis de componentes principales, método de rotación Varimax. Se llegó a la reducción a cuatro factores, los mismos del cuestionario. El software de análisis de datos utilizado fue el SPSS en su versión 25. Este paquete estadístico ofrece la posibilidad de realizar un análisis descriptivo general de cuestionario y también un tratamiento estadístico amplio de recolección de datos.

La validación de la pertinencia del contenido del cuestionario se realizó mediante un grupo focal de cinco expertos, caracterizados por haber participado más profundamente en el diseño de la innovación realizada, y la consulta a otros quince expertos.

Para el análisis de la parte cualitativa del cuestionario, formada por las preguntas de respuesta abierta, así como de las entrevistas, se utilizó el software Atlas.ti 8.0 para facilitar la presentación y categorización de los hallazgos, aunque los resultados no se recogen en este artículo.

A continuación se incluye el cuestionario que materializó la investigación, con algunas reflexiones sobre el significado de esas variables y las fuentes de referencia para el contenido de algunas de las preguntas.

1. Variables de identificación (datos profesionales de interés):

- *Titulación académica*: Técnico superior, Licenciado, Magister, Doctorado.
- *Formación de base*: Filósofo y/o profesor de filosofía, Historiador y/o profesor de historia, Teólogo y/o licenciado en Ciencias Religiosas y/o profesor de Religión,

Licenciado en derecho y/o abogado, Licenciado en psicología y/o psicólogo,
Otra formación de base

- *Años de experiencia docente*: 0 a 3 años, 4 a 7 años, 8 a 15 años, 16 a 23 años, 24 a 30 años, Más de 31 años
- *Años de experiencia docente en Duoc UC*: 0 a 3 años, 4 a 7 años, 8 a 15 años, 16 a 23 años, 24 a 30 años, Más de 31 años
- *Si actualmente trabaja como docente en otra institución además de hacerlo en Duoc UC, marque en cuáles (puede seleccionar varias opciones)*: En colegio, En otro instituto profesional, En universidad, En otro tipo de institución educativa, Sólo trabajo en Duoc UC
- *Marque la cantidad de Escuelas de Duoc UC en que ha realizado clases este año (aunque hayan sido varias carreras dentro de una misma Escuela)*: 1 Escuela, 2 Escuelas, 3 Escuelas, 4 Escuelas, 5 ó más Escuelas
- *Marque la cantidad de Sedes de Duoc UC en las que ha realizado clases este año*: 1 Sede, 2 Sedes, 3 Sedes, 4 o más Sedes

En cuanto a los años de experiencia docente se clasificaron de esa manera considerando las seis etapas que, como recoge Medina (2013), Day y Gu establecen en el ciclo de vida profesional: 1) De 0 a 3 años de docencia, caracterizada por el compromiso, apoyo y desafío; 2) De 4 a 7 años de docencia, caracterizada por la identidad y eficacia en el aula; 3) De 8 a 15 años de docencia, caracterizada por el control de los cambios de rol y de identidad, tensiones y transiciones crecientes; 4) De 16 a 23 años de docencia, caracterizada por las tensiones trabajo-vida, los retos a la motivación y al compromiso; 5) De 24 a 30 años de docencia, caracterizada por los desafíos al mantenimiento de la motivación; 6) Con más de 31 años de docencia, caracterizada por la motivación sostenida, la capacidad de afrontar el cambio y la espera de la jubilación.

El dato de la cantidad de escuelas, en cambio, es relevante en cuanto a saber si hay una tendencia a la especialización entre los docentes o más bien si ante todo se requiere flexibilidad y adaptación para su ejercicio profesional en la institución.

2. Componentes de las competencias docentes

En cuanto a la identidad profesional, se distribuyó en tres grandes dimensiones, considerando los aspectos que están relacionados con una didáctica humanista y con la enseñanza de la ética profesional, así como con las repercusiones en la formación integral de los estudiantes.

Para cada una de las dimensiones, se presenta a continuación una tabla con las preguntas y los principales referentes teóricos para la construcción de algunas de ellas:

TABLA 1. *Búsqueda de crecimiento profesional, que incide en el desarrollo de la identidad profesional de sus estudiantes*

Para la construcción de estas preguntas, se consideraron los planteamientos de algunos autores en referencia a las características del profesor en la didáctica humanista.

Preguntas	Referencias teóricas
Busca crecer en su capacidad de presentar actividades significativas para los estudiantes; por ello, en la preparación de sus clases continuamente investiga situaciones que puedan ser relevantes para ellos	
Busca crecer como profesional, generador de saberes, entusiasta en su tarea y líder de auténticos procesos pedagógicos	Cfr. Medina, Medina, González y Ruiz (2020), p. 44.
Busca mejorar en su desempeño como persona y como profesional en la comunidad educativa, impulsando los más destacados valores y estilos de pensamiento, asumiendo la vida como un aprendizaje continuo	Cfr. Medina, Medina, González y Ruiz (2020), p. 51.
En su desarrollo profesional, busca crecer en la empatía, la colaboración, el conocimiento práctico de las culturas presentes en el aula y de la diversidad de las profesiones y la formación antropológica y ética, entre otros aspectos esenciales	Cfr. Domínguez y Medina (2020), p. 153.
Propone a los estudiantes actividades formativas en ética que respondan a sus necesidades y a los desafíos de hoy en día	
Con las clases de ética profesional favorece que el estudiante encuentre un sentido a su vocación profesional, y así pueda autorrealizarse y contribuir mejor con su compromiso con la sociedad	J. Mallart y A. Mallart parten del principio de «que educar en una visión humanista es, entre otras cosas, ayudar a encontrar sentido a la vida para desarrollarse como persona» (2020, p. 11).
Colabora a que sus estudiantes descubran el valor de su identidad personal, se comprendan mejor, y así sean más capaces de comprender a los demás y de relacionarse con ellos de una forma más plena	Cfr. Mallart y Mallart, (2020), p. 11.

TABLA 2. *Identidad y desarrollo personal, que repercute en la búsqueda del desarrollo humano de los estudiantes*

Algunas de estas preguntas son tomadas del cuestionario AECID (Medina, 2013) de la investigación sobre competencias docentes que se llevó a cabo en cinco universidades de cinco países latinoamericanos: España, Colombia, Argentina, Ecuador y México. Las otras preguntas son construidas a partir del planteamiento de los autores citados sobre la didáctica humanista, relacionándola con la competencia de identidad profesional.

Preguntas	Referencias teóricas
El desempeño del proceso de enseñanza-aprendizaje de la ética profesional le produce satisfacción	Medina (2013)
Se encuentra en una situación de armonía al realizar la docencia de la ética profesional	Medina (2013)
Considera que la mejora de su práctica docente depende del proceso de su desarrollo humano y profesional	Cfr. Mallart y Mallart (2020), p. 28. Medina (2013)
Considera que la diversidad de las carreras de los estudiantes enriquece las concepciones y transforma las prácticas del docente de ética profesional	
En las clases, favorece la formación de la conciencia y el desarrollo del discernimiento moral de los estudiantes, a partir del análisis y la reflexión sobre los bienes, las virtudes y los principios éticos que aparecen en las situaciones de su profesión	Cfr. Sobre la formación de la conciencia: Cfr. Mallart y Mallart (2020), p. 11.
En la enseñanza de la ética profesional releva la dimensión trascendente de la persona y fomenta el deseo de comprender y valorar el mundo social y natural que nos rodea, promoviendo una formación responsable y solidaria	Cfr. Mallart y Mallart (2020), pp. 18-19.

TABLA 3. *Tacto pedagógico y clima de aprendizaje en el aula*

La mayoría de estas preguntas se construyeron conforme a las características del profesor en la didáctica humanista. Asimismo, se consideraron algunos aspectos propios del aprendizaje en la enseñanza de la ética profesional.

Preguntas	Referencias teóricas
Se esfuerza por lograr en el aula, en las clases de ética profesional, un clima pedagógico y una interacción didáctica en empatía, colaboración y confianza	Cfr. Medina, Medina, González y Ruiz (2020), p. 48.
En sus clases, está comprometido con alcanzar la verdad junto a sus estudiantes, y está convencido de las potencialidades de la naturaleza humana en toda su plenitud, riqueza y sentido	Cfr. Medina, Medina, González y Ruiz (2020), p. 44.
Busca desarrollar en sus clases la solicitud y el tacto pedagógico, así como la capacidad de escuchar a los estudiantes y de buscar lo mejor para cada uno en cada momento	Cfr. Mallart y Mallart (2020), p. 28.
En la enseñanza de la ética profesional busca activamente que los estudiantes desarrollen el espíritu crítico ante la realidad y la información	Cfr. Mallart y Mallart (2020), pp. 18-19.
En las clases, por medio de preguntas, fomenta que los estudiantes a partir de sus experiencias lleguen a descubrir los principios y los bienes que fundamentan las decisiones morales en contextos de la actividad profesional	Melé (2020) propone una ética aplicada que se base en principios, bienes, valores y virtudes y que apunte al desarrollo personal del profesional de excelencia

La competencia docente del diálogo entre culturas profesionales se conformó con seis preguntas. Para la construcción de estas preguntas se consideraron las recogidas en el cuestionario AECID para la competencia intercultural (Medina, 2013) y las reflexiones de otros autores en torno a esa misma competencia (Domínguez y Medina, 2020), pero se adaptaron considerando las necesidades de esta investigación, tomando en cuenta el diálogo entre culturas profesionales y la enseñanza de la ética profesional.

TABLA 4. *Diálogo entre culturas profesionales en la educación técnico profesional*

Preguntas	Referencias teóricas
Presta atención a la diversidad cultural y disciplinar de los estudiantes, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ética profesional	
Se interesa por conocer las necesidades, aspiraciones y expectativas de sus estudiantes, según sus particularidades y la diversidad de carreras, superando los posibles estereotipos, para poder entrar en el diálogo con ellos a partir de la ética	Domínguez y Medina (2020), pp. 154-155.157
En la preparación de las clases, investiga y reflexiona personalmente sobre los desafíos éticos que enfrentan los estudiantes según la diversidad de sus carreras	
En las clases, favorece un diálogo compartido con los estudiantes y el intercambio de experiencias éticas, a partir de sus vivencias y el aprendizaje de los principios y fundamentos éticos que van interiorizando	
En las clases, plantea dilemas y casos adaptados al contexto profesional de los estudiantes y a los desafíos actuales	
En las clases, fomenta que los estudiantes reflexionen y desarrollen la imaginación ética, que les ayude a encontrar las mejores soluciones éticamente buenas a los problemas vitales y profesionales	El concepto de imaginación ética lo desarrolla Melé (2020) en relación a la formación ética de los estudiantes.

Preguntas abiertas:

En el área de Identidad profesional docente, de los aspectos mencionados anteriormente o de otros que quieras destacar, ¿cuáles han sido más significativos para tu experiencia docente o cuáles destacarías más? Explica por qué le das esa importancia.

En el área de Autoformación en la profesión docente, de los aspectos mencionados anteriormente o de otros que quieras destacar, ¿cuáles han sido más significativos para tu experiencia docente o cuáles destacarías más? Explica por qué le das esa importancia.

En el área de Contribución a la formación integral de los estudiantes, de los aspectos mencionados anteriormente o de otros que quieras destacar, ¿cuáles han sido más

significativos para tu experiencia docente o cuáles destacarías más? Explica por qué le das esa importancia.

En el área de Diálogo entre culturas profesionales en la educación superior técnico profesional, de los aspectos mencionados anteriormente o de otros que quieras destacar, ¿cuáles han sido más significativos para tu experiencia docente o cuáles destacarías más? Explica por qué le das esa importancia.

VI. ALGUNAS CONSIDERACIONES A PARTIR DE LOS RESULTADOS

El análisis estadístico de los subcomponentes de las competencias docentes arroja los siguientes resultados:

TABLA 5. Estadísticos de los subcomponentes de la dimensión búsqueda de crecimiento profesional, que incide en el desarrollo de la identidad profesional de sus estudiantes

	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar
Propone a los estudiantes actividades formativas en ética que respondan a sus necesidades y a los desafíos de hoy en día	5,44	6,00	6	0,697
Con las clases de ética profesional favorece que el estudiante encuentre un sentido a su vocación profesional, y así pueda autorrealizarse y contribuir mejor con su compromiso con la sociedad	5,70	6,00	6	0,525
Colabora a que sus estudiantes descubran el valor de su identidad personal, se comprendan mejor, y así sean más capaces de comprender a los demás y de relacionarse con ellos de una forma más plena	5,69	6,00	6	0,529
Busca crecer en su capacidad de presentar actividades significativas para los estudiantes; por ello, en la preparación de sus clases continuamente investiga situaciones que puedan ser relevantes para ellos	5,60	6,00	6	0,645
Busca crecer como profesional, generador de saberes, entusiasta en su tarea y líder de auténticos procesos pedagógicos	5,73	6,00	6	0,490

Busca mejorar en su desempeño como persona y como profesional en la comunidad educativa, impulsando los más destacados valores y estilos de pensamiento, asumiendo la vida como un aprendizaje continuo	5,84	6,00	6	0,368
En su desarrollo profesional, busca crecer en la empatía, la colaboración, el conocimiento práctico de las culturas presentes en el aula y de la diversidad de las profesiones y la formación antropológica y ética, entre otros aspectos esenciales	5,83	6,00	6	0,378

Así, para la primera dimensión «búsqueda de crecimiento profesional, que incide en el desarrollo de la identidad profesional de sus estudiantes», mientras la mediana y la moda son el valor máximo 6, la media oscila entre 5,44 y 5,84, y la desviación estándar entre 0,368 y 0,697. Se observa que el ítem con la valoración más alta es el que se refiere a la búsqueda de crecimiento personal, impulsando los más destacados valores, seguido de cerca por el que se refiere a la búsqueda de crecimiento profesional en la empatía y otros elementos esenciales.

El ítem mejor valorado, como señalan Medina, Medina, González y Ruiz (2020), está relacionado con considerar la educación como «una tarea axiológica, esencialmente estética, satisfactoria e intelectual, al llevarse a cabo en escenarios de vida, impulsores de permanentes formas de mejora integral de cada persona» (p. 51). Es así como el mismo acto de enseñanza incrementa la identidad de los docentes con su profesión y de los estudiantes con los desafíos que plantean.

El que tiene la valoración más baja es el primero, que se refiere a proponer actividades a los estudiantes que respondan a sus necesidades, y se puede considerar que los demás ítems tienen una valoración semejante.

TABLA 6. Estadísticos de los subcomponentes de la dimensión identidad y desarrollo personal, que repercute en la búsqueda del desarrollo humano de los estudiantes

	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar
En las clases, favorece la formación de la conciencia y el desarrollo del discernimiento moral de los estudiantes, a partir del análisis y la reflexión sobre los bienes, las virtudes y los principios éticos que aparecen en las situaciones de su profesión	5,82	6,00	6	0,414
En la enseñanza de la ética profesional releva la dimensión trascendente de la persona y fomenta el deseo de comprender y valorar el mundo social y natural que nos rodea, promoviendo una formación responsable y solidaria	5,78	6,00	6	0,444
El desempeño del proceso de enseñanza-aprendizaje de la ética profesional le produce satisfacción	5,76	6,00	6	0,581
Se encuentra en una situación de armonía al realizar la docencia de la ética profesional	5,66	6,00	6	0,648
Considera que la mejora de su práctica docente depende del proceso de su desarrollo humano y profesional	5,90	6,00	6	0,296
Considera que la diversidad de las carreras de los estudiantes enriquece las concepciones y transforma las prácticas del docente de ética profesional	5,79	6,00	6	0,526

Para la segunda dimensión «identidad y desarrollo personal, que repercute en la búsqueda del desarrollo humano de los estudiantes», mientras la mediana y la moda son el valor máximo 6, la media oscila entre 5,66 y 5,90, y la desviación estándar entre 0,296 y 0,648. El ítem con una valoración más alta y con una desviación estándar menor es el que relaciona la mejora de la práctica docente con el desarrollo humano y profesional. Como indican Mallart y Mallart (2020), «enseñar supone estar reconciliado con el mundo y consigo mismo, aceptando y respetando la propia forma de ser» (p. 28). Así, el acto de enseñanza depende en gran medida del crecimiento personal del profesional docente. Este ítem se puede relacionar con el que está presente en Cuestionario AECID (Medina, 2013), enunciado así: «La práctica de su enseñanza depende del proceso de su desarrollo profesional». Ahora bien, llama la atención que, en esa investigación del 2013, ese ítem es el menos valorado en la competencia de identidad profesional, por debajo del que se refiere a «Se encuentra en una situación de armonía

al realizar la docencia», a diferencia de los resultados de este estudio. Esto da cuenta de la conciencia de la relación existente entre el propio crecimiento y la mejora del propio actuar como docente entre los profesionales.

El ítem con la valoración más baja en el instrumento es el que habla de la situación de armonía en el ejercicio de la docencia, que en la investigación del 2013 era el segundo ítem peor valorado bajo la competencia de identidad profesional. Los demás ítems pueden considerarse que están en niveles semejantes entre ellos.

TABLA 7. Estadísticos de los subcomponentes de la dimensión tacto pedagógico y clima de aprendizaje en el aula

	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar
En las clases, por medio de preguntas, fomenta que los estudiantes a partir de sus experiencias lleguen a descubrir los principios y los bienes que fundamentan las decisiones morales en contextos de la actividad profesional	5,65	6,00	6	0,581
En la enseñanza de la ética profesional releva la dimensión trascendente de la persona y fomenta el deseo de comprender y valorar el mundo social y natural que nos rodea, promoviendo una formación responsable y solidaria	5,78	6,00	6	0,444
Busca desarrollar en sus clases la solicitud y el tacto pedagógico, así como la capacidad de escuchar a los estudiantes y de buscar lo mejor para cada uno en cada momento	5,73	6,00	6	0,512
Se esfuerza por lograr en el aula, en las clases de ética profesional, un clima pedagógico y una interacción didáctica en empatía, colaboración y confianza	5,89	6,00	6	0,373
En sus clases, está comprometido con alcanzar la verdad junto a sus estudiantes, y está convencido de las potencialidades de la naturaleza humana en toda su plenitud, riqueza y sentido	5,86	6,00	6	0,430

Para la tercera dimensión «tacto pedagógico y clima de aprendizaje en el aula», mientras la mediana y la moda son el valor máximo 6, la media oscila entre 5,65 y 5,89, y la desviación estándar entre 0,373 y 0,581. El ítem con una valoración más alta es el que se refiere al clima pedagógico y la interacción empática en el aula, seguido al compromiso por la búsqueda de la verdad y la confianza en las potencialidades de las personas; en cambio, el que tiene un valor más bajo es el que se refiere a la actividad que realiza para que, por medio de preguntas, los alumnos puedan conocer.

Como señalan Medina, Medina, González y Ruiz (2020), estas actuaciones por parte de los docentes implican un compromiso integral y de auténtica superación, la apertura a la comprensión, diálogo y aceptación de cada participante en los actos formativos. Así, «el artista-didacta garantiza al estudiante el proceso de enseñanza-

aprendizaje, el logro de la sensibilidad y la empatía necesaria para descubrir los verdaderos valores de cada persona e implicarle de modo reflexivo y colaborativo en la construcción del plan más valioso y relevante que ha de conseguir». Así, podemos ver la relación existente entre estos dos ítems, valorados en sus respuestas por los docentes. Los autores, asimismo, defienden la complejidad de las relaciones en las aulas, y la adaptación permanente de la pluralidad de procesos, medios e interacciones sociales, que han de construirse y mejorarse permanentemente, con el compromiso por crear un clima de aprendizaje empático, en el que cada estudiante perciba la confianza que el docente tiene en sus posibilidades de crecimiento, y esto favorezca la búsqueda conjunta y respetuosa de la verdad.

TABLA 8. Estadísticos de los subcomponentes de la dimensión diálogo entre culturas profesionales

	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar
Presta atención a la diversidad cultural y disciplinar de los estudiantes, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ética profesional	5,67	6,00	6	0,575
Se interesa por conocer las necesidades, aspiraciones y expectativas de sus estudiantes, según sus particularidades y la diversidad de carreras, superando los posibles estereotipos, para poder entrar en el diálogo con ellos a partir de la ética	5,78	6,00	6	0,444
En la preparación de las clases, investiga y reflexiona personalmente sobre los desafíos éticos que enfrentan los estudiantes según la diversidad de sus carreras	5,39	6,00	6	0,793
En las clases, favorece un diálogo compartido con los estudiantes y el intercambio de experiencias éticas, a partir de sus vivencias y el aprendizaje de los principios y fundamentos éticos que van interiorizando	5,73	6,00	6	0,532
En las clases, plantea dilemas y casos adaptados al contexto profesional de los estudiantes y a los desafíos actuales	5,26	6,00	6	0,867
En las clases, fomenta que los estudiantes reflexionen y desarrollen la imaginación ética, que les ayude a encontrar las mejores soluciones éticamente buenas a los problemas vitales y profesionales	5,36	6,00	6	0,866

Para la cuarta dimensión «diálogo entre culturas profesionales», la moda siempre es 6 y la mediana tiene el valor 6 en la mayoría de los casos, excepto en una variable «En las clases, plantea dilemas y casos adaptados al contexto profesional de los estudiantes y a los desafíos actuales» que es 5, mientras que la media oscila entre 5,26 y 5,78, con desviaciones estándar entre 0,444 y 0,867. Llama la atención que la pregunta 5, mencionada anteriormente, presenta valores inferiores al resto, lo que parece que tiene que ver con la mayor dificultad que experimentan los docentes para la enseñanza de la ética profesional, considerando la necesidad de adaptarse al elevado número de carreras de la institución. El resto de ítems se valora de manera similar al resto.

En esta dimensión, el ítem mejor valorado es el que se refiere al interés por conocer las distintas culturas profesionales. De todos modos, es la dimensión que contiene los ítems que los docentes han valorado más bajo: además de la pregunta 5 mencionada anteriormente, la que se refiere al desarrollo de la imaginación ética para encontrar las mejores soluciones a los problemas vitales y profesionales planteados en el aula, y la investigación personal para preparar las clases sobre los problemas según las distintas profesiones, lo que puede indicar que es la dimensión que actualmente más desafía a los docentes de cara a la innovación realizada en la enseñanza de la ética profesional.

VII. CONCLUSIONES

La enseñanza de la ética, en la educación superior técnico profesional, tiene una especial relevancia hoy en día, y es necesario que se introduzca en los currículos para ofrecer una formación integral y de calidad a todos los estudiantes.

Para llevarlo a cabo es necesario tomar en cuenta las características de una didáctica humanista, que vele no sólo por la enseñanza de competencias técnicas, sino por la formación integral de la persona.

Los docentes son actores claves en este proceso y para ello es necesario que desarrollen las competencias más relevantes, especialmente las relacionadas con la identidad profesional, considerando la relación con una didáctica humanista y la incidencia en la enseñanza de la ética profesional, y la que se ha llamado diálogo entre culturas profesionales en la educación superior técnico profesional.

En esta investigación realizada en una institución de educación superior técnico profesional chilena se ha desarrollado un cuestionario para evaluar estas competencias por parte de los docentes. En el cuestionario se han incluido cuatro dimensiones, de las cuales las tres primeras están relacionadas con la identidad profesional: búsqueda de crecimiento profesional, que incide en el desarrollo de la identidad profesional de sus estudiantes; identidad y desarrollo personal, que repercute en la búsqueda del desarrollo humano de los estudiantes; tacto pedagógico y clima de aprendizaje en el aula; diálogo entre culturas profesionales en la educación superior técnico profesional. En los resultados obtenidos, se muestra que los docentes valoran estas compe-

tencias de cara a su identidad profesional y la formación de los estudiantes. Los ítems mejor valorados de forma consistente son los que tienen que ver con el compromiso axiológico docente, en relación a la búsqueda del desarrollo personal y profesional, que conlleva la mejora en el actuar docente, seguido por la empatía y la confianza en la potencialidad de los alumnos, que favorecen el clima pedagógico adecuado para el aprendizaje. La competencia que más desafíos presenta, de cara a la enseñanza de la ética profesional, es el diálogo entre culturas profesionales, considerando además la realidad del ejercicio docente, que tiende no a la especialización, sino a trabajar con una gran variedad de carreras, lo que exige una particular capacidad de empatía, apertura al diálogo y adaptabilidad por parte de los docentes, además del apoyo institucional para poder llevar a cabo estos desafíos, y lograr el cambio profundo con la innovación realizada.

VIII. BIBLIOGRAFÍA

- Agejas, J.A., Parada, J.L., Oliver, I. (2007). «La enseñanza de la ética profesional en los estudios universitarios», *Revista Complutense de Educación*, vol. 18, n°2, 67-84. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0707220067A/0>
- Bolívar, A. (2005). «El lugar de la ética profesional en la formación universitaria», *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, n°24, 93-123.
- Cobo, J.M. (2003). «Universidad y ética profesional», *Teoría de la educación*, vol. 15, 259-276; doi: <https://doi.org/10.14201/3051>
- Domínguez, M.C., Medina, M.C. (2020), «Identidad profesional, diálogo entre culturas y liderazgo emocional», en: A. Medina, A. De la Herrán, M.C. Domínguez (Coord.), *Hacia una didáctica humanista*, Madrid, UNED.
- Domínguez, M.C., Ruiz-Cabezas, A., Medina, M.C., Llor, M.C, Pérez, E., Medina, A. (2020). «Teachers' Training in the Intercultural Dialogue and Understanding: Focusing on the Education for a Sustainable Development», *Sustainability*, vol. 12, n°9934; doi: 10.3390/su12239934
- García, R., Sales, A., Moliner, O., Fernández, R. (2009). «La formación ética profesional desde la perspectiva del profesorado universitario», *Teoría de la educación*, vol. 21, n°1, 199-221.
- Huber, G. (2014). «Investigación en la comunicación didáctica», en A. Medina, M.C. Domínguez, A. De la Herrán. *Fronteras en la Investigación de la Didáctica*, Madrid, UNED.
- Junquera, R. (Coord.) (2018). *Ética y deontología públicas*. Madrid: Editorial Universitas, S.A.
- Mallart, J. (2016). «Didàctica humanista al segle XXI», *Revista Catalana de Pedagogia*, vol.10, 149-162. Recuperado de: <http://www.publicacions.iec.cat>
- Mallart, J., Mallart, A. (2020). «Hacia una didáctica humanista para el siglo XXI», en A. Medina, A. De la Herrán, M.C. Domínguez (Coord.). *Hacia una didáctica humanista*, Madrid, UNED.
- Martínez, I., González, D. (2018). «Validación de instrumentos de medida», en M.C. Domínguez, M.C. Medina, R. González, E. López (Coord.). *Metodología de la investigación para la educación y la diversidad*, Madrid, UNED.

- Medina, A. (Coord.) (2013). *Formación del profesorado. Actividades innovadoras para el dominio de competencias docentes*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Medina, A. (2014). «Modelo de formación del profesorado basado en las competencias (desarrollo de las competencias docentes)», en A. Medina, (Coord), *Elaboración de planes y programas de formación del profesorado en didácticas especiales* (e-book), Madrid, UNED.
- Medina, A. (Coord.) (2015). *Innovación de la educación y de la docencia*, Madrid, Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Medina, A., Medina, M. (2014). «La investigación como base del conocimiento didáctico y de la innovación en la enseñanza», en A. Medina, M.C. Domínguez, A. De la Herrán. *Fronteras en la Investigación de la Didáctica*, Madrid, UNED.
- Medina, A., Medina, M.C., González, R., Ruiz, A. (2020). «Didáctica: disciplina artística, transformadora y humanista», en A. Medina, A. De la Herrán, M.C. Domínguez (Coord.), *Hacia una didáctica humanista*, Madrid, UNED.
- Melé, D. (2016). *Ética en dirección de empresas. Calidad humana para una buena gestión*, Madrid, Pearson
- Melé, D. (2020). *Business ethics in action* (2nd ed.), London, Red Globe Press.
- Melé, D., González, C. (2015). *Fundamentos antropológicos de la dirección de empresas*, Barañáin, EUNSA.
- OECD (2021). *Teachers and Leaders in Vocational Education and Training, OECD Reviews of Vocational Education and Training*, París, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/59d4fbb1-en>.
- Ruiz, G., Rodríguez, F., Agejas, J.A. (2018). «Regreso de la experiencia a la teoría. Repensar la deontología profesional después de Auschwitz», en C. López, J. Manso (Ed.). *Transforming education for a changing world*, Eindhoven, Adaya Press.
- Trujillo, J.M., Aznar I., Rodríguez, C. (2020). «La tecnología humanista en educación superior», en A. Medina, A. De la Herrán, M.C. Domínguez (Coord.), *Hacia una didáctica humanista*, Madrid, UNED.

La educación digital constitucional como contenido esencial del derecho fundamental a la educación

Constitutional digital education as an essential content of the fundamental right to education

María Mercedes Serrano Pérez

Profesora Derecho constitucional UCLM/Albacete

RESUMEN: El derecho a la educación es un derecho fundamental de carácter prestacional que ha de adaptarse en su contenido material a la sociedad actual. En el momento presente y con vocación de permanencia, la sociedad se ha transformado en sociedad digital y requiere conocimientos tecnológicos seguros por parte de los ciudadanos. Estos últimos, además, no pueden quedarse atrás en los avances y mejoras que la técnica digital incorpora en el día a día. Formación y conocimiento digital, todo dentro de los valores y principios constitucionales y con el respeto a los derechos fundamentales.

RESUME: The right to education is a fundamental right of a benefit nature that must be adapted in its material content to today's society. At the present time and with a vocation for permanence, society has become a digital society and requires secure technological knowledge on the part of citizens. The latter, in addition, cannot be left behind in the advances and improvements that digital technique incorporates on a day-to-day basis. Training and digital knowledge, all within the constitutional values and principles and with respect for fundamental rights.

Palabras clave: derecho a la educación, sociedad digital, dignidad, derechos fundamentales.

Key words: education rights, digital society, dignity, fundamental rights.

SUMARIO: 1. Introducción. 2. Aspectos generales del derecho a la educación del art. 27 CE desde su vertiente prestacional. 3. El marco europeo de la educación digital. 4. El Estado social digital y la educación digital. 5. El contenido del derecho a la educación digital del art. 83 de la Ley Orgánica de Protección de Datos de Carácter Personal y garantía de los derechos digitales. A. El contenido material del derecho a la educación digital constitucional. B. La titularidad del derecho a la educación y la enseñanza digital. 6. Conclusiones. 7. Bibliografía.

SUMMARY: 1. Introduction. 2. General aspects of the right to education of art. 27 CE from its benefit aspect. 3. The European framework for digital education. 4. The digital social state and digital education. 5. The content of the right to digital education of art. 83 of the Organic Law on Protection of Personal Data and guarantee of digital rights. A. The material content of the right to constitutional digital education. B. The ownership of the right to education and digital teaching. 6. Conclusions. 7. Bibliography.

1. INTRODUCCIÓN

La digitalización de la sociedad y la generalización del empleo de la tecnología están provocando cambios sustanciales a todos los niveles y en todos los sectores sociales. Tal es la implantación de la tecnología en nuestras sociedades y en nuestro modo de vida rutinario que es imposible, de forma voluntaria, permanecer al margen de los cambios introducidos. En efecto, las actividades más rutinarias y habituales que tienen lugar de forma necesaria en nuestra existencia no se conciben ya al margen de los procesos tecnológicos. Es más, podríamos afirmar, sin riesgo a equivocarnos, que un fallo en los sistemas informáticos en cualquiera contexto social o individual originaría un bloqueo en el desarrollo normal de nuestra vida. En materia de derechos fundamentales no queda ninguno de ellos que o en su contenido material o en su configuración formal no se haya visto afectado por la tecnología. No resulta pues casual que hablemos de la sociedad digital.

Eso por un lado, generalización de la tecnología y cambios profundos. Por el otro la tecnología reclama educación y formación. Son muchos los riesgos que van parejos al empleo de la misma. Para los derechos fundamentales las amenazas son reales y hay que combatirlas. La rápida extensión del fenómeno no ha ido pareja a la formación y educación en contenidos digitales, que ha de dirigirse tanto a los estudiantes en todos los niveles de enseñanza, como al profesorado. Formación dentro del marco constitucional. Además de la formación en la escuela, la sociedad demanda un acceso seguro y confiado al mundo digital para no sufrir los riesgos que acompañan a la tecnología. La brecha digital que se puede producir entre quienes tiene acceso a los medios digitales y quienes no puede provocar una fractura irremediable y como consecuencia de ello un atraso tanto individual como colectivo irreparable.

Las dos vertientes de la tecnología, la individual y la colectiva, han de complementarse para dar los frutos de progreso y bienestar deseables. El Derecho persigue dichos objetivos, pero también las pautas éticas plasmadas en directrices orientativas tratan de «humanizar» la tecnología en un mundo que avanza con rapidez hacia la implantación de procedimientos de inteligencia artificial también en la escuela. La redacción de códigos de conducta en el espacio escolar puede convertirse en un recurso útil para el empleo correcto de la tecnología.

Las líneas que van a continuación solo esbozan algunas de las cuestiones que ha de afrontar la programación de la educación y la formación digital en la sociedad actual. Tanto desde el espacio europeo como desde el nacional, a través de la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales (LOPDGDD) se asume el reto.

2. ASPECTOS GENERALES DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN DEL ART. 27 CE DESDE SU VERTIENTE PRESTACIONAL

El art. 27 CE reconoce el derecho fundamental a la educación por un lado como derecho de libertad, donde se recogen los contenidos propios del derecho, y por otro lado se reconoce el derecho a la educación como un derecho propio del Estado social, como un derecho que reclama la obligación del poder público de prestar un servicio primordial a la sociedad, orientando en un determinado sentido la intervención del Estado cuando actúa como sostén de los medios materiales que requiere el derecho a la educación.

El derecho a la educación del art. 27 CE¹, como derecho con elementos prestacionales a desarrollar por el Estado, viene delimitado por dos preceptos constitucionales, además de por su propio contenido, sin olvidar la interpretación efectuada por el Tribunal Constitucional (TC), que en esta materia ha resultado especialmente determinante y clarificadora y la del Tribunal Europeo de Derechos Humanos (TEDH). Los artículos que contribuyen a la interpretación del derecho a la educación en sus coordenadas constitucionales propias de nuestro ordenamiento constitucional son:

- El art 1.1 CE, en concreto la cláusula que define al Estado como social. La educación en su faceta de derecho de prestación social encaja perfectamente con un Estado que interviene en la sociedad y que asume como prioritaria la promoción de la igualdad, la eliminación de obstáculos que la impidan y la participación de los ciudadanos en la vida pública, tal y como se desprende del art. 9.2 CE. Desde esa perspectiva social quizá el elemento más importante por ser el constructor de la sociedad democrática e igualitaria anhelada lo constituye la educación. Por ello, «el establecimiento de sistemas públicos de instrucción, su extensión a todas las capas sociales, su obligatoriedad y su financiación pública»² han identificado la labor del Estado social durante la pasada centuria y constituye también la labor del Estado en el siglo XXI.
- El art. 10.1 CE donde se alude a la dignidad de la persona y al desarrollo de su personalidad, entre otros, como fundamentos del orden político y de la paz

¹ Sobre el derecho a la educación existe una abundante literatura. Como aportaciones generales podemos mencionar SÁNCHEZ GONZÁLEZ, S. (coord.), *Dogmática y práctica de los derechos fundamentales*, Tirant lo Blanch (2ª ed.), Valencia 2015, pág. 387 y ss.; GOIG MARTÍNEZ, J. M., *El sistema constitucional de derechos y libertades según la jurisprudencia del Tribunal Constitucional*, Universitas Internacional S.L., Madrid 2006, pág. 411 y ss. SOLOZÁBAL ECHAVARRÍA, J. J., «La enseñanza en valores, entre la libertad ideológica y el derecho a la educación», (LÓPEZ CASTILLO, A. (ed.), *Educación en valores. Ideología y religión en la enseñanza pública*, CEPC, Madrid 2007, pág. 143 y ss.

² MARTÍNEZ DE PISÓN CAVERO, J., *El derecho a la educación y la libertad de enseñanza*, Cuadernos «Bartolomé de las Casas», Dykinson, Madrid 2003, pág. 49.

social. El Estado social puede hacer suyo este precepto, en especial en relación con la labor educativa asignada, pues, tanto el desarrollo integral del individuo como el logro de una existencia digna están ampliamente condicionados por una educación igualitaria, completa y garantizada por el mismo que permita a todos los individuos la conquista de sus máximas aspiraciones. Tanto la consecución de la dignidad como el desarrollo de la personalidad son pretensiones intrínsecas a todo modelo educativo. Las variaciones permitidas al respecto radican en el contenido a incluir y en los medios a emplear para lograrlas y, por tanto, influir en la educación de los ciudadanos del futuro y, al tiempo, de la propia sociedad. La dignidad de la persona y la formación de su personalidad forman parte de la educación como instrumento que propicia el desarrollo integral de la persona.

La variedad de contenidos materiales del art. 27 CE³ no impide hablar de un genérico derecho fundamental a la educación que incorpora, junto a un contenido de derecho de libertad, una dimensión prestacional que obliga a los poderes públicos a actuar con una determinada orientación, pero también con limitaciones que respeten el art. 27.5 CE. La naturaleza prestacional del derecho a la educación exige un compromiso por parte del Estado para proporcionar los elementos necesarios que aseguren el disfrute del derecho. Se trata de una actitud positiva, de asumir la obligación de prestar un servicio público con todos los elementos necesarios y accesorios para ello, aunque con diverso formato adecuado en cada caso al nivel de enseñanza a prestar⁴. De forma especial en los niveles básicos de enseñanza, garantizándola de manera gratuita y obligatoria, tal y como señala también el apartado 3 del art. 27 CE.

³ La STC 86/1985 en relación con el art. 27 CE afirma que, «mientras que algunos de ellos consagran derechos de libertad (así los apartados 1, 3 y 6), otros imponen deberes (así, por ejemplo, obligatoriedad de la enseñanza básica, apartado 4), garantizan instituciones (apartado 10), o derechos de prestación (así por ejemplo, la gratuidad de la enseñanza básica, apartado 3) o atribuyen en relación con ello competencias a los poderes públicos (así, por ejemplo apartado 8) o imponen mandatos al legislador»

⁴ En concreto, y entre los elementos del derecho a la educación cuya fijación corresponde a los poderes públicos se encuentran, por ejemplo, el establecimiento del sistema educativo general, la gratuidad en la educación, las normas objetivas que permiten el acceso, la valoración objetiva y el derecho a la permanencia en el centro educativo. Igualmente forman parte del contenido del derecho a la educación complementando el derecho a acceder a la enseñanza reglada y la calidad de la enseñanza, EMBID IRUJO, A., «El contenido del derecho a la educación» *Revista Española de Derecho Administrativo*, núm. 31, 1981, págs. 654 y ss. Se incluye también en derecho a una educación sin discriminación, en especial en cuanto a la lengua y el derecho a la participación en los órganos de gobierno de la escuela, FERNÁNDEZ MIRANDA Y CAMPOAMOR, A., *De la libertad de enseñanza al derecho a la educación. Los derechos educativos en la Constitución española*, Centro de Estudios Ramón Areces, Madrid 1988, pág. 41 y ss., para quien el núcleo esencial del derecho a la educación es el derecho a obtener una plaza en un centro docente que haga efectivo el acceso al sistema educativo. DIAZ REVORIO, J., «El derecho a la educación», *Anuario, Parlamento y Constitución*, 2, 1998, págs. 267 y ss., incorpora como contenido esencial del derecho a la educación el derecho a recibir educación en una lengua comprensible para quien accede al sistema educativo.

Por tanto, como contenido esencial del derecho a la educación, en su dimensión prestacional, podemos señalar, por lo que ahora nos interesa, el derecho a acceder a la enseñanza reglamentada, cuya fijación corresponde a los poderes públicos. Con esta reglamentación común se establece una programación general de la enseñanza, siendo gratuita en los niveles obligatorios, aspecto, el de la programación, especialmente importante en relación con la cuestión que plantea este artículo, pues la programación debe concebirse como un elemento vivo del sistema educativo, permeable a las necesidades y demandas de los ciudadanos en una sociedad cambiante, especialmente en lo que respecta a la inclusión de contenidos digitales y la formación en estos últimos deberá ser actualizada al ritmo al que avanza la tecnología, con el fin de cumplir su finalidad de capacitación y formación de los ciudadanos en dichos contenidos.

3. EL MARCO EUROPEO DE LA EDUCACIÓN DIGITAL

La preocupación por la regulación de la tecnología en Europa constituye desde hace ya décadas una actitud permanente y ligada a la actividad legislativa. La influencia de la tecnología en toda la actividad humana imaginable ha demandado la proliferación de normas cada vez más específicas cuya pretensión es regular el uso de la tecnología y hacer de ella un instrumento útil, sostenible, generador de riqueza y bienestar social, al tiempo respetuoso con los derechos de los ciudadanos. Es decir, la pretensión de la Unión Europea es incluir en nuestro modo de vida los aspectos positivos de la tecnología y reducir y eliminar los riesgos y amenazas que también conlleva para el disfrute de los derechos fundamentales de los individuos.

La visión europea sobre la tecnología aspira a una posición cuasi absoluta de liderazgo mundial digital. Esta legítima pretensión solamente puede alcanzarse adoptando medidas comunes en el seno de los Estados miembros, objetivo que persigue la legislación europea: lograr un marco jurídico sin fragmentaciones estatales que dificulten el nivel de uniformidad que precisa Europa para convertirse en líder mundial, fundamentalmente frente a Estados Unidos. Las normas aprobadas o en proyecto que giran alrededor de la tecnología contemplan, entre otras cuestiones y por lo que nos interesa ahora, tanto elementos propios del contenido material de la educación y formación en contenidos digitales como la necesaria inversión económica para lograr el nivel cualitativo y cuantitativo deseado por la Unión.

La Agenda Digital para Europa, del año 2010⁵, tenía como finalidad conseguir que los ciudadanos europeos y las empresas obtengan el mayor beneficio del uso

⁵ Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Una Agenda Digital para Europa, COM (2010) 245 final, disponible en <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=CELEX:52010DC0245&from=ES>. La Agenda Digital para Europa es una de las siete iniciativas de la estrategia Europa 2020 y en materia digital pretendía definir el empleo de las tecnologías para hacer de Europa una potencia en tecnológica, como soporte fundamental de la actividad económica y social.

de las tecnologías. La Agenda aportaba la necesidad de fomentar la alfabetización, la capacitación profesional y la inclusión digital. En lo que respecta a la alfabetización y capacitación profesional, la Agenda concibe la alfabetización «no solo para la empleabilidad sino también para aprender, crear, participar y abordar con confianza y discernimiento el uso de los medios de comunicación digitales». Aunque la Agenda está pensando más en la consecución del mercado digital que en la educación propiamente dicha y su objetivo es «definir la función capacitadora esencial que deberá desempeñar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)» la alusión a la necesidad de capacitación y formación es obvio que debe hacerse desde la escuela.

Ya más reciente y específicamente en el ámbito educativo, el Plan de Acción y Educación Digital (2020-2027) que revisa y mejora las iniciativas del Plan de Acción y Educación Digital de 2018⁶ aspira a adaptar la educación y la formación a la era digital⁷. Dicha adaptación constituye la pretensión de la Comisión Europea, para quien la educación digital ha de ser alta calidad, inclusiva y accesible en Europa. Aunque los planes de digitalización en Europa llevaban un ritmo marcado y pautado hay que reconocer que la crisis provocada por la COVID-19 ha obligado a acelerar un proceso formativo al que muchos estudiantes y profesores han accedido de forma absolutamente forzosa tras la declaración de la pandemia para no interrumpir la enseñanza. El método de enseñanza digital se ha impuesto de manera generalizada e ineludible, lo que también ha visibilizado la brecha digital por motivos económicos, tecnológicos o de estudiantes con discapacidad, así como las dificultades dentro de las familias, docentes y de los propios centros educativos. En efecto, la situación de pandemia ha puesto en evidencia la carencia de los Estados miembros sobre conectividad, accesos, equipos, así como en cuanto a las competencias digitales necesarias para continuar con una enseñanza en línea. Como señala el documento «La crisis de la COVID-19 ha puesto de manifiesto los factores facilitadores clave para una educación y formación digitales eficaces: conectividad y equipos digitales adecuados para estudiantes y educadores; profesores y formadores que se sientan seguros y capacitados en el uso de la tecnología digital para apoyar su enseñanza y una pedagogía adaptada; liderazgo; colaboración e intercambio de buenas prácticas y métodos de enseñanza innovadores.» El Plan constata la existencia de dos elementos de la educación digital interrelacionados y priorizados por la estrategia del documento. Por una parte «el despliegue de la amplia y creciente gama de tecnologías digitales (aplicaciones, plataformas, software) para mejorar y ampliar la educación y

⁶ Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones sobre el Plan de Acción de Educación Digital de 2018, COM (2018) 22 final, de 17 de enero de 2018, disponible en <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A52018DC0022>.

⁷ Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Plan de Acción de Educación Digital 2021-2027. Reiniciando la educación y la formación para la era digital, disponible en <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=COM:2020:624:FIN>

la formación». Por otra, la necesidad de dotar a todos los alumnos con competencias digitales (conocimientos, habilidades y actitudes) para vivir, trabajar y prosperar en un mundo tecnológico. Para poder afrontar estos dos aspectos de la educación digital el poder público ha de desarrollar políticas activas dirigidas a mejorar la infraestructura, el liderazgo, las habilidades tanto de los docentes como del alumnado, los programas de estudio y la evaluación.

Aunque la Unión Europea reconoce que los Estados miembros son responsables del diseño de los planes y del contenido de la enseñanza en sus respectivos ordenamientos, la intervención de la Unión Europea puede contribuir al establecimiento de una educación y formación integradoras y de calidad con una normativa común, recomendaciones, intercambio de buenas prácticas, etc. Todos los elementos necesarios para dar coherencia a una materia que al quedar afectada por la tecnología supera las barreras nacionales.

El Plan de Acción de 2020-2027 centra sus acciones en mejorar la alfabetización, las capacidades y las destrezas digitales en todos los niveles educativos y formativos⁸. Junto a ello, el documento europeo reconoce la necesidad de priorizar la financiación destinada a la educación digital por parte de los Estados miembros, con instrumentos de apoyo y de reformas de las políticas nacionales con la finalidad de impulsar la formación y la educación digital, mitigando los riesgos existentes⁹. Las respuestas aportadas por las partes interesadas tras la fase de consultas públicas para elaboración del documento europeo se han visto enriquecidas en cuanto a la digitalización por la experiencia educativa vivida durante la pandemia, que ha obligado a un aprendizaje apresurado, lo que ha supuesto una percepción casi absoluta de las debilidades y de las necesidades detectadas en el campo de la educación y formación online¹⁰. Aunque también se han identificado las fortalezas¹¹, sin duda la crisis servirá para mejorar la

⁸ Según el Plan de Acción, «El Plan de Acción apoyará el objetivo de la Agenda de Capacidades de velar por que, para el año 2025, el 70 % de las personas de entre 16 y 74 años cuenten, al menos, con las capacidades digitales básicas».

⁹ El Plan de Acción se puede beneficiar, según el propio documento, de todos los instrumentos de la política de cohesión y de financiación a nivel europeo: Programa Erasmus, Fondo Social Europeo, Fondo Europeo de Desarrollo Regional, Mecanismo Conectar Europa, Programa Europa Digital y Horizonte Europa, Mecanismo de Recuperación y Resiliencia.

¹⁰ La fase de consultas públicas tuvo lugar entre el 18 de junio y el 4 de septiembre de 2020, en plena pandemia lo que permitió rescatar todas las experiencias de aprendizaje vividas durante el periodo de escolarización a lo largo de la primera parte de la crisis. De entre las muchas respuestas aportadas podemos destacar la necesidad de incidir en la calidad de la enseñanza en línea para todos, sin tener en cuenta los recursos económicos; la comprensión de la educación digital como una parte integral de la educación y de la formación; es necesario aprovechar las ventajas de la enseñanza digital pero evitar los riesgos derivados del abuso de los medios digitales; mejorar la infraestructura y la inversión en tecnología; mejorar las herramientas de aprendizaje, etc.

¹¹ Tanto las autoridades como las partes interesadas pusieron de manifiesto la necesidad de crear un foro de debate en el seno de la Unión Europea para «el intercambio de prácticas y experiencias», Plan de Acción..., ob. cit.

implementación segura de los medios digitales y enfocar la formación hacia los focos de interés.

Los principios rectores para adecuar los sistemas de educación y formación a la era digital, según el Plan de Acción y Educación Digital son:

- Una educación inclusiva y de alta calidad, respetuosa con la protección de datos de carácter personal y los valores éticos, como objetivo de todos los actores comprometidos en la educación.
- Implicar a toda la sociedad en la transformación de la educación para la era digital.
- Inversión adecuada en conectividad, equipos y capacidades y destrezas organizativas para garantizar que todas las personas tiene acceso a la educación digital concebida como un derecho humano.
- La potenciación de la igualdad y la inclusión desde la educación digital.
- Alcanzar la competencia digital para todos los educadores y personal de formación, para lo que es preciso incluirla en las áreas de desarrollo profesional docente.
- Voluntad política de los líderes institucionales en educación y los responsables políticos de elaborar políticas que faciliten la evolución y adaptación de los sistemas educativos a la educación digital.
- Alfabetización digital.
- Capacidades digitales básicas para todas las personas con el fin de poder desarrollarse a nivel personal y poder participar activamente en el conjunto de la sociedad.
- Contenido educativo digital de alta calidad.

Por otro lado, hay que referirse a la propuesta de Reglamento del Parlamento Europeo y del Consejo por el que se establece el programa Europa Digital para el periodo 2021-2027¹² y que es un instrumento de gasto que pretende ofrecer una respuesta integral al desafío que origina la transformación digital. Las áreas identificadas por la Comisión como las áreas que han de centrar todos los esfuerzos financieros son: informática de alto rendimiento, inteligencia artificial, ciberseguridad y competencias digitales avanzadas. La importancia de la propuesta de Reglamento reside en entender la interconexión entre todas las áreas señaladas y afrontar por ello una regulación común para alcanzar el éxito digital que ningún Estado de forma aislada podría lograr. La financiación de dichas áreas logrará consolidar la economía digital, y el mercado único de los datos. Uno de los objetivos del programa, por lo que ahora nos interesa, es «velar por que la población activa actual y futura pueda adquirir fácilmente competencias digitales avanzadas, especialmente en informática de alto

¹² Propuesta de Reglamento del Parlamento Europeo y del Consejo por el que se establece el programa Europa Digital para el Periodo 2021-2027, COM (2018) 434 final, disponible en <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=CELEX:52018PC0434>

rendimiento, inteligencia artificial y ciberseguridad, ofreciendo a estudiantes, titulados y personal en activo, independientemente de donde se encuentren, los medios para obtener y desarrollar dichas competencias», pretensiones que deben comenzar por la adquisición de competencias digitales en la escuela. El documento insiste en la necesidad de crear y mantener sistemas de educación y formación adaptados a la era digital para construir con éxito una Europa digital. Sin duda el plan económico que incorpora la propuesta de Reglamento representará un importante elemento para afianzar y desarrollar la educación digital de alto nivel. Recordemos que la pretensión de la Unión Europea es liderar la transformación digital a nivel mundial y para ello la formación y educación en competencias digitales resulta imprescindible. El programa Europa Digital complementa las acciones incluidas en el Plan de Acción de Educación Digital señalado, en especial las que exigen «competencias digitales avanzadas en los ámbitos de la informática de alto rendimiento, la analítica de macrodatos, la ciberseguridad, las tecnologías de registros descentralizados, la robótica y la inteligencia artificial»¹³.

Desde Europa parece clara la intención de fomentar la educación y la formación digital, inclusiva y de calidad, además desde unos estándares comunes y en el convencimiento de que la implementación de la transformación digital ha de basarse en unas directrices compartidas abordadas desde iniciativas, recursos e inversiones comunes. Quizá el Plan de Acción de Educación Digital podía a ver sido más explícito en cuando a la orientación educativa en contenidos digitales, para no apartarla de la educación en los valores y principios democráticos de la Unión Europea y respetuosa no solo con la protección de datos sino con el resto de los derechos reconocidos en la CDFUE, especialmente en los arts. 8, 11, 16, 21, 35, 38 y 47, la mencionada protección de datos, la libertad de expresión y de información, la libertad de empresa, la no discriminación, la protección de la salud, la protección de los consumidores, la tutela judicial efectiva, algunos de los cuales están en la base de la educación y por tanto también de la educación digital.

4. EL ESTADO SOCIAL DIGITAL Y LA EDUCACIÓN DIGITAL

El Estado social constituye una estructura jurídico constitucional que contempla la intervención dinámica y activa del poder público en la sociedad desde una perspectiva comprometida con una finalidad concreta y determinada por la propia Constitución. En efecto la finalidad del Estado social es garantizar la igualdad y la libertad de los individuos y los colectivos en los que estos se integran. El art. 9.2 CE recoge con claridad la obligación activa y permanente del poder público que cabe incluir bajo

¹³ La informática de alto rendimiento es la prioridad estratégica 1: Fomentar el desarrollo de un ecosistema educativo digital de alto rendimiento del Plan de Acción y Educación Digital 2020-2021.

el concepto de la estatalidad social: «Corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas; remover todos los obstáculos que impiden o dificultan su plenitud y facilitar la participación de los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social».

Así pues, la finalidad de asegurar un espacio donde la libertad y la igualdad sean efectivamente disfrutadas se alcanza, entre otros, a través de la previsión de un conjunto de prestaciones a cargo del Estado cuya real consecución queda acogida bajo la expresión Estado del bienestar. Bienestar también desde la perspectiva de la valoración del deseable grado de satisfacción que los ciudadanos aspiran a alcanzar con el disfrute de dichas prestaciones. En nuestro ordenamiento constitucional las prestaciones cuya satisfacción corresponde al Estado social se recogen en el Capítulo III del Título Primero, bajo la rúbrica de principios rectores de la política social y económica. Las actuaciones encomendadas al sector público en dicho capítulo se refieren por una parte a un conjunto de sectores personales y por otra a ámbitos materiales, que no obstante no agotan las obligaciones prestacionales a cargo del Estado, pues fuera de dicho capítulo nos encontramos con derechos fundamentales que demandan una estructura prestacional para poder ser plenamente disfrutados como derechos individuales, como el derecho a la educación del art. 27 CE que constituye pilar del Estado social.

En el momento actual nos encontramos en otra fase del Estado prestacional que ha incorporado una serie de obligaciones concretas para su adecuación a la sociedad del momento. Del mismo modo que el surgimiento del concepto de Estado social en el siglo XIX, tras el fracaso del Estado liberal y su actitud abstencionista, aparece conectado con la inclusión en los textos constitucionales, como consecuencia de demandas democráticas y de la mayor participación de la sociedad en los procesos de decisión política, de un conjunto de derechos sociales y laborales, de prestaciones y acciones en favor de la mejora de las condiciones de vida de los ciudadanos, en el siglo XXI y en la actual sociedad digital, la labor del Estado desde el enfoque prestacional tiene perfiles muy definidos, pues está fuertemente determinada por los avances tecnológicos y por las necesidades que la sociedad demanda ante dichos adelantos, así como por las prestaciones que hay que satisfacer.

En el contexto tecnológico se habla del Estado del bienestar digital¹⁴ y con ello se incide, por una parte, en las ventajas que la extensión de la tecnología a los servicios públicos y privados puede representar para los derechos fundamentales y para la mejora de las condiciones de vida de los ciudadanos y en la obligación de prestarlos con esa mejora técnica por parte del poder público, y por otra parte en la dependencia

¹⁴ LAZCOZ MORATINOS, G., Y CASTILLO PARRILLA, J. A., «Valoración algorítmica ante los derechos humanos y el Reglamento General de Protección de Datos: el caso SyRI», *Revista chilena de Derecho y Tecnología*, vol. 9, 1 (2020) págs. 207-225, p. 209. 40

del bienestar social e individual, cada vez en mayor grado, del correcto manejo de la tecnología y de la información que proporcionan los datos.

Por tanto, implicación absoluta del poder público a distintos niveles. En un primer momento, las actuaciones propias del Estado social en su versión digital han de proyectarse a través de la intervención del legislador elaborando la normativa adecuada que regule tanto contenidos materiales como la previsión económica necesaria para la implantación de la tecnología. En este contexto resulta fundamental la modulación del derecho a la educación para su adaptación a la sociedad digital.

De modo muy particular e inmediato, el Estado social digital ha de quedar comprometido para luchar por la igualdad y la mejora de vida de los ciudadanos desde el enfoque educacional. La rápida transformación digital en la que se ha visto inmersa la sociedad no ha sido el resultado de un proceso paulatino y controlado, evolución que ha condicionado la quiebra de la igualdad en el terreno tecnológico. En efecto, el vertiginoso despliegue tecnológico ha provocado profundas desigualdades en el acceso a muchos niveles y a diferentes colectivos. Las desigualdades tecnológicas denominadas brechas digitales¹⁵ socavan la consecución de la igualdad real propia de un Estado social que ha de implicarse en la remoción de todos los obstáculos que dificultan su implantación.

Las brechas digitales provocadas por la falta de acceso a las tecnologías han de ser combatidas desde el poder público para evitar que el acceso a recursos y oportunidades fracture la sociedad. Pese a los esfuerzos para que el acceso a la información, la generalización del conocimiento y la difusión de las tecnologías de la información y la comunicación lleguen a todos los rincones, existe una disparidad en su uso que puede tener su origen en diferencias de género, raza, económicas, mundo rural y mundo urbano, capacidades, mayores, etc. El peligro de excluir del beneficio del uso de los sistemas tecnológicos a colectivos desfavorecidos y con menores oportunidades está presente. Las dificultades para un acceso igualitario podrían amplificar las desigualdades sociales. Estas diferencias pueden reflejarse incluso entre países, en caso de que los países menos avanzados tecnológicamente deban importar sistemas ajenos que no se acoplen bien a sus peculiaridades sociales y culturales, por lo que quedarán en una posición de dependencia y debilidad frente a los grandes. En sentido contrario, a mayor inclusión social, mayor inclusión y desarrollo digital y aumento del desarrollo y del bienestar de la sociedad¹⁶.

Por tanto, el Estado, de manera inexcusable, pero también los poderes privados, deben contribuir a la difusión de la cultura digital de manera democrática, justa e

¹⁵ Sobre las brechas digitales ver el documento de la OCDE, Resumen. Perspectivas de la OCDE sobre las tecnologías de la información en 2002, disponible en <http://www.oecd.org/digital/ieconomy/1933290.pdf> 502 María Mercedes Serrano Pérez / Celia Fernández Aller

¹⁶ LÓPEZ GARRIDO, D. (coord.), SERRANO PÉREZ, M^a M., FERNÁNDEZ ALLER, C., *Derechos y obligaciones de los ciudadanos/as en el entorno digital*, Fundación Alternativas, Documento de trabajo 195/2017, pág. 33.

inclusiva. En este sentido, como ya hemos afirmado reiteradamente, la educación resulta fundamental. La educación digital inclusiva es uno de los elementos destacados en los planes europeos de educación digital. En efecto, la Agenda Digital Europea ya hacía alusión al problema que representa para los ciudadanos europeos con discapacidad la accesibilidad y el empleo de los medios digitales y la necesidad de reducir esta brecha digital para la mejora de su calidad de vida en servicios tan básicos como la salud o la administración pública.

Ahora bien, la incorporación de los contenidos digitales ha de ir acompañado del correspondiente compromiso económico para la financiación de la extensión de las aplicaciones tecnológicas. El apoyo económico asumido desde la Unión Europea ha de verse completado con el esfuerzo de los Estados miembros. En este sentido, el incremento de la inversión para disminuir y reducir la brecha digital es imprescindible¹⁷, tal y como ya hemos visto en el apartado anterior.

Para conjurar el riesgo de las brechas digitales en nuestro ordenamiento, la LOPDGGDD contempla en su art. 97 políticas de impulso de los derechos digitales, atribuyendo al Gobierno la elaboración de un Plan de Acceso a Internet, en colaboración con las comunidades autónomas para, entre otras cuestiones «fomentar medidas educativas que promuevan la formación en competencias y habilidades digitales básicas a personas y colectivos en riesgo de exclusión digital y la capacidad de todas las personas para realizar un uso autónomo y responsable de Internet y de las tecnologías digitales». El precepto contiene una clara alusión a la exigencia de adoptar medidas para reducir las brechas digitales, que no solo se pueden producir en colectivos desfavorecidos sino también en ámbitos materiales como el industrial, lo que ha dificultado su digitalización¹⁸, con efectos directos en la economía y en el empleo. El Plan España Digital de 2025 alerta sobre los tres ejes en los que la digitalización se constata como deficiente: la industria y la empresa, en especial las PYMES, la I+D+i y la población. Tres escenarios en los que el entramado del Estado social ha de actuar con el fin de minimizar y eliminar el atraso digital. En el último caso, la reducción de la brecha digital poblacional ha de centrar parte de la atención de la educación digital, esto es, en la inserción de la digitalización en el sistema educativo, aunque no solo.

¹⁷ Así lo reconoce también el Plan España Digital 2025. Conectándonos al futuro. «Ello exige un esfuerzo inversor especialmente importante en los próximos años para reforzar la conectividad digital en el conjunto del territorio nacional, contribuyendo a reducir la brecha entre las áreas urbanas y rurales. Pero también para garantizar la disponibilidad de herramientas y equipos adecuados para el conjunto de la población, impulsar la capacitación digital de trabajadores, empresarios, alumnos, profesores, y de toda la comunidad educativa de cara al futuro, y apoyar la digitalización de las empresas, reorientando el modelo productivo hacia una economía más resiliente y sostenible, aumentando la productividad, pero mejorando también el bienestar y la inclusión», disponible en https://www.lamoncloa.gob.es/presidente/actividades/Documents/2020/230720-Espa%C3%B1aDigital_2025.pdf, pág. 6.

¹⁸ Como pone de manifiesto el Plan España Digital 2025... cit., pág. 5.

El acceso igualitario a Internet para evitar o corregir una posible brecha digital se materializa al amparo de la idea de «accesibilidad web». La accesibilidad web, aunque referida especialmente para permitir el acceso a Internet a personas con capacidades diferentes, es un concepto que también incluye colectivos desfavorecidos por cualquier motivo o circunstancia, así como la dificultad de acceso a la banda ancha. La accesibilidad en referencia al mundo tecnológico constituye una garantía para la consecución del principio de igualdad real que ha de perseguir y consolidar el Estado social digital¹⁹. Las desigualdades en el acceso a Internet provocarían una brecha digital que podría extenderse a múltiples sectores y que de no enmendarse amenazan con instalar una ruptura social que como un efecto dominó afectaría de modo generalizado. El TEDH, que considera Internet como una fuente de información privilegiada, ha señalado que ninguna restricción de una fuente de información es compatible con el CEDH, por lo que las restricciones de acceso a la red constituyen una forma de violar la libertad de expresión e información protegidos en el art. 10 del Convenio (STEDH de 18 de diciembre de 2012 (caso Ahmet Yildirim)). Por otra parte, el Consejo de Derechos Humanos de Naciones Unidas declaró en 2016 el acceso a Internet como un derecho humano reconociendo «la naturaleza mundial y abierta de Internet como fuerza impulsora de la aceleración de los progresos hacia el desarrollo en sus distintas formas, incluido el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible»²⁰. Aunque la declaración no tiene efectos vinculantes representa un importante elemento de reconocimiento de la importancia de Internet en la sociedad, y su acceso en condiciones de igualdad una exigencia insalvable. Para garantizar la accesibilidad a Internet en el ámbito educativo, esto es, ser inclusiva para todo el alumnado, se deben observar los principios generales de accesibilidad que ha de cumplir cualquier contenido web, es decir, perceptibilidad, manejabilidad, comprensibilidad y compatibilidad²¹.

¹⁹ RALLO LOMBARTE, A., «Del derecho a la protección de datos a la garantía de nuevos derechos digitales», *Tratado de Protección de Datos. Actualizado con la Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales*, tirant lo blanch, Valencia 2019, pág. 29.

²⁰ El documento afirma también que «la calidad de la educación cumple un papel decisivo en el desarrollo y, por consiguiente, exhorta a todos los Estados a fomentar la alfabetización digital y a facilitar el acceso a la información en Internet, que puede ser una herramienta importante para facilitar la promoción del derecho a la educación», *Promoción y protección de todos los derechos humanos, civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, incluido el derecho al desarrollo*, Asamblea General Naciones Unidas, 32º periodo de sesiones, disponible en https://ap.ohchr.org/documents/S/HRC/d_res_dec/A_HRC_32_L20.pdf.

Por otro lado, dentro de los ODS es obvio que la educación de calidad puede englobar el acceso abierto a Internet, pero la conexión a la red, por su transversalidad, puede favorecer y acelerar de forma equilibrada e igualitaria el cumplimiento de todos los ODS.

²¹ Ver el documento *Accesibilidad, educación y tecnologías de la información y la comunicación*, GARCÍA PONCE, F. J., (coord.), disponible en https://www.observatoriodelainfancia.es/fichero-soia/documentos/3188_d_accesibilidad_educacion_NNTT_CNICE.pdf, pág. 124.

En nuestro ordenamiento, el art. 81 LOPDGDD reconoce como derecho el acceso universal, asequible, de calidad y no discriminatorio de toda persona a Internet, con independencia de su condición personal, social, económica o geográfica y alude especialmente a tres circunstancias que pueden limitar el derecho de acceso y que habrán de ser combatidas por el poder público para frenar y eliminar la brecha digital: el género (art. 81.3), la formación y el acceso de las personas mayores (art. 83.4), el acceso en los entornos rurales (art. 83.5), el acceso de las personas con necesidades especiales (art. 83.6). La garantía del derecho universal a Internet exige un compromiso constante y sólido de los poderes públicos, una política activa tal y como hemos visto en el art. 97 LOPDGDD. Pero además, el poder público debe actuar para evitar que los proveedores de servicios de Internet ofrezcan una oferta limitada por razones técnicas o económicas, esto es, garantizar el derecho a la neutralidad de Internet, asegurando la transparencia y el acceso a todos los contenidos, cuya regulación recoge el art. 80 LOPDGDD. Ambos derechos, el de acceso universal a Internet y el de neutralidad de Internet, son derechos cuya garantía y disfrute se proyecta en buena medida en el derecho a la educación digital²².

5. EL CONTENIDO DE LA EDUCACIÓN DIGITAL DEL ARTÍCULO 83 DE LA LEY ORGÁNICA DE PROTECCIÓN DE DATOS DE CARÁCTER PERSONAL Y GARANTÍA DE LOS DERECHOS DIGITALES

El art. 83 LOPDGDD regula la educación digital en la normativa sobre protección de datos que ha incorporado un elenco de derechos digitales como importante novedad tanto en nuestro ordenamiento como a nivel comparado. Ya hemos insistido en la revolución que viene de la mano de la digitalización masiva y la transformación social que está dando lugar. Ambos elementos necesitan el vehículo de la educación para su incorporación racional a la sociedad. El art. 83 LOPDGDD aporta al derecho a la educación del art. 27 CE la dimensión tecnológica necesaria para adecuar la educación al mundo digital y también, al tiempo, para impregnar la digitalización en la escuela de los principios y valores constitucionales y democráticos que se desprenden del precepto constitucional.

El art. 83 LOPDGDD dice así:

²² En relación con el acceso a contenidos educativos, el art. 32.3 de la Ley de Propiedad Intelectual exime al personal de la educación reglada, de las Universidades y de Organismos Públicos de Investigación en su función científica de la autorización del autor o editor para realizar actos de reproducción, distribución y comunicación pública de pequeños fragmentos de obras y de obras aisladas de carácter plástico o fotográfico, figurativo, cuando, no concurriendo una finalidad comercial, se cumplan simultáneamente las siguientes condiciones que detalla el precepto, lo que supone facilitar la utilización del material en el ámbito escolar o investigador.

1. El sistema educativo garantizará la plena inserción del alumnado en la sociedad digital y el aprendizaje de un uso de los medios digitales que sea seguro y respetuoso con la dignidad humana, los valores constitucionales, los derechos fundamentales y, particularmente con el respeto y la garantía de la intimidad personal y familiar y la protección de datos personales. Las actuaciones realizadas en este ámbito tendrán carácter inclusivo, en particular en lo que respecta al alumnado con necesidades educativas especiales.

Las Administraciones educativas deberán incluir en el diseño del bloque de asignaturas de libre configuración la competencia digital a la que se refiere el apartado anterior, así como los elementos relacionados con las situaciones de riesgo derivadas de la inadecuada utilización de las TIC, con especial atención a las situaciones de violencia en la red.

2. El profesorado recibirá las competencias digitales y la formación necesaria para la enseñanza y transmisión de los valores y derechos referidos en el apartado anterior.

3. Los planes de estudio de los títulos universitarios, en especial, aquellos que habiliten para el desempeño profesional en la formación del alumnado, garantizarán la formación en el uso y seguridad de los medios digitales y en la garantía de los derechos fundamentales en Internet.

4. Las Administraciones Públicas incorporarán a los temarios de las pruebas de acceso a los cuerpos superiores y a aquéllos en que habitualmente se desempeñen funciones que impliquen el acceso a datos personales materias relacionadas con la garantía de los derechos digitales y en particular el de protección de datos.

A. El contenido material del derecho a la educación digital constitucional

El apartado primero del art. 83 entronca por una parte con el art. 27.5 CE, donde se recoge la obligación de los poderes públicos de garantizar el derecho de todos a la educación a través de una programación de la enseñanza que ha de ser reflejo de las necesidades e inquietudes sociales. El TEDH en la sentencia de 23 de agosto de 1968 (Caso relativo a determinados aspectos del régimen lingüístico de la enseñanza en Bélgica) ya señaló que el derecho a la educación «por su propia naturaleza requiere de una ordenación por el Estado, ordenación que puede variar en cada época y en cada lugar de acuerdo a las necesidades y recursos de la comunidad y de los individuos», lo que incide en la exigencia de que la educación sea permeable a las necesidades educativas de cada sociedad. Pues bien, ahora, en el siglo XXI, el art. 83.1 LOPDGDD incluye de forma explícita dentro de la educación los contenidos digitales, como corresponde a una sociedad cuyo devenir diario se sustenta y desarrolla en gran medida en la tecnología. Más adelante retomaremos esta reflexión.

Por otra parte, y dentro del marco general de la educación, la educación digital debe plegarse a los fines del sistema educativo, según señala el art. 27.2 CE: El pleno

desarrollo de la personalidad humana en el respecto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales». También a ese marco de referencia inamovible aludía el TEDH en la citada sentencia: al afirmar que «... Resulta evidente que tal ordenación (se refiere a la de la enseñanza por parte del poder público, la aclaración es nuestra) no debe vulnerar la esencia del derecho a la educación ni limitar otros derechos recogidos por el Convenio». En efecto, el sistema educativo no puede ser neutral, sino que su posicionamiento ideológico queda delimitado por los principios constitucionales en cuyo sistema constitucional se proclama el derecho a la educación y a los que además ha de servir. Como señala TAJADURA «la escuela se configura como un lugar de aprendizaje de la ciudadanía democrática y de los valores constitucionales»²³. A la finalidad constitucional de la educación que refleja el art. 27.2 CE replica el art. 83.1 LOPDGDD bajo la expresión y la aspiración de que el aprendizaje digital sea «seguro y respetuoso con la dignidad humana, los valores constitucionales, los derechos fundamentales y, particularmente con el respeto y la garantía de la intimidad personal y familiar y la protección de datos personales». Los referentes constitucionales de la educación digital no pueden ser otros y a ellos nos referíamos cuando señalábamos al comienzo de esta reflexión la adecuada interpretación constitucional en el Estado social cimentada sobre la base de la dignidad y el desarrollo de la personalidad del individuo.

Detengámonos brevemente en estas dos ideas básicas del derecho a la educación. Una, el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto al marco democrático de convivencia y al respeto a los derechos fundamentales, finalidad aportada con carácter general por el art. 27.1 CE. La otra idea, el respeto a la dignidad humana cuando de empleo y aprendizaje de contenidos digitales se trate. Ambas nociones reciben elementos innovadores por parte de la tecnología, que como ya hemos afirmado se proyecta en el campo de los derechos fundamentales no solo desde la perspectiva procedimental, sino en algunos casos también con la introducción de contenidos sustantivos que modulan y enriquecen el propio derecho. Las dos ideas pueden complementarse en el marco del derecho a la educación. La dignidad humana, concebida como sostén del conjunto de derechos fundamentales y como valor que se expande hasta alcanzar al conjunto de todos ellos, constituye un pilar esencial en el marco educativo. La dignidad humana incorpora una dimensión axiológica que impregna toda la Constitución y el propio ordenamiento jurídico y que se analiza en conexión con el resto de derechos fundamentales y valores constitucionales. En el contexto que nos ocupa en estas páginas, la dignidad se proyecta dentro del derecho a la educación digital, mejora su interpretación y «perfecciona y potencia el significado del derecho fundamental que facilita su desarrollo y posibilita además novedosas

²³ TAJADURA TEJADA, J., «La libertad religiosa en el ámbito escolar: un estudio comparado de los modelos alemán y francés», *AFDUDC*, núm. 13, 2009, pág. 793.

formas de comprensión para dar solución a problemas nuevos»²⁴. La conexión entre el valor dignidad y el pleno desarrollo de la personalidad, en lo que a la educación digital se refiere, facilita la inclusión como contenidos digitales a enseñar en la escuela dentro del entorno democrático conceptos como la identidad en el entorno digital, el seudonimato, el derecho a no ser objeto de un perfil ni a ser localizado, derecho a no ser discriminado en el entorno digital, entre otros. La identidad digital guarda una fuerte relación con la dignidad y con el desarrollo de la personalidad, pues se refiere a todas las informaciones o datos sobre nosotros que publicamos en medios digitales y que por tanto son reveladoras de una determinada forma de actuar. De reputación online se habla en el entorno en línea, esto es, de la imagen que los demás tienen de nosotros en las redes como consecuencia de la información volcada. Forman parte de la identidad digital las fotos, vídeos, publicaciones en foros, los datos. El rastro que toda la actividad que un sujeto realiza en Internet se denomina huella digital. Siguiendo la huella digital dejada por un sujeto podemos reconstruir la identidad digital de una persona. La protección de la identidad digital y por tanto de la personalidad está garantizada por el art. 94 LOPDGDD que recoge el derecho al olvido en redes sociales y servicios equivalentes. La protección de la identidad digital será un contenido material que deberá ser incluido dentro del derecho a la educación digital del art. 83 LOPDGDD.

El precepto legal se completa con una referencia expresa a la necesidad de prever en la intervención educativa del poder público medidas que faciliten la adquisición de las competencias digitales al alumnado con dificultades, lo que obliga al poder público a planificar una educación inclusiva con el fin de no provocar desde el sistema educativo una brecha digital entre el alumnado con dificultades de aprendizaje. Ya hemos visto cómo la Unión Europea habla de educación digital inclusiva.

La referencia explícita que el precepto orgánico realiza a la necesidad de que el sistema educativo sea respetuoso con un determinado contenido material constitucional como la dignidad, los valores constitucionales y los derechos fundamentales, en especial la intimidad y protección de datos no puede, por tanto, considerarse una reiteración innecesaria respecto de la finalidad general del sistema educativo del art. 27.3 CE, pues en este caso la insistencia tiene que ver con los eventuales riesgos, más que reales, de cambio y transformación que el mundo digital puede representar para la democracia y la libertad, y en general para todos los derechos fundamentales. A todos ellos ya extendía la protección el art. 18.4 CE frente al uso de la informática, aunque sin vislumbrar por entonces en toda su extensión semejante afectación y pareciendo dicha alusión, en el momento constituyente, quizá fruto de la imprecisión y falta de perspectiva del incipiente fenómeno informático. Aunque ya algunos autores

²⁴ OEHLING DE LOS REYES, A., «El concepto constitucional de la dignidad de la persona: Forma de comprensión y modelos predominantes de recepción en la Europa continental», *Revista Española de Derecho Constitucional*, núm. 91, enero-abril (2011), pág. 172.

intuían que la referencia al conjunto de los derechos era algo más que una cuestión generalista, ha sido la rápida evolución del fenómeno y su propia extensión lo que ha hecho realidad esa amenaza. En efecto las tecnologías y su utilización en la vida ordinaria afectan al derecho al trabajo, al derecho a la seguridad, a la tutela judicial efectiva, a la libertad de expresión, de reunión, de participación, al derecho a la salud, a los derechos del niño, etc. La educación digital ha de tener muy presente dicha finalidad de respeto al conjunto de los derechos, pues el empleo de la tecnología fuera de los parámetros señalados puede constituir una herramienta altamente dañina.

Por otra parte, la alusión expresa a la protección de la intimidad personal y familiar es racional, pues el derecho a la intimidad en sus dos versiones constituye uno de los derechos que pueden verse afectados de manera muy significativa por el empleo de medios tecnológicos, y además queda interesado por el derecho a la protección de datos de carácter personal, derecho este último que ha adquirido dimensión y entidad propia frente a la intimidad, con quien continúa manteniendo no obstante un fuerte vínculo.

En efecto, el derecho a la protección de datos constituye un auténtico derecho fundamental que, pese a unos inicios titubeantes como derecho de naturaleza sustantiva con una finalidad propia, se ha consolidado gracias a una labor trífrente entre los tribunales, el reconocimiento internacional y su plasmación a nivel interno. No necesariamente por ese orden sino a veces de forma coetánea, el reconocimiento como derecho fundamental a nivel interno bajo distintas advocaciones y relaciones con el conjunto de los derechos incluidos en los textos constitucionales (al menos en el nuestro); su fuerte consolidación con mucha más claridad y autodeterminación en el entorno internacional, incluyendo en este espacio la decidida labor legislativa desarrollada por la Unión Europea y por último la aplicación eficaz y eficiente de dicha normativa por parte de los tribunales, han contribuido a su afianzamiento definitivo como un derecho fundamental que tiene una dimensión propia en el mundo digital. La relevancia adquirida por este derecho en la utilización cotidiana de la tecnología tiene su razón de ser en la utilización de datos de carácter personal de los individuos para mejorar la calidad de vida de los ciudadanos y desarrollar las prestaciones propias de un Estado social. La tecnología y los datos son una realidad unida, aunque la tecnología va más allá de la protección de datos, pero ha obligado a introducir la cultura de la protección de datos en el entorno educativo, antes que en el entorno escolar como contenido propio del sistema educativo.

Hay que educar en la cultura de la protección de datos²⁵, no solo para ser respetuoso con el derecho a la protección de datos sino también para ser conocedores

²⁵ En este sentido destaca la labor llevada a cabo por la AEPD a través de sus guías educativas, especialmente interesantes en este artículo son las dedicadas a Internet y redes sociales y Educación y menores, aunque desde la perspectiva de la cultura de la protección de datos todas las intervenciones de la AEPD son absolutamente valiosas en su finalidad de aportar conocimientos al ciudadano sobre el derecho a la protección de datos de carácter personal, disponible en <https://www.aepd.es/es>.

del derecho que asiste a los ciudadanos (menores además en el caso de la escuela) y que se concreta en poder desarrollar nuestra libertad en el mundo digital, esto es, conocer y controlar las informaciones personales que sobre nosotros manejan tanto el poder público como el sector privado. La cultura de la protección de datos se introduce dentro del sistema educativo para aprender cómo se deben proteger los datos de los demás, los nuestros, así como para conocer el conjunto de derechos que asisten al estudiante para garantizar su derecho a la protección de datos de carácter personal. Todo ello en el convencimiento que estamos ante un derecho fundamental que proyecta parte de la dignidad del alumnado y de su libertad.

El precepto contempla por tanto la educación digital en el marco constitucional y por supuesto con la participación inexcusable y obligatoria de las administraciones involucradas.

El art. 83.1 LOPDGDD exige a las Administraciones educativas incluir al menos dos tipos de contenidos. Por una parte, es preciso incorporar la competencia digital en el conjunto de las asignaturas de libre configuración del sistema educativo, con el respeto al orden constitucional. Por otra parte, se ha añadir también el conocimiento de los instrumentos relacionados con las situaciones de riesgo consecuencia del incorrecto uso de la tecnología. Especialmente hay que incidir en la educación excluyendo las situaciones de violencia en la red. En ambos casos, el diseño de los planes educativos ha de tener en cuenta la participación de todas las Administraciones educativas.

En consonancia con dicho mandato al legislador educativo, la disposición final décima de la LOPDGDD modifica la Ley 2/2006, de 3 de mayo, de Educación incluyendo en el art. 2.1 y dentro de los fines hacia los que se dirige el sistema educativo español un nuevo apartado, letra l) según el cual hay que entender que la educación se orientará también para conseguir «La capacitación para garantizar la plena inserción del alumnado en la sociedad digital y el aprendizaje de un uso seguro de los medios digitales y respetuoso con la dignidad humana, los valores constitucionales, los derechos fundamentales y, particularmente, con el respeto y la garantía de la intimidad individual y colectiva.»

Por otra parte, en el ámbito universitario, la disposición final modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, añadiendo la letra l) al art. 46.2 de dicha norma y reconociendo el derecho de los estudiantes en:

«l) La formación en el uso y seguridad de los medios digitales y en la garantía de los derechos fundamentales en Internet.»

El contenido material que pretende la educación digital, esto es, incorporar contenidos digitales dentro de un marco constitucional tiene otra intención procedimental que es el empleo seguro de los medios digitales, seguridad que ya se contempla en el apartado primero del precepto. La seguridad constituye un elemento esencial de la tecnología porque la falta de aquella y por tanto la vulnerabilidad física de los sistemas tecnológicos puede repercutir directamente en un ataque a la dignidad

de la persona, a los valores constitucionales y a los derechos de los ciudadanos. Por tanto, la seguridad en el uso tiene tanto de contenido material como la formación propiamente dicha, ya que el mal empleo puede eventualmente agredir las libertades más esenciales y los valores constitucionales. Por tanto, se forma y se educa en contenidos digitales dentro del sistema democrático y esa formación respetuosa con los valores constitucionales determina no solo la mejor utilización de la tecnología sino también la más segura.

Sobre el peligro de la tecnología ya se ha incidido, con una clara intención educativa. En este sentido destaca la preocupación del legislador en el año 2015, aprobando el Informe sobre recomendaciones educativas, regulatorias, policiales y sectoriales elaboradas por la subcomisión para el estudio de las redes sociales²⁶. De nuevo hay que destacar en materia de seguridad la labor de la AEPD que ha desarrollado una abundante actividad tanto para educar a los propios centros educativos sobre la seguridad como a los estudiantes²⁷.

Las situaciones de riesgo que ha de combatir el sistema educativo a través de la introducción del contenido digital propio para alcanzar dicha finalidad deben ir encaminadas a reducir o eliminar las siguientes amenazas: abuso y adicción, vulneración de los derechos a la propiedad intelectual, acceso a contenidos inapropiados según la edad del estudiante, interacción y Ciberbullying, acoso sexual, amenazas a la privacidad, riesgos económicos y/o fraudes, amenazas técnicas y/o malware²⁸.

Otro aspecto fundamental que habrá que tener presente en la programación de la enseñanza digital es el de la inversión pública, herramienta esencial de la que se vale el Estado social para eliminar los desequilibrios y que en el ámbito educativo ha

²⁶ Disponible en https://www.congreso.es/public_oficiales/L10/CONG/BOCG/D/BOCG-10-D-643.PDF. Dentro de las medidas incorporadas por el Informe en materia de seguridad en la Red destacan para los menores las siguientes: «1. Elaboración coordinada de contenidos de formación y sensibilización por las autoridades educativas competentes. 2. Capacitación de los menores en competencias digitales con un contenido que no se limite a seguridad digital, sino orientada a «ciudadanía digital». 3. Necesidad de educar en la escuela en el uso apropiado de las redes sociales, basado en valores: responsabilidad de los propios actos. 4. Lecciones, en el primer ciclo de primaria, sobre los usos y riesgos de la red, con ejemplos de webs y conductas peligrosas para su intimidad. 5. Acciones formativas en centros escolares para prevenir el sexteo (sexting), así como cualquier tipo de acoso (acoso escolar —bullying—, grooming...) a través de las TIC». Por lo que atañe a los mayores el Informe señala «la Formación de maestros y profesores; fomento de la revisión de los planes de estudio, para capacitarse y adaptarse a la evolución tecnológica. 7. Formación de padres que, como en otras actividades que comportan riesgos, deben acompañar a sus hijos en su aprendizaje. 8. Formación específica para Jueces, Fiscales y personal de la Administración de Justicia, Fuerzas y Cuerpos de Seguridad y personal socio-sanitario.»

²⁷ Todas las guías elaboradas por la AEPD en relación con los menores, la seguridad y la tecnología están disponibles en <https://www.tudecideseninternet.es/aepd/>

²⁸ Estudios sobre hábitos seguros en el uso de las TIC por niños y adolescentes y e-confianza de sus padres, INTECO, marzo 2009, pág. 71 y ss.

de ser escrupulosamente equitativa. Desde luego la gratuidad de la enseñanza en los niveles básicos (art. 27. 4 CE) alcanza también a la dotación a los centros públicos de los medios tecnológicos que hayan de ser empleados para la formación digital, de modo igualitario.

B. La titularidad del derecho a la educación y la enseñanza digital

Los estudiantes de todos los niveles educativos son titulares del derecho a la educación digital, según la Ley 6/2006 de Educación y la Ley de Universidades. La norma extiende la titularidad de esta formación digital a todos los niveles educativos.

Junto al titular subjetivo natural del derecho a la educación y como complemento inescindible a la formación de los estudiantes en la prevención frente a los riesgos que conlleva el empleo de la tecnología y su introducción en el entorno educativo, así como la instrucción digital, es imprescindible la formación adecuada de los docentes. En este sentido, el apartado 2 del artículo 83 LOPDGDD contempla la necesidad de que el profesorado sea debidamente formado en competencias digitales y en la transmisión de los valores constitucionales a través de la tecnología. Esta obligación de formación permanente, constante y actualizada dirigida hacia el profesorado solamente puede recaer en el poder público, que ha de elaborar planes formativos coherentes y estructurados. La planificación en este sector debe intentar alcanzar de manera igualitaria a todos los docentes, reduciendo las brechas que en este grupo se pueden producir entre diferentes sectores (escuela rural, profesoras, etc.). Por otro lado, la formación digital segura no solo se concibe como un derecho de este colectivo sino como un deber exigible en razón de su posición en el ordenamiento educativo y que han de cumplir de forma responsable, pues su aprendizaje y sus conocimientos han de ser transmitidos a los estudiantes. La inversión en este aspecto debe ser sólida y constante. La acción pública dirigida a satisfacer esta demanda debe incluir además de partidas para la formación, la renovación de los equipos y de las medidas de seguridad cuando así lo determinen los expertos en tecnología.

La formación del profesorado se refuerza también con el apartado tercero del art. 83 que alude directamente a los planes de estudio de los títulos universitarios, a todos los títulos sin distinción, que habrán de incluir formación de sus estudiantes en el empleo seguro de la tecnología. De modo especial el precepto señala aquellas titulaciones cuyos contenidos habiliten para la formación de los profesores. Es decir, formar en capacidades digitales a los futuros profesores y docentes es una obligación de los planes de estudio universitarios.

La obligación de incorporar la formación de los estudiantes universitarios en el empleo seguro de los medios digitales es una consecuencia de la extensión de la tecnología en todos los ámbitos sociales, así como del compromiso de la Universidad con la sociedad.

El artículo finaliza con la obligación de incorporar en «los temarios de las pruebas de acceso a los cuerpos superiores y a aquéllos en que habitualmente se desempeñen funciones que impliquen el acceso a datos personales materias relacionadas con la garantía de los derechos digitales y en particular el de protección de datos», como necesidad ineludible para consolidar y asegurar la sociedad digital, esto es, el desarrollo de servicios y actividades habituales a través del empleo de los medios digitales.

6. CONCLUSIONES

La educación digital abre un espacio de estudio y regulación muy extenso que debe ser abordado por el Derecho desde directrices comunes. El empleo de la tecnología y la consolidación de la sociedad digital necesitan una formación y educación digital desde la escuela y en todos los niveles educativos. La formación en contenidos digitales debe ser, como todos los procesos formativos, una constante en el individuo y no puede desatender a ningún colectivo social. Constituye una obligación del Estado social digital. El marco constitucional ofrece la finalidad a alcanzar por la educación digital: el pleno desarrollo de la personalidad en el respeto a la dignidad y a los derechos fundamentales. La educación digital inclusiva, de calidad y democrática es la aspiración tanto de la Unión Europea como de sus Estados miembros. La apuesta por ella es una apuesta también por el desarrollo económico y social de los ciudadanos, por la mejora de la calidad de vida de los individuos.

7. BIBLIOGRAFÍA

- DÍAZ REVORIO, J., «El derecho a la educación», *Anuario, Parlamento y Constitución*, 2, 1998.
- EMBID IRUJO, A., «El contenido del derecho a la educación» *Revista Española de Derecho administrativo*, núm. 31, 1981
- FERNÁNDEZ MIRANDA Y CAMPOAMOR, A., *De la libertad de enseñanza al derecho a la educación. Los derechos educativos en la Constitución española*, Centro de Estudios Ramón Areces, Madrid 1988.
- GOIG MARTÍNEZ, J. M., *El sistema constitucional de derechos y libertades según la jurisprudencia del Tribunal Constitucional*, Universitas Internacional S.L., Madrid 2006.
- LAZCOZ MORATINOS, G., Y CASTILLO PARRILLA, J. A., «Valoración algorítmica ante los derechos humanos y el Reglamento General de Protección de Datos: el caso SyRI», *Revista chilena de Derecho y Tecnología*, vol. 9, 1 (2020).
- LÓPEZ GARRIDO, D. (coord.), SERRANO PÉREZ, M^a M., FERNÁNDEZ ALLER, C., *Derechos y obligaciones de los ciudadanos/as en el entorno digital*, Fundación Alternativas, Documento de trabajo 195/2017.
- MARTÍNEZ DE PISÓN CAVERO, J., *El derecho a la educación y la libertad de enseñanza*, Cuadernos «Bartolomé de las Casas», Dykinson, Madrid 2003.

- MEIX CERECEDA, P., «Los derechos fundamentales en la educación», Lecciones de Derecho Constitucional de España y de la Unión Europea, Vol. II, Los derechos fundamentales, (LÓPEZ GARRIDO, D., (coord.), tirant lo blanch, Valencia 2018.
- OEHLING DE LOS REYES, A., «El concepto constitucional de la dignidad de la persona: Forma de comprensión y modelos predominantes de recepción en la Europa continental», *Revista Española de Derecho Constitucional*, núm. 91, enero-abril (2011).
- RALLO LOMBARTE, A., «Del derecho a la protección de datos a la garantía de nuevos derechos digitales», *Tratado de Protección de Datos. Actualizado con la Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales*, tirant lo blanch, Valencia 2019.
- SÁNCHEZ GONZÁLEZ, S. (coord.), *Dogmática y práctica de los derechos fundamentales*, Tirant lo Blanch (2ª ed.), Valencia 2015.
- SOLOZÁBAL ECHAVARRÍA, J. J., «La enseñanza en valores, entre la libertad ideológica y el derecho a la educación», (LÓPEZ CASTILLO, A., (ed.)), *Educación en valores. Ideología y religión en la enseñanza pública*, CEPC, Madrid 2007.
- TAJADURA TEJADA, J., «La libertad religiosa en el ámbito escolar: un estudio comparado de los modelos alemán y francés», *Anuario da Facultade de Dereito da Universidade da Coruña*, núm. 13, 2009.

Escenarios actuales de agresiones al derecho a la intimidad personal del menor

Current scenarios of attacks on the minor's right to personal privacy

Francisco Sacristán Romero

Doctor en Derecho. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Profesor asociado en Universidad Rey Juan Carlos

RESUMEN: Este estudio versa sobre la constatación de la reducción y, en algunos casos, la ausencia absoluta del principio de «seguridad», como una de las partes del derecho a la libertad personal que se recoge en el artículo 17.1 de la CE y, que se comprueba permanentemente amenazada en las situaciones particulares que afectan a menores que han experimentado las consecuencias negativas del denominado efecto «grooming» en los destinos turísticos. Para intentar este acercamiento, se traen diversas consideraciones previas que el principio de seguridad refleja en la doctrina y su propia evolución para incardinarlo en la realidad que proyecta el grooming en menores, víctimas de individuos u organizaciones que se lucran del turismo sexual en el «ciberspacio» y en aquellas localidades donde trafican con niñas y niños.

ABSTRACT: The text is dedicated to the verification of the reduction and, in some cases, the absolute absence of the principle of «security», as one of the parts of the right to personal liberty that is included in Article 17.1 of the EC and that it is found to be permanently threatened in the particular situations that affect minors who have experienced the negative consequences of grooming in tourist destinations. To try this approach, various previous considerations are brought that the principle of security reflects in the doctrine and its own evolution to incardinate it in the reality that grooming projects in minors, victims of individuals or organizations that profit from sex tourism in «cyberspace» And in those localities where children are trafficked.

Palabras clave: «Ciberacoso» «Derechos humanos», «Intimidad personal» «Grooming», «Menores»

Key words: «Cyberbullying» «Human rights», «Personal privacy» «Grooming», «Minors»

1. CARACTERÍSTICAS DEL GROOMING EN CONTEXTOS DE EXPLOTACIÓN SEXUAL DEL MENOR

Se comienza esta tarea por lo que se conoce como *grooming*, cuya traducción a la lengua española sería la siguiente definición: «el conjunto de estrategias que una

persona adulta desarrolla para ganarse la confianza del menor a través de Internet con el fin último de obtener concesiones de índole sexual»¹.

Otro anglicismo muy empleado en este ámbito y en el que existe una directa vinculación lingüística con la infancia es el que se denomina «*child grooming*», que ha sido incorporado como actuación delictiva en el artículo 183 bis del Código Penal, tras la modificación realizada por la reforma de la Ley Orgánica 5/2012, de 22 de junio². Panizo, traduce directamente esta anterior expresión al idioma español, como «ciber-acoso con propósito sexual»³.

Antes de entrar en la especificación de las características del *grooming* que se derivan de las definiciones sobre el mismo, conviene tener presente las consecuencias que, para la protección de los datos personales, conlleva el uso masivo de las *redes sociales*. Gavilán-Martín y Merma-Molina manifiestan en una obra reciente las paradojas que en el mundo actual provoca en su conjunto todo lo anterior advirtiéndolo de lo que los autores citan como «peligros potenciales» en el sentido que: «Las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) son una oportunidad para el progreso de prácticamente todos los campos de la ciencia y el conocimiento, pero también para el desarrollo personal y social de los individuos. Aunque estas ofrecen grandes ventajas, su utilización no está exenta de peligros potenciales»⁴. También y en la misma línea, avisando sobre los peligros que entrañan las redes sociales para los menores, Martínez Fernández, Sorkunde Garmendia Larrañaga y Garitaonandia Garnacho, miembros en activo del grupo de investigación *EU Kids Online* en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), aluden a que «Las oportunidades (comunicación, aprendizaje, creatividad, entretenimiento, etc.) y los riesgos online (ciberacoso, discurso del odio, pornografía, *grooming*, explotación comercial, etc.) van de la mano»⁵. Efectivamente, las potenciales bonanzas de estos nuevos medios de comunicación están íntimamente relacionadas con peligros reales que cada vez aumentan más y más las cuentas de beneficios de las organizaciones criminales que comercian con imágenes de menores en la red.

¹ Consulta realizada el 11 de septiembre de 2012 en <http://www.pantallasamigas.net/proteccion-infancia-consejos-articulos/grooming-acoso-a-menores-en-la-red.shtml>

² Díaz Cortes, Lina Mariola (2012): «El denominado *child grooming* del artículo 183 bis del Código Penal: una aproximación a su estudio». En *Boletín del Ministerio de Justicia*, 2138, pgs. 2-24.

³ Panizo Galence, Victoriano (2011): «El ciber-acoso con intención sexual y el *child-grooming*». En *Quadernos de criminología: revista de criminología y ciencias forenses*, 15, pg. 22.

⁴ Gavilán-Martín, Diego; Merma-Molina, Gladys (2020): «El mundo invisible de los adolescentes: acoso, *grooming* y sexting en la red». En *Tecnologías educativas y estrategias didácticas* / coord. por Enrique Sánchez Rivas, Ernesto Colomo Magaña, Julio Ruiz Palmero, José Sánchez Rodríguez, pgs. 1082-1091

⁵ Martínez Fernández, Gemma; Sorkunde Garmendia Larrañaga, Maialen; Garitaonandia Garnacho, Carmelo (2020): «La infancia y la adolescencia ante las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs): oportunidades, riesgos y daño». En *Zer: Revista de estudios de comunicación*, Vol. 25, Nº. 48, pgs. 349-362

Por su lado, Mitjans afirma que: «En las redes sociales, una vez dado de alta un usuario se le insta a incorporar la mayor cantidad de datos, y lo más precisos posible, y a invitar a otros amigos para que sigan el mismo procedimiento. A partir de aquí el usuario puede delimitar qué quiere que vean los demás de él, qué información quiere compartir. Por tanto, en principio, limitamos ‘libremente’ nuestro derecho a la protección de los datos personales, nuestra intimidad y cualquier otro derecho que pueda verse afectado por el hecho de difundir información relativa a nuestra vida. Sin embargo, hemos de notar que esto no será así en el caso de los datos de terceras personas que puede incorporar el usuario sin haber obtenido su consentimiento, sobre todo en el caso de los datos de personas que no son usuarias de la red social»⁶.

En este debate, Maldonado Guzmán señala la verdadera complejidad del fenómeno que se estudia: «el *grooming* tiene varias dificultades añadidas que incrementan notoriamente la cifra negra de criminalidad de estas conductas. En primer lugar, la naturaleza intrínseca del fenómeno implica el uso de estrategias tendentes a que el menor no se identifique como víctima, sino como participante en un juego que no debe comunicar a nadie. Tales dinámicas invalidan la capacidad del menor para tomar conciencia de la situación y reconocerla como un abuso. En segundo lugar, en caso de que el agresor exprese de manera explícita sus intenciones, la víctima mantendrá igualmente su silencio por miedo a las represalias. En el *grooming*, los sentimientos de culpabilidad, miedo y vergüenza anulan cualquier posibilidad de denuncia por parte de la víctima menor de edad, lo que facilita la perpetuación del abuso y la falta de delación. En tercer lugar, las víctimas suelen desconocer los recursos de protección y los mecanismos asistenciales que tienen disponibles, o sobrestiman la capacidad de ellas mismas para poner fin a la situación victimizante»⁷.

Conviene precisar que se detectan casos en los que hay menores víctimas de acoso virtual, incluso cuando no se han dado de alta o inscrito en las redes sociales como usuarios, lo cual socava, si cabe aún más, las garantías de sus derechos fundamentales que se encuentran más afectados en la esfera de la privacidad.

Para esta autora, la realidad en la que queda el derecho a la intimidad personal, que trasciende en los datos que se transfieren a través de los sistemas telemáticos que incorporan las redes sociales, le llevan a la siguiente conclusión: «La idea que muchas personas tienen respecto a que Internet es un mundo anónimo, que lo que hacemos, decimos, mostramos en Internet, en una red social, no tiene consecuencias para nuestra realidad física, nos lleva a ser descuidados en aspectos de nuestra vida que en otro entorno tendríamos fuertemente resguardados. Al registrarse en una red social los usuarios facilitan gran número de datos personales, desde datos identificativos

⁶ Mitjans Perelló, Esther (2009): «Impacto de las redes sociales en el derecho a la protección de los datos personales». En *Anuario de la Facultad de Derecho (Universidad de Alcalá)*, 2, pg. 115.

⁷ Maldonado Guzmán, Diego Jesús (2019): «El mal denominado delito de grooming online como forma de violencia sexual contra menores. Problemas jurídicos y aspectos criminológicos». En *Revista Electrónica de Estudios Penales y de la Seguridad: REEPS*, Extra 5, pg. 4.

básicos a datos que, bien directamente o bien a través de la deducción, pueden dar información sobre aspectos muy sensibles, como puede ser nuestro estado de salud, nuestra orientación sexual, nuestras opiniones políticas o nuestra religión»⁸.

Es ya muy significativo que Mitjans nombre la «orientación sexual», como uno de los datos más sensibles en el intercambio de información en las redes sociales⁹.

En la misma línea, Rallo y Martínez aluden a lo que implica el simple hecho rutinario de «navegar» por Internet en la búsqueda de información, y ello lleva al recuerdo de facilitar una serie de datos personales en las redes sociales, muy propio de adolescentes con acceso a recursos tecnológicos muy variados en las sociedades contemporáneas:

«Seguir el rastro de una navegación, incluso sin identificar de modo concreto al internauta, aporta información extraordinariamente valiosa si se contextualiza. La persona usuaria, de manera inconsciente, revela preferencias de toda clase, indica qué asuntos le interesan, qué gráficos le atraen o qué publicación prefiere. Estas huellas electrónicas aprovechan para facilitar la navegación y hacerla más rápida, para presentar la publicidad de una determinada manera y hacer estudios de mercado, o para ofrecer al cliente que se ha identificado servicios personalizados adaptados a su navegación por la web»¹⁰.

Interesante sobre este particular, es lo expuesto por Murillo de la Cueva, en relación a una sentencia de 12 de abril de 2010, de la Sección Cuarta Penal del Tribunal de Milán en Italia, que condena «a tres directivos de *Google* por violar el derecho a la intimidad de un menor afectado por el síndrome de Down mediante la difusión de un video que muestra el trato vejatorio que le infligen»¹¹.

En el marco de esta sentencia, es relevante lo expuesto por el autor en los siguientes términos de oposición a la misma por parte de Google y la Embajada norteamericana en Italia:

«*Google* y la Embajada de los Estados Unidos en Italia han criticado la sentencia, que ha sido apelada, porque consideran que supone un ataque a los principios

⁸ *Ibídem*, pg. 126.

⁹ En un encuentro internacional al que acudí en mayo de 2010, celebrado en la ciudad de Lima (Perú), un ejecutivo de la empresa norteamericana de la informática Microsoft, me ratificó lo que expone Mitjans, acerca de la facilidad técnica que tienen buscadores potentes como Google, por ejemplo, para poner a disposición pública datos de la persona que, en principio, se entiende no han salido de su ámbito privado, pero que cuando, por el motivo que fuere, se inscribe en una red social con las mismas claves de usuario y contraseña que emplea en sus direcciones de correo electrónico, provoca que algunas informaciones sensibles sobre su persona, sean detectadas por potentes motores de búsqueda como el antes citado y alcancen alta visibilidad en Internet.

¹⁰ Rallo Lombarte, Artemi; Martínez Martínez, Ricard (2011): «Protección de datos personales y redes sociales: obligaciones para los medios de comunicación». En *Quaderns del CAC*, 37, XIV (2), pg. 42.

¹¹ Murillo de la Cueva, Pablo Lucas (2010): «El derecho a la protección de datos: novedades y problemas». En *Curso de Verano: organismos internacionales y nuevo orden mundial*. Aranjuez: Fundación Ciudadanía y Valores, pg. 7.

fundamentales de libertad sobre los que ha sido construido *Internet*. Los recursos de los condenados se basan, además, en que no tuvieron nada que ver con el video pues no lo distribuyeron, ni cargaron, ni vieron y en que, de prosperar el criterio de la sentencia de hacer responsables a los proveedores de servicios de los contenidos que cargan los usuarios, se hará imposible ofrecer servicios en *Internet*. Insisten en que actuaron correctamente y en que *Google* no tenía ninguna obligación de ejercer un control preventivo sobre los videos y mensajes que se cuelgan en la Red. Y subrayan que tan pronto como tuvieron noticia del contenido de video lo retiraron inmediatamente.

En contra de esta sentencia, se ha afirmado también que «desconoce el valor de la libertad de expresión y que ejercerla en *Internet* es un derecho humano inalienable que debe ser protegido en las sociedades libres y que, si bien se debe prestar atención a los abusos, sin embargo, el eventual material ofensivo no debe convertirse en un pretexto para vulnerar este derecho fundamental»¹².

Desde la posición que se defiende en este artículo, el argumento prioritario es que, aun reconociendo el valor como derecho fundamental que en la CE tiene la libertad de información, cuando de *Internet* se trata, la difusión de un video de tales características sin un previo control por parte de la empresa *Google*, supone la violación constatable del derecho a la intimidad personal del menor. Por tanto, estar de acuerdo con los términos generales de la sentencia del tribunal italiano, en cuanto al reconocimiento preferente del derecho fundamental de la intimidad personal del menor, en contra de las tesis mantenidas, tanto por *Google* como por la Embajada de los Estados Unidos de América en Italia.

Por otro lado, Rojas Pozo, aludía a la importancia que el proyecto de Constitución Europea, a diferencia de la CE, tendría sobre la protección de los datos personales, con referencia al artículo II-68 de ese texto¹³.

Rallo reconoce el trabajo del Tribunal Constitucional español en lo relativo a la protección jurídica de los datos personales, por medio de la STC 292/2000¹⁴. Según este autor, en la anterior sentencia, el TC realiza una distinción nítida entre el derecho fundamental a la intimidad personal del artículo 18.1 de la CE y el derecho a la protección de datos personales en sentido estricto, caracterizando este último como «el poder jurídico de imponer la realización u omisión de determinados comportamientos»¹⁵. En apoyo de los argumentos de Rallo, unos años antes, Garriga,

¹² *Ibidem*, pg. 8.

¹³ Rojas Pozo, José Luis (2005): «La Constitución Europea y la protección de datos personales». En *Datospersonales.org: La revista de la Agencia de Protección de Datos de la Comunidad de Madrid*, 13.

¹⁴ Rallo Lombarte, Artemi (2009): «La garantía del derecho constitucional a la protección de datos personales en los órganos judiciales». En *Nuevas Políticas Públicas: Anuario multidisciplinar para la modernización de las Administraciones Públicas*, 5, pg. 99.

¹⁵ *Ibidem*

dejaba constancia del papel del TC en la amplitud y autonomía propia que impulsa para el derecho fundamental de la protección de datos personales¹⁶.

Sin embargo, hay un sector doctrinal, que se pregunta si la protección de datos personales debe tener la calificación de derecho fundamental, tal y como fue reflejado por el TC¹⁷, para distinguirlo de lo establecido sobre la intimidad personal del artículo 18.1 de la CE.

Aguado recalca, en su apoyo a lo establecido en el artículo 18.4 de la CE, que «lo que la libertad informática persigue de modo principal es la salvaguarda del bien jurídico-constitucional ‘intimidad’»¹⁸. Por tanto, para este autor, parecen obvias las conexiones intrínsecas entre el derecho fundamental a la intimidad personal y lo que implica la libertad informática¹⁹. Por su parte, Pérez Roda manifiesta lo siguiente: «Los avances tecnológicos de finales del siglo pasado transformaron la manera en que se comunican las personas. Ya en la actualidad las redes sociales y las plataformas de mensajería instantánea se consolidaron como nuevas formas de planificar y realizar actividades ilícitas, afirmación que se sostiene prácticamente para todas las figuras delictivas imaginables, pero especialmente cierta en el ámbito de la criminalidad sexual. Ante la cobertura y facilidad de acceso a la comunicación digital, el reto para el legislador y los administradores de justicia consiste en no quedar rezagados frente a los cambios y problemas que produce la tecnología en la sociedad»²⁰.

Todo lo anterior puede estar apuntalado por trabajos que refuerzan los esfuerzos en el aula para prevenir los riesgos de las redes sociales. Así, las autoras de Paredes, Aparicio, Giménez y Escamilla, emprendieron un estudio en la Universidad Europea de Valencia altamente resolutivo respecto a lo anterior, concluyendo en sus análisis finales que: «Este proyecto fue muy motivador para los estudiantes ya que por unanimidad manifestaron que su aprendizaje había sido diferente, más creativo, innovador y vivencial. La propia elaboración de un proyecto vivo en el que ellos podrían actuar y no quedara en una carpeta, ha significado conseguir muchas de las competencias exigidas en el grado, como su autonomía, su capacidad de análisis, de planificación, además del trabajo en equipo. Otras capacidades que se plasmaron al finalizar la actividad y como resumen de seguimiento, fue la capacidad de análisis y crítica, reflexión personal, capacidad de extrapolar los conocimientos a la práctica y

¹⁶ Garriga Domínguez, Ana (2000): «La nueva Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de protección de datos personales, ¿un cambio de filosofía?». En *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, (Ejemplar dedicado a: Opinión pública y democracia), 34, pgs. 299-322.

¹⁷ Acosta Gallo, Pablo (2007): «Administración electrónica: ¿existe un derecho fundamental a la protección de los datos personales?». En *Revista General de Derecho Administrativo*, 15.

¹⁸ Aguado Renedo, César (2009): «La protección de los datos personales ante el Tribunal Constitucional español». En *Cuestiones constitucionales: revista mexicana de derecho constitucional*, 23, pg. 9.

¹⁹ *Ibídem*

²⁰ Pérez Roda, Ávaro (2020): «El delito de seducción o encuentros con menores por medios electrónicos desde la óptica penal juvenil». En *Revista de Ciencias Jurídicas*, 153, pg. 225.

la capacidad de influencia en la comunidad. Esta influencia fue comprobada en el momento en que los menores intercambiaban sus pensamientos con los estudiantes universitarios partícipes, consiguiendo sensibilizarles sobre los peligros del mal uso de las nuevas tecnologías. Además, a este hecho, se suma la posterior comunicación con el centro, donde se pudo comprobar la satisfacción de los menores sobre la charla recibida. Cabe señalar que las notas de los trabajos prácticos de la asignatura fueron mejores y más completas en comparación con años anteriores. Es fundamental poder fomentar este tipo de prácticas entre los alumnos de grado que les capaciten para poder vivenciar y experimentar situaciones reales que aumenten su seguridad y motivación y favorezcan su interés hacia uno de los campos profesionales en los que la Criminología y la Psicología actúan»²¹.

En lo relativo a la legislación española especializada que ordena las nuevas tecnologías de la información y comunicación, Merino Merchán matizaba que «los operadores que presten servicios de telecomunicaciones al público o exploten redes de telecomunicaciones accesibles al público deberán garantizar el secreto de las comunicaciones y la protección de datos de carácter personal»²², a partir de lo establecido en los «artículos 49 y 50» de la Ley General de Telecomunicaciones (LGT), que conecta, según el autor, con «los artículos 188.3 y 55.2 CE y LO 5/1992, de 29 de octubre».

2. ELEMENTOS DIFERENCIADORES DEL GROOMING EN EL SIGLO XXI

Entrando propiamente en algunas de las características más reseñables del *grooming*, serían las siguientes, según la definición empleada al comienzo del texto:

1ª. Existencia de una relación virtual entre personas adultas y menores.

2ª. Las estrategias del lenguaje que emplea la persona adulta para «ganarse la confianza» del menor se pueden considerar ya, en sí mismas, algunas de ellas, como propiamente ilícitas o en el límite de las conductas delictivas, haciendo mención a la distinción desde el punto de vista jurídico que se realizará entre abuso y acoso.

3ª. La finalidad última en el *grooming*, por parte de la persona adulta, es satisfacer sus instintos sexuales, utilizando en una primera fase imágenes y sonidos provenientes del menor, una vez que se alcanza esa inicial confianza, y relevante es igualmente hacer mención de los posibles beneficios económicos por medio de dos consideraciones:

²¹ de Paredes, Carla; Aparicio, Lucía; Giménez, Elisa; Escamilla, Cristina (2018): «Prevención Primaria como aprendizaje experiencia real». En *IN-RED 2018: IV Congreso Nacional de Innovación Educativa y Docencia en Red* / coord. por Virginia Vega Carrero, Eduardo Vendrell Vidal, pg. 710.

²² Merino Merchán, José Fernando (2000): «Marco jurídico de las telecomunicaciones y los usuarios». En R y D. Pérez-Bustamante; J.F. Merino Merchán; J.L. Castellano Trevilla, *Política y Derecho de las telecomunicaciones en la Unión Europea I*. Madrid: Dykinson, pg. 138.

a) La comercialización ilícita en Internet y otros soportes telemáticos de contenidos que atentan contra derechos fundamentales de los menores (insistiendo dentro de los comportamientos de *grooming*, en la intimidad personal y familiar, así como en la propia imagen), sin que medie consentimiento de ningún tipo, y aprovechando la ignorancia con la que entran en contacto niñas y niños, constituye uno de los peligros más inminentes.

b) Explotación sexual directa en determinados lugares considerados como «paraísos» del turismo, cuando se produce un contacto presencial entre individuos vinculados a las mafias de este lucrativo negocio y menores o, en su otra modalidad, encuentros entre pederastas que viajan a este tipo de lugares muy publicitados en Internet y las niñas o niños que ejercen la prostitución infantil, tras una historia sucesiva y continuada en el tiempo de extorsiones y trabajos forzosos como es en sí misma esta lacra del siglo XXI.

Respecto al asunto concreto de la prostitución, Salvador Coderch y Rubí Puig, introducen una cuestión interesante y que debe servir de reflexión en lo que se refiere al aspecto «publicitario» de la prostitución, en especial cuando de menores se trata: «la prohibición de la publicidad de la oferta de servicios sexuales en un tipo de medios, provoca, casi inevitablemente, el desplazamiento de su demanda a ofertas sustitutivas»²³.

Es lo sucedido en la época actual con la irrupción de *Internet*, en donde existe una cascada de información publicitaria ilimitada, en torno al fenómeno de la prostitución infantil en determinados destinos turísticos.

Frente a los daños que ocasiona en los menores, objeto de prostitución, el abuso de la invasión publicitaria de este tipo, los autores realizan la observación sobre el reconocimiento que la libertad de expresión, como derecho fundamental, tiene en determinados ámbitos jurisprudenciales, para la «protección de la publicidad», como el Tribunal de Europeo de Derechos Humanos (TEDH). En concreto, incorporan a la discusión, la Sentencia del TEDH de 24 de febrero de 1994, conocida como asunto *Casado Coca c. España*. Para Salvador Coderch y Rubí Puig²⁴, «la doctrina establecida en el caso constituye una buena síntesis de la jurisprudencia del TEDH sobre la protección de las comunicaciones comerciales por la libertad de expresión y es objeto de remisión en la mayoría de resoluciones posteriores en la materia»²⁵.

Pero, por encima de lo que significa la libertad de expresión como derecho fundamental reconocido en la CE, cuando el jurista se enfrenta a circunstancias tan indignas para la condición humana, como las que se dan en la prostitución infantil, existe una reflexión de Lucas Verdú que coincide con los argumentos que se defienden en este trabajo. Así, para este autor, un ordenamiento jurídico positivo debe basarse

²³ Salvador Coderch, P.; Rubí Puig, A. (2010): «Libertad de expresión, discurso comercial y publicidad de prostitución». En *Revista Española de Derecho Constitucional*, 90, pg. 112.

²⁴ *Ibidem*, pg. 119.

²⁵ *Ibidem*, pg. 119.

«en la dignidad humana y en el reconocimiento, protección y aplicación de los derechos humanos como partes integrantes de la Humanidad»²⁶.

Lo mismo cabría decir de la igualdad, ya que, además, la prostitución infantil plantea una seria reflexión, sobre lo que subyace ante situaciones de desigualdad manifiesta, cuando colisionan los derechos fundamentales de los menores y la libertad de expresión antes aludida. Para apoyar esta argumentación, Álvarez Conde estima que «la igualdad es una meta a alcanzar por el ordenamiento jurídico, no pudiendo ser considerada de forma aislada sino en relación con los demás valores superiores del mismo, que se convierten, de este modo, en la axiología de aquél»²⁷. Conforme al postulado, este autor se ratifica en que la igualdad sería «un criterio fundamentador y orientador del ordenamiento jurídico»²⁸.

3. CONSIDERACIONES DEL GROOMING COMO PUNTO DE INFLEXIÓN EN LA CORRUPCIÓN DE MENORES

En cuanto a las características mencionadas sobre el *grooming*, existen quienes entienden como Bugallo y Liceda, que este fenómeno virtual, más allá de acoso y abuso sexual, implica realmente «corrupción» de menores²⁹.

Un punto de vista interesante de la vinculación entre el término «corrupción» y los diferentes soportes tecnológicos por los cuales se pueden distribuir contenidos de naturaleza sexual que, desemboquen, en última instancia, en actos de pornografía infantil, es el planteado por David Lorenzo Morillas Fernández, cuando defiende la idea que las conversaciones telefónicas mantenidas por menores con personas adultas y que tienen un contenido estrictamente sexual, no pueden ser concebidas como pornografía, sino que lo que implicaría en todo caso es «corrupción» de menores, es decir, un escalón por debajo de la pornografía³⁰.

Sin embargo, una de las observaciones pertinentes que se puede realizar a Morillas es que, ya en el año del siglo XXI en que publica su obra, existían aparatos

²⁶ Lucas Verdú, Pablo (2000): «Humanidad y derechos humanos». En *Anuario de Derechos Humanos*, 1, pg. 140.

²⁷ Álvarez Conde, Enrique (2009): «Principio de igualdad». En E. Álvarez Conde; A. Figueruelo Burrieza; L. Nuño Gómez (Dirs.); M.D. Cancio Álvarez (Coord.), *Estudios interdisciplinarios sobre igualdad*. Madrid: Iustel, pg. 33.

²⁸ *Ibidem*

²⁹ Trabajo de Roberto Nelson Bugallo y Ernesto Liceda titulado: «La informática y el surgimiento de nuevos Derechos Constitucionales». Consulta realizada en [http://www.ciiddi.org/papers/La%20Informatica%20y%20el%20surgimiento%20de%20nuevos%20Derechos%20Constitucionales%20\(Bugallo%20et%20al\).pdf](http://www.ciiddi.org/papers/La%20Informatica%20y%20el%20surgimiento%20de%20nuevos%20Derechos%20Constitucionales%20(Bugallo%20et%20al).pdf).

³⁰ Morillas Fernández, David Lorenzo (2005): *Análisis Dogmático y Criminológico de Los Delitos de Pornografía Infantil: Especial Consideración de Las Modalidades Comisivas Relacionadas con Internet*. Madrid: Dykinson, pg. 68.

de telefonía fija, los conocidos como videoteléfonos, en los que, además de charlar con el interlocutor, se podían obtener imágenes de su rostro y su cuerpo de manera simultánea, aunque no con una gran definición o nitidez, con lo cual y siguiendo el planteamiento de Morillas, ello llevaría a que el uso de ese soporte tecnológico, como es la telefonía, habría que matizarlo y recalcar que no solamente implicaría «corrupción» de menores, sino también pornografía infantil cuando median aspectos sexuales.

En lo que se circunscribe a España, hay que retrotraerse en el ámbito penal a la Ley de 1888, donde ya estaba contemplado el delito de «corrupción de menores»³¹, aunque las diferencias con el tiempo actual son enormes, dado el período transcurrido y, especialmente, las nuevas modalidades delictivas que implica el uso masivo de las nuevas tecnologías de la información y comunicación.

Particular referencia cabe reservar para el artículo 25 del Código Penal en lo que a corrupción de menores se refiere, pues implica la equiparación entre menores e incapaces cuando existen comportamientos que conllevan delitos de abuso sexual³².

Por tanto, una de las primeras reflexiones que, acerca de los términos *acoso*, *abuso* y *corrupción* de menores, cuando se plantean en el marco del turismo sexual debe hacerse, y vinculando todo ello a las conductas de *grooming*, es que no parece existir uniformidad de criterio para delimitar con claridad los límites o fronteras entre lo que debe entenderse en torno a los anteriores tres términos que encabezan este párrafo, sobre todo una vez que hay cierto consenso sobre lo que implica el *grooming*, pero no sobre las consecuencias delictivas establecidas cuando se emplean diferentes soportes tecnológicos (equipos informáticos, vídeos, CD,s, aparatos de telefonía fija y personal, etcétera), tal y como se aludió antes con lo escrito por Morillas, para el que la *pornografía infantil* en el mundo virtual, entendida como intercambio de imágenes con contenido sexual, en las que los protagonistas son menores, no alcanzaba a los aparatos de telefonía. Para este autor, en ese caso, tan sólo se podían concebir las conversaciones telefónicas como *corrupción* de menores pero nunca como pornografía.

Es indudable que el incremento cada vez más de hechos totalmente imprevisibles que atentan contra los derechos fundamentales y libertades públicas de menores, cuando se usan las tecnologías de la información y comunicación en el amplio espectro del turismo sexual, irá complicando cada vez más el objetivo de diferenciación que se pretende en estas líneas.

Lo que sí puede percibirse en todo lo que implica el contacto de los menores con las tecnologías de la información y comunicación, sobre todo desde la irrupción

³¹ Fernández Rodríguez, María Dolores (2008): «El jurado en España». En F. Pérez Álvarez (ed.), *Universitas Vitae. Homenaje a Ruperto Núñez Barbero*. Salamanca: Universidad de Salamanca, pg. 216.

³² Iglesias Río, Miguel Ángel (2010): «Artículo 25». En M. Gómez Tomillo, *Comentarios al Código Penal*. Valladolid: Lex Nova, pg. 232.

masiva de Internet en los albores del siglo XXI, es que no ha existido un camino paralelo entre su regulación y los nuevos acontecimientos que, como el *grooming*, afectan aspectos esenciales de su vida, lo cual sí tuvo lugar en lo que a menores se refiere, en torno a las emisiones de contenidos en todo lo que implicó como medio de comunicación de referencia en el siglo XX la televisión³³, hoy en día, muy relativizada su función y, en algunos casos, superada, por lo que conlleva Internet como medio de transmisión del conocimiento y de la actualidad mundial.

3.1. Reflexiones particulares sobre el efecto «sexting»

Se exponen a continuación las implicaciones negativas que en la infancia y adolescencia explotada sexualmente, tienen las conductas que tienen su origen en lo que se viene definiendo como «sexting», proveniente de la unión de dos palabras en lengua inglesa: por un lado, «sex», y por otro, «texting», cuya traducción y definición en el ámbito de la lengua española sería, para Agustina, tomando como referencia a McLaughlin, la de «aquellas conductas o prácticas entre adolescentes consistentes en la producción, por cualquier medio, de imágenes digitales en las que aparezcan menores de forma desnuda o semidesnuda, y en su transmisión a otros menores, ya sea a través de telefonía móvil o correo electrónico, o mediante su puesta a disposición de terceros a través de Internet (por ejemplo, subiendo fotografías o videos en páginas como Facebook o Myspace)»³⁴.

No hay que olvidar que, tras algunas diligencias policiales y judiciales en las que se ven involucrados menores como víctimas de la explotación sexual en concurridos destinos turísticos, se comprueba que el comienzo de esas terribles experiencias han tenido su origen en comportamientos directamente relacionados con el *sexting*.

Siguiendo con Agustina, este autor entiende que el bien jurídico protegido en referencia a menores de edad ante las manifestaciones del *sexting*, sería la *indemnidad sexual* que, se vertebraría en dos aspectos: uno primero, sería «evitar la producción de pornografía infantil por cauces que no son los habituales y en los que la iniciativa y la limitada libertad de los menores no se ve afectada por la intervención de adultos» y el segundo, «proteger la deficiente autodeterminación sexual de los menores»³⁵.

Ante la irrupción como hecho constatable del *sexting*, una de las iniciales reflexiones importantes es analizar las consecuencias que implica la diferenciación entre el mundo virtual representado por Internet y lo que se conocía antes de la

³³ Sagües, Néstor Pedro (1993): *Elementos de derecho constitucional*, Volumen 2. Buenos Aires: Astrea, pg. 375.

³⁴ Agustina Sanllehí, José Ramón (2010): «¿Menores infractores o víctimas de pornografía infantil?: Respuestas legales e hipótesis criminológicas ante el Sexting». En *Revista electrónica de ciencia penal y criminología*, 12, pgs. 11:4-11:5.

³⁵ *Ibidem*, 11:4.

irrupción de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, de crucial relevancia cuando se intenta investigar las circunstancias que rodean a menores privados de sus derechos fundamentales, entre ellos la *libertad sexual*, en los destinos turísticos, donde tienen lugar, en última instancia, las prácticas de explotación sexual, originadas en los contactos virtuales entre menores, a través del intercambio de imágenes desnudas o semidesnudas de sus cuerpos que, cuando son intervenidas por las organizaciones de trata de seres humanos, son objeto de un uso indebido y delictivo por parte de las mismas.

En esta discusión, Mancini introduce la idea de la «ineficacia»³⁶ del ordenamiento jurídico actual cuando se intenta su aplicación a las conductas ilícitas que tienen lugar en el ciberespacio. Y, ello, se fundamenta para la autora en dos razones:

a) El concepto de «territorio», esencial en el ámbito del derecho positivo pero que, según Mancini, es del todo prescindible en Internet, dada la inexistencia de fronteras físicas cuando se alude al mundo virtual, y en particular, la dificultad que entraña la persecución de los delitos informáticos y de otro tipo que, utilizando las redes virtuales de comunicación, complican detectar las localizaciones exactas desde donde se infringe la ley.

b) La diferenciación entre «cosas» y «personas», ya que Internet ha centrado su atención en las *personas*, lo que desde el punto de vista jurídico haría más complicado aplicar las normas del Derecho positivo, que estaría más vinculado, para Mancini, con las cosas o productos materiales y tangibles.

Sobre el primer aspecto, es indudable que puede existir un cierto consenso. Sin embargo, en el segundo, habría más discusión, por cuanto, en el ámbito del Derecho Constitucional, siempre ha reflejado este, por medio de la relevancia que se da en todas las Constituciones a los derechos fundamentales y libertades públicas, una preeminente y prioritaria preocupación por las *personas*, trasladando la regulación normativa sobre las cosas a un segundo orden de prioridades.

En lo que al *territorio* se refiere, para todas las ramas de las Ciencias Jurídicas, el surgimiento de nuevos problemas ante la implantación masiva de *Internet*, ha supuesto toda una revolución y un esfuerzo por asegurar la defensa y garantía de los derechos fundamentales de las personas frente al incremento de delitos totalmente novedosos si se compara con una tipología anterior.

Apropiadas en este punto son las palabras de García Costa³⁷, cuando manifiesta que, en lo que compete al Derecho Constitucional, de manera específica y ciñéndose a la función del mismo como «técnica de libertad», desde un planteamiento general, su misión radica en:

³⁶ Mancini, Anna (2004): *Justicia E Internet, Una Filosofía Del Derecho Para El Mundo Virtual*. Estados Unidos: Buenos Books América, pgs. 13-14.

³⁷ García Costa, Francisco Manuel (2006): «El gobierno de Internet como reto del Derecho Constitucional». En *Anales de derecho*, 24, pg. 268.

«intervenir en aquellos ámbitos de la sociedad en los que el poder político pueda devenir –o haya devenido– inmune y, por consiguiente, sea necesario limitarlo para garantizar la libertad individual de los ciudadanos».

Esto anterior que García Costa comenta para limitar ciertos abusos que, desde el poder político, se pueden ejercer sobre la ciudadanía en lo que a su libertad individual se refiere, siendo la sexual una de sus modalidades en las que especial protección se requiere por todo lo que supone en la vida de cualquier persona, bien podría trasladarse al escenario actual de Internet, para hacer valer todo lo que representan los textos constitucionales como instrumentos jurídicos de primer orden en la defensa de los derechos fundamentales y las libertades públicas cuando, más que la limitación de las situaciones abusivas por parte de los poderes políticos, se trataría de sustentar esa defensa de las garantías constitucionales de la ciudadanía ante las extralimitaciones de organizaciones y multinacionales del delito en el ciberespacio, inmunes a las persecuciones policiales y judiciales, debido a la dificultad que entraña todo lo que rodea el ciberespacio.

En relación a todo ello, hay un sector de la doctrina que se ha esforzado por hacer más comprensibles los problemas que esta nueva realidad implica, para el futuro inmediato de cualquier menor de edad cuando alcance la edad adulta. Son relevantes, en este sentido, las siguientes reflexiones de Simón: «El tratamiento informático y la digitalización facilitan la acumulación de grandes cantidades de información, universalmente accesibles.

Además, en muchas ocasiones, esa información –fotos en línea, actualizaciones de estados, entradas de bitácoras, participaciones en foros, revelaciones personales, comentarios, vídeos, etc.– está relacionada con la vida privada de las personas, e incluso a veces puede llegar a ser embarazosa, comprometedora y vergonzosa. Una realidad que se ve agravada, en gran medida, por el efecto multiplicador de los motores de búsqueda, que permiten, con relativa facilidad –introducción del nombre y apellidos de la persona–, encontrar toda la información relacionada con la identidad de las personas que aparecen en la web. La persecución del pasado, el recuerdo constante y la permanencia de la información puede, más allá de suponer el fin del olvido, envenenar el presente y bloquear el futuro»³⁸.

En los mismos términos, sigue manifestando Simón, que «es fácil que en el pasado se hayan dicho o pensado cosas y más tarde uno se arrepienta. Las personas cambian, evolucionan, maduran e incluso se contradicen a lo largo de su trayectoria vital. Por eso, frente a las ingentes posibilidades que ofrece la informática, el derecho al olvido pretende garantizar la privacidad y la reputación de las personas, evitando la persecución constante del pasado.

³⁸ Simón Castellano, Pere (2012): «El encaje constitucional del derecho al olvido digital en perspectiva comparada». En *Datospersonales.org: La revista de la Agencia de Protección de Datos de la Comunidad de Madrid*, 54.

Asimismo, la lógica nos hace intuir que más temprano que tarde se va a producir un crecimiento notorio de la preocupación ciudadana en relación a la perpetuidad de la información en la red de redes, fundamentalmente por el hecho que la juventud actual está tratando públicamente sus vidas privadas –ya sea a través de comentarios en Twitter, vídeos en el Youtube, actualizaciones de estado en Facebook o Tuenti, etc.–³⁹.

Ya se denota en las palabras de Simón, su especial preocupación en el último párrafo, por todo lo que puede implicar el intercambio masivo de información comprometida en aquellas redes sociales ampliamente utilizadas por menores de edad.

Trasladado a las prácticas del *sexting* tan frecuentes hoy en un alto número de adolescentes, conviene rescatar lo que se ha denominado como el «derecho al olvido», todavía en estos pocos más de 20 años transcurridos del siglo XXI escasamente tratado, pero sobre el que empieza cada vez más un debate intenso que está enfrentando a aquellos grupos que defienden a ultranza que, por encima de lo que imponen como costumbres las nuevas tecnologías de la información y comunicación, se alzan como principios universales e irrenunciables de la condición humana los derechos fundamentales y libertades públicas, que tienen su reflejo escrito en los textos constitucionales, frente a otro sector que agrupa a empresas tecnológicas como *Google*, *Yahoo*, etcétera, que adoptan posturas dubitativas, indeterminadas y poco esclarecedoras de su verdadero pensamiento, respecto a lo que al derecho al olvido concierne y que, incluso, se han materializado en un relevante número de litigios por medio de las denuncias y demandas interpuestas por particulares contras estas compañías.

Otro de los derechos que la doctrina advierte importante en este contexto es el que se conoce como «autodeterminación informativa», en relación a todas las situaciones a las que se enfrenta la ciudadanía, cuando ve reflejados ciertos datos íntimos y privados en Internet o cualquier otro soporte de transmisión simultánea de información. Para Ricard Martínez, el anterior derecho «nace en la República Federal Alemana con la sentencia dictada por el Tribunal Constitucional Federal Alemán (TCFA)», acerca de la Ley del Censo, y en la que esta autor recoge que «el TCFA afirma en la sentencia que el derecho general de la personalidad comporta la atribución al individuo de la capacidad de decidir, en el ejercicio de su autodeterminación, qué extremos desea revelar de su propia vida»⁴⁰.

Hay que advertir de la dificultad que entraña garantizar este derecho en conductas propias de *sexting*, dado que el mayoritario sector de población afectada es la adolescencia y sus capacidades de decisión, en muchas ocasiones, no alcanzan la

³⁹ *Ibidem*.

⁴⁰ Martínez Martínez, Ricard (2007): «El derecho fundamental a la protección de datos: perspectivas». En *IDP: revista de Internet, derecho y política = revista d'Internet, dret i política*, 5.

madurez que se supone a la edad adulta, sin que ello signifique que se debe dar la batalla por perdida en cuanto a los esfuerzos por garantizar y defender ese derecho a la autodeterminación informativa.

Ricard Martínez aporta dos fragmentos de la sentencia del TFCA que clarifican más los asuntos trascendentales de este derecho:

a) «la autodeterminación del individuo presupone –también en las condiciones de las técnicas modernas de tratamiento de la información– que se conceda al individuo la libertad de decisión sobre las acciones que vaya a realizar o, en su caso, a omitir, incluyendo la posibilidad de obrar de hecho en forma consecuente con la decisión adoptada»⁴¹.

b) «Esta libertad de decisión, de control, supone además que el individuo tenga la posibilidad de acceder a sus datos personales, que pueda, no sólo tener conocimiento de que otros procesan informaciones relativas a su persona, sino también someter el uso de éstas a un control, ya que, de lo contrario, se limitará su libertad de decidir por autodeterminación»⁴².

La seguridad, como parte necesaria del derecho a la libertad personal del menor, puede concebirse como la «razonabilidad» que, Luther establece para la dignidad humana, en el sentido de recabar su amparo por un «poder constituyente» que, también despliegue para la defensa de los derechos fundamentales a la vez, una serie de cualidades que todo ordenamiento jurídico persigue en un Estado de Derecho tales como «prudencia, justicia y caridad», con un especial énfasis en la «justicia», puesto que existen diversas manifestaciones motivadoras de gran malestar al menor en el *grooming* que son por encima de todo verdaderamente «injustas», y, no son pocas, las ocasiones en que las conductas agresoras no son castigadas⁴³.

La constante e inalterable presencia de los derechos fundamentales de la persona en los textos constitucionales ha implicado, en todo momento, que sus principios más genéricos dotaran a la seguridad de esa «razonabilidad», que acuña Luther, para poder llegar a lo que este autor denomina la promoción e impulso del «bien común» dentro de su propia dialéctica⁴⁴, expresión que para Lalinde⁴⁵, casi treinta años antes, se hace provenir de la «doctrina social cristiana», aunque reconozcan la influencia que tuvo el derecho anglosajón por medio del término «interés general», muy empleado

⁴¹ Ibídem

⁴² Ibídem

⁴³ Luther, Jörg (2007): «Razonabilidad y dignidad humana». En *Revista de derecho constitucional europeo*, 7, pg. 302.

⁴⁴ Ibídem

⁴⁵ Lalinde, J. (1979): *Estudios sobre la Constitución Española de 1978*. Zaragoza: Libros Pórtico, pg. 85.

en diferentes preceptos por la CE, de manera particular cuando se hace referencia a aspectos de tipo económico^{46, 47}.

Precisamente, la noción del «bien común» como uno de los rasgos esenciales que, con origen en el Derecho Natural, ha entrado en las modernas Constituciones, puede ser uno de los aspectos que más se resquebraja en las situaciones de *grooming*, ya que los ataques que reciben los menores implican, al mismo tiempo, una violación que sufre la propia naturaleza humana en su afán por perseguir una convivencia en la que imperen valores universales reconocidos por todas las culturas, y se salvaguarden los derechos de los miembros de la especie más desprotegidos como son niñas y niños.

Convendría reflexionar si el «bien común», tal y como es planteado en algunos sectores de la doctrina, ha contribuido de, algún modo, al hecho de la supremacía del ser humano en la escala evolutiva, dado que se ha confirmado, en el plano biológico y cultural, que aquellas especies que se dotaron de instrumentos poderosos para defender a sus comunidades y hacer posible su «adaptación social», han superado los conflictos de una manera más eficaz desde tiempos remotos, inclusive aquellos que trascienden la naturaleza humana como los desastres naturales. Y, entre estos instrumentos para asegurar una convivencia pacífica que contribuyera además a la propia supervivencia de la especie ante problemas derivados o no de la intervención humana, los ordenamientos jurídicos y en su cima las Constituciones, se sitúan como valiosas herramientas para establecer un orden social que haga factible una mayor adaptación al medio natural y, sobre todo, un cauce consensuado entre hombres y mujeres para la resolución pacífica de conflictos de todo tipo y condición que se plantean entre los miembros de la especie humana.

Otro enfoque interesante es el introducido por Hernández Gil⁴⁸, para el que la «seguridad jurídica» debe desenvolverse «en el terreno de la eficacia, de la certeza y de la positividad» con carácter principal, cuando equipara a la justicia como «máximo ético» y «fin último del derecho» y, a la seguridad, como «mínimum imprescindible».

Lo anterior es totalmente extrapolable a las circunstancias que acaecen en el turismo sexual cuando se ven involucrados menores, ya que cuando se detectan fallos e inconsistencias en las garantías de la debida seguridad jurídica del menor que se encuentra explotado con fines sexuales, debe rápidamente ponerse en marcha todo el mecanismo de la justicia para castigar conductas que lesionan a niñas y niños de un modo correctivo, pero también con una función preventiva y disuasoria para que en el futuro no se vea amenazada la seguridad jurídica del menor. Es pertinente detenerse, por ello, en el análisis de las implicaciones que tienen las tres facetas que describe

⁴⁶ Garrido, F.; Ariño, G. (1981): *El modelo económico en la Constitución Española*, Volumen I. Madrid: Instituto de Estudios Económicos, pg. 61.

⁴⁷ Attard, Emilio (1983): *La Constitución por dentro: evocaciones del proceso constituyente*. Barcelona: Argos Vergara, pg. 161.

⁴⁸ Hernández Gil, Antonio (1982): *El cambio político español y la Constitución*. Barcelona: Planeta, pg. 409.

Hernández Gil, en lo relativo al desarrollo de la seguridad jurídica, por cuanto todas conducen a las siguientes posibles interpretaciones, aunque siempre desde la más humilde cautela, que se pueden extraer a continuación:

a) En cuanto a la «eficacia», no parece casual que el autor inicie su enumeración por ella, puesto que el principio de seguridad jurídica ha de ser por encima de todo «eficaz», para defender al ser humano en toda su integridad física y moral, más si cabe al menor, de todos aquellos posibles peligros que le acechan cuando entra en contacto a través de las redes telemáticas que fueren con personas extrañas. Ello se intenta conseguir, en las modernas sociedades, con la incorporación en los ordenamientos jurídicos para su reproche y castigo conforme a la ley, de aquellos comportamientos indeseables que ya han tenido diversas manifestaciones dañando las vidas de niñas y niños, pero que la legislación todavía no contempla para que puedan ser perseguidos con todo el peso de la justicia.

Conviene tener en cuenta que las rápidas transformaciones y mutaciones en la actualidad que caracterizan la variedad de conductas delictivas de sujetos que explotan a menores en el turismo sexual, han venido originadas, en su mayor parte, por el fácil acceso que tienen individuos y organizaciones criminales a los entornos virtuales, que realzan el anonimato e impunidad de sus acciones transgresoras contra la infancia, y que de forma reiterada, proyectan lagunas jurídicas en las leyes para perseguir tales comportamientos, lo cual hace que el Estado de Derecho vaya retrasado y descompasado respecto a los innumerables usos inadecuados de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, a pesar de los avances que en este campo se han comprobado en los últimos años.

Siguiendo con la eficacia pero en otra dirección, Hernández Gil⁴⁹ alude a circunstancias en las que existen normas dotadas de «validez», pero no de eficacia, en cuanto a su acatamiento por la ciudadanía y aplicación por el operador jurídico, recordando las refutaciones que realiza Hans Kelsen a los postulados de Ross de igualar eficacia y validez. Por su lado, Peces-Barba refuerza la idea siguiente: el ordenamiento jurídico debe tener al mismo tiempo «eficacia» y «validez», haciendo converger «normativismo» y «realismo»⁵⁰.

García de Enterría⁵¹ vincula la «eficacia» de la norma jurídica a su «entrada en vigor». Quizás sea este aspecto uno de los que más interesa en lo que concierne al tema que se está tratando, ya que ese conocimiento que diversas organizaciones criminales, que están detrás del turismo sexual engañando a menores en el ciberespacio, tienen de la «vigencia» de una norma, les puede disuadir de perpetrar sus actividades ilícitas, al menos a corto plazo, y sea uno de los elementos de relevancia jurídica que más previene

⁴⁹ Ibídem, pg. 101.

⁵⁰ Peces-Barba, Gregorio (1988): *La elaboración de la Constitución de 1978*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, pg. 46.

⁵¹ García de Enterría, Eduardo (1982): *El desarrollo de la Constitución española de 1978*. Zaragoza: Libros Pórtico, pg. 72.

e interrumpa las intenciones de explotar a niñas y niños por sus posibles y ulteriores consecuencias en el momento que puedan ser detectados estos comportamientos por los cuerpos policiales y judiciales. Sin ese conocimiento explícito de la «entrada en vigor» de la norma, se podría estar de acuerdo que, como mínimo de una manera apriorística, las mafias que controlan este tipo de negocios actuarían de una forma más indiscriminada y, probablemente, cometiendo un mayor número de atropellos en las vidas de los menores afectados por el *grooming* que conducen a la explotación sexual y pornografía infantil.

b) En segundo lugar, la «certeza», pues de poco valdría que los ordenamientos jurídicos ya contemplaran el castigo a comportamientos indignos contra los menores, pero se viviera en la incertidumbre de conocer exactamente los parámetros legales de su aplicación.

c) Por último, el valor que ha de otorgarse a la «positividad» jurídica, y que sin pretender ser un contrapeso a lo que se proclama desde el Derecho Natural, sirva para que en la práctica los derechos fundamentales se encuentren recogidos en una norma escrita, la más importante la Constitución, con el fin que puedan ser reclamados por la ciudadanía ante las instancias jurisdiccionales cuando se entiendan violados.

5. CONCLUSIONES

Realizadas las observaciones anteriores, deseamos hacer una reflexión que no debe ignorarse: en el *grooming* y *sexting*, al igual que prácticamente en todos aquellos efectos con trascendencia jurídica que se advierten en las situaciones de pérdida de la seguridad jurídica concebida como derecho fundamental, que tienen que ver con menores acosados y/o prostituidos en los destinos turísticos, la finalidad de tipo «económico» es la que aflora con más nitidez cuando se ahonda en las conductas de las personas adultas que utilizan a niñas y niños con fines sexuales, a través de los medios tecnológicos correspondientes. Efectivamente, detrás de los comportamientos ilícitos en las redes sociales cuyas víctimas en su gran mayoría son menores, lo realmente trascendente es la finalidad de extraordinarios beneficios económicos que las grandes organizaciones criminales en todo el mundo se reparten en un negocio cada vez más floreciente, en parte, por la impunidad con la que cuentan en algunos países los actores materiales de tales conductas.

Conveniente se hace señalar que los textos constitucionales españoles, no solamente la CE, se han dirigido en todo momento a la proclamación de la dependencia que la economía, en su más amplia significación, debe tener respecto a la dignidad, para el aseguramiento de las «necesidades materiales»,⁵² indispensables para que el ser

⁵² De Esteban, Jorge (2000): *Las Constituciones de España*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, pg. 328.

humano se desarrolle y prospere en la vida teniendo como base para la garantía de sus libertades la seguridad jurídica.

Como propuesta final, a modo de mejora, podría articularse un sistema, no existente a día de hoy, cuando escribo estas líneas, 21 de junio de 2021, apoyado en las nuevas tecnologías de la información, tendente a una mejor colaboración entre instituciones gubernamentales internacionales, nacionales, regionales y locales para que los años venideros del siglo XXI las cifras estadísticas justifiquen el gasto que organismos privados y públicos vierten para reducir esta lacra.

Escuela, teletrabajo y conciliación ¿Qué hacemos con los escolares?*

School, telework and conciliation What do we do with the schoolchildren?

Patricia González Almarcha

Doctora en Filología Eslava, Universidad Complutense de Madrid, Profesora de Educación Secundaria, CEIPSO Los Ángeles, Pozuelo de Alarcón, Madrid

Amparo Almarcha Barbado

Doctora en Psicología (Universidad de Granada y M.A. en Sociología Universidad de Yale, EEUU. Catedrática Honoraria de Sociología Universidad de A Coruña

RESUMEN

La escuela tal como la conocíamos parece que no tiene sentido, ya que son muchas las vías de información a las que nuestros escolares pueden recurrir, con más libertad y cuando lo deseen. En apariencia la labor de bastantes profesores, y para determinadas materias de conocimiento, puede sustituirse por un buen buscador en las redes. A pesar de los espectaculares resultados de la ayuda de programas o navegadores o simples buscadores¹, el resultado basado en la simpleza, el complicar muy poco las cosas, y la rapidez, pueden producir que al final nos encontremos en la incertidumbre y la duda de la información que se nos proporciona. La ventaja inmediata, la comodidad, y la posibilidad de manejar el tiempo a capricho satisfacen cualquier mínimo deseo, incluso, aunque, alguna vez, nos podamos plantear dudas, divergen-

¹ Queremos agradecer a todos los profesionales del ámbito educativo, y de la mediación, así como a los escolares y familias que contribuyeron a desvelarnos la realidad última de su relación con la escuela en los niveles de Primaria y Secundaria. Sin duda las circunstancias de muchas de estas personas están «teñidas» por situaciones de inseguridad e incertidumbre que ha provocado la actual pandemia de salud del Covid 19. Sus efectos los seguiremos padeciendo muchos meses.

Nos referimos al tipo de sistemas informáticos, asistentes y aplicaciones, que instalados en el ordenador o en el móvil nos acercan, o parece que nos acercan, a información de todo tipo. En principio, aparece Google como principal buscador, al que se unen otras plataformas: Instagram, Facebook, Firefox, Edge, Internet Explorer, Twitter, Yahoo, LinkedIn, YouTube, Google Chrome o las usadas en países orientales, como Bing, Baidu, Yandex o Naver. Lo más curioso es que las «opiniones» o afirmaciones que aparecen en las redes en general se toman como «santa palabra». Sólo en los últimos meses han comenzado las dudas, y por ello aparecen explicaciones tan simples como: «Eso es lo que es, lo puedes ver en Internet»; «Es seguro, yo lo he visto en Internet». Poca gente se plantea buscar otra información, o detalles complementarios. Sorprende ver esa «fe ciega», incluso entre profesionales de alto nivel educativo.

cias o falta de solidez en el contenido de lo que «nos dicen las redes». Buscar y usar «bibliografía real» y comparar información no merece la pena, ya nos lo dan hecho. No parece que tenga importancia que «controlen» o decidan qué es lo que debemos saber, opinar o visualizar. Ya tenemos maestros del *Big Data* que profundizan y miran al conjunto de la población y nos indican mediante logaritmos hacia donde puede ir la sociedad. Sentados en el sofá en nuestras casas podemos «disfrutar» del vacío continuado de tertulias, series o programas de debate, con discusión, a veces «a gritos», hablando todos a la vez, sin respeto a los turnos. La globalización ha producido un fenómeno insospechado. Muchas aulas se parecen cada vez más a ese espectáculo televisivo, de gresca y mala educación. El análisis que aquí presentamos se refiere al conjunto de las experiencias a nivel social que es de desconcierto y disgusto ante el uso de plataformas y dispositivos que, en apariencia, substituyen a la labor directa de la escuela. Asimismo, impulsan y permiten un trabajo que mantiene al colectivo escolar dependiente de las redes sociales, que por otra parte sabemos los peligros que su manejo tiene para los menores y jóvenes de ese rango de edad. En nuestro análisis tenemos en cuenta que, en poco menos de un año, se ha ido implantando la alternativa del teletrabajo. En este ámbito los escolares y sus familias, y la mayoría de los profesionales del sector educativo, están asistiendo a un nuevo modo de trabajo, y de alguna forma como en otros sectores profesionales es necesario adaptarse a este nuevo planteamiento.

Conviene tener en cuenta que estamos en el ahora. Por ello nuestro lenguaje parece más de «devaneo» instantáneo que de reflexión profunda. Cuando pase el tiempo habrá que meditar con mayor profundidad. Esta nueva forma de «hacer educación» debe consolidarse o renovarse, pero en este momento no tenemos distancia. No tratamos de ser pretenciosas y sin duda este trabajo no es un ensayo filosófico, aún no ha dado tiempo. Es un «ver para aprender», es un recoger lo que se presenta delante de nosotras. Es como el fluir del agua que se escapa de la fuente: una rápida transformación en lo educativo, que se observa a través de la escuela y de la familia. No pretendemos, por el momento, llegar a mucho más. Sólo vemos y «escarbamos» en lo que aparece y está presente, con la fragilidad que este hecho supone. De aquí que nuestro trabajo sea una revisión descriptiva, es decir la puesta al día sobre conceptos destacados que se balancean y aparecen con desequilibrio en el ámbito educativo y, por ello su interés es interdisciplinario.

Palabras clave: libertad de enseñanza, mediación, conciliación, reforma educativa, bienestar escolar, teletrabajo, aula virtual, desequilibrio educativo.

ABSTRACT

The school as we knew it seems to make no sense, since there are many channels of information to which our students can resort, with more freedom and when they wish. Apparently, the work of many teachers, and for certain knowledge subjects, can be replaced by a good search engine on the networks. Despite the spectacular results of the help of programs or browsers or simple search engines, the result based on simplicity, complicating things very little, and speed, can produce that in the end we find ourselves in the uncertainty and doubt of the information provided to us. The immediate advantage, the comfort, and the possibility of managing time on a whim satisfy any minimum desire, even though, from time to time, we may raise doubts, divergences or lack of solidity in the content of what «the networks tell us». Searching and using «real bibliography» and comparing information is not worth it, they already give us it. How important is it that they «control» or decide what it is that we should know, comment or visualize. We already have «Big Data» masters who delve into and look at the population as a whole and indicate to us through logarithms where society can go. Sitting on the sofa in our homes we can «enjoy» the continuous void of gatherings, series or debate programs, with discussion, someti-

mes shouting, all talking at the same time, without respect for turns. Globalization has produced an unsuspected phenomenon, many classrooms increasingly resemble that television show, of brawling and rudeness. The analysis that we present here refers to the set of experiences at a social level that is of confusion and disgust at the use of platforms and devices that, apparently, substitute the direct work of the school. Likewise, they promote and allow a work that keeps the school group dependent on social networks, which on the other hand we know the dangers that its handling has for minors and young people of that age range. In our analysis, we take into account that, in just under a year, the alternative of teleworking has been implemented. In this area, schoolchildren and their families, and the majority of professionals in the education sector, are witnessing a new way of working, and somehow, as in other professional sectors, it is necessary to adapt this new approach.

It should be noted that we are in the «now», in the present moment. Therefore, our language seems simple, far from a deep reflection. This new way of doing education must be consolidated or renewed, but at this moment we need distance. This work is not a philosophical essay. We try to «see to learn», it is to collect what it presented. We will only see and «dig» in what appear, with the «fragility» that implies. Our work is only a descriptive review.

Keywords: freedom of education, mediation, conciliation, educational reform, school welfare, teleworking, virtual classroom, educational imbalance.

ÍNDICE: Resumen. Introducción. La escuela: significado y funciones en la actualidad. ¿Qué pasa con los profesores? Situación del teletrabajo y las plataformas educativas. Qué piensan los profesionales de la educación y las familias sobre el teletrabajo en la escuela. Referencias bibliográficas. Apéndice

ABSTRACT: Summary. Introduction. The school: meaning functions today. ¿What about teachers? Situation of telework and educational platforms. What educational professionals and families think about teleworking in the school. Bibliography. Appendix

1. INTRODUCCIÓN

La primera cuestión a la que nos enfrentamos es la novedad del tema. Nos hemos metido, casi «de cabeza» estudiando y describiendo como se «adapta» el modelo de teletrabajo en una institución tradicional como es la escuela, y lo lógico es que la sacudida fuerte se produzca. Hay que ir «inventando» conceptos y modificando ideas en lo que es y supone el nuevo control que el teletrabajo requiere en el entorno educativo. Buscamos una nueva relación en ese triángulo de escuela, trabajo y conciliación. La escuela como espacio y como concepto es lo que menos parece haber variado en las últimas décadas. El teletrabajo es, sin duda, una nueva moda, un modo de trabajo, que invierte la relación de los actores del hecho educativo. Tenemos que tener en cuenta que el teletrabajo conviene a muchos, sobre todo a las empresas, por el ahorro económico que presume dicho modelo. Por otra parte, son las familias, los hogares como espacio, los que «tienen que hacerse cargo» de esa «novedad» y «soportan» ese cambio de rumbo que, en determinados trabajos, aparece como la

gran conquista; también en el ámbito de la escuela. Es una alternativa que ensaya distintas formas, las que se conocen como teletrabajo, y que presenta ventajas, pero al mismo tiempo supone incógnitas y dificultades que aún no han sido suficientemente estudiadas. La principal duda reside en poder conciliar un sistema de atención en las horas escolares, compartido entre las familias y el ámbito educativo tradicional, la escuela, y una gran parte de profesionales, profesores, maestros y educadores, que se encuentran desbordados, y muy a menudo frustrados, por el amplio abanico de tareas a las que se ven abocados. Todo ello, nos inclina a pensar en soluciones que puedan necesitar el apoyo de algún tipo de conciliación, preferentemente el de la mediación como instrumento y técnica específica, para lograr una colaboración más eficaz entre la escuela y la familia. Necesitaríamos, por tanto, la incorporación de profesionales que diseñaran e introdujeran ese nuevo instrumento para lograr dicha conciliación. En la actual situación, los actores variarían y también las dinámicas de acción, la escuela se desplaza. Para enseñar no hace falta estar en el mismo espacio físico. Podemos crear un escenario nuevo, movable, que se ajuste como un edificio, en el que se varía no sólo el espacio, sino sobre todo su funcionalidad².

Nos encontramos ante una profunda brecha educativa que ha destapado el problema de la desigualdad en el ámbito de la educación por toda Europa. Coincide además y se relaciona con la situación de pandemia del Covid-19 y una gran parte de expertos pone el acento en esa especial coyuntura. En segundo lugar, la desigualdad aparece reforzada con la «técnica» de la «semipresencialidad» en las aulas, o lo que se está denominando como clases en *streaming* en tiempos de Covid, o videoconferencias desde el aula de clase, que algunos centros pusieron en marcha para los estudiantes de ESO y Bachillerato³ hace varios cursos. Utilizar un sistema alejado de la relación clásica en las aulas significa una revolución del modelo de escuela en un doble sentido: no sólo es el espacio escolar, sino también el tiempo y requiere recursos abundantes. La escuela tal como la conocíamos cambia de forma amplia, y la pregunta es: ¿vamos a sustituir las clases en el aula por un nuevo modo que significa la ausencia progresiva de relación entre alumnos y profesores? Por último, y en gran medida por la crisis de la enfermedad, muchos profesores y maestros se vieron forzados en bastantes colegios e institutos a trabajar muchas más horas, enseñando «a destajo» y con la continua

² Lo de: «La escuela sobra» o, «un profesor puede ser substituido por una radio»; también cualquier método de transmisión que añada imágenes a la palabra, es lo que puede hacer dudar de la necesidad de que exista el aula como espacio físico, tal como la hemos visto en décadas pasadas. FERNÁNDEZ- ENGUITA, M. (2021). La pandemia ha puesto la escuela ante el espejo. *Entrevista en Vicens-Vives, BLOG 20/04/21*.

³ Retransmitir de esa forma las clases fue la propuesta de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, con un sistema de videoconferencias que se implantó en la plataforma EducaMadrid y que para algunos expertos era una manera según la cual «los alumnos pueden ver las presentaciones, las pizarras y al profesor». La medida, parecía circunstancial por la situación de pandemia. Véase MEDIALDEA, S. (2020). Clases in *streaming* en tiempos de Covid, *ABC*, 24 de noviembre, p. 64.

supervisión de los padres. Pero eso ya estaba sucediendo antes; se había ido colando, poco a poco, desde cursos escolares anteriores. Las familias, necesitan «controlar» lo que se hace en las escuelas. Sin embargo, fue en ese momento, allá por abril del 2020, cuando fuimos totalmente conscientes de ese cambio y de ahí el sobresalto. En ese instante, más de 8,2 millones de alumnos dejaron de acudir a los centros. Ahora bien, no existen datos de cómo siguieron en esos meses y han seguido posteriormente sus clases⁴, a partir del cierre de colegios e institutos en marzo de 2020. Aún no se ha recuperado del todo la «ansiada normalidad» en algunos de estos centros. Si bien la presión en los últimos meses por la gestión debido a las circunstancias de salud ha sido muy fuerte, lo cierto es que siguen existiendo carencias importantes en el uso de la red en muchos hogares⁵ ¿Cómo podrá afectar este hecho a la educación de nuestros jóvenes en las próximas décadas? Muchos docentes y no pocas familias creen o están convencidos de que estos modelos han venido para quedarse⁶. La situación de la pandemia provoca y acentúa esa sensación. La aparente facilidad de su uso ha supuesto que una opción rápida y cómoda se adopte como necesaria. Veremos que una parte de profesores y padres no piensa que esto sea lo mejor. Convierte a muchos menores y adolescentes en adictos a las redes y les aísla de su realidad, les encierra en su «torre de marfil». No saben sus mayores hasta dónde llegan en sus horas de retiro pegados a los mensajes de sus más preciadas criaturas, el móvil (Smartphone) y el ordenador o la Tablet. Este aumento del uso de redes e Internet, se acentuó con y por la pandemia. Había más tiempo de estar en casa, y era necesario «emplear» el tiempo sobrante. Según el estudio Anual de Redes Sociales, cuyo objetivo es conocer la evolución de «penetración» de las redes sociales, el perfil de usuarios de diferentes redes oscilaba,

⁴ Expertos en este tema señalan una triple brecha digital: carencias de conexión en el uso de internet, por parte de las familias con mayores necesidades, así como la ausencia de buenos equipos. Además de esas problemáticas familiares, hay que añadir «el tiempo infinito que se ha tomado la escuela para incorporarse al entorno digital». El nivel de conectividad y digitalización en los centros escolares está comenzando, y hay bastantes diferencias según tipo de centros. Mariano Fernández-Enguita, y Susana Vázquez Cupeiro censuran esta situación en su libro: *La larga y compleja marcha del clip al clic*, Madrid: Fundación Telefónica, 2017.

⁵ Según datos del INE en torno al 8% de las personas carece de acceso a Internet. MEDIALDEA, S. (2020), cit., p.64. La proporción de menores que tiene acceso a Internet es del 92% y dispone de móvil un 71%. INE, *Encuesta de Equipamiento y de uso de las tecnologías de Información y Comunicación en los hogares*, Madrid: INE.

⁶ Enredados en el mundo de las redes sociales, y revisando el impacto de su uso algunos trabajos destacaban que los usuarios de redes a través del *Smartphone*, el más utilizado, y el ordenador en segundo lugar, dedicaban una media de 58 minutos diarios, que en el caso de personas de 16 a 23 años ese tiempo se convertía en una media de 1 hora y 25 minutos. David Recio destacaba la falta de organización de grupos para el uso más afortunado de las redes sociales y plataformas en los centros escolares, RECIO MORENO, D. Las redes sociales en la enseñanza y el aprendizaje. En: SANTOVEÑA-CASAL, S. (Coord.), *Enredados en el mundo digital. Sociedad y redes sociales*, Madrid: UNED, 2018, pp.163-186.

en el primer trimestre de 2020 entre un 88% de usuarios de *WhatsApp*, a un 68% de *YouTube*, y en este medio son fundamentalmente los jóvenes entre 16 y 30 años⁷.

Conviene apuntar aquí la necesidad de pensar en los términos de una reforma educativa. Ahora bien, si el cambio educativo depende de las «costuras» que la emergencia sanitaria ha hecho saltar «dejando al desnudo carencias educativas» de varias décadas, no parece que las nuevas tecnologías puedan solucionar estos eternos problemas. Como señalaba hace unos meses (abril de 2020) un certero editorial del periódico *La Opinión* de A Coruña, «no existe algo tan liberador como la educación porque permite a los ciudadanos pensar sin ataduras y les proporciona un arma demoledora: independencia intelectual». No obstante, las transformaciones que veremos basadas en las clases telemáticas, entre otras rutinas, no creemos que sirvan ni para reducir desigualdades, ni tampoco para lograr esa independencia. El experimento de los últimos meses es sólo una batalla para aprender «el cómo enseñar», agobiados por un cambio tecnológico que puede debilitar la relación intelectual, puesto que aísla a los que están aprendiendo de sus enseñantes y concede muy poco valor a la mayoría del conocimiento que puede acumularse en un cerebro humano. Sistematizar conocimientos es cosa de «cerebros artificiales», de ordenadores y máquinas. Relacionar su significado depende del cerebro humano. Por ello, la felicidad de muchos políticos en la actualidad «es producir ciudadanos dóciles, que no mediten sino que militen en su bando y que carezcan de sentido crítico»⁸. Podría ser peligroso que pensarán mucho. El control se ejerce mejor si no hay resistencias.

No obstante, aunque el sistema educativo este pasando una crisis, hay aspectos positivos que cabe destacar, fortalezas del sistema que son considerados por la OCDE⁹. El sistema educativo español ha progresado en las últimas décadas, sobre todo el sistema universitario, que en España es de 17,5% y en la OCDE, un 11,3%¹⁰. En segundo lugar, a pesar del escaso gasto público y capital humano acumulados, las pruebas PISA, han obtenido resultados similares a otros países europeos. La media en

⁷ Son las mujeres las que utilizan algo más las redes (51%), pero lo más inquietante es que una parte de la población estudiada está en el marco de 4 a 15 años, que utilizan *Instagram* (47%) y *Tik-Tok* (37%). Lógicamente cabe pensar que son los padres quienes proporcionan ese modo de entretenimiento en edades tempranas. El Informe planteado por IAB Spain, está realizado mediante una encuesta on-line, e indica un uso de una hora y media diaria de Internet.

⁸ Una oportunidad para cambiar la educación. Editorial, *La Opinión*, A Coruña, 20 de abril 2020, p.18.

⁹ El análisis comparado entre países señala algunos aspectos que ponen encima de la mesa problemas OCDE, *Informe Panorama de la Educación en 2020*. que perduran desde hace décadas en nuestro país, y que se acentúan cuando se contemplan las diferencias por comunidades autónomas, de manera fundamental la falta de educación profesional y un número alto de titulados de educación superior que el mercado de trabajo no puede absorber.

¹⁰ Así la tasa de escolarización de 15 a 19 años es del 87% en España, y en el caso de países de la OCDE es del 84%. También en lo que se denomina educación terciaria. En el caso español podríamos decir que al contrario que en décadas pasadas hoy día nos sobran universitarios. Eso puede ser un coste del sistema que quizás no nos podamos permitir, OCDE, cit., 2020.

Ciencias es de 489 puntos en la OCDE, y de 483 en España. En Matemáticas es de 489 puntos en OCDE y de 481 en España.¹¹ A todo ello, podemos añadir, en tercer lugar el hecho de que este sistema ha sido capaz de integrar a cinco millones de inmigrantes, que llegaron a nuestro país en las últimas dos décadas¹². Coincidimos con Roberto Velasco, que el principal problema es el futuro, y no es la educación formal, sí «la falta de desarrollo del capital humano en el puesto de trabajo» en relación con el escaso interés de nuestros jóvenes por la formación profesional¹³.

A estas alturas, obviamente nuestro análisis se quedaba corto y sentimos la necesidad de conocer una parte de esa realidad, tal como ahora mismo se vive y se siente, para lo que nos introdujimos en el ámbito escolar a fin de obtener un pequeño «flash» de lo que puede estar pasando en los centros educativos a través de profesionales cercanos a las funciones escolares, y, al mismo tiempo, a las respuestas de la familia a través de padres y madres en una novísima situación, como era la pandemia de salud del Covid-19, añadiendo así la repercusión de las tecnologías y lo que se ha denominado, en líneas generales, teletrabajo y que engloba en este campo de lo educativo realidades, temores e inseguridades que van a repercutir, tanto entre los profesionales y profesores, como en los escolares y sus familias. Dos grupos de trabajo entre escolares de la ESO y de 1º y 2º de Bachillerato, en octubre de 2020, realizados en A Coruña, nos advirtieron que la realidad estaba en parte por escribir e investigar, y así llegamos al desconcierto que se hacía presente en nuestros primeros pasos. Una cosa es lo que se dice y otra lo que se hace. Nadie estaba satisfecho. Las idas y venidas con los cierres de centros o las amenazas de nuevos confinamientos, se pudieron comprobar a lo largo de muchas zonas del territorio español, y en otras del entorno europeo¹⁴. Aunque esta necesidad de contar con medios *on-line* para trabajar en la escuela no ha empezado ahora, lo cierto es que sí se ha acentuado la presión de su uso más frecuente, al tener que permanecer recluidos en el hogar muchas horas por jornada diaria. En ese momento se hicieron patentes problemas

¹¹ Los datos corresponden a la última medición (25 de septiembre de 2020) Hay muchas diferencias según Comunidades Autónomas, y así Galicia destaca por arriba, 500, y Ceuta y Melilla las más bajas, por debajo de 450. Sin duda los niveles de renta parecen correlacionar con las puntuaciones más altas y corresponden a las comunidades de Castilla León, Navarra y Madrid, Informe PISA, 2020.

¹² Según datos del INEdatabase, desde 2010, la proporción de población extranjera se mantiene en torno al 10% del total de la población. Desde 2017 a 2020 la población llegada también venía con sus familias, sobre todo, rumanos, marroquíes, ecuatorianos y colombianos. Parte de esa población se nacionalizo, con muchas diferencias según comunidades autónomas

¹³ VELASCO, R., (2019). Sistema educativo: la fisura política. En: VELASCO, R. (ed.). *Las fisuras del bienestar en España*, Madrid: Catarata, pp. 79-133.

¹⁴ La vuelta a las aulas no estuvo controlada ni organizada desde el gobierno. Cada comunidad autónoma determinó fechas sin un único control Así, según nota de Olga Sanmartín, «El plan estatal se relajó tanto, que en los colegios de Infantil y Primaria los niños ya no están obligados a llevar mascarillas ni a guardar las distancias», SANMARTÍN, O.R. El gran examen sin garantías: 10 millones vuelven al aula, *EL MUNDO*, 17 de agosto de 2020, p.6.

que sólo se habían previsto casi de forma teórica o en estudios muy parciales¹⁵. De ese modo, se despertó nuestra curiosidad, así como la necesidad de comprender de manera cercana y tratar de buscar explicaciones más realistas. En esta primera aproximación se utilizó un planteamiento directo. Un grupo interesado puso las bases para hacer un breve cuestionario que se realizó entre diciembre y enero de 2020, al hilo de la redacción de este artículo¹⁶. Nuestra hipótesis o línea de partida se centraba en esa disparidad o desconcierto que se está produciendo entre lo que una buena parte de la sociedad cree o piensa –en realidad, sueña– y lo que puede ser la verdad de esa escuela en un mundo dominado por las tecnologías y la digitalización. Necesariamente, la escuela movida por los sistemas de comunicación y las plataformas de enseñanza puede convertirse en un teletrabajo en el que necesitaremos, cada vez menos, ir al espacio escuela. La enseñanza, como la comida, nos la pueden llevar a casa. Sin duda es una revolución, que requiere ajuste de estructuras escolares, y un cambio del sentido y modelo educativos.

2. LA ESCUELA: SIGNIFICADO Y FUNCIONES EN LA ACTUALIDAD

La aparición del Estado de bienestar en la segunda mitad del siglo XX significó la consideración de la educación como un derecho fundamental que exige y se asienta «en la enérgica intervención del Estado para extenderla a todas las clases sociales, así como para romper la estructura bipolar de los sistemas educativos» y de esta forma lograr una educación común para toda la población.¹⁷ Ahora bien, este sueño, y el

¹⁵ El pedagogo José Antonio Marina afirmaba que, en el periodo de cierre de los centros, «se tenía que haber estado más pendientes de las carencias de los alumnos, buscar soluciones para los más vulnerables y proporcionar más medios informáticos, y sobre todo dar instrucciones para que no hubiera el descontrol que se ha producido». En la misma referencia del artículo de Olga Sanmartín, se hace alusión al Proyecto Atlántida, que apuntaba una cifra en torno al 30% de alumnos que no siguió la educación a distancia durante el confinamiento, y los que se conectaron «lo hicieron de forma irregular, entre otras cosas, porque los profesores españoles se manejan de forma insegura con las nuevas tecnologías». Otro estudio de FAD-BBVA indicaba que la mayoría de maestros se han sentido abandonados por una Administración «que responde mal y superficialmente a la crisis». Ref. SANMARTÍN, O.R., cit. p. 6.

¹⁶ El cuestionario utilizado, así como un breve análisis de las conclusiones más importantes aparece en el capítulo 5 de este trabajo, y es la muestra de este pequeño «estudio piloto» que hacíamos a través de 6 preguntas abiertas, en primer lugar, sobre el significado actual de la escuela y las diferencias con los centros escolares que existían hace 25 años, a juicio de o los entrevistados. Otras dos preguntas se referían al papel de la familia en el ámbito escolar, así como sobre lo que piensan del teletrabajo en la escuela, si les parece necesario y qué dificultades presenta en su aplicación ese modelo de trabajo. Por último, el cuestionario se interesaba por la opinión de nuestros encuestados sobre la conciliación para resolver los problemas y mediar en el ámbito escolar. Se trataba de asomarse de forma breve y pulsar el cambio que se está produciendo, con la aplicación de nuevas tecnologías y su repercusión en el medio escolar.

¹⁷ La Carta Atlántica de W. Churchill y F. D. Roosevelt, o la Declaración de Filadelfia de 1944, así como la Carta Social Europea de 1961 adoptada por el Consejo de Europa, tienen ese mismo in-

hecho de pensar que la sociedad del bienestar puede regenerarse si invierte en capital humano, que permita a las personas enfrentarse al mercado laboral, es casi una utopía. Como señala Eric Maskin, el nobel de Economía de 2017, «¿qué puede ocurrir si las personas pueden ser sustituidas por máquinas?» En este caso, la educación deberá enseñar a «desvincular nuestros trabajos de nuestras identidades». Pero el futuro es, en apariencia, impredecible. Y el futuro según la ley Celaá es «no sólo instrucción sino bienestar». Parece que el acento se pone en el bienestar en mayor medida. Difícil futuro para la educación.

Si miramos con una retrospectiva de un par de décadas, la situación de la escuela como institución, puede parecer bastante similar a la que observamos en la actualidad. Sin embargo, es necesario contemplar al menos dos dimensiones que habrían cambiado. Podemos movernos entre dos conceptos de espacio y tiempo, y los ajustes que se han producido en la sociedad en su conjunto, así como en las diferentes Comunidades Autónomas¹⁸, como por otra parte, también desde una perspectiva más conceptual, el ajuste es importante. Intentando bucear entre idea y realidad de la esencia de lo que es o debe ser la escuela, encontramos muchos límites. Creemos que la fragilidad de la institución se explica por el hecho de que esa «escuela del pasado» se instalaba preferentemente en un espacio físico, casi siempre ubicada en un edificio construido para tal fin, combinando lugares abiertos: patios o jardines con la zona de aulas, laboratorios y salas de prácticas, así como despachos de reunión, compartidos por el profesorado y los colaboradores de la función docente. Las diferencias en cuanto a edificaciones y el uso de este tipo de edificios escolares en un pasado reciente se establecían por parte de la institución que era la responsable de su existencia y funcionamiento. Eran y son todavía escuelas públicas, algunas dependientes del Estado. De igual modo, existían otras de titularidad privada, y, en este caso, las instituciones que garantizaban la existencia de esos centros también determinaban su función y sus competencias. Este hecho ha cambiado de modo significativo, aunque la tendencia es al dominio del sector público. Una fuerte línea de debate está siendo precisamente el hecho de que sea el Estado el que se ocupe de la educación en la escuela. La escuela pública garantiza, según algunos expertos y políticos, el valor universal de la educación. Sin embargo, no entienden el valor que los diferentes grupos sociales le conceden a la enseñanza privada y, por lo tanto, a la posibilidad y el hecho de su existencia, tanto como al derecho de los padres de elegir un modelo u otro.

En el presente, la gobernanza política de las escuelas ha variado en centralidad y globalidad. El poder otorgado por parte de los poderes públicos se ha transformado

terés e inciden en el punto de la orientación profesional que debe tener la educación, así como la interdependencia entre desarrollo económico y social, VELASCO, R., (2019), cit., 79-123, pp. 81 y 85.

¹⁸ La situación de un país como España es divergente según comunidades, entre otras razones, por el flujo constante de inmigrantes que se ha producido en las últimas décadas. Así, Madrid, Andalucía o Cataluña necesitaron escuelas en las ciudades y en algunos espacios rurales más despoblados fueron desapareciendo.

de modo significativo si son centros dependientes de la Iglesia, o si pertenecen a instituciones privadas: asociaciones, corporaciones o entidades que ejercen la función de «conducir la educación», pero necesitan un «permiso legal» para llevar a cabo dichas funciones. Lo más importante y que diferencia a un tipo de centros de otros, modula y define el significado de la escuela por el tipo y forma en que desarrolla la labor docente, es la «inspiración educativa» sobre la que se asienta, por supuesto, alejada del sentir del gabinete del Ministerio de Educación actual y de su ministra Celaá, que afirma que los hijos «no son de los padres». Como explicaba José Antonio Marina, en «el colmo del disparate», ese ministerio se propuso «lanzar una nueva ley educativa, con la que está cayendo, sin molestarse en discutirla, a sabiendas de que es otra ley que va a ir a la papelera cuando cambie el gobierno»¹⁹. La mirada de Marina, sin duda, es pesimista, y de poca confianza en las autoridades públicas.

El baile de las leyes educativas

La escuela en la actualidad se diversifica entre pública o privada y, en algunos casos, concertada. Los enfrentamientos con el Estado por parte de los partidarios de la existencia de los centros privados han presidido diferentes encontronazos parlamentarios, algunos graves en sus consecuencias, por los continuos cambios y vaivenes que han recaído en el sistema escolar. Desde 1990, el desarrollo²⁰ de las últimas leyes de educación ha sido, cuando menos, caótico, sobre todo por el caos y la proliferación de leyes generales de educación.

Ese rápido caminar de la mayoría de las leyes de educación se acelera de manera grave, especialmente desde la «desaparición» de la denominada LOMCE o Ley Wert, y la rápida puesta en marcha de la LOMLOE o Ley Celaá, que ha supuesto un panorama de divergencias muy agudo entre los responsables políticos y la sociedad, es decir, los centros educativos, el profesorado y las familias con sus hijos escolarizados. El desarrollo y aplicaciones ²¹ de las diferentes leyes de educación supone, cuando

¹⁹ La referencia es significativa tratándose de José Antonio Marina, y apoyado además por el filósofo Gregorio Luri. Este último, considera que «las autoridades han creado una sensación de inseguridad y de estar improvisando cuando ellas están ahí para orientarnos en la complejidad», SANMARTIN, O.R., cit., p.42.

²⁰ Lo más relevante en las últimas etapas es el enfrentamiento entre lo público y lo privado. La escuela pública de los años 70 del pasado siglo tuvo que crecer para poder albergar a los escolares que emigraban con sus familias del campo a la ciudad, así como dar cabida a los emigrantes extranjeros que llegaron de diferentes países, en las épocas de mayor flujo inmigratorio. Este flujo va subiendo desde 1981 de forma continua.

²¹ El hándicap de los cambios, comienza en 1980, de manera más rápida. Desde entonces se suceden: desde la LGE a la LOECE de Adolfo Suárez, que el PSOE no dejó que entrara en vigor, se ha pasado por la LODE de 1985, la LOGSE en 1990, que supuso el fin de la LGE de 1970 y que introduce la enseñanza obligatoria hasta los 16 años; además de otras tres: LOPEG, 1995; LOCE, 2002 y LOE, 2006. Llegamos así a la polémica más reciente, la llamada LOMCE de 2012 y la propuesta,

menos, cambios importantes en el actual sistema de enseñanza, alguno de esos cambios imprevisibles por el momento. En definitiva, muchas leyes y ningún pacto. Los sistemas educativos nacionales que van a surgir en Europa a comienzos del siglo XIX, se incorporan a España a través de la Constitución de 1812, pero la definitiva incorporación llegará con la Ley de Instrucción Pública de 1857 impulsada por Claudio Moyano y que, a juicio de Roberto Velasco, «propicio la irrupción de la enseñanza privada, básicamente católica, a nivel primario y secundario»²². Esta primera ley basada en el equilibrio entre educación pública y privada duró algunos años para llegar a períodos más democráticos. Hasta 1931, no se abre un nuevo modelo. Este nuevo sistema proclama una escuela cívica, y la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza primaria. El Régimen franquista decretara que la educación «debía ser católica y patriótica» y en este caso el Estado pasa a ser subsidiario en materia educativa, dejándola «en manos de la iglesia». Ese vaivén, de guerra dialéctica, no ha disminuido entre lo privado y lo público a día de hoy, aunque el tiempo histórico es algo bien distinto.

Hacer un poco de historia resulta muy esclarecedor. Según una encuesta publicada por el periódico *El Español*, ocho de cada diez docentes consideraban que la Ley Wert (aprobada de forma definitiva en noviembre de 2013) no era necesaria²³. Añade esa misma fuente que, además, el 60% de los encuestados estaba «totalmente» en desacuerdo con la ley, que se aprobó tras 14 meses de debate. Según este Informe había sido tramitada a espaldas de la comunidad educativa. Asimismo, los gobiernos autonómicos se sintieron excluidos, pues no reflejaba pacto ni consenso para el 85% de esos encuestados, sobre todo en el «punto más conflictivo de la ley: las reválidas de ESO y Bachillerato». También señalaba que la nueva ley no se implantaba de forma adecuada, pues el calendario iba por etapas, por tanto, con una secuencia retardada y desigual. Los docentes no estaban de acuerdo con esta agenda. Otra de las cuestiones era la inclusión. Más del 80% consideraba el problema de la «no inclusión» como aspecto nada desdeñable para rechazar esa ley. Un «disgusto» importante era el haber

LOMLOE, aprobada el 5 de noviembre de 2020 por los grupos parlamentarios de PSOE, Unidas Podemos y ERC. Este hecho es bastante particular de nuestro país, si comparamos nuestra situación con la de otros países europeos. Tanto cambio perjudica de modo notable al modelo educativo y su puesta en práctica.

²² VELASCO, R., cit., pp.90-91

²³ La encuesta de «evaluación de la Ley Wert» se llevó a cabo entre 6054 encuestados, y en los 14 meses de debate y trámite parlamentario no logró acuerdos, pero sí enfrentamientos. Para el ministro que propuso la LOMCE, la enmienda a la totalidad iba a producir problemas. En ese sentido, Wert destacaba la «obsesión por la crítica» y un concepto «extraordinariamente estrecho» de lo que es la escuela pública, y así, refiriéndose a la nueva ley, indicaba que lo peor es que esa ley «es sectoria y producirá un retroceso». También en la entrevista publicada en *ABC* a 22 de junio de 2020, señalaba lo que le parecía más grave de la nueva ley, entre otros temas, además de los ideológicos: «el avance de la tasa de repetición y por ello, el abandono educativo temprano, o la devaluación de títulos», que supone el pasar de curso sin acabar los programas, y sin aprobar el contenido impartido en asignaturas ya cursadas.

eliminado la asignatura de Educación para la ciudadanía. Tampoco se salvaban los contenidos curriculares, pues solo un 20% los consideraba adecuados. Se planteaba asimismo la oposición a las reválidas; en este caso, un 16% de los docentes estaba de acuerdo con ellas. Una pequeña reflexión a este respecto iría por el camino de reducir trabajo a los escolares y darle poca importancia por parte de la sociedad a los méritos y el esfuerzo. El alumno debe pasar los cursos y conseguir nuevas oportunidades, con independencia de los conceptos de superación, espíritu de logro, o algo que signifique trabajo suplementario, más allá del que se dedique en el aula. En cierta medida, sociedad del bienestar es sociedad de ocio.

La Ley Celaá a discusión

La lucha posterior se va a centrar en conseguir que la Cámara Alta dé paso a la nueva ley, la LOMLOE. La puesta en marcha de dicha ley, denominada Ley Celaá, va a depender sobre todo de esa idea fundamental de que la educación de los escolares es responsabilidad del Estado y las demás instituciones deben dejar el paso al «poderoso Estado», que irrumpe con la octava ley sobre educación en tiempos de democracia. Una buena parte de este ideario, recogido desde la Comisión de Educación del Congreso, y transmitida por *Onda Cero*, a través de su programa *La Brújula*, valoraba algunos de los puntos álgidos de la ley presentada ante los diputados del Parlamento. Dicha propuesta «incluye novedades que han generado polémica entre el sector educativo y los grupos políticos». Entre otros puntos, la parte que afecta al castellano como lengua vehicular en la educación, el papel de la enseñanza concertada²⁴ y la enseñanza especial». Vamos a ver, al menos por una temporada, eso sí no muy larga, algunas críticas, esperables en el actual contexto sociopolítico, pero insignificantes en el contexto de reformas y desaciertos que se pueden producir. Aquí podemos mencionar, como señalaba hace un año el diario de ámbito nacional, *ABC*, el «tírón de orejas de Europa a España por una ley educativa sin consenso social ni político». En el texto se destacaba que la Comisión Europea «advierde de que el éxito de la LOMLOE no está asegurado», y recuerda que «en nuestro país se está produciendo una reforma integral de la ley de educación, pero los resultados educativos de los

²⁴ El sistema de doble red fue una decisión de los gobiernos de Felipe González, es decir, «no la trajo el PP», como también señalaba Wert en la entrevista antes reseñada. El problema candente en aquellos años con la movilidad geográfica hacia los núcleos de población más desarrollados supuso la necesidad de «echar mano» de los centros ya construidos, que pertenecían a la iglesia o a instituciones privadas. En el sentir de aquel tiempo hacía falta albergar a cientos de escolares y fueron necesarios los conciertos, no solo de edificios, sino de recursos humanos, profesionales y profesores de la Congregaciones religiosas, que, claro está, explicaban más disciplinas que la de religión.

estudiantes no han mejorado (sobre todo en relación con los datos del Informe PISA desde 2018) y siguen existiendo profundas diferencias regionales»²⁵.

Es notorio que expertos de distintos ámbitos en el terreno educativo y niveles enfrentados en visión política, sean tan unánimes en su crítica, y estén muy en la sintonía de diversos grupos cercanos al entorno educativo (Sindicatos de profesores, asociaciones, juntas de centros, asambleas responsables de padres y madres, APAS, así como diversas fundaciones); y, sobre todo, que hayan presentado impugnaciones a la ley de forma casi inmediata. Alguno de estos expertos, como, Fernández Enguita, sociólogo y exdirector del INAP, menos crítico con esta nueva ley, destaca que «Se cede por votos y con el entusiasmo de Podemos», y admite el doble tono de la enseñanza concertada según comunidades: oferta suficiente o insuficiente de plazas en relación con la demanda social. En ese turno de especialistas, Gloria Lago, como docente y filóloga es más directa: «Esta ley restringe la libertad en todos los sentidos», y añade que «los nacionalismos que padecemos en España tienen odio, envidia y resentimiento. La única forma de arreglar este problema es permitir elegir entre lengua vehicular», y asegura algo importante: llegar a un sueño, tener una ley que perdure en el tiempo, tal como ocurre en Finlandia. Estamos un poco lejos, para nuestra desgracia. En otra visión, el escritor y filósofo José Antonio Marina, desde sus 81 años, es rotundo en su juicio: «La escuela no está para fomentar los nacionalismos». Recuerda que el panorama educativo es patético, y en consonancia con su amplia experiencia, insiste en la necesidad de un pacto educativo para la sociedad del aprendizaje y es absolutamente crítico con la nueva ley, pues «ni es el momento», ni su propuesta es la adecuada, puesto que la ley, que contenía problemas ya en la primera fase, elaborada por el PSOE en 2019, acentúa la posición, al balancearse para fomentar la identidad nacionalista. Como explica en uno de sus últimos libros, *Proyecto Centauro*²⁶, es preciso dotar a las nuevas generaciones de una personalidad que les permita tomar buenas decisiones. Por último, en la «rueda» de especialistas, Stegmann, recoge el sentir del filósofo y pedagogo Gregorio Luri, con una frase que descubre las contradicciones de la ley Celaá: «La izquierda adoctrina y teme las iniciativas sociales», sobre todo al «fomentar la autonomía de los centros y al mismo tiempo restringir la libertad de elección de los padres». De forma contundente, la periodista añade que la valoración que hace Luri de esta normativa en su conjunto se adentra en un déficit serio de nuestra democracia, y es el hecho de que «sólo la alianza parlamentaria entre la izquierda y los nacionalistas está legitimada para hacer leyes educativas, independientemente de sus resultados». Luri también señala que, al imponer la promoción sea cual sea la evaluación en los centros, se está mermando la autoridad de los docentes, y este es un principio que está impidiendo gran parte de la

²⁵ STEGMANN, J.G. La ley Celaá. Los especialistas, *ABC*, 16 de noviembre de 2020, pp. 42-43.

²⁶ El libro incide en la educación de las virtudes, y se une y explica por una tecnología muy moderna, la inteligencia artificial. MARINA, J.A. (2020). *Proyecto Centauro*. Madrid: Ediciones Khaf. Grupo Editorial Luis Vives.

normalidad y la razón de existencia de los centros escolares, combinando la enseñanza presencial, con los otros instrumentos que nos permiten los medios digitales.

La enseñanza concertada como problema de fondo

Un tema imposible de solucionar es la división entre enseñanza pública y privada. Como veíamos más arriba, en gobiernos anteriores, y desde la decisión histórica de Felipe González, de arreglar la necesidad de centros y profesores, y según eso porque motivo no utilizar lo que ya existía; es decir los centros privados, en su mayoría de la iglesia, y que con el tiempo se convertirán en centros concertados. En este caso se convierten en otro tipo de centros y este hecho hace mucho más difícil lo que se pretende en la actualidad, ceder al Estado la función de la educación. Esta es una de las luchas más encarnizada de nuestra historia democrática. Así se explica algo tan espectacular como los ocho cambios de ley educativa a lo largo de un período de 50 años. Si miramos los datos España es el cuarto país de Europa donde menos escuela pública hay en enseñanza secundaria y cursos finales de primaria. Sólo Bélgica, Inglaterra y Malta superan a nuestro país. Suponemos que el hecho religioso explicaría este fenómeno en esos países. Al mismo tiempo, Irlanda, Rumania, Alemania y Finlandia ofrecen educación pública al 90% de su alumnado en esos niveles. La media europea en enseñanza pública es del 81%, con un 6% de privada y un 3% de concertada²⁷. También aquí somos diferentes. Es decir, tenemos centros privados sostenidos total o parcialmente con fondos públicos, aproximadamente el 25% de la oferta educativa nacional.

No cabe duda que con independencia de la valoración de si una enseñanza, la concertada, es más eficiente, comparando los recursos económicos dedicados y los resultados obtenidos, la razón fundamental para la existencia de dos-tres modelos de enseñanza habría que buscarla no sólo en razones históricas, sino sobre todo en el artículo 109.2 de la LOMCE, sobre «demanda social y libertad de enseñanza»²⁸. El enfrentamiento entre partidarios de la enseñanza pública y la privada no tiene fin, si se tiene en cuenta la situación de nuestro país. Convenimos con Roberto Velasco que una

²⁷ SÁNCHEZ CABALLERO, E. (2018) *Manager and Digital Transformation*. El Informe analizaba el tema digital, diferenciando la situación por tipo de Centros y señalaba la existencia de 3500 centros, dos millones de alumnos y el 60% en manos de la Iglesia. <https://LinkedIn>. Presales de Canon España. Digital -DT 2019.

²⁸ La ministra Celaá abrió el curso académico 2018-2019 presentando una modificación de ley «para de retirar el requisito de la demanda social». Vale, podemos dar el Estado la capacidad de otorgar un papel subsidiario a la enseñanza privada y a la concertada, pero actuando frente a más de una cuarta parte de la población que tiene hijos escolarizados en ese tipo de enseñanza; y ¿con que medios puede financiar el Estado ese coste? Toda ideología tiene un precio, pero esta pretensión es además imposible con el endeudamiento que tenemos delante. Cabe preguntarse si es necesidad, locura o engaño lo que estamos padeciendo.

decisión como esa causaría problemas de envergadura que «la red pública no puede asumir», y del mismo modo puede ocurrir que entre el profesorado se produzcan comparaciones temibles: tendrían que ver con los diferentes status profesionales del sector privado y «las condiciones económicas equiparadas con sus compañeros funcionarios». Sin duda, el Ministerio y sus responsables no parecen haberse dado cuenta del incremento económico y las dificultades estratégicas que pueden plantear. O bien se trata de una solución inmediata: ya vendrán otros que lo solucionen²⁹.

Según explicaba Fernández-Enguita hay dos puntos de partida para abordar la cuestión de la escuela concertada³⁰: dos enfoques que podrían identificarse con lo que Max Weber definió como «ética de los principios y ética de las consecuencias». Según nuestro sociólogo de la educación el recurso de la ética de los principios identifica la escuela pública con valores de igualdad y laicidad, con la razón y el progreso. Por otra parte, la escuela privada se centra en la libertad y la responsabilidad. Versiones «suavizadas» de los ambientes progresistas, someten a la escuela concertada al principio de subsidiariedad «en el sentido de que sólo debe financiarse en caso de que no haya al alcance ningún puesto estatal». El tema no está solucionado pues este país, España, presenta un alto porcentaje de escuela privada (31,5% en 2018) y, claro está, dentro de la privada, está la concertada y los resultados finales de uno y otro tipo. En la opinión de Fernández-Enguita «la escuela pública es más inercial (sic) y la concertada es más innovadora». De hecho, la existencia y la iniciativa del sector privado y concertado «actúan como estímulo para la innovación en el sector público». Aunque parece un objetivo casi inalcanzable en la realidad actual, dado que el problema del privilegio de la escuela concertada es que se ocupa y existe por la sobre-representación de inmigrantes, minorías, familias de bajos ingresos y alumnos con necesidades especiales (compensatorias) y que producen un desequilibrio, falta de recursos y financiación. El paso a la desigualdad es casi imperceptible y la situación de diferencias entre las diferentes comunidades, complica aún más la situación.

El desconcierto autonómico en la gestión de la educación

El grave dilema, que se ha hecho más patente durante el confinamiento producido por la pandemia del Covid 19 han sido los sistemas educativos de las 17 comunidades

²⁹ Una mirada hacia el futuro de la educación española según Gonzalo Jover (2016) parece dominar la opinión de los profesionales de la enseñanza: el insuficiente apoyo presupuestario a la educación, en segundo lugar, el estancamiento del nivel de excelencia y la imagen de los enseñantes, por falta de estímulo y reconocimiento, además de un pesimismo acerca del logro de un pacto político que libere a la educación de los avatares políticos. JOVER, G. (2016) «Los problemas del sistema educativo en el día a día de los profesionales de la enseñanza» FAD 2016, Madrid, Universidad Complutense, p. 124

³⁰ FERNÁNDEZ-ENGUITA, M., (2021) «Si caza ratones es un buen gato» Cuaderno de Campo, 19/5/2021

funcionando cada uno a su ritmo. Aquí, más que en Sanidad, el traspaso de competencias ha supuesto un desorden superior a lo que podía esperarse. Las diferencias entre comunidades han supuesto desigualdades, que muchas familias han tenido que sufrir y resistir. La renta «per capita» y las diferencias regionales ha multiplicado los problemas de aquellas zonas con más número de alumnos escolarizados en precario.

Sin duda, lo más indicativo en el proyecto de la Ley Celaá es la «cesión» o «dejación» de competencias del Estado al «buen hacer» de las comunidades. Es relevante que la enmienda sobre la eliminación del castellano como lengua vehicular de la enseñanza saliera adelante con 26 votos a favor, 16 en contra y la abstención del PNV. Esta solución es, para bastantes juristas y grupos de la oposición, una cesión al independentismo catalán y puede considerarse anticonstitucional, puesto que son las Comunidades, según los estatutos de autonomía las que tienen la llave para considerar la competencia lingüística suficiente en lengua castellana y, en su caso, en la lengua cooficial correspondiente. Otro de los grandes problemas, como es el que se señalaba en el programa de *La Brújula*, se refiere a las restricciones a la educación concertada, que intentan «asfixiar» a los centros educativos al no poder tener las aportaciones económicas por parte de las familias ni de fundaciones especiales para recibir enseñanzas de carácter gratuito que sí se dan en otros centros públicos³¹. Según estos expertos, es un «infinito grado de ignorancia» que, en apariencia, presentan los responsables ministeriales al dejar fuera de las ayudas a un 25% del alumnado total que va a estos centros. ¿Qué hubiera podido hacer la escuela pública en tiempos del PSOE de Felipe González sin el apoyo de la enseñanza privada? La enseñanza pública pudo existir gracias a los diferentes conciertos con el ámbito privado, gran parte de la Iglesia, que tenía centros y colegios, además de profesores, para empujar en esa tarea común de la enseñanza. Era preciso que avanzara el tiempo, desde la aprobación de la Ley en su primer peldaño. Así, el TSJC, pasó un aviso a los responsables de la ley Celaá, pues, a mediados de noviembre de 2020, «ha suspendido el cerco a la escuela concertada diferenciada». Esa resolución avalaba el derecho de las familias a poder elegir cualquier centro del Servicio de Educación de Cataluña y garantizaba la pluralidad, y aunque, como afirma Miquel Vera, «la decisión, si bien es sobre una

³¹ El plan de Reconstrucción planteaba aumentar la inversión sólo en los colegios públicos. Esto, a pesar de las imposiciones, puede resultar difícil. La propuesta en el documento diseñado «en genérico», en palabras de Olga R. Sanmartín, contemplaba un incremento de los recursos en las escuelas para «fortalecer la educación pública como columna vertebral de nuestro sistema educativo», y, continúa Sanmartín, «a renglón seguido incide en que la totalidad del incremento de la inversión irá destinado a la educación pública de gestión directa», a la que irán 2000 millones de euros a repartir entre diferentes comunidades autónomas. En julio de 2020 un diputado de Convergencia lanzaba una advertencia, pues «el plan de reconstrucción no puede ser un plan de marginación». Asimismo, Coalición Canaria partía de la base de que «la escolarización en los centros concertados en España es una realidad» y «no puede entenderse que se permita la ampliación de plazas escolares en centros públicos para hacer frente a las razones de equidad». SANMARTÍN, O.R., «La concertada, fuera de las ayudas», *EL MUNDO*, 1 de julio de 2020, p. 6

medida cautelar, supone un aviso para la ley Celaá»³². Es preciso respetar la pluralidad en relación con la escuela concertada, basada en la igualdad de oportunidades y la libertad de enseñanza. La idea de coeducación que se asienta en la no diferenciación de sexos y la igualdad de género, se pone en duda al conceder el derecho a los padres de elegir tipo de centro. Hay que pensar que desde el punto de vista de la Constitución los padres tienen ese derecho, pero existe una contradicción profunda en el hecho de separar a los niños y niñas en la escuela, si la vida y la realidad social no «aparta» en la convivencia diaria a las personas según sexo.

Uno de los temas más polémicos de esta ley es el referido a repetir curso. La ministra Celaá defendía en este tema que había que conseguir la titulación sin límite de suspensos y ese es «el objetivo de dar respuesta a las diferentes situaciones generadas por la pandemia». El PSOE defendió que la norma tenía como objetivo «facilitar a 8,5 millones de alumnos que tengan una seguridad para finalizar el curso», y, también, «otorgar a los docentes certidumbre para enfrentarse a los problemas que pueden generarse como consecuencia de la pandemia». La razón en disputa, la pandemia, pero en realidad el tema venía de antes. Las evaluaciones negativas han ido rechazándose desde cursos anteriores, y, cada día más, los profesionales de la enseñanza se enfrentan a la «tortura» de evitar problemas con algunos alumnos que no están en condiciones de aprobar, y el entorno; sobre todo, el de las familias de parte de estos alumnos «desinteresados» por su educación, les obliga a «saltarse» la norma ética de no premiar por igual el esfuerzo de aquellos que estudian y se preparan y obtienen notas para pasar de curso, y el de los que no «dan golpe». El reto de educar para el éxito ya no está de moda, en parte porque muchos títulos no sirven en el mercado para obtener mejores trabajos o mayores éxitos en la vida. En este sentido, a partir los primeros escritos sobre inteligencia emocional de Peter Salovey y John Mayer³³, en los años 90 del pasado siglo, podemos destacar que salir adelante y triunfar no depende de habilidades racionales, sino sobre todo de las emocionales³⁴. Aunque

³² En el mes de julio de 2020, el Gobierno catalán publicó en el Diario Oficial de la Generalitat la decisión de no prorrogar sus acuerdos de concierto educativo con once centros «que diferencian por sexo». En el conjunto de España hay unos 90 centros escolares que ofrecen la escolarización diferenciada. Resalta Miquel Vera que el concierto se ha renovado y los once colegios tendrán acceso al concierto de la Generalitat hasta que se resuelva el contencioso. VERA, M., «La justicia catalana suspende la retirada del concierto a la escuela diferenciada por sexos», ABC, 24 de noviembre de 2020, p. 46.

³³ SALOVEY, P., J.D. MAYER, (1990), «*Emotional Intelligence*», *Imagination, Cognition & Personality*, 9, 1990.

³⁴ Una de las personas que consolidó y popularizó la temática de la inteligencia emocional fue Daniel Goleman, GOLEMAN D.(1996)*Inteligencia emocional*, Barcelona, Kairós. En su opinión, el cociente intelectual representa el 20% de los factores que determinan el éxito. El 80% restante depende de otras variables como la clase social, la suerte y en gran medida de la inteligencia emocional. De hecho, las emociones se pueden entrenar y desarrollar de la misma manera que la inteligencia y la memoria. Las conexiones neuronales se activan antes por una emoción que por un razonamiento. Otra de sus publicaciones, GOLEMAN, D.(1999), *La práctica de la inteligencia emo-*

hasta muy recientemente hemos creído que la inteligencia era racional, lo cierto es que el ser humano, y particularmente el cerebro, está más preparado para sentir que para pensar. En este mismo aspecto, y siguiendo avances de la psiconeurología³⁵, el cociente intelectual no determina el éxito, dependemos mucho más del cociente socioemocional, y este se puede mejorar. Por ello es posible que, aunque nos cueste reconocerlo, pueda ser más interesante cuidar y mimar la inteligencia en relación con las emociones, puesto que dominar las matemáticas o hablar cinco idiomas puede no servir de nada si no sabemos cómo funciona el mundo real, y no aprendemos a controlar nuestras emociones. La reflexión al hilo de estas ideas puede aplicarse al sentido de la nueva ley de educación que propone dar menos importancia a los contenidos curriculares que hemos sostenido como eje del aprendizaje en la escuela tradicional, y buscar equilibrio entre el bienestar y la instrucción, que aparece en el nuevo «currículum» de Celaá para el curso 2022-2023, como propuesta para que se «aligeren» los contenidos que aprenden los alumnos en las escuelas.

En el punto de mira de esta nueva ley aparecía la educación especial, ya que se había pedido la «supresión de una disposición de la ley que permitiría cerrar estos centros». En el «todos igual» nos faltarían centros. De nuevo estamos confundiendo la diferencia con la desigualdad. Este no es un tema sencillo. Las necesidades de los alumnos de los centros de educación especial son distintas a las de cualquier otro centro, pero esto no significa que aceptar las diferencias pueda traducirse en desigualdad de trato a los alumnos de dichos centros. La idea de convertirlos en centros de recursos parece insuficiente y posiblemente ineficaz.

Dificultades para la conciliación entre la familia y la escuela

La situación de las familias cara a la nueva ley se presenta complicada. Además de los especialistas en el interior de los centros escolares el desconcierto y la desigualdad que ya se han vivido durante el confinamiento y los efectos de la pandemia, nos permite preguntarnos sobre la necesidad de especialistas que indaguen las causas y consecuencias de los problemas causados y, sobre todo, busquen los apoyos para mejorar o alejar los problemas de adaptación a un nuevo modelo de escuela. Si centramos nuestra visión de forma técnica, no podemos confundir o asimilar conciliación con mediación³⁶, y la necesidad de conciliación, podría llevar a la

cional, Barcelona, Kairos, propone técnicas y define modelos para ayudar a utilizar el cerebro con todo su rendimiento.

³⁵ En esta línea van las reflexiones de Carmen Sarabia profesora de la Universidad de Cantabria y experta en este tema que concluye que el ser humano también es emoción.

³⁶ Mediación se define como «una fórmula pacífica para gestionar los conflictos, que tiene efectos beneficiosos para las personas al involucrarlas en la resolución de sus propios problemas, responsabilizándolas de sus acciones y del efecto de esas acciones en ellas y en los demás. En media-

mediación. Ahora bien, si nos ocupamos de extender la mirada a la mayoría de la población, una gran parte de personas no distingue entre ambos términos. Aquí, y observando las conductas de esa mayoría, se tiende a interpretar que las bases para reducir los problemas estarían en la comprensión de tales dificultades para llegar a la eliminación de obstáculos o conflictos; y menos personas pensarían en una técnica o entrenamiento que pudiera aplicarse para conseguir aminorar o, si cabe, al hecho de eliminar esos enfrentamientos.

Conflictos y obstáculos

En una buena parte de centros educativos, el ejercicio de nuevas libertades que proporciona la democracia lleva a las diferentes visiones del hecho educativo. Padres, educadores o maestros y profesores, así como los propios escolares pueden interpretar sus «papeles sociales», sacrificando el concepto general de una ley educativa. Así, aunque la Constitución explique el derecho a la libertad de elección de centro para la educación de los hijos por parte de los padres, pueden producirse problemas para que ese aspecto de la ley educativa no se cumpla, por ejemplo porque los intereses de las personas sean totalmente dispares, tal como ha ocurrido durante el ciclo más fuerte de la pandemia del Covid 19, que enfrentó a familias y centros escolares por el cuidado y guarda de los menores: el colegio estaba cerrado, y bastantes padres no podían dejar a sus hijos en los centros, pero tampoco estos menores se podían quedar solos en sus casas. Si bien este tipo de problema no pueda tener solución, pueden existir mecanismos compensatorios susceptibles de arbitrarse en situaciones de máxima necesidad.

En el caso que nos ocupa, el análisis de diferentes estudios revela la debilidad de muchas familias ante la precariedad del Estado y de las Comunidades autónomas para responsabilizarse de estos problemas de conciliación. El peor escenario, como señala Ana Martínez, es para muchas mujeres, que son las más perjudicadas, en una situación arriesgada, pues bastantes se han visto obligadas a dejar su empleo, coger una excedencia o han sido despedidas. Claramente, «la pandemia ha puesto de manifiesto una quiebra del sistema de cuidados que no es nueva y que exige una reorganización social». Así explican el teletrabajo a deshoras y la sobrecarga de tareas en el hogar, que ya es habitual para muchas de estas mujeres. Por supuesto, el impacto de las crisis, por efecto de las desigualdades, «se hace más duro entre

ción no existe la fórmula de -gano-pierdes-, sino que las partes utilizan la negociación en lugar del enfrentamiento», Fundación ATYME, *Adultos mayores y mediación*, Madrid, Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social, 2018, p. 37. Existen los programas de alumnos mediadores. El IES Pradolongo, por ejemplo, es pionero y paradigmático en este tipo de programas (Torrego, 2021; Doncel, 2007 e IES Pradolongo, 2021).

las que tienen hijos en edad escolar»³⁷. Las madres, como principales perjudicadas, siguen dedicando dos horas o más de trabajo suplementario, independientemente de cuál sea su actividad. Así, además de la sobrecarga, el trabajo a deshora, más bajos salarios, que de manera habitual soportan, el resultado de la pandemia es también el estrés por la tarea, muchas veces no compartida, de ser la persona que en el hogar se ocupa de gestionar la ayuda de las actividades y prácticas escolares de los hijos, es decir, también el seguimiento educativo recae sobre ellas.

3. ¿QUÉ PASA CON LOS PROFESORES?

Nos interesa considerar a los maestros y profesores, puesto que en el ámbito escolar han quedado desplazados de su eje y de la centralidad que tenían en un pasado reciente. Una buena parte de este colectivo está más preparado en las técnicas de cómo enseñar, que en los contenidos a enseñar. La pedagogía ha puesto en sus manos numerosos cursos, grados y metodologías que les forman para captar el interés de los escolares. Ya no parece tan interesante el contenido de lo que se transmite, es más importante tener habilidades para hacerlo. Eso supone un doble esfuerzo. También las nuevas tecnologías han atrapado a estos profesionales. A los niños ya no se les manda a la escuela a que se socialicen, a que compartan espacio con otros compañeros de juego³⁸. Sin embargo, las contestaciones de los cuestionarios de nuestro estudio coinciden, casi por unanimidad, en que la socialización parece depender de la escuela. Aquí aparece una de las primeras contradicciones. Se expresa lo que es correcto decir, pero a veces no se piensa lo mismo. A los alumnos hay que atraerlos. Es preciso captar su atención a costa de todo un sacrificio inútil, no se puede dejar que esos escolares se aburran. Este es el pecado capital del que se acusa a muchos docentes. Mientras, en el aula, los alumnos juegan, miran el móvil, interrumpen con frecuencia las explicaciones de sus profesores, en definitiva, han perdido el respeto al profesional. La figura del líder, el «conductor» de ese grupo en el aula, aparece maltratada, sin autoridad, «arrinconada» al espacio entre la mesa y la pizarra. Para una parte del alumnado es mucho más interesante «meterse y navegar por Internet».

³⁷ MARTÍNEZ, A. Las madres, principales perjudicadas si no hay una verdadera vuelta al cole, ABC, 10 de junio de 2020, p. 43. Esta página habla de escuelas para conciliar, pero no especifica dónde están esas escuelas, ni qué papel hacen a día de hoy. Parecen más un proyecto que una realidad.

³⁸ Con la brevedad que requeríamos en nuestro estudio, vemos que es común el sentir de nuestros respondientes en el importante factor de socialización que supone la escuela para las personas de esta edad, que componen los escolares de ESO y Bachillerato. La pandemia puso de manifiesto esa característica, tanto en los grupos de discusión que se plantearon inicialmente en la ciudad de A Coruña, como posteriormente entre los adultos que contestaron al cuestionario en Madrid. La presencia y relación con esos grupos de edad para estos escolares es un buen balance para poder comunicarse con sus «pares», sus compañeros y amigos de clase.

Algunos observadores de este proceso lo justifican pensando que los profesionales no tienen vocación y no saben hacerse respetar. El fondo de todo ello es más simple. La manipulación y el control del conocimiento está en los «*mass-media*». Para qué vamos a usar libros, si tenemos una imagen y un resumen que sirve para recibir una leve idea, que sólo interesa en ese momento. Profundizar es un «prodigioso proceso» que no engancha. Para qué vamos a «utilizar libros que hay que transportar, que pesan mucho», y «además algunos están viejos, y huelen raro». Estos son retazos de una breve charla, con alumnos de Bachillerato en la ciudad de A Coruña, en octubre de 2020. Creemos que algunos padres o la familia, salvo raras excepciones, ayudan a esta dinámica. Las bibliotecas son algo obsoleto y algunas, las universitarias, sirven para preparar oposiciones. Pero lo cierto es que el silencio es una de las bases para concentrarse. Se lee muy poco en espacios físicos que antes se utilizaban mucho más. Hoy el libro escrito se sustituye por el *e-book* o libro electrónico. La lectura se reduce a breves comunicados *on-line* o notas sencillas, que no tengan más de un folio. Lo que Steiner destaca sobre el acto de la lectura, explica con detalle como en la actualidad lo peor es que «la lectura tenga lugar contra, en directa competencia con otro medio-la televisión, el radio, el tocadiscos-, casi no quedan espacios-tabú u horas sacrosantas en la familia moderna»³⁹ Por ello, este autor consideraba que en el espacio familiar no se puede producir el ejercicio de la lectura, ya no hay estantes para los libros en muchas de las casas actuales, y a veces los libros se arrinconan en los trasteros. Y no hay espacios tranquilos para sentarse a leer.

Los profesores y su situación de trabajo en la etapa actual

El estudio sobre la incidencia del Teletrabajo en los docentes de la Federación de Enseñanza de USO⁴⁰ ponía de manifiesto que más del 85% de los profesores y enseñantes se sentían sobrecargados y con largas jornadas de trabajo con la puesta en marcha de las enseñanzas *on-line*. Lo que está por llegar es, en apariencia, una sobrecarga más, dado que es necesario aprender y poner en marcha el contenido y la forma de los nuevos «currícula». De igual modo, Jesús Zogbe y Magali Paz⁴¹

³⁹ George Steiner planteaba en los años 70 la validez del libro y la discutible utilidad de poseer los libros, STEINER, G. (2001). Después del libro ¿Qué? *Sobre la dificultad y otros ensayos*. México: Fondo de Cultura Económica, pp.276-299. El libro publicado en 1972 por University Press presenta un capítulo en donde se pregunta sobre la viabilidad del libro escrito en formato de papel. Sin duda era un adelantado a su tiempo.

⁴⁰ FEUSO, www.feuso.es. Este estudio fue un hallazgo importante en la enorme «sequia» de fuentes de información sobre la situación de estos profesionales, en la especial situación de pandemia.

⁴¹ En su artículo, señalan: «estamos lejos de comprender y dimensionar el proceso y su futuro» y, así, la propuesta es «una educación diferente, subida en los hechos, pero sin cuestionar las relaciones socioeducativas». ZOGBE, J. & PAZ, M. Teletrabajo y escuela en el siglo XXI ¿Revolución tecnológica o cambio en la organización de trabajo?. *Contrahegemoniaweb*, octubre 2020.

expresan ese malestar docente, señalando que el cambio de la función docente «es cualitativo y afecta no sólo a nuestra organización del trabajo, sino al conjunto de nuestras vidas», y afirman que «lo que parecía –episódico– por la pandemia comenzó a tener características de permanencia, sutilmente vimos deslizarse un control mayor de nuestro tiempo de trabajo y sobre nuestros alumnos». Está bastante claro que la transformación educativa a la que están sometidos cientos de docentes forma parte de una estrategia, que, de alguna manera, es consecuencia de la crisis del Estado de bienestar⁴² y, a su vez, converge con tácticas empresariales hacia los docentes y la población en general, y no «tiene un carácter neutro»; de ahí la insistencia de Zogbe y Paz en calificar esa transformación de «dispositivo de dominio». Y más importante es que, a juicio de estos autores, «el punto de mayor controversia tiene que ver con la didáctica, es decir, pasar de la virtualidad a la escuela remota». Ahora sí, ¿para qué necesitamos a los profesores en esa nueva situación de «dictarles» clases virtuales a nuestros alumnos? Efectivamente, esos profesores nos pueden servir como «vehículo» de transmisión. Se «reemplaza el vínculo social directo por lo impersonal de los dispositivos digitales», que, al final, «convierten a los profesores en meros ‘ejecutantes’ de tareas o facilitadores del proceso de aprendizaje». Para este final, carreras y títulos, «masters» en un sinfín de asuntos, para terminar en dar al clic, para manejar las plataformas educativas que «enseñan» sin estrés, sin que haya que dedicar horas a memorizar y retener; para eso están las máquinas.

Así, respecto a lo que se enseña hay un cambio significativo. Las clases, aunque se combinen programas más parecidos a las asignaturas clásicas se organizan con otros formatos. El profesor en el ámbito escolar habilita y dispone plataformas. La enseñanza se desprende de una parte de su personalización. La pregunta es si el profesor es solo el «vehículo facilitador» de esas plataformas e instrumentos para llegar a los contenidos, utilizando programas en *streaming*, videoconferencias o vídeos y películas que permitan un acercamiento con imágenes, que pueda facilitar el conocimiento, en definitiva, que lo «aligere».

Aquí se puede también pensar en una lectura diferente en redes sociales, divergente y lateral, frente a la lectura tradicional, que es más monográfica y penetra a lo hondo. Esa «hipertecnologización» y efecto pantalla afecta a la comprensión lectora y a la transferencia posterior del conocimiento, por volátil que sea. De todos modos, este es «el proyecto»: reducir la intensidad de la carga y la densidad de lo que se aprende es una meta importante, entre otras, de la Ley Celaá, si bien en una de las últimas «apariciones» ante los medios de comunicación, no expresa cuál puede ser el papel de los maestros y profesores en la tarea del aprendizaje del «nuevo currículo», en el que se trata de estar «cercano a la realidad cotidiana», en donde la ministra habla de «una

⁴² No olvidemos, que Celaá anunciaba, entre los principales cambios del nuevo currículo, un apartado, denominado «No solo Instrucción, sino Bienestar»; que aprendan, claro, pero que sean felices y «suban el nivel de bienestar personal y convivencia democrática». ¿Dónde están el esfuerzo y el mérito?

enseñanza más práctica, de –bajar a la tierra– para enganchar a los alumnos que se aburren y así reducir el abandono escolar»⁴³. En esta nueva propuesta lo que no está claro todavía son los medios para adecuar la labor de los profesores a esa finalidad, qué formación se espera que reciban y cómo adaptarse a esa nueva tendencia de «todos igual». Es de suponer que variables como la edad de los profesores, los lugares geográficos donde estén situados los centros, y los recursos materiales que posea el colegio o instituto, podrían ser decisivos en este empeño. No obstante, mucho nos tememos que bastantes profesores de estos niveles de enseñanza estarán a la expectativa de cuál, finalmente, podrá ser su papel en ese cambio de modelo educativo «tan rotundo», o se sentirán de nuevo abandonados por la Administración, que, según diversos estudios, no ha contado con ellos, a la hora de «fabricar» esta nueva ley, sin consenso social, ni tampoco académico, como hemos comentado más arriba.

4. SITUACIÓN DEL TELETRABAJO Y LAS PLATAFORMAS EDUCATIVAS.

La inmediata duda es lo que podemos hacer con los escolares en las casas. Las experiencias de la etapa de la pandemia son determinantes para pensar en un futuro próximo. El problema, agudizado por la pandemia se asienta en un nuevo escenario, la rápida transformación digital, Según Recio Moreno⁴⁴ el potencial de las redes sociales es importante no solo para generar nuevas formas de aprendizaje, sino porque además «ofrecen gran cantidad de información y conocimiento, y sobre todo, conciben una nueva forma de construcción social. Para este autor las redes sociales están relacionadas con metodologías activas y participativas, y con el llamado trabajo colaborativo. Sin embargo, a pesar del tono positivo, es preciso «recaltar la necesidad de trabajar en estos entornos de manera crítica y reflexiva», es decir conocer todas las ventajas y riesgos. En apariencia, en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, el docente «no es una fuente de conocimiento» y el alumno posee un rol receptor. El conjunto de alumnos «son seres pasivos de un dispositivo bancario de conocimiento» como señalaba Freire⁴⁵. Ese modelo bidireccional del proceso educativo, viendo a los agentes participantes como emisor y receptor puede tener problemas, ya que en un

⁴³ Olga Sanmartín comentaba a 26 de marzo de 2021 algunos de los aspectos desarrollados por el nuevo «currículo» de Celaá, basado fundamentalmente en esa idea de «controlar» y aligerar los contenidos que aprenden los alumnos y que se dividen en «básicos» y deseables». Y añade nuestra periodista que según uno de los miembros del equipo de la ministra, Elena Martín catedrática de Psicología evolutiva de la Universidad Autónoma de Madrid, «no tener estos saberes coloca a los alumnos en riesgo de exclusión social», SANMARTÍN, O.R., <https://www.elmundo.es/espana/2021/03/26/605de2b921efa007258b456e.html>.

⁴⁴ RECIO MORENO, D. (2018). Las redes sociales en la enseñanza y el aprendizaje, cit, pp.164-165.

⁴⁵ FREIRE, P. (1980). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

proceso de conocimiento basado en el dialogo, esa aparición de las redes sociales, puede interrumpir el modelo y hacer más débil el proceso de aprendizaje.

El punto neurálgico en nuestra perspectiva se debe, sobre todo, a la disonancia que se está produciendo en el uso de este nuevo «encargo de trabajo», que requiere otras técnicas, capacidad de adaptación y un concepto muy bien construido que permita separar espacios público y privado en la vida de las personas, y, por tanto, que se respeten los temas de conexión y desconexión, dado que este es el problema más frecuente en el uso habitual de Internet. La falta de conciencia del significado de nuestra libertad del día a día constituye una buena parte de lo que señalan los docentes que se está perdiendo en la actualidad. En la mayoría de los casos se relaciona con la situación de pandemia por el Covid-19 que estamos sufriendo desde hace más de un año.

Las diferencias y dificultades también están dependiendo de los tipos de enseñanza y de centros, privados o públicos. Una reciente encuesta de la Federación de Enseñanza de FEUSO⁴⁶ realizada a finales de 2020 entre profesionales de centros de primaria y secundaria describía la «experiencia y dificultades que se han encontrado al llevar a cabo una metodología de teletrabajo durante la crisis provocada por la pandemia del Covid-19». Un 65% de los encuestados afirmaba que durante ese periodo su jornada laboral había crecido en más de dos horas diarias, y en torno al 70% afirmaba que no habían tenido jornadas regulares a lo largo de varias semanas, utilizando sus propias herramientas de trabajo en más del 85% de los casos. De igual modo, el 40% de los que respondieron destacó el hecho de que habían tenido que comprar nuevos equipos y ampliar los contratos para usar Internet, lo cual incremento sus gastos personales. Este problema también se comenta por parte de algunos «teletrabajadores» de otros sectores del comercio y la banca. Referían algunos obstáculos no ya de uso de horarios regulares sino también de conectividad y la falta de información y formación que necesita este trabajo *on-line*. Lo más relevante, para el 70% son los problemas de salud laboral, que se manifiestan en irritabilidad, ansiedad y nerviosismo, además de falta de espacio para el ocio y el descanso. USO, cree que: aunque el teletrabajo puede ser una herramienta útil y positiva, «necesita de recursos y adaptaciones para que su implantación en la enseñanza sea la apropiada», comenta también el aislamiento social que supone para el alumnado, por lo que «su regulación es urgente».

⁴⁶ Federación de Enseñanza USO, «Encuesta de FEUSO sobre la incidencia del teletrabajo en los docentes», www.feuso.es. Los docentes que participaron en la encuesta, en torno a 3000 (un 73% de mujeres y un 27% de varones) dicen estar implicados con el alumnado y las familias, pero señalan que el teletrabajo aumenta la brecha digital e incrementa las desigualdades. Para este grupo de encuestados el seguimiento del aprendizaje en atención a la diversidad se reduce al 30%, y se pierde en muchos casos la continuidad.

5. QUÉ PIENSAN LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN Y LAS FAMILIAS SOBRE EL TELETRABAJO EN LA ESCUELA

El desarrollo de nuestro trabajo nos planteaba la duda de cuál podría ser la opinión y la previsión de futuro de los profesionales que están implicados en el ámbito escolar como responsables y actores del planteamiento educativo, de los programas y plataformas que las tecnologías actuales pueden proporcionar. De igual modo, las familias de los escolares como receptores y participantes en el proceso educativo. En estos momentos algunas familias han necesitado también procesos de conciliación; por ello hemos contado también con profesionales de la mediación, que podrían ayudar y resolver problemas y conflictos en situaciones de tensión y disgusto.

Planteamiento del estudio y breve apunte metodológico

Un primer nivel de aproximación al tema fue un estudio de grupo realizado en el ámbito universitario, con alumnos de primer curso de carrera en la Facultad de Sociología y en la de Ciencias de la Salud. Se trataba de ver el valor del teletrabajo en medios académicos y en centros escolares. Ese es el primer paso para plantearse el Estudio piloto, con el cuestionario que aparece más abajo. Esta investigación se basa en una selección de informantes según el objetivo de nuestro análisis, es decir un muestreo no probabilístico, de conveniencia: no son sujetos elegidos aleatoriamente, dependen del llamado muestreo intencional descriptivo⁴⁷, con encuesta «autoadministrada» y cuestionario abierto. El estudio por tanto está centrado en el concepto de causalidad.⁴⁸ Nuestro estudio se basa en la pluralidad de diseños experimentales intersubjetivos, siendo estos los que predominan en las ciencias sociales, se trata de una revisión descriptiva.

Análisis y conclusiones del trabajo de campo

El resultado de este breve «experimento» fue el de confirmar algunos aspectos e hipótesis, que teníamos como punto de partida, respecto al triángulo que definíamos más arriba, en la relación establecida entre la escuela, el nuevo modelo de trabajo, que

⁴⁷ CEA D'ANCONA, M.A. (2012). *Fundamentos y aplicaciones en metodología cuantitativa*. Madrid: Editorial Síntesis, pp.136, 149, y 333.

⁴⁸ Se trata de una causalidad temporal, es decir según señala Cea D'Ancona, se asienta en tres criterios básicos de causalidad, referidos a la contigüidad entre causa y efecto, la «precedencia» temporal de la causa sobre el efecto y la conjunción constante entre causa y efecto. Dichos criterios fueron enunciados en 1739-1740, por David Hume, en su *Tratado sobre la naturaleza humana*, Ref. Cea D'Ancona, p. 129.

utiliza una herramienta como es el teletrabajo, que ha penetrado rápidamente y cómo es la respuesta de la familia y los escolares para la coordinación y complementariedad, en términos de conciliación de esfuerzos y tareas, y de la recepción de las enseñanzas de modo diferente al que se recibía hasta ahora en las aulas, utilizando el «aula virtual», separando además el apoyo familiar de la actividad escolar, puesto que no todos los padres puede llegar a ese dominio técnico necesario para el uso de redes y sistemas *on-line*. Pulsar las opiniones, «emociones y sentimientos» de nuestros entrevistados era un pequeño e interesante reto. El papel de la familia, en una escuela «transformada» por las nuevas tecnologías, con el uso de esa ‘forma nueva de trabajo’ utilizando Internet y llevando las plataformas educativas hasta el hogar familiar; lo que además de acercamiento supone control de lo que se hace en las escuelas. Eso necesita una adaptación, alguien que lo ponga en marcha, y lo controle. De ese modo, aquellos que tengan una mejor formación en el uso de las redes, una parte de ellos, padres de los escolares, se pueden «colar» al interior de las aulas virtuales. Las opiniones de lo que se enseña, pero, sobre todo, cómo se enseña supone una nueva tensión para los profesores; ahora ya no son dueños del aula, aunque en parte ya no lo eran, por el desarrollo de ese «mal traído empoderamiento» de los escolares en el aula. Además de eso, en estos momentos, los padres, la familia de esos escolares, a veces desbocados, también irrumpen en el aula y pueden criticar o poner inconvenientes a lo que hacen los profesores y cómo lo hacen. El proceso educativo se complica, por la llegada de nuevos actores, aunque sea de manera virtual, como hemos señalado.

El perfil del grupo entrevistado está muy en consonancia con lo que pasa en la sociedad en el sector educativo. Han participado más mujeres que hombres, en una relación de 80% al 20%. Tanto en la familia, como en la sociedad en general, las mujeres están más implicadas en el acompañamiento y responsabilidad en las tareas educativas. La edad media, se sitúa en torno a 41 años. Los participantes (87 en total) en este estudio, son en su mayoría profesionales, bien enseñantes de EGB y Secundaria (48 %) o trabajadores en la escuela (21 %): profesores de apoyo, pedagogas, terapeutas, psicólogos y enfermeras. En el estudio hemos entrevistado a responsables en temas de mediación (16%), muy implicados en el área de educación y de cuidado bien sea a nivel familiar o en terapia de grupo o individual, compuesto por abogados, psicólogos y médicos. Una proporción de responsables de Asociaciones de padres de escolares, AMPAS (12%). También hay madres y padres entre estos profesionales: un 3%. No obstante, es muy escasa la participación de padres o madres con ese sólo papel.

Llama la atención el «sesgo» que se observa en la sociedad actual, a la hora de tener en cuenta el significado y papel de la escuela, en el sentido de lo que debe ser, y sobre todo cuando se incide en para qué sirve: «la socialización de los niños y la transmisión de valores». Insistimos en esa idea casi como algo que «todos queremos creer», aunque haya dudas y posibilidades de que esta función no sea la importante en estos momentos. Y así, afirmaciones como: «la escuela ya no puede ser lo que era». Se añade también la función de custodia (guardería) que representa y que una

parte de nuestros entrevistados más maduros, y profesores en este caso, ponía en duda la necesidad de esta función: «no, los centros escolares no pueden ser lugares, para dejar los niños, para estar con otros de su edad» y añadía: «para eso los llevamos al parque con una cuidadora que les vigile». Se observan diferencias importantes en lo que es hoy la escuela, y lo que se sentía y se percibía hace más de dos décadas: «a los profesores se les respetaba», «tenían un papel de liderazgo», «eran decisivos para que las escuelas funcionaran», «transmitían valores y enseñaban contenidos». Los más jóvenes de los entrevistados, observan mayores ventajas en el modelo educativo actual: «es más permisivo», «tiene mayor flexibilidad», «hay más libertad de expresión». La mayoría de los respondientes concede una misión preponderante a la familia, se están fijando, sin duda en un periodo largo y reciente como ha sido el confinamiento debido al Covid 19, donde el papel de la familia ha sido tan importante. «La escuela necesita la presencia de la familia», sobre todo este juicio es muy destacado a través de los participantes de las AMPAS. Expresa otro de nuestros encuestados: «Sí, también es conveniente que se limite, ya que, a veces, las familias ‘agobian’ a los profesores con tanto correo electrónico». En ese ir y venir de los responsables académicos, presionados por las nuevas formas en las que el Ministerio de Educación «pone» a los docentes y su función, vemos que se sigue pensando en lo que debe ser la escuela y su relación con la familia: «la familia debe tener el derecho de participación en la escuela». Claro está, en una sociedad de derechos, los padres pueden incluso modificar las actividades escolares que propone un profesor, si un video, o esa plataforma que el profesor ha seleccionado para ser visionado, no es de su agrado. Apunta otro de los respondientes: «No está claro que se entorpezca y se presione duramente para anular algunas actividades docentes...» «si no hay colaboración el fracaso está asegurado». De igual modo, destacamos comentarios del tipo: «Es del todo necesario que los padres puedan elegir el centro donde debe estudiar su hijo, pero de ese hecho, a pensar que pueden decidir lo que se utiliza en el aula, hay un gran trecho, ¿no?» Aquí surge el doble filo y se expresan: «si das a la familia y al niño todo ese poder de decidir, lo que se puede hacer o no hacer, qué videos se usan o no, el balance puede ser negativo», y lo que se consigue «es bajar más el nivel de enseñanza y aumentar el desconcierto». Añade otro: «es el fin de la escuela»

Como se constata, se ve el tema del teletrabajo y lo que es conveniente en el uso de plataformas educativas, entre otros instrumentos. Aquí, los entrevistados tienen una posición ambivalente, a algunos les parece necesario, pero insisten «en que no puede substituir a lo presencial». Alguna opinión señala que: «el teletrabajo no debe ser en absoluto necesario, si queremos una relación docente adecuada-pandemia aparte-», y en ese mismo sentido: «la interacción docente no puede ser substituida por el teletrabajo o las actividades *on-line*, o solo en condiciones excepcionales». Ese sistema, concluyen otros: «es inviable e insuficiente, puesto que la educación debe ser presencial, aunque sabemos que esta no es la vía que [muchos] propugnan». Parte de nuestros encuestados, más del 40%, no se cree que esto pueda pasar, «y vamos en esa

línea». Nada detiene el poder de las nuevas formas de abordar el trabajo en la mayoría de los centros escolares. Comodidad, rapidez y posiblemente abaratamiento de costes, puedan ser una de las importantes razones, para cambiar el modelo. A pocos de los respondientes, un escaso 10%, si lo cuantificamos, les parece una gran idea. En este grupo alguno de los intervinientes es más partidario de ese nuevo modelo: «es una buena herramienta, que mejora la comunicación y aumenta el potencial educativo». Diríamos que este grupo no ve los problemas inmediatos, y las promesas de facilidad y comodidad que las redes sociales propugnan, han conquistado las opiniones de bastantes de nuestros encuestados (15%); no tanto de los profesionales implicados en el terreno educativo. Lo cierto es que algunos de los convencidos estarían en la visión de Manuel López Jiménez⁴⁹.

Las pegas y dificultades se centrarían en los hogares dado que ese uso de las herramientas, puede empujar a las peleas por conectarse a la red, y así lo expresaba alguno de los respondientes: «poder tener un ratito para mí solo/a, pues siempre vendrá el otro, que reclamará su turno de uso» ¿Están muchos hogares limitados y con problemas de conexión para poder llevar a cabo una transformación que digitalice sus vidas hasta ese nivel? Mucho nos tenemos, que ese «currículo» que las autoridades de la cartera de Educación quieren poner en marcha para el curso 2022-2023, se retrasará necesariamente. No estamos preparados para esa digitalización, pues no se han dado los pasos necesarios en su momento, como señalan los diferentes estudios y expertos consultados y que citábamos más arriba.

Un último apunte sobre la necesaria conciliación o complementariedad, o el hecho de trabajar para conseguir una enseñanza que prepare ciudadanos de futuro, como, entre otros, señala José Antonio Marina en el libro *Proyecto Centauro*. En la línea de Marina, una de las entrevistadas decía que ese modelo de conciliación o mediación en este caso «podrá inculcar la cultura de la paz». Sin duda, en un panorama tan crispado como el actual, todos los instrumentos «serán bienvenidos», sobre todo si valen para poder deshacer nudos que hoy por hoy, están complicando mucho las relaciones entre las escuelas y centros educativos con las familias como responsables de los escolares que habitan en esos hogares.

⁴⁹ Siempre el discurso quiere aunar igualdad y conciliación. Se trata de la arcadia feliz. LÓPEZ JIMÉNEZ, M. El teletrabajo como fomento de igualdad y conciliación. En: CONDE COLMENERO (dir.) (2019), *Los retos de la igualdad en un escenario de transformación digital*, Madrid: Dykinson, pp.131-150.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CEA D'ANCONA, M.A. (2012). *Fundamentos y aplicaciones en metodología cuantitativa*. Madrid: Editorial Síntesis.
- DONCEL, L. (2007). Mediadores adolescentes. *El País digital*, 21/1/2007. [En línea: https://elpais.com/diario/2007/01/21/madrid/1169382260_850215.html]. [Fecha de acceso: 23 de junio de 2021].
- FERNÁNDEZ-ENGUITA, M. (2021). La pandemia ha puesto la escuela ante el espejo. *Vicens-Vives, BLOG* 20/04/21.
- FERNÁNDEZ-ENGUITA, M. y VÁZQUEZ CUPEIRO, S. (2017). *La larga y compleja marcha del clip al clic*. Madrid: Fundación Telefónica.
- FERNÁNDEZ-ENGUITA, M. (2021). Si caza ratones es un buen gato. *Cuaderno de Campo*, 19/5/2021.
- FREIRE, P. (1980). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- FEUSO, www.feuso.es
- Fundación ATYME (2018). *Adultos mayores y mediación*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar social.
- GOLEMAN D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- GOLEMAN D. (1999). La práctica de la inteligencia emocional. Barcelona: Kairós.
- IES PRADOLONGO. Compromiso de alumnos ayudantes y mediación. [En línea: https://www.educa2.madrid.org/web/mediacion2/inicio/-visor/compromiso-del-equipo-de-ayudantes-y-mediacion?p_p_col_pos=1] [Fecha de acceso: 23 de junio de 2021].
- INE (2020). *Encuesta de Equipamiento y de uso de las tecnologías de Información y Comunicación en los hogares*. Madrid: INE.
- Informe PISA 2020. [Epdata.es/datos/espana-pisa—datos-graficos/484](http://epdata.es/datos/espana-pisa—datos-graficos/484).
- JOVER, G. (2016). Los problemas del sistema educativo en el día a día de los profesionales de la enseñanza. *FAD 2016*. Madrid: Universidad Complutense.
- LÓPEZ JIMÉNEZ, M. (2019). El teletrabajo como fomento de igualdad y conciliación. En: CONDE COLMENERO (dir.) *Los retos de la igualdad en un escenario de transformación digital*, Madrid: Dykinson, pp.131-150.
- MARINA, J.A. (2020). *Proyecto Centauro*. Madrid: Ediciones Khaf. Grupo Editorial Luis Vives.
- MARTÍNEZ, A. (2020). Las madres, principales perjudicadas si no hay una verdadera vuelta al cole, *ABC*, 10 de junio.
- MEDIALDEA, S. (2020). Clases en *streaming* en tiempos de Covid, *ABC*, 24 de noviembre.
- OCDE (2020) *Informe Panorama de la Educación en 2020*. Ministerio de Educación y Formación Profesional: SGT. ImageServiet (1654x2339). Sede.educatio.gob.es
- RECIO MORENO, D. (2018) Las redes sociales en la enseñanza y el aprendizaje. En: SANTOVEÑA-CASAL, S. (Coord.), *Enredados en el mundo digital. Sociedad y redes sociales*, Madrid: UNED.
- SANMARTÍN, O.R. (2020). El gran examen sin garantías: 10 millones vuelven al aula. *El MUNDO*, 17 de agosto.
- SANMARTÍN, O.R. (2020). La concertada, fuera de las ayudas, *EL MUNDO*, 1 de julio.

- SANMARTÍN, O.R. <https://www.elmundo.es/espana/2021/03/26/605de2b921efa007258b456e.html>.
- STEGMANN, J.G. (2020). La ley Celaá. Los especialistas, *ABC*, 16 de noviembre.
- STEINER, G. (2001). Después del libro ¿Qué? *Sobre la dificultad y otros ensayos*. México: Fondo de Cultura Económica, pp.276-299.
- SALOVEY, P., J.D. MAYER, (1990). *Emotional Intelligence, Imagination, Cognition & Personality*, 9, 1990.
- SÁNCHEZ CABALLERO, E. (2018). *Manager and Digital Transformation*. [En línea: <https://www.ituser.es/it-television/2017/12/entrevista-con-eva-sanchez-caballero-business-development-manager-de-canon-workplace17>]. [Fecha de acceso: 23 de junio de 2021].
- TORREGO, J.C. Programa de Alumnos Ayudantes: un enfoque educativo para atender el acoso escolar dentro de un modelo integrado. *Debates*. Revista del Consejo escolar de la Comunidad de Madrid. [En línea: https://www.educa2.madrid.org/web/revistadebates/portada_1/-visor/programa-de-alumnos-ayudantes-un-enfoque-educativo-para-atender-el-acoso-escolar-dentro-de-un-modelo-integrado-2]. [Fecha de acceso: 23 de junio de 2021].
- VELASCO, R., (2019). Sistema educativo: la fisura política. En: VELASCO, R. (ed.), *Las fisuras del bienestar en España*, Madrid: Catarata, pp.79-133.
- VELASCO, R. (2019). *Las fisuras del bienestar en España*, Madrid: Catarata, p. 126.
- VERA, M., (2020). La justicia catalana suspende la retirada del concierto a la escuela diferenciada por sexos, *ABC*, 24 de noviembre.
- ZOGBE, J.& PAZ, M. (2020). Teletrabajo y escuela en el siglo XXI ¿Revolución tecnológica o cambio en la organización de trabajo? *Contrahegemoniaweb*, octubre 2020.

APÉNDICE

Cuestionario aplicado a los encuestados

Escuela, Teletrabajo y Conciliación

¿Qué hacemos con los escolares?

Trabajo de Patricia González y Amparo Almarcha

POR FAVOR RESPONDE DE FORMA BREVE Y SINCERA A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS. MUCHAS GRACIAS

1. Según tu opinión ¿qué significado crees que tiene la escuela en la actualidad, para qué sirve la escuela?
2. Observas diferencias significativas en relación con la escuela de hace 25 años. Por favor señala la /las más importantes
3. ¿Qué papel tiene la familia en el ámbito escolar?
4. ¿Qué piensas del teletrabajo en el ámbito escolar? ¿Te parece necesario y en qué sentido?
5. Señala ventajas y dificultades que se suscitan al poner en marcha dicho instrumento
6. Te parece posible utilizar la Mediación /Conciliación para resolver conflictos y problemas en el ámbito escolar. Explica en detalle tu opinión
7. SOLO PARA LOS QUE SON PROFESORES: Nivel de tus alumnos en el aula, así como número habitual de alumnos.

POR FAVOR FACÍLTANOS TU PERFIL PROFESIONAL

- Profesión o actividad en este momento:
- Titulación académica/Estudios realizados:
- Sexo: Edad:
- Lugar en donde vives:
- Pareja: Sí No
- Tienes hijos: Sí No
- Preferencias en Ocio:
(señala las dos más importantes)
- Añade alguna consideración sobre el tema si lo deseas:

La alfabetización en salud en el adulto mayor en el marco de los derechos humanos

Health literacy in the elderly within the framework of human rights

Ángel Alfredo Martínez Ques

Doctor en derecho. Área Sanitaria de Ourense, Verín y Barco de Valdeorras.

Instituto de Investigación Sanitaria Galicia Sur

RESUMEN

La alfabetización en salud es un concepto emergente y multidimensional que incide preferentemente en el núcleo de dos derechos fundamentales como son el derecho a la educación y el derecho a la salud. Desde el enfoque de los derechos humanos, considerando una visión positiva del envejecimiento, la alfabetización sanitaria se alinea con la idea de aprendizaje durante toda la vida, la construcción de una nueva ciudadanía, el empoderamiento de las personas mayores, su inclusión digital y la construcción de un marco jurídico que propicie y garantice el pleno disfrute de sus derechos y libertades.

La complejidad del sistema de salud afecta negativamente la salud de las personas de edad avanzada con un nivel de alfabetización limitado, así como a su autonomía individual y se constituye en una cuestión de desigualdad y justicia en salud.

ABSTRACT

Health literacy is an emerging and multidimensional concept that preferentially affects the core of two fundamental rights, such as the right to education and the right to health. From a human rights perspective approach, considering a positive vision of aging, health literacy is aligned with lifelong learning concept, the construction of a new citizenship, the empowerment of elderly people, their digital inclusion and the construction of a legal framework that encourages and guarantees the full enjoyment of their rights and freedoms.

Complexity in health system negatively affects to health of elderly people with limited literacy, as well as it affects their individual autonomy and constitutes a problem of inequality and justice in health.

Palabras Clave: «Derechos Humanos», «Alfabetización en salud», «Educación», «Discriminación por razón de edad», «Envejecimiento»

Key Words: «Human Rights», «Health Literacy», «Education», «Ageism», «Aging».

SUMARIO

1. Introducción. 2. La alfabetización: concepto y tipología. 3. La triple dimensión jurídica de la alfabetización. 4. Aprendizaje y envejecimiento. 5. La alfabetización en salud en personas de edad avanzada..5.1. Concepto de alfabetización en salud. 5. 2. Salud e inclusión digital. 5. 3. La alfabetización en salud en tiempos de pandemia por COVID-19. 5. 4. La alfabetización y el derecho a la salud en las personas de edad avanzada. 6. Conclusiones. 7. Bibliografía.

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de este artículo es reflexionar sobre la alfabetización en salud en personas de edad avanzada, considerando que estamos ante un grave problema de salud silenciado, y con afectación de los derechos humanos. Desde la perspectiva de edad, y con un enfoque orientado a los derechos humanos debemos asumir una visión positiva del envejecimiento, reivindicando que sea activo y saludable.

La complejidad del sistema de salud en un entorno tecnificado requiere el desarrollo de una serie de capacidades. Para ello, resulta necesario involucrar en este proceso, con carácter preferente y no excluyente, a dos derechos fundamentales: el derecho a la educación y el derecho a la salud. Se incorporan a este argumentario las nociones de alfabetización en salud, el empoderamiento a través del aprendizaje para toda la vida, la inclusión y la salud digital.

La educación es una de las herramientas disponibles más eficaces para alcanzar una efectiva igualdad de oportunidades, considerando dicha igualdad una meta socialmente deseable. Aplicada al ámbito de la salud tiene importantes consecuencias para el pleno disfrute de los derechos y libertades, para el fortalecimiento de la autodeterminación del individuo y su autonomía decisional, siendo también una cuestión de justicia.

Una alfabetización sanitaria escasa o limitada repercute en la comprensión de los derechos como paciente. Además, impide ser partícipe del proceso de toma de decisiones o disponer de la capacidad para acceder y hacer valer sus derechos como sujeto activo. Desde la perspectiva de la salud, la falta de capacidades en este sentido constituye una barrera notable para determinadas medidas preventivas, que den una respuesta óptima a diversas recomendaciones de salud.

No cabe duda de que este tema tiene unas implicaciones a todos los niveles, en el terreno sanitario, social o jurídico. No obstante, es quizás en este último ámbito, junto con los aspectos éticos, donde parece haber sido objeto de poca atención por la doctrina.

2. LA ALFABETIZACIÓN: CONCEPTO Y TIPOLOGÍA

Los humanos son seres sociales que emplean un sistema determinado de códigos y símbolos para estar informados, poder comunicarse y organizar sus conocimientos. La adquisición y el dominio de la lectoescritura constituye un determinante decisivo para el desarrollo cultural del individuo (Montealegre y Forero, 2006). Ahora bien, un nivel básico de escritura y lectura (literacia o *literacy* en inglés), es insuficiente para desenvolverse en una sociedad en permanente cambio. Este proceso de cambio está representado por la sociedad «moderna líquida», aquella en la que las condiciones de actuación de sus miembros se modifican antes de que las formas de actuar se

consoliden. En ese contexto cambiante líquido, para ser de alguna utilidad, la educación y el aprendizaje deben ser continuos, e incluso, extenderse durante toda la vida, por medio de una reformatión continua y eternamente inacabada (Bauman, 2006).

La comunicación escrita puede adoptar una variedad de formas de expresión: en papel, en carteles y anuncios, televisión, mensajería electrónica, telefonía móvil, en ordenador a través de internet mediante páginas web, redes sociales y un amplio etcétera. Quienes no están alfabetizados quedan excluidos de buena parte de dicha comunicación. Complementariamente, no todos los conocimientos y aprendizajes dependen de la capacidad de leer y escribir puesto que buena parte de la información y el conocimiento se aprende de forma oral, sin intermediación de la educación (Torres, 2006).

En el transcurso de los últimos cincuenta años, el concepto de alfabetización ha evolucionado desde las habilidades básicas de lectura, escritura y aritmética a comprender nociones más amplias como la alfabetización funcional, y más recientemente, a considerarse la base para el aprendizaje para toda la vida y la educación permanente. La Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en su 38ª reunión, celebrada en París en noviembre de 2015 aprobó la Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos en la que se afirmaba lo siguiente:

*«La alfabetización es un componente clave del aprendizaje y la educación de adultos. Constituye un **proceso continuo** de aprendizaje y adquisición de niveles de aptitud que permite a los ciudadanos incorporarse al aprendizaje a lo largo de toda la vida y participar plenamente en la comunidad, en el lugar de trabajo y en la sociedad en general. Incluye la capacidad de leer y escribir, identificar, entender, interpretar, crear, comunicarse y calcular, utilizando materiales impresos y escritos, así como la capacidad de resolver problemas en un entorno cada vez más tecnológico y con más abundancia de información. La alfabetización es un medio esencial para fortalecer los conocimientos, las aptitudes y las competencias de las personas para afrontar los problemas y complejidades cambiantes de la vida, la cultura, la economía y la sociedad».*

Para la UNESCO, hoy en día, la alfabetización se entiende como un medio de identificación, comprensión, interpretación, creación y comunicación en un mundo cada vez más digitalizado, basado en textos, rico en información y en rápida transformación.

La dimensión social del ser humano se vehiculiza a través de la comunicación. La alfabetización es un fenómeno construido socialmente en tanto que, como proceso comunicativo, tiene su causa y fin en la sociedad. Sin alfabetización difícilmente es posible alcanzar una ciudadanía plena, en sus tres dimensiones: ciudadanía cívica, ciudadanía social y ciudadanía política (Nuñez, 2008).

Tener la capacidad de saber elegir en la llamada era del conocimiento y de la información se extiende a la capacidad de comunicarse para vivir en sociedad. En el entramado de las nuevas tecnologías, se precisan nuevas capacidades, ensanchando

el alcance de la alfabetización hacia un proceso de «especialización o especificación». Al sustantivo «alfabetización» vienen a añadirse distintos epítetos, reflejo de su dualidad como derecho y práctica social. Surgen en la práctica «nuevos apellidos» que acompañar a la alfabetización según el ámbito cultural o tecnológico en el que se apliquen. En este sentido, se habla de alfabetización informacional, digital, social, mediática, crítica, entre otras. Se debe subrayar que, cada una de estas habilidades, competencias o «destrezas», no se convierten en compartimentos estancos, sino que están interrelacionados. A modo de ejemplo, en el contexto sanitario, se habla de **alfabetización en salud (*health literacy*)**, pero también de otra noción más específica como es la de alfabetización en **salud digital (*e-health literacy*)**. Ambos tipos de alfabetización son nociones emergentes y de suma importancia que se desarrollarán en un próximo apartado.

3. LA TRIPLE DIMENSIÓN JURIDICA DE LA ALFABETIZACIÓN

El concepto «extenso» de alfabetización, como aprendizaje para toda la vida, se convierte en un elemento clave en la pedagogía de los derechos humanos desde una triple perspectiva:

- Valor inherente como un derecho humano fundamental.
- Elemento facilitador para el «desarrollo pleno» de otros derechos humanos.
- Elemento necesario para la comprensión y el conocimiento de los derechos humanos y por consiguiente, en la formación para la ciudadanía.

Su reconocimiento como derecho humano, derivado del derecho a la educación, viene consagrado en el art. 26 de la Declaración Universal de los Derechos humanos de 1948, y en el art. 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966. De ambas lecturas se extrae que la educación tendrá por objeto el **pleno desarrollo de la personalidad humana** y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales. Destacable es el reconocimiento de forma implícita del derecho a aprender **a lo largo de la vida**, pues el pleno desarrollo de la personalidad humana, una finalidad esencial de la educación, se convierte en una tarea permanentemente inacabada (Sarrate, 2005). En esa misma línea, salvadas las distancias, recuerda a la «*paideia*» platónica, reflejada en la figura del hombre «inacabado», al que se le presupone libertad de opción, y que queda supeditado a la formación de la personalidad moral y espiritual (Jaeger, 2001). El aprendizaje y educación son componentes dinámicos que despliegan sus efectos en un horizonte inacabado, en constante dialéctica entre la positivización normativa y las aspiraciones sociales (Martin-Ondarza y Jover, 2019).

Reconocida la alfabetización como un derecho humano fundamental y base del aprendizaje permanente, se perfila como un elemento esencial para el desarrollo

humano por su capacidad emancipadora y transformadora, orientado hacia la formación para la ciudadanía y la mejora de la calidad de vida de las personas. La educación es la vía más adecuada para conseguir personas autónomas con capacidad de defensa y promoción de sus derechos e intereses y, por extensión, de los del resto de la sociedad.

La acción alfabetizadora se aplica a todas las etapas de la vida. En la Declaración denominada «La Educación de las personas adultas: la Declaración de Hamburgo, la Agenda para el Futuro» fruto de la Conferencia Internacional de la UNESCO, celebrada en Alemania, en 1997, se refuerza esa idea, aplicable a los mayores:

«El reconocimiento del derecho a la educación y el derecho a aprender durante toda la vida es más que nunca una necesidad; es el derecho a leer y escribir, a indagar y analizar, a tener acceso a determinados recursos, y a desarrollar y practicar capacidades y competencias individuales y colectivas».

Dos ideas clave destacan al hablar de educación permanente en adultos: el aprendizaje durante toda la vida, contemplándolo como un **proceso**, y la **accesibilidad** en condiciones de igualdad a determinados recursos que faciliten ese aprendizaje, cuestión imprescindible en la sociedad de la información.

Todas las instituciones y todos los individuos tienen la responsabilidad de promover la educación como clave para dar oportunidades a las personas actualmente desfavorecidas (Nusbaum, 2006). La educación es fundamental como capacidad humana para el logro de la igualdad de oportunidades. Una igualdad dirigida a contrarrestar la desventaja de origen (igualación positiva) y a adoptar medidas de redistribución de recursos (igualdad material) que igualen el bienestar final de los individuos o bien logren la igualdad de oportunidades. Esta justicia distributiva, que proclama la equidad como valor ético tiene como objetivo el acceso igualitario de todos (incluidos los mayores) a los bienes más básicos (entre ellos el derecho a la prestación sanitaria). (Otero, León et al., 2016).

En el plano constitucional, el derecho a la igualdad y la no discriminación están previstos en el art. 14. Por su parte, la fórmula de la igualdad material está ligada al art. 9,2 de nuestra norma fundamental que establece que *«Corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social»*. La adquisición tanto de competencias tecnológicas como de salud por parte de la ciudadanía está inserta dentro de las distintas iniciativas públicas (Santisteban, 2020).

La teoría de los derechos humanos ha estado basada en la construcción de un modelo de individuo, prototipo del agente moral, caracterizado por una triple capacidad: para razonar, para sentir y para comunicarse. La proyección de ese modelo en el contexto moral, implica orientar esas capacidades hacia la cuestión moral,

orientada al logro de un plan de vida. Esta «capacidad» moral, es el rasgo identificador de las personas, en cuanto agentes morales (De Asís y Palacios, 2008).

La alfabetización, en ese sentido, comienza a ser vista como la estructura sobre la que cimentar el resto de los aprendizajes. Las competencias adquiridas sirven al propósito de integrarse en su medio y de incorporar las herramientas necesarias para seguir aprendiendo. Este inciso es importante, pues permite superar la disociación frecuente entre alfabetización y educación de adultos, como si se tratasen de dos procesos autónomos, y la segunda no es posible sin la primera. (Infante y Letelier, 2013). Se reconoce, por tanto, la alfabetización como un derecho para todas las edades, sin distinción, al margen de la educación reglada.

A la vez que derecho, la alfabetización es un elemento facilitador del resto de derechos. Conforme con la observación general nº 13 del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (DESC) del Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas referente al art. 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, el aprendizaje y la educación de adultos contribuyen al goce efectivo del derecho a la educación que permite a los adultos ejercer otros derechos económicos, políticos, sociales y culturales, y que debería cumplir los criterios esenciales de disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad. Es un derecho que atañe a todos, bajo la premisa del principio de igualdad, a tenor de los art. 1 y 2 de la Declaración Universal de Derechos humanos de 1948, que establecen que todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, por otra parte, que toda persona tiene los derechos proclamados en esa Declaración sin distinción. Los derechos humanos son inherentes a todos los seres humanos, sin distinción y discriminación alguna.

La alfabetización se convierte en un «protovalor», básico para el pleno desarrollo del resto de derechos. Difícilmente pueden entenderse el ejercicio de otros derechos, como son los enumerados en la Declaración Universal, entre otros, la libertad de pensamiento, de conciencia (art 18), la libertad de opinión y de expresión (art. 19), o el derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad (art.27), sin un cierto proceso formativo y educativo del individuo.

En el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales, referido anteriormente, es fundamental la educación en derechos humanos. Una educación dirigida a su concienciación y conocimiento, en el entendimiento de que, como señala Martínez Morán (2003), solo conociéndolos podremos exigirlos y respetarlos.

En el Plan de Acción de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos Humanos, 1995-2004: Educación para la esfera de los derechos humanos– Lecciones para la vida, se define la educación en derechos humanos como el *«conjunto de actividades de capacitación, difusión e información encaminadas a crear una cultura universal en la esfera de los derechos humanos, actividades que se realizan transmitiendo conocimientos y moldeando actitudes, y cuya finalidad es:*

- a) Fortalecer el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales;
- b) Desarrollar plenamente la personalidad humana y el sentido de la dignidad del ser humano;
- c) Promover la comprensión, la tolerancia, la igualdad entre los sexos y la amistad entre todas las naciones, las poblaciones indígenas y los grupos raciales, nacionales, étnicos, religiosos y lingüísticos;
- d) Facilitar la participación eficaz de todas las personas en una sociedad libre;
- e) Intensificar las actividades de las Naciones Unidas en la esfera del mantenimiento de la paz.»

Más adelante este documento puntualiza que «en las actividades de educación en materia de derechos humanos que se realicen durante el Decenio se hará especial hincapié en los derechos humanos de *las mujeres, los niños, las personas de edad, las minorías, los refugiados, las poblaciones indígenas, las personas en situaciones de pobreza extrema, las personas infectadas por el VIH o los enfermos de SIDA y otros grupos vulnerables*».

Esta triple dimensión del derecho a la educación, se entrelaza con el derecho a la salud para construir una nueva ciudadanía en la que los derechos de los pacientes desplieguen su máxima eficacia.

4. APRENDIZAJE Y ENVEJECIMIENTO

El envejecimiento poblacional es uno de los mayores logros de la humanidad y también uno de sus mayores desafíos. El fenómeno del envejecimiento, en la actualidad, es descrito como un auténtico *tsunami* demográfico, con unas características propias reflejadas en:

- Un cambio acelerado del envejecimiento demográfico, con inversión de la pirámide poblacional, debido principalmente a la caída de la natalidad y de la tasa de reemplazo.
- Una extensión del envejecimiento, por la mejora de las condiciones de vida y un aumento de la esperanza de vida.
- Una feminización del envejecimiento (las mujeres viven de media más que los hombres).
- Heterogeneidad del envejecimiento
- Un empobrecimiento en esa franja etaria
- Un aumento de las desigualdades en salud.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) sostiene que los países podrán afrontar el envejecimiento si los gobiernos, las organizaciones internacionales y la sociedad civil, promulgan políticas y programas de «envejecimiento activo» que mejoren la salud, la participación y la seguridad de los ciudadanos de mayor edad. Estas personas

mayores pueden contribuir al desarrollo de la sociedad, pero es preciso dotarlas de la posibilidad de aprender en igualdad de condiciones.

Uno de los estereotipos más extendidos respecto a las personas mayores es aquel que sostiene que «los mayores no pueden aprender cosas nuevas». El estereotipo de la persona mayor olvidadiza e incapaz de aprender y de tomar decisiones sigue vigente. Esta visión social negativa del anciano y del envejecimiento, que asimila vejez a enfermedad, es causa de prejuicios y de conductas discriminatorias en personas de edad avanzada. La discriminación por edad, en distinción al concepto de diferenciación por edad, se refiere al conjunto de acciones u omisiones que tienden a tratar al individuo o a una colectividad con estándares inferiores en comparación con otros que no son miembros de esa colectividad definida en función de la edad (Peláez y Ferrer, 2001). A esta discriminación por edad también se le conoce por **edadismo o ageísmo**, y conduce en su curso más extremo a la exclusión social de este grupo etario. Definimos el ageísmo como «un tipo diferenciado de discriminación por razón de edad, causado por cualquier actitud, conducta o estructura institucional que menoscabe o impida el disfrute de los derechos de una persona o colectivo de personas, en base a una edad determinada socialmente como vejez». (Martínez, 2016)

El aprendizaje de las personas de edad avanzada, puede verse influenciado por determinadas concepciones u orientaciones pedagógicas. Una mirada, dentro del paradigma gerontológico tradicional, donde el envejecimiento es equiparable a un período de involución, déficits y pérdida de las capacidades conduce a un modelo de educación dirigido a la ejercitación y el entrenamiento de las capacidades, toda vez que la vejez constituye, siguiendo este postulado, un problema disfuncional susceptible de ser corregido. Desde esta perspectiva, el objetivo de la educación buscaría compensar el deterioro producido por el envejecimiento y prevenir los problemas característicos de esta etapa (Di Domizio, Graciosi, et al., 2019). Otro enfoque diferente del anterior, establece el objetivo de la educación en el logro de niveles óptimos de autorrealización en la vejez, de manera que los sujetos estén integrados, y puedan ser independientes y útiles a la sociedad. Se trata de aprender a envejecer dignamente y vivir en plenitud en todas las etapas de la existencia. Bajo esta perspectiva, las personas mayores aprenden nuevas habilidades y se enfrentan a un entorno continuamente cambiante como son las nuevas tecnologías, desterrando la idea de que los mayores son incapaces de aprender. Cuando el aprendizaje se transforma en un proceso durante toda la vida, ayuda a combatir estos estereotipos y la discriminación por motivos de edad. Además, permite aumentar los niveles de confianza intergeneracional, proporciona un sentimiento de respeto por las diferencias, y en definitiva, maximiza el talento personal, convirtiéndolo en un «valor social» (OMS, 2015).

Esto tiene consecuencias que trascienden de la mera construcción de una ciudadanía para las personas mayores. Al hilo de las investigaciones en el campo de la psicología social, desarrolladas ampliamente por Becca Levy, se sabe que las

personas mayores con autopercepciones más positivas del envejecimiento, medidas hasta 23 años antes, vivían 7,5 años más que aquellas con autopercepciones menos positivas del envejecimiento (Levy, Slade, Kunkel y Kasl, 2002). Es decir, que la forma en la que encaramos el proceso de envejecimiento, y en ello contribuye la orientación pedagógica aplicada, tiene repercusión en la salud y en la longevidad de las personas mayores. La discriminación por edad, además de la influencia en la reducción de la longevidad de las personas mayores, tiene otros efectos en la salud como son una peor calidad de vida, relaciones sociales más pobres, comportamientos de riesgo para la salud, mayor incidencia de enfermedad mental y un mayor deterioro cognitivo (evaluado por la cognición a lo largo del tiempo) (Chang et al., 2020). La manera de aprender de las personas mayores influye en la confianza en sí mismas, en su autocuidado y los mantiene más activos y participativos, a la vez que fomentan su autonomía, reducen su dependencia de servicios socio-sanitarios y como hemos visto, mejoran su salud y bienestar.

En definitiva, es igual de importante que el aprendizaje dure toda la vida, como la forma de concebir el envejecimiento durante ese aprendizaje.

5. LA ALFABETIZACIÓN EN SALUD EN PERSONAS DE EDAD AVANZADA

5.1. Concepto de alfabetización en salud

La alfabetización ha centrado la atención de gobiernos y organizaciones nacionales e internacionales como la OMS y la UNESCO. Estas organizaciones han priorizado la alfabetización en salud y la han incluido en sus programas y agendas. La alfabetización en salud, traslación del término inglés *«health literacy»*, está adquiriendo gran notoriedad e interés entre la comunidad científica internacional. Está constituida, según consta en el glosario de términos de salud pública de la OMS¹, *«por las habilidades cognitivas y sociales que determinan la motivación y la capacidad de los individuos para acceder a la información, comprenderla y utilizarla, para promover y mantener una buena salud.»*. De esta manera, la alfabetización para la salud es crucial para el empoderamiento en este ámbito. *«La alfabetización para la salud depende de niveles más generales de alfabetización. Una baja alfabetización general puede afectar la salud de las personas directamente, ya que limita su desarrollo personal, social y cultural, además de impedir el desarrollo de la alfabetización para la salud»*. Dicho de otro modo, con «alfabetización en salud» se hace referencia al conjunto de habilidades que las personas necesitan para funcionar de manera eficaz en el entorno de la atención médica (Berkman, Sheridan, et al., 2011).

¹ Organización Mundial de la Salud. Promoción de la Salud. Glosario. Disponible en: <https://www.mscbs.gob.es/profesionales/saludPublica/prevPromocion/docs/glosario.pdf>

El origen del término se atribuye a Scott K. Simonds en 1974 con ocasión de una conferencia interdisciplinaria sobre Educación para la Salud en Saranac Lake, en el estado de Nueva York. Simonds defendió que la educación para la salud debe ser considerada un tema importante de política social, con tres responsabilidades definidas: la del sector sanitario para adoptar una educación sanitaria moderna, la del sistema educativo, por medio de la educación sanitaria escolar, y por último, la responsabilidad de la industria de la comunicación y el entretenimiento comprometida en la salud pública para fomentar y apoyar los estilos de vida saludables.

La amplitud de la investigación sobre alfabetización en salud puede englobarse en cuatro ámbitos destacados:

- Dominios de salud particulares (afecciones o enfermedades crónicas como diabetes, SIDA, enfermedades mentales, etc.).
- Grupos de población (personas de edad avanzada, inmigrantes, etc.).
- Contextos específicos (salud digital)
- Idiomas.

La alfabetización en salud es un determinante social básico que incorpora elementos procedentes del campo de la salud y de la educación. Su influencia en el estado de salud de una persona es mucho mayor que otros determinantes como el nivel de ingresos, la situación laboral, el nivel educativo y el grupo racial o étnico. Las personas con un bajo nivel de alfabetización en salud presentan peores indicadores de salud, incluido el bajo conocimiento de la salud, una comprensión deficiente de conceptos sanitarios, peor gestión de la propia enfermedad, mayor probabilidad de hospitalización, mayores costes de atención médica, bajo cumplimiento o falta de adherencia al tratamiento, una mayor prevalencia y gravedad de algunas enfermedades crónicas y una menor utilización de los servicios de salud preventiva (Navarro, et al., 2016). Igualmente, en referencia al estado de salud global de las personas mayores diversos estudios encontraron un estado de salud más precario entre estas personas con bajos conocimientos sobre salud. En contraste con otros determinantes de la salud, como pueden ser el género, la educación o los ingresos, más complicados a la hora de modificarlos, la alfabetización sanitaria se considera un factor fácilmente «intervenible» y, por tanto, prioritario para reducir las disparidades y desigualdades en salud.

La alfabetización en salud requiere, además de contar con un buen nivel de lectoescritura y de cálculo aritmético, saber escuchar y expresarse, comprensión oral para entender las cuestiones derivadas del lenguaje técnico sanitario, asimilar la información proporcionada y valorar su alcance. Baste pensar en la dificultad que se presenta al leer un simple prospecto de un medicamento, cuando según datos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), uno de cada cuatro adultos españoles se sitúa, en los niveles inferiores de comprensión lectora, casi uno de cada tres en los de competencia matemática, y una elevada proporción

de adultos tiene dificultades en el empleo de aplicaciones informáticas básicas (OCDE, 2013). A mayor abundamiento, según datos recogidos por «*The European Health Literacy Project*» el 47% de los encuestados tendría conocimientos limitados de salud (Suñer y Santiña, 2013). Tener capacidades de lectura, comprensión y respuesta apropiada a la información escrita y de contenido matemático son destrezas esenciales para la participación en la vida social, económica y en la salud. Un pobre dominio en alfabetización supone un obstáculo notable en el cumplimiento de las indicaciones médicas.

La alfabetización se considera útil para el empoderamiento de las poblaciones y grupos más desfavorecidos. (Bas, Fernández et al., 2015). Actúa a nivel individual, familiar y comunitario e incluye tres perspectivas superpuestas:

- Funcional, o comprensión básica para intervenir en el contexto sanitario con normalidad.
- Interactiva o participativa en los cuidados.
- Crítica, orientada a la acción, empoderamiento de la persona y la toma de decisiones en salud.

Es preciso diferenciar la alfabetización de otro concepto relacionado: la educación para la salud (*Health education*). Según el glosario de términos de la OMS, esta *comprende las oportunidades de aprendizaje creadas conscientemente que suponen una forma de comunicación destinada a mejorar la alfabetización sanitaria, incluida la mejora del conocimiento de la población en relación con la salud y el desarrollo de habilidades personales que conduzcan a la salud individual y de la comunidad*. La alfabetización puede entenderse, por tanto, como uno de los resultados obtenidos por la educación sanitaria, haciendo énfasis en el empoderamiento para mejorar la información recibida así como el uso de los recursos de manera eficiente. Los nuevos enfoques basados en los derechos humanos fomentan el empoderamiento de las personas mayores, considerándolas como sujetos de derecho y no solo beneficiarios de la asistencia. El empoderamiento para la salud, según la OMS, es *definido como un proceso social, cultural, psicológico o político mediante el cual los individuos y los grupos sociales son capaces de expresar sus necesidades, plantear sus preocupaciones, diseñar estrategias de participación en la toma de decisiones y llevar a cabo acciones políticas, sociales y culturales para hacer frente a sus necesidades*. Este cambio de paradigma, comporta una nueva ciudadanía, que disfruta de las garantías necesarias, asume nuevos roles y oportunidades y fomenta e impulsa su autonomía, sirviendo a este propósito la educación en derechos humanos. Las capacidades adquiridas influyen a su vez en la autonomía, la dignidad, la integridad, la libertad, la independencia y en la vulnerabilidad de los adultos mayores.

El respeto a las personas, implícito en el principio bioético de autonomía, requiere, en palabras de V. Camps, «*el reconocimiento de que algunos individuos no son autónomos, y no precisamente porque estén mentalmente incapacitados o*

sean menores. En un tiempo en que abundan y aumentan los llamados «analfabetos funcionales», hay que decir que saber leer no es condición suficiente para decidir autónomamente sobre la base de una información más o menos técnica y siempre bastante compleja» (Camps, 1998). La Ley 41/2002 de 14 de noviembre, básica reguladora de la autonomía del paciente y de derechos y obligaciones en materia de información y documentación clínica, señala al respecto en su art. 4.2, que la información «será verdadera, se comunicará al paciente de **forma comprensible** y adecuada a sus necesidades». La comprensión significa utilizar un lenguaje adaptado al nivel intelectual y cultural del interlocutor. Este derecho a la información asistencial puede verse mediatizado por el nivel cognitivo del adulto mayor, como por su nivel de alfabetización en salud.

La autonomía de los pacientes estará comprometida si los formularios de consentimiento informado, los documentos de instrucciones previas o directivas anticipadas y en general, todos aquellos folletos informativos de apoyo con recomendaciones o instrucciones terapéuticas son inaccesibles o incomprensibles para un nivel bajo de alfabetización. Una comprensión que puede resultar dificultosa con el empleo de la «jerga» en la que se ha convertido con el tiempo el lenguaje médico (De Arana, 2014). De hecho, los profesionales sanitarios rara vez evalúan la comprensión o no la evalúan de forma adecuada, sin tomarse el tiempo necesario para enseñar a sus pacientes hasta que puedan confirmar que han comprendido las habilidades de autocuidado básicas. Del mismo modo, los pacientes con una alfabetización limitada pueden ocultar su falta de comprensión para evitar la vergüenza (Volandez y Paasche-Orlow, 2007). La limitación en los recursos materiales y humanos, con ocasión de la anterior crisis económica, tampoco sirve de ayuda. Desde el enfoque de los derechos humanos esta alfabetización baja puede comprometer la comprensión de sus derechos como paciente y a su accesibilidad, a la capacidad de ser parte del proceso de toma de decisiones y poder desenvolverse en los entornos de salud complejos y utilizar las nuevas tecnologías.

La vulnerabilidad social, por su parte, puede entenderse como la dificultad de la persona de enfrentarse a las contingencias y tensiones a la que es expuesta y es otro elemento sensible a una deficiente o nula alfabetización. En el enfoque de las capacidades humanas de Sen y Nussbaum, una condición necesaria de justicia para el ordenamiento político es que éste brinde a los ciudadanos un nivel básico de capacidad en ciertas funciones centrales de la vida humana (Feito, 2007). Estas capacidades son reconocidas, en buena parte, como derechos humanos.

Pueden verse afectadas en su vulnerabilidad, quienes no pueden acceder a las nuevas tecnologías, o aquellos que carecen de una formación educacional básica por simple ignorancia, así como por desconocer o carecer de los medios para conseguirla (La Rocca, Martínez, et al., 2005).

5.2. Salud e inclusión digital

La Salud Digital integra las Tecnologías de Información y la Comunicación (TIC) con el objeto de mejorar, monitorizar y cuidar de la salud de las personas. Abarca múltiples tecnologías como aplicaciones móviles, dispositivos portátiles, robótica, inteligencia artificial, etc. Su utilización cada vez es más frecuente. Engloba conceptos como la salud electrónica (*e-Health*) y la salud móvil (*m-Health*). La salud electrónica se refiere normalmente a aplicaciones informáticas a través de internet, mientras que la salud móvil se limita a las aplicaciones para teléfonos móviles. Estas herramientas se pueden utilizar para estimular un cambio de comportamiento positivo en la salud, ayudar a las personas a llevar un estilo de vida más saludable o para apoyar el diagnóstico y el tratamiento de enfermedades. Las tecnologías de e-health y m-health son utilizadas principalmente por personas más jóvenes, pero se reconoce el potencial de esta tecnología para los adultos mayores (Kampmeijer, Pavlova et al., 2016). Aunque el uso de la comunicación móvil forma parte de la vida cotidiana de la mayoría de los seres humanos, el uso de aplicaciones de salud móvil no está generalizado entre los mayores y requiere, comúnmente, estrategias formativas específicas.

Según datos del Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información el porcentaje de internautas en la franja etaria de 65-74 años es del 10,6% frente al 94,1% de jóvenes entre 16-24 años. La separación entre las personas que utilizan las TIC de aquellas que no tienen acceso o que aunque tengan acceso no saben cómo utilizarlas se denomina **brecha digital**. Esta brecha puede provocar un doble aislamiento, social y generacional por el hecho de carecer de la posibilidad de comunicarse con otras personas de su mismo entorno. Este fenómeno se presenta más acusado en el caso de las mujeres (Macías, Orts y García-Paredes, 2012).

Los estudios distinguen entre dos tipos de brechas: una primera brecha digital causada por problemas de acceso, que puede ser contrarrestado con medidas para mejorar la accesibilidad; y una segunda brecha digital, mucho más preocupante, derivada de la falta de competencia digital (*digital literacy*). La superación de la brecha digital, mediante la llamada «inclusión digital», supone, además de la adquisición de las competencias digitales e informacionales, educativas y de conocimiento, medidas que lleven aparejado un impacto social real (Olarte, 2017).

Las TIC se convierten para los mayores, por consiguiente en una oportunidad para seguir integrados en la sociedad. No contar con acceso a internet perpetúa la exclusión y la vulnerabilidad. Se considera que los beneficios de los medios tecnológicos en el ejercicio de los derechos humanos pueden materializarse en la medida que las personas tengan acceso a Internet. (Delgado, 2021).

Los entornos digitales y conectados facilitan la vida de las personas pero plantean una serie de riesgos que en el caso de las personas mayores se pueden acotar principalmente en tres grandes grupos: la desinformación, la seguridad y la privacidad. La toma de decisiones por parte de las personas mayores en situación

de fragilidad constituye un importante reto para el derecho ante estas situaciones de riesgo, que comprometen la privacidad de los datos, la autodeterminación de la persona y aspectos relacionados con la seguridad digital. También comprometen otros aspectos sumamente importantes comprendidos en el derecho fundamental al desarrollo a la libre personalidad (Alkorta, 2020).

Toda vez que los derechos humanos representan la concreción de las exigencias básicas derivadas de la dignidad, la libertad y la igualdad de las personas y de la solidaridad entre ellas (Ballesteros, Fernández y Paz, 2008), vinculadas al sistema de necesidades humanas, estos derechos irán evolucionando conforme varíen dichas exigencias. En función de la evolución se hace sentir con más fuerza la necesidad de reivindicar la incorporación al elenco de derechos, aquellos relativos a la inclusión digital. Conviene recordar que los derechos humanos son manifestaciones históricas, como señala Martínez Morán, de las diversas necesidades adaptadas a las exigencias de cada lugar, tiempo y cultura. (Martínez Morán, 2003)

Independientemente de la generación de derechos humanos en la que se incluyan, existen, con ocasión del avance tecnológico un amplio catálogo de derechos relacionados con el mundo digital. Estos derechos no sólo deben proteger al individuo del desarrollo tecnológico, cuestión que ha acaparado el interés de la doctrina jurídica, sino también deben asegurar que el individuo tenga acceso al desarrollo tecnológico con libertad, en igualdad de condiciones y con una actitud solidaria, porque de no ser así, las desigualdades que se producirán serán aún mayores que las existentes antes de la Primera Revolución Industrial (Pérez, 2020).

5.3. La alfabetización en salud en tiempos de pandemia por COVID-19

Con la irrupción de la pandemia por COVID-19 (*coronavirus infectious disease-19*), reportado por primera vez en Wuhan (China) se ha constatado la necesidad de desplegar una mayor acción alfabetizadora en el adulto mayor. La rápida propagación de la enfermedad unida al desconocimiento inicial de la misma, propició una mayor exigencia de información médica y de adaptación del comportamiento a un ritmo vertiginoso. Si bien las medidas preventivas, en principio, pueden considerarse sencillas, como es el caso del lavado de manos, la desinfección de superficies o el distanciamiento social, para su correcta implementación se requieren unos mínimos conocimientos en salud. Un estudio reciente, sobre prevención de la COVID-19, realizado en los Estados Unidos de América, identificó importantes lagunas de conocimiento y prácticas de alto riesgo sobre el uso seguro de soluciones de limpieza y desinfectantes entre los adultos (Gharpure, 2020). A pesar de esas carencias identificadas en dicho estudio, la mayoría de los encuestados creían hacerlo de manera segura.

Esta pandemia patentizó la escasa alfabetización sanitaria entre la población evidenciando un grave problema de salud pública subestimado a nivel mundial. En Europa, cerca de la mitad de los adultos reportaron tener problemas con la alfabetización en salud y no tener las competencias relevantes para cuidar su salud y la de los demás (Sørensen, et al., 2015).

Desafortunadamente, también hay información muy técnica, difícil de entender por su complejidad, y que a veces puede resultar contradictoria o en ocasiones falsa. Junto a los esfuerzos para frenar la propagación del coronavirus, nos enfrentamos a otra epidemia mundial de desinformación, que plantea un problema grave para la salud pública. El Director General de la OMS, Tedros Adhanom Ghebreyesus, la denomina «**infodemia**», término referido a la rápida difusión de información errónea o noticias falsas a través de plataformas de redes sociales y otros medios que actúa en el sentido contrario a la alfabetización en salud (Zarocostas, 2020). La difusión de esta información errónea puede hacer que las personas actúen de manera inapropiada y poner en peligro los esfuerzos de los gobiernos y las autoridades sanitarias para gestionar el COVID-19.

La alfabetización en salud se muestra, por tanto, como un importante reto que afecta a los derechos humanos por diversas razones. La primera, por ser, como se ha avanzado, un grave problema de salud pública. Esta alfabetización es una herramienta imprescindible para la prevención de enfermedades transmisibles y las no transmisibles. Frente a algunos discursos que apelan exclusivamente a la responsabilidad individual para frenar posibles contagios, ser una cuestión de salud pública implica la necesaria actividad de las diversas administraciones públicas a nivel comunitario para hacer efectivo el derecho a la salud. Se ha visto la importancia de proporcionar una información adecuada y segura. Por otro lado, la responsabilidad en el control y vigilancia del cumplimiento estricto de las normas sanitarias recae igualmente en las administraciones públicas.

La alfabetización en salud ayudará a las personas a comprender las razones detrás de las recomendaciones y a reflexionar sobre los resultados de sus diversas acciones posibles (Paakkari y Okan, 2020). El gran volumen de información y mensajes sobre COVID-19 facilita asumir la responsabilidad social, que sobrepasa los intereses particulares, como ocurre en el caso de la información sobre las vacunas. En sentido opuesto, en ausencia de una correcta alfabetización, la propagación de información errónea o incompleta sobre vacunas que, en apariencia, muestran aspectos relativos a su seguridad, no hace más que incrementar la incertidumbre, afectando a la tasa de vacunación.

La crisis generada por la COVID-19 ha impactado especialmente en la atención primaria. La consulta no presencial por vía telefónica y por vía electrónica se ha incrementado notablemente, con respecto de la atención presencial que se ha visto reducida al mínimo en los primeros meses de la pandemia. La consulta no presencial y algunas aplicaciones derivadas de la salud digital, son soluciones innovadoras para

garantizar la accesibilidad y la continuidad asistencial, para frenar la transmisión y la propagación viral. No obstante, también se ha puesto de manifiesto la **inequidad digital**, más acusada en los sectores más pobres y vulnerables. De nuevo, la asistencia al adulto mayor puede verse comprometida.

Por otra parte, las medidas de confinamiento y distanciamiento social, inciden de manera especial en las personas de más edad, susceptibles en mayor medida a soportar resultados negativos en su salud (soledad, depresión, agravamiento de enfermedades crónicas, falta de seguimiento, etc.) (Martínez y Alonso, 2020). Actualmente, tras varios picos de contagios de la enfermedad, se desconocen las posibles consecuencias que sobre los determinantes en salud pueden tener las inequidades digitales cuando interactúan con otros factores intermedios, como es el caso de la alfabetización en salud pobre, la discriminación por edad, u otros, pero podemos asumir que puedan tener un efecto multiplicador en su conjunto. En todo caso, han sido las personas mayores las que han resultado más perjudicadas por el coronavirus.

El carácter extraordinario de la pandemia, afirma Camargo, no puede usarse como una razón para ignorar los dictados éticos ordinarios de la atención médica. El respeto de los derechos humanos de los pacientes es un imperativo ético-legal que deben observar los gobiernos, las instituciones y los profesionales sanitarios. (Camargo, 2020).

5.4. La alfabetización y el derecho a la salud en las personas de edad avanzada

Los grupos de población que experimentan una alfabetización sanitaria deficiente siguen siendo las personas de edad avanzada, las personas con bajos ingresos y las minorías raciales y étnicas. Las personas de edad avanzada pueden beneficiarse enormemente de una alfabetización de salud, puesto que en ese grupo se concentra un elevado nivel de pluripatología y cronicidad. Es en el terreno de las enfermedades crónicas y de la adherencia o cumplimiento del tratamiento donde el efecto de la acción alfabetizadora puede obtener mejores resultados en la salud individual y en última instancia, mejorar el sostenimiento económico del sistema sanitario.

Con la alfabetización dirigida a la salud, las personas mayores incrementan sus posibilidades para conseguir un envejecimiento activo y saludable e igualmente participar en la toma de decisiones relacionadas con la salud. El auge del movimiento de alfabetización en salud ha coincidido con la demanda de más participación del paciente en su propia asistencia sanitaria, representando ambas estrategias diferentes pero interrelacionadas. Asignar a los pacientes un papel en la gestión responsable de su propia salud e involucrarlos en la toma de decisiones impone cambios sustanciales en el proceso de aprendizaje.

En relación al derecho a la salud, la observación 14 del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (DESC), además de reconocer la importancia

de los determinantes de salud, y su contribución a la realización de muchos otros derechos humanos, subraya que el derecho a la salud se desagrega en un conjunto de derechos y libertades. Libertad a decidir sobre su propio cuerpo, derecho a un sistema de protección, derecho a la prevención, derecho a la salud en el trabajo o derecho a participar en las decisiones en materia de salud, son algunos. Uno de los componentes destacables del derecho a la salud, obliga a los Estados a prohibir las discriminaciones (siendo la de edad es una de las más relevantes y a su vez, desconocida), a garantizar el acceso a la atención médica en condiciones de igualdad y a reconocer y atender las necesidades específicas de diversos grupos de población. Esta observación establece cuatro criterios para evaluar el respeto del derecho a la salud: disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y calidad. La accesibilidad, tanto la accesibilidad física como la digital, y el acceso a la información, son componentes relevantes a tener en cuenta.

Este mismo comité DESC, en la delimitación de un «contenido mínimo esencial» para el derecho a la protección de la salud, establece entre otras obligaciones prioritarias la de impartir «educación y proporcionar acceso a la información relativa a los principales problemas de salud de la comunidad» y, por otra parte, la de «proporcionar capacitación adecuada al personal del sector de la salud, incluida la educación en materia de salud y derechos humanos». (Zuñiga, 2013).

En el ámbito normativo de nuestro país, se incluyen referencias a la educación sanitaria de la población general en leyes básicas como la Ley 14/1986, de 25 de abril, General de Sanidad y en la Ley 16/2003, de 28 de mayo, de cohesión y calidad del Sistema Nacional de Salud. En esta última, las menciones son escasas y se emplazan al desarrollo de las prestaciones detalladas en la normativa reguladora de la cartera de servicios comunes². Sería deseable una mención específica para el grupo de personas de edad, como se hace con la infancia, en la cartera de servicios comunes de atención primaria, en su apartado 6, titulado «Atenciones y servicios específicos relativos a la mujer, la infancia, la adolescencia, los adultos, la tercera edad, los grupos de riesgo y los enfermos crónicos». Este tipo de menciones ayudan a concienciar y promover condiciones de igualdad efectiva y real.

Similar *desiderátum* sería extensible al marco normativo de los derechos humanos. Si bien las personas mayores gozan jurídicamente de los mismos derechos, libertades y deberes que los demás ciudadanos, se hace necesario un marco jurídico específico para las personas de edad con el objetivo de aumentar la protección en este grupo de población. La Asamblea General de la ONU, impulsa esta idea de modo decidido, como proyecto de Convención Internacional de la Carta de los Derechos de las Personas Mayores: «Hacia un instrumento jurídico internacional amplio e integral para promover y proteger los derechos y la dignidad de las personas de edad». (Monereo,

² Real Decreto 1030/2006, de 15 de septiembre, por el que se establece la cartera de servicios comunes del Sistema Nacional de Salud y el procedimiento para su actualización.

2013). Si en sus orígenes, el derecho a la protección de la salud, en virtud del principio de justicia distributiva, surge como un derecho social con la pretensión de proteger la salud de los más desfavorecidos, queda claro, que las personas de edad lo son, y necesitan de esa protección (Marcos del Cano, 2017). Una Declaración que proteja los derechos de los mayores y a la vez, cumpla una labor pedagógica aportando una visión positiva del envejecimiento acorde con la nueva realidad social.

6. CONCLUSIONES

La alfabetización, desde un enfoque de los derechos humanos, se configura como un proceso, un aprendizaje permanente para toda la vida y se convierte en un elemento esencial en la pedagogía de los derechos humanos. Si se extiende al contexto sanitario se habla de alfabetización en salud, un concepto multidimensional que recibe la impronta de dos derechos fundamentales: el derecho de educación y el derecho a la protección de la salud.

Desde una perspectiva de edad, la alfabetización en salud cumple una importante función para el envejecimiento activo, donde las capacidades adquiridas influyen en el orden ético y jurídico, en la autonomía, la dignidad, la integridad, la libertad, la independencia y en la vulnerabilidad de los adultos mayores.

En materia de protección de la salud, la alfabetización beneficia de forma notable a este segmento de edad, puesto que proporciona mejores resultados en salud y promueve la articulación de una ciudadanía empoderada que asume, conoce y hace valer sus derechos. La pandemia por COVID-19 ha dejado en evidencia la escasa alfabetización sanitaria entre la población evidenciando un grave problema de salud pública subestimado a nivel mundial más acusada en personas mayores, en quiebra con los principios de los derechos humanos.

La alfabetización reduce la brecha digital, mejora la comunicación intergeneracional y reduce el aislamiento social en las personas mayores.

En definitiva, actúa como una herramienta eficaz contra la desigualdad y la discriminación por razón de edad.

7. BIBLIOGRAFIA

- ALKORTA, I. (2020). «La protección del derecho a la autodeterminación informática de los mayores en los entornos conectados». En E. ATIENZA, & I. ALKORTA, *Soluciones tecnológicas para los problemas ligados al envejecimiento: cuestiones éticas y jurídicas* (pág. 17). Madrid: Dykinson.
- BALLESTEROS, J., FERNÁNDEZ, E., PAZ, A. (2008). *Derechos Humanos*. Valencia: Universidad de Valencia.

- BAS SARMIENTO, P., FERNANDEZ GUTIÉRREZ, M., POZA MÉNDEZ, M., PELICANO PERIS, N. (2015). «Propuestas de evaluación de la Alfabetización en Salud». *Psychologia Latina*, 6(1), 1-11.
- BAUMAN, Z. (2006). *Vida líquida*. Barcelona: Paidós.
- BERKMAN, N., SHERIDAN, S., DONAHUE, K., et alt. (2011). *Health Literacy Interventions and Outcomes: An Updated Systematic Review*. Rockville (US): Agency for Healthcare Research and Quality..
- CAMARGO RUBIO, R. (2020). «Derechos Humanos y dimension social de personas vulnerables durante la pandemia por el nuevo coronavirus SARS-CoV-2». *Acta Colomb Cuid Intensivo*, in press, 1-10.
- CAMPS, V. (1998). «El consentimiento informado y sus limitaciones». En X. CARNÉ, J. COSTA, *Problemas y controversias en torno al ensayo clínico* (págs. 10-14). Barcelona: Editorial Doyma.
- CHANG, E., KANNOTH, S., LEVY, S., WANG, S., LEE, J., LEVY, B. (2020). «Global reach of ageism on older persons' health: A systematic review». *PLOS ONE*, e0220857.
- DE ARANA, J. I. (2014). «Lenguaje y labor asistencial». En: GUTIERREZ B.M., NAVARRO F.A., *La importancia del lenguaje en el entorno biosanitario* (págs. 1-8). Barcelona: Fundacion Dr. Esteve.
- DE ASIS, R., PALACIOS, A. (2008). *Derechos humanos y situaciones de dependencia*. Madrid: Dykinson.
- DELGADO MARTIN, J. (1 de Febrero de 2021). «Tecnología para afrontar los efectos de la pandemia sobre la justicia». *Diario La Ley*.
- DI DOMIZIO, D., GRACIOSI, V., HERNÁNDEZ, N., SUELGARAY, M. (2019). «Educación y adultos mayores». En R. (. IULANO, *Vejez y envejecimiento: Aportes para la investigación y la intervención en adultos mayores desde las ciencias sociales, la psicología y la educación* (págs. 126-156). La Plata (Argentina): Universidad Nacional de La Plata.
- FALCON, M., LUNA, A. (2012). «Alfabetización en salud: concepto y dimensiones. Proyecto europeo de alfabetización». *Revista Comunicación y Salud*, 2(2), 91-98.
- FEITO, L. (2007). «Vulnerabilidad». *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, 30(Supl. 3), 7-22.
- GHARPURE, R. H.-W. (2020). «Knowledge and Practices Regarding Safe Household Cleaning and Disinfection for COVID-19 Prevention – United States». *MMWR. Morbidity and mortality weekly report*, 69(23), 705-709.
- INFANTE, M. I., LETELIER, M. E. (2013). *Alfabetización y Educación. Lecciones desde la práctica innovadora en américa latina y el caribe*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).
- JAEGER, W. (2001). *Paideia: Los ideales de la cultura griega*. México: Fondo de cultura economica México.
- KAMPMEIJER, R., PAVLOVA, M., TAMBOR, M., GOLINOWSKA, S., GROOT, W. (2016). «The use of e-health and m-health tools in health promotion and primary prevention among older adults: a sistematic review». *BMC health services research*, 16(Suppl.5), 290.
- LA ROCCA, S., MARTÍNEZ, G., RASCIO, A., BAJARDI, M. (2005). «La investigación Biomédica y el consentimiento informado en el ámbito de las poblaciones e individuos vulnerables». *Acta Bioethica*, 11(2), 169-181.

- LEVY, B., SLADE, M., KUNKEL, S., KASL, S. (2002). «Longevity increased by positive self-perceptions of aging». *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(2), 261–270.
- MACIAS, L., ORTS, C., GARCIA-PAREDES, A. (2012). «La incorporación de las TIC en la programación académica de los programas universitarios para mayores». En R. ESTELLER, R. MARIN, *Aprendizaje y acceso a la red: la tecnología para los mayores* (pág. 462). Castellón de la Plana: Publicaciones de la Universidad Jaume I.
- MACKERT, M., CHAMPLIN, S., SU, Z., GUADAGNO, M. (2015). «The Many Health Literacies: Advancing RResearch or Fragmentation». *Health Communication*, 30(12), 1161-1165.
- MARCOS DEL CANO, A. M.(2017) «El derecho a la protección de la salud: delimitación y alcance en el contexto actual. En : MARCOS DEL CANO, AM. *E derecho a una asistencia para todos: una visión integral*. p.25. Madrid: Dykinson
- MARTÍNEZ MORÁN, N. (2003). «Naturaleza y caracteres de los derechos humanos». En B. (. DE CASTRO CID, *Introducción al estudio de los Derechos Humanos* (pág. 126). Madrid: Universitat.
- MARTINEZ QUES, A. A. (2016). *Ageismo y derechos humanos en el contexto sanitario*. Madrid: Universidad de Educación Nacional a Distancia (UNED).
- MARTINEZ QUES, A. A., ALONSO GONZÁLEZ, A. (2020). «La soledad de los mayores durante la pandemia por COVID-19 como manifestación de la discriminación por edad». *Etica de los Cuidados*(13), e33001i.
- MARTIN-ONDARZA, P., JOVER, G. (2019). «El derecho a una educación inclusiva.En el cuadragésimo aniversario de la aprobación de la constitución española». *REVISTA DH/ED Derechos Humanos y Educación*, 40.
- MONEREO, J. L. (2013). *Ciudadadnía y derechos de las personas mayores*. Granada: Comares.
- MONTEALEGRE, R., FORERO, L. A. (2006). «Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio». *Acta Colombiana de Psicología*, 9(1), 25-40.
- NAVARRO RUBIO, M. D., RUDD, R., ROSENFELD, L., ARRIGHI, E. (2016). «Alfabetización en salud: implicación en el sistema sanitario». *Medicina Clínica*, 147(4), 171-175.
- NUÑEZ, J. A. (2008). «Sociedad Lectora en Iberoamerica (Planes de alfabetización y fomento a la lectura)». En VVAA, *Sociedad educadora, sociedad lectora*: (pág. 302). Cuenca: Universidad Castilla La Mancha.
- NUSBAUM, M. C. (2006). *Las fronteras de la Justicia. Consideraciones sobre la exclusion*. Barcelona: Paidós.
- OCDE. (2013). *PIAAC. Programa Internacional para la Evaluación de Competencias de la población adulta. 2013. Volumen I*. Obtenido de Educación y Formación profesional. Gobierno de España: <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/inee/internacional/piaac/piaac2013vol1.pdf?documentId=0901e72b81741bbc>
- OLARTE, S. (2017). «Brecha digital, pobreza y exclusion social». *Temas laborales*, 285-313.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2015). *Informe mundial sobre el envejecimiento y salud*. Ginebra (Suiza): OMS.
- OTERO LEON, L., PEREZ RODRIGUEZ, C., FERRARI NIETO, E., ENRIQUEZ SANCHEZ, J. M. (2016). *Repensar los derechos humanos para una sociedad globalizada*. Madrid: UNED.
- PAKKARI, L., OKAN, O. (2020). «COVID-19: health literacy is an underestimated problem». *The Lancet/public-health*, 5(5), e249-e250.

- PELÁEZ, M. B., & FERRER, M. (2001). Salud Pública y derechos humanos de los adultos mayores. *Acta Bioethica*, 7(1), 143-155.
- PEREZ BRITO, R. L. (2020). «El derecho a la educación frente a los retos de la inteligencia artificial». *Derechos Humanos y Educación*, 211..
- SANTISTEBAN, M. (2020). «Redes Sociales y Personas Mayores. Un planteamiento jurídico desde la obligación de promover el envejecimiento activo». En E. ATIENZA, & I. ALKORTA, *Soluciones tecnológicas para los problemas ligados al envejecimiento: cuestiones éticas y jurídicas* (pág. 177). Madrid: Dykinson.
- SARRATE CAPDEVILA, M. L. (2005). «El derecho a aprender a lo largo de toda la vida». En E. LOPEZ-BARAJAS, *Derechos humanos y educación* (pág. 283). Madrid: UNED.
- SØRENSEN, K., PELIKAN, J., RÖTHLIN, F., GANAHL, K., SLONSKA, Z., DOYLE, G., et al. (2015). «Health literacy in Europe: comparative results of the European health literacy survey» (HLS-EU). *European journal of public health*, 25(6), 1053-1058.
- SUÑER SOLER, R., SANTIÑA VILA, M. (2013). «Health literacy y salud». *Revista de Calidad Asistencial*, 28(3), 137-138.
- TORRES, R. M. (2006). «Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida». *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 28(1), 25-38.
- VOLANDES, A. E., PAASCHE-ORLOW, M. K. (2007). «Health Literacy, Health Inequality and a Just Healthcare System». *The American Journal of Bioethics*, 7(11), 5-10.
- ZAROCOSTAS, J. (2020). «How to fight an infodemic». *The Lancet*, 395(10225), 676.
- ZUÑIGA, A. (2013). *Equidad y Derechos a la protección a la salud*. Alcalá de Henares (Madrid): Universidad de Alcalá y Defensor del pueblo.

Derecho a la educación, desarrollo y COVID-19: una urgente e inaplazable relación

Right to education, development, and COVID-19

Carmen Castañón Jiménez

Doctora en Derecho y Ciencias Sociales por la UNED

Cuerpo Superior de Administradores Civiles del Estado

RESUMEN

A lo largo del siglo XX, diversos instrumentos internacionales han ido definiendo contornos precisos del derecho a la educación como derecho humano fundamental. Definir la educación como un derecho humano supone situar su carácter habilitante como núcleo de las múltiples implicaciones que de ella se derivan. La educación puede acelerar de múltiples formas los avances en la consecución de todos los objetivos de desarrollo sostenible (ODS). Sin embargo, la irrupción de la pandemia por COVID-19 ha hecho retroceder de manera alarmante los avances alcanzados en el ODS 4 hacia una educación de calidad, inclusiva y equitativa en todos los niveles.

Palabras clave: derecho a la educación, derechos humanos, educación y desarrollo, educación y COVID-19.

Key words: right to education, human rights, education and development, education and COVID-19.

ABSTRACT

Different international instruments have outlined precisely the right to education as a fundamental human right along the 20th century. To define education as a human right is to set its enabling character at the heart of the multiple implication arising from it. Education can accelerate progress towards the achievement of all of the sustainable development goals in many ways. However, the sudden irruption of the COVID-19 pandemic has alarmingly pushed back milestones met in SDG 4 to ensure inclusive and equitable quality education and promote life-long learning opportunities for all.

1. LA EDUCACIÓN COMO DERECHO HUMANO

Definir la educación como un derecho humano supone situar su carácter habilitante como núcleo de las múltiples implicaciones que de ella se derivan.

Durante más de medio siglo, la comunidad internacional de naciones ha reconocido que la educación es un derecho humano fundamental. Extrayendo la esencia de los contornos dibujados por sucesivos textos normativos, la primera Relatora Especial

de la Organización de las Naciones Unidas sobre el derecho a la educación¹, habla de cuatro dimensiones de este derecho. El esquema de 4-A (Available, Accesible, Acceptable, Adaptable) brinda un marco conceptual para fijar las obligaciones de los gobiernos sobre el derecho a la educación, así como un esquema de seguimiento en el marco del Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas. La educación como derecho humano debe ser:

- *Disponible*: gratuita y obligatoria para todas las personas, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental; generalizada para la instrucción técnica y profesional, e igualitaria en el acceso a los estudios superiores en función de los méritos respectivos. Debe haber escuelas o instituciones educativas bien equipadas para cubrir toda la población.
- *Accesible*: se debe eliminar toda forma de discriminación en el acceso a la educación.
- *Aceptable*: la educación ha de ser de calidad a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje para los titulares del derecho: alumnos y padres.
- *Adaptable*: la educación debe adaptarse a cada alumno/a, puesto que el objeto de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales.

Es clásica la teoría del carácter historicista de los derechos, sustentada en la mera constatación de que los derechos han ido evolucionando en función del contexto histórico y del examen de la realidad social y de la lógica del sentido común². Se suele hablar de tres generaciones de derechos, a la que recientemente parece añadirse una cuarta.

Los derechos de primera generación o derechos civiles y políticos, son los derechos basados en la libertad. Se reconocen al individuo frente al Estado, reservando al Estado únicamente el papel de su salvaguardia garantizando la inviolabilidad de la persona, puesto que la finalidad de estos derechos de primera generación es precisamente proteger al individuo frente a los poderes públicos.

Los derechos de segunda generación o derechos económicos, sociales y culturales, son los derechos basados en la igualdad. Surgen al constatarse la insuficiencia de los derechos de primera generación para garantizar una convivencia pacífica y justa, en el contexto del levantamiento de la clase obrera y de otros colectivos desfavorecidos. A diferencia de lo que ocurría en la primera generación de derechos, al Estado se le exige ser parte activa para garantizar la igualdad real entre todos los ciudadanos a través

¹ Katarina Tomasevski fue, de 1998 a 2004, la primera Relatora Especial de las Naciones Unidas sobre el derecho a la educación de la Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas.

² PÉREZ LUÑO, A. E. (1986), *Derechos humanos, Estado de Derecho y Constitución*, Madrid, Tecnos, p. 577.

de derechos económicos, sociales y culturales, derechos de carácter colectivo y no individuales. El derecho a la educación se incardina en esta generación de derechos.

Los derechos de tercera generación o derechos de los Pueblos, son los derechos basados en la solidaridad. Si bien esta generación de nuevos derechos sigue en proceso de definición, el eje central sería el derecho a la paz en un sentido amplio, con una entidad que trasciende al individuo y a la colectividad, convirtiéndose en una exigencia de responsabilidad global en la que adquieren mayor peso los tratados internacionales frente a los ordenamientos nacionales.

A esta tradicional clasificación algunos autores añaden una cuarta generación de derechos humanos, que incluiría derechos que no se pueden incluir en la tercera generación, reivindicaciones futuras de derechos de primera y segunda generación y nuevos derechos, especialmente, en relación con el desarrollo tecnológico y las tecnologías de la información y la comunicación y el ciberespacio. En palabras de Bustamante: la «cuarta generación» de los derechos humanos será la expansión del concepto de ciudadanía digital, que presenta tres dimensiones. En primer lugar, como ampliación de la ciudadanía tradicional, enfatizando los derechos que tienen que ver con el libre acceso y uso de la información y el conocimiento, así como con la exigencia de una interacción más simple y completa con las Administraciones Públicas a través de las redes telemáticas. En segundo lugar, ciudadanía entendida como lucha contra la exclusión digital, a través de la inserción de colectivos marginales en el mercado de trabajo en una Sociedad de la Información (SI) (políticas de profesionalización y capacitación). Por último, como un elemento que exige políticas de educación ciudadana, creando una inteligencia colectiva que asegure una inserción autónoma a cada país en un mundo globalizado»³.

Mientras que las tres primeras generaciones de derechos humanos son fundamentalmente producto de la evolución política de las sociedades nacionales y la internacional, la cuarta generación implica a las innovaciones tecnológicas y a la globalización.

Trasladando este recorrido a la educación, constatamos el crucial logro que supone su consagración como derecho humano. La trayectoria histórica del derecho a la educación puede describirse como el largo proceso por el que la educación, durante siglos patrimonio de unos pocos, fue convirtiéndose progresivamente en derecho humano y en derecho fundamental. Es decir, la educación reconocida como derecho inherente a toda persona por el mero hecho de serlo, por su propia naturaleza y dignidad. Y por tanto con fuertes implicaciones para el Estado, a quien corresponde consagrarla y garantizarla como derecho.

³ BUSTAMANTE DONAS, J. (2010), «La cuarta generación de derechos humanos en las redes digitales». *Telos: Cuadernos de comunicación e innovación*, ISSN 0213-084X, N.º. 85, 2010, págs. 80-89.

2. EDUCACIÓN Y DESARROLLO

La educación es el medio principal para que toda persona pueda desarrollar sus capacidades, habilidades y participar activamente en la sociedad. De ahí la relación que existe entre el derecho a la educación y la lucha contra la pobreza, ya que cuando las personas pueden acceder a una educación de calidad, pueden escapar del ciclo de la pobreza. La educación es un nivelador que contribuye a reducir las desigualdades y a empoderar a las personas de todo el mundo para que lleven una vida más saludable y sostenible.

La educación ilustra de manera clara la indivisibilidad e interrelación de los derechos humanos: la promoción y defensa del derecho a la educación abre las puertas a otros derechos, mientras que negarlo lleva a su vez a negar otros derechos y con ello a perpetuar la pobreza.

Al analizar el devenir del derecho a la educación en sucesivas Declaraciones, Pactos y Conferencias se advierte una creciente preocupación por definir y acotar objetivos concretos y medibles.

El primer texto oficial de vocación mundial que define y reconoce la educación como derecho humano es la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948, DUDH), cuyo artículo 26 sienta los contornos de la educación en dicho sentido:

- 1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.*
- 2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.*
- 3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.*

En el marco de la DUDH, que la educación sea reconocida como derecho humano fundamental entronca con la idea recogida en el Preámbulo de que los derechos humanos tienen su raíz en la dignidad y el valor de la persona, y por eso corresponden a todos los miembros de la familia humana. Son derechos iguales e inviolables, derechos que han de ser protegidos por un régimen de Derecho para que el hombre no se vea compelido al supremo recurso de la rebelión contra la tiranía y la opresión.

El antecedente más inmediato a la consagración de la educación como derecho fundamental en la DUDH es la Declaración de Ginebra de 1924, primer instrumento

internacional que aborda la cuestión de los derechos de la infancia. El elemento habilitante de la educación late en su visión: el niño tiene que disponer de todos los medios que le capaciten para llegar a ganarse la vida y debe ser protegido de cualquier tipo de explotación.

A pesar de que la creación de UNICEF (United Nations International Children's Emergency Fund) en 1949, y que los trabajos encaminados a elaborar una Declaración de los derechos de los Niños se iniciaron al mismo tiempo que los que condujeron a la DUDH, la Declaración de los Derechos del Niño no vio la luz hasta 1959. En su Principio VII se reconoce que *el niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser un miembro útil de la sociedad. El interés superior del niño debe ser el principio rector de quienes tiene la responsabilidad de su educación y orientación; dicha responsabilidad incumbe en primer término a los padres. El niño debe disfrutar plenamente de juegos y recreaciones, los cuales deberán estar orientados hacia los fines perseguidos por la educación; la sociedad y las autoridades públicas se esforzarán por promover el goce de este derecho. Todo ello, en el contexto de universalidad y no discriminación del Principio I, que dispone que estos derechos serán reconocidos a todos los niños sin excepción alguna ni distinción o discriminación por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento u otra condición, ya sea del propio niño o de su familia. Se permite discriminación positiva en el Principio IV, al reconocer que el niño física o mentalmente impedido o que sufra algún impedimento social debe recibir el tratamiento, la educación y el cuidado especiales que requiere su caso particular.*

El Pacto Internacional de Derechos económicos, sociales y culturales, y el Pacto Internacional de derechos civiles y políticos (ONU, 1966) intentaron cubrir las lagunas de la DUDH en el campo de los derechos culturales, sociales y económicos, y sobre todo conseguir una fuerza vinculante indiscutible para los derechos tutelados por ellos. El Pacto Internacional de Derechos económicos, sociales y culturales ratifica el derecho universal a la educación y la cultura, indicando que sus objetivos deben incluir «el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad» así como «capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre y favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las nacionales y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos» (art. 13.1). Dispone la obligatoriedad para los Estados de que la enseñanza primaria sea obligatoria y gratuita. También la secundaria, incluso la superior, deben hacerse accesibles a todos, implantando progresivamente su obligatoriedad (art. 13.2).

El Pacto Internacional de derechos civiles y políticos parte del derecho de toda persona a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión (art. 18.4), derechos

que ya figuran en la DUDH (art. 18) y que «incluye la libertad de tener o adoptar la religión o las creencias de su elección, así como de manifestar su religión o creencias, individual o colectivamente, tanto en público como en privado, mediante el culto, la celebración de los ritos, las prácticas y la enseñanza» (art. 18.1).

La UNESCO, Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, contribuye a la construcción del derecho a la educación decisivamente por medio de la Convención de UNESCO relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (1960), desarrollando el principio de que las discriminaciones en la enseñanza constituyen una violación de derechos enunciados en la DUDH. El objeto de esta Convención es prohibir toda discriminación en e la esfera de la enseñanza, así como alcanzar la igualdad de trato y de posibilidades para todas las personas en el ámbito de la enseñanza. Todo ello en el contexto de la misión de la propia UNESCO, «contribuir a la paz y a la seguridad estrechando, mediante la educación, la ciencia y la cultura, la colaboración entre las naciones, a fin de asegurar el respeto universal a la justicia, a la ley, a los derechos humanos y a las libertades fundamentales que sin distinción de raza, sexo, idioma o religión la Carta de Naciones Unidas reconoce a todos los pueblos del mundo» (art. 1.1 de su Constitución).

En 1989 la Asamblea General de Naciones Unidas aprueba la Convención sobre los Derechos del Niño, para muchos el más completo tratado internacional sobre derechos humanos. Consagra el derecho a la educación y a la igualdad de oportunidades con respecto a la misma (arts. 28 y 29), y fija obligaciones a los Estados: «Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular: a) Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos; b) Fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad; c) Hacer la enseñanza superior accesible a todos, sobre la base de la capacidad, por cuantos medios sean apropiados; d) Hacer que todos los niños dispongan de información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales y tengan acceso a ellas; e) Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar». Asimismo, compele a los Estados a adoptar «cuantas medidas sean adecuadas para velar por que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la presente Convención». Para ello, «fomentarán y alentarán la cooperación internacional en cuestiones de educación, en particular a fin de contribuir a eliminar la ignorancia y el analfabetismo en todo el mundo y de facilitar el acceso a los conocimientos técnicos y a los métodos modernos de enseñanza. A este respecto, se tendrán especialmente en cuenta las necesidades de los países en desarrollo».

A partir de la Convención sobre los Derechos del Niño aparecen una serie de instrumentos de desarrollo que desembocan en la Declaración del Milenio, firmada en 2000 por 189 países en el marco de la Asamblea General de Naciones Unidas. La Declaración del Milenio reafirmó la fe en la Organización de Naciones Unidas y en su Carta como cimientos indispensables de un mundo más pacífico, más próspero y más justo.

Gracias a la Declaración, los países asumieron el compromiso en una nueva alianza mundial para reducir la pobreza extrema y se estableció una serie de ocho objetivos, con plazo límite de 2015, conocidos como los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM):

- Objetivo 1: Erradicar la pobreza extrema y el hambre.
- Objetivo 2: Lograr la enseñanza primaria universal.
- Objetivo 3: Promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer.
- Objetivo 4: Reducir la mortalidad infantil.
- Objetivo 5: Mejorar la salud materna.
- Objetivo 6: Combatir el VIH/SIDA, el paludismo y otras enfermedades.
- Objetivo 7: Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente.
- Objetivo 8: Fomentar una asociación mundial para el desarrollo.

En el Informe 2015 de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, se da cuenta del progreso alcanzado⁴, un progreso considerable pero aun insuficiente. A nivel mundial, la cantidad de personas que viven en pobreza extrema se ha reducido en más de la mitad. La cantidad de personas de la clase media trabajadora que vive con más de 4 dólares por día se ha triplicado entre 1991 y 2015. El porcentaje de personas con nutrición insuficiente en las regiones en desarrollo cayó a casi la mitad desde 1990. La cantidad de niños en edad de recibir enseñanza primaria que no asistió a la escuela cayó a casi la mitad a nivel mundial. La tasa mundial de mortalidad de niños menores de 5 años ha disminuido en más de la mitad. Desde 1990, la tasa de mortalidad materna ha disminuido en un 45% a nivel mundial. Se han evitado más de 6,2 millones de muertes causadas por paludismo entre los años 2000 y 2015, principalmente de niños menores de 5 años de edad en África subsahariana. Las nuevas infecciones del VIH disminuyeron en aproximadamente 40% entre 2000 y 2013. En definitiva, los esfuerzos concertados de los gobiernos nacionales, la comunidad internacional, la sociedad civil y el sector privado han contribuido a aumentar la esperanza y las oportunidades de la población de todo el mundo.

Cuando en el año 2000 se acordaron los ODM, muchos pensaron que sus metas eran demasiado ambiciosas y por tanto inalcanzables. Sin embargo, los logros demuestran que no ha sido así. En este marco de logros y progresos, se gestaron los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el

⁴ https://www.undp.org/content/undp/es/home/sdgoverview/mdg_goals.html

Desarrollo Sostenible, celebrada en Río de Janeiro en 2012⁵ (conocida como Río + 20, bajo el lema *El futuro que queremos*). El propósito era crear un conjunto de objetivos mundiales relacionados con los desafíos ambientales, políticos y económicos con que se enfrenta nuestro mundo, una nueva hoja de ruta que representa una oportunidad para incorporar las lecciones aprendidas en el proceso anterior y llegar a los niños que, por diversos motivos, se han quedado fuera del progreso y el desarrollo.

Hay algunos cambios significativos en los ODS con respecto a los ODM. En primer lugar, la nueva hoja de ruta pone la sostenibilidad en el centro. En segundo lugar, mientras los ODM se basaban en promedios nacionales y no contaban con la realidad de las comunidades más vulnerables y alejadas, los ODS incluyen un enfoque en el que se tienen en cuenta más parámetros que reflejan mejor la realidad para poder trabajar con ella. Se trata por tanto de un enfoque de equidad. En tercer lugar, mientras los ODM trabajaban las metas solo en los países en desarrollo, los ODS establecen que no se puede hablar de agenda de desarrollo si no se asume que todos los problemas están interconectados y hay que abordarlos desde todos los países. Es el principio de universalidad. En cuarto lugar, a diferencia de los ODM, los ODS comprometen por primera vez a todos los países del mundo. Finalmente, el alcance es más ambicioso: frente a los 8 ODM, hay 17 ODS con 169 metas a alcanzar.

Los ODS constituyen un compromiso audaz para finalizar el camino iniciado por los ODM y abordar los problemas más urgentes a los que hoy se enfrenta el mundo. Los 17 Objetivos están interrelacionados, lo que significa que el éxito de uno afecta el de otros.

El Informe de Seguimiento de la Educación Para Todos en el Mundo publicado por la UNESCO en 2014 lleva por título *El desarrollo sostenible comienza por la educación*⁶, y destaca que «pese a la importancia fundamental de la educación en los tratados, los pactos y los acuerdos, la comunidad internacional todavía ha de reconocer todas las posibilidades de la educación como catalizador del desarrollo». Los ODS dan un paso más: la educación no es solo un fin en sí misma, sino también un medio para la consecución de una amplia agenda mundial para el desarrollo. Enumera algunas interrelaciones de la educación para el logro de los ODS.

Así, para el Objetivo 1, *Fin de la pobreza*, la educación permite que quienes tienen un empleo formal remunerado reciban salarios más elevados. Ofrece mejores medios de vida a quienes trabajan en el sector no formal. Contribuye a un aumento de los ingresos de los agricultores. Tiene una importancia decisiva para escapar de la pobreza crónica. Impide que la pobreza se transmita de una generación a otra.

En el Objetivo 2, *Hambre cero*, la educación lleva a los padres a adoptar prácticas higiénicas y de salud adecuadas. Ayuda a garantizar una dieta variada que comprenda

⁵ Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible, celebrada en Río de Janeiro en 2012 <http://undocs.org/es/A/CONF.216/16>

⁶ UNESCO, 2014. *El desarrollo sostenible comienza por la educación*. Informe de Seguimiento de la Educación Para Todos en el Mundo.

micronutrientes esenciales. En los países de altos ingresos, la educación ayuda a reducir la obesidad.

Para el Objetivo 3, *Salud y bienestar*, la educación de las madres ha salvado la vida de millones de niños. Es más probable que las madres instruidas den a luz con la ayuda de una comadrona o de otro tipo de partera cualificada. También es probable que las madres con estudios se aseguren de que sus hijos están vacunados. Además de ayudar a la supervivencia de los niños, la educación desempeña una función sumamente importante al contribuir a que las propias madres sobrevivan a los riesgos del embarazo y el parto. También desempeña un papel muy importante en la contención de las enfermedades.

En el Objetivo 4, *Educación de calidad*, la meta es garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Cuando el aprendizaje se inicia en la primera infancia, los logros y resultados son mejores en la escuela primaria y después de ella. Si los educandos de hoy día finalizaran más años de escolarización, la generación siguiente tendría una educación mejor aún. La buena calidad de la educación es esencial para que ésta reporte beneficios. La equidad y la inclusión en la educación son esenciales para lograr los mejores resultados posibles del aprendizaje. Cuando se dispone de programas de aprendizaje no formal y de segunda oportunidad, se abren nuevas posibilidades de recibir educación y adquirir competencias.

Para lograr el Objetivo 5, *Igualdad de género*, la educación se convierte en un pasaporte para que las mujeres pasen a formar parte de la población activa. Ayuda a las mujeres a hacer oír su voz. La educación de las mujeres ayuda a evitar el matrimonio infantil, y les proporciona una mayor capacidad de decisión sobre en qué momento tener su primer hijo. La educación puede infundir mayor confianza a las mujeres y mejorar la opinión que estas tienen de su libertad. En última instancia, la educación influye en las decisiones de las mujeres respecto del tamaño de la familia.

Para el Objetivo 6, *Agua limpia y saneamiento*, y el Objetivo 7, *Energía sostenible y no contaminante*, la educación influye en la manera en que las personas utilizan esos recursos, especialmente en aquellas zonas en las que estos escasean. En los hogares con un nivel de educación más alto, también es más probable que se empleen distintos métodos de potabilización del agua por medio del filtrado o el hervido. Al lograr un mayor grado de sensibilización y preocupación, la educación puede alentar a las personas a reducir los efectos adversos que causan en el medio ambiente con medidas como un uso más eficiente de la energía y el agua.

En el Objetivo 16, *Paz, justicia e instituciones sólidas*, la educación refuerza la toma de decisiones incluyente, participativa y representativa, y es un mecanismo fundamental para promover la tolerancia de la diversidad. La educación ayuda a prevenir los conflictos y a superar sus consecuencias, así como a que disminuya la corrupción política. La educación es imprescindible para que funcione el sistema de justicia.

En definitiva, la educación es uno de los factores que más influye en el avance y progreso de las personas y de las sociedades, es decir, en el desarrollo.

En la Cumbre de las Naciones Unidas por el Desarrollo Sostenible celebrada en Nueva York en 2015⁷ se aprobó la Resolución titulada *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. El Preámbulo proclama que la Agenda 2030 es un plan de acción en favor de las personas, el planeta y la prosperidad para erradicar la pobreza en todas sus formas y dimensiones, incluida la pobreza extrema, como el mayor desafío a que se enfrenta el mundo y que constituye un requisito indispensable para el desarrollo sostenible: «Estamos resueltos a liberar a la humanidad de la tiranía de la pobreza y las privaciones y a sanar y proteger nuestro planeta. Estamos decididos a tomar las medidas audaces y transformativas que se necesitan urgentemente para reconducir al mundo por el camino de la sostenibilidad y la resiliencia. Al emprender juntos este viaje, prometemos que nadie se quedará atrás». Recoge los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible y 169 metas concretas que haber alcanzado en 2030.

3. INCIPIT SARS-COV2

Este panorama de paulatino creciente compromiso con el desarrollo ha llevado a que cada año, aunque sea muy lentamente y de forma desigual, los derechos humanos avancen poco a poco. Sin embargo, la irrupción de la pandemia de COVID-19 provocada por el coronavirus SARS-COV2 en 2020 ha hecho que por primera vez desde 1990 el mundo viva una caída generalizada del desarrollo humano.

Uno de los derechos más afectados por la COVID-19 es el derecho a la educación. La pandemia mundial de la COVID-19 ha tenido entre sus consecuencias más inmediatas el cierre de las escuelas y la consiguiente interrupción de los cursos escolares, afectando a más del 91% de los estudiantes de todo el mundo⁸. En abril de 2020, cerca de 1600 millones de niños y jóvenes estaban fuera de la escuela. Igualmente,

⁷ Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015, *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <http://undocs.org/es/A/RES/70/1>

⁸ El informe de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) sobre *Efectos de la crisis del coronavirus en la educación* (Madrid, 2020), elaborado por Ismael Sanz, Jorge Sainz y Ana Capilla, aborda tres preguntas fundamentales: cuáles pueden ser los efectos académicos del cierre de los colegios, cómo afecta al abandono educativo, y qué medidas son necesarias para reducir el impacto. Entre los posibles impactos negativos que arroja, destaca que el impacto por el cierre de los centros escolares en España podría ser de hasta el 3% de la desviación estándar. Es decir, un alumno que vuelva a clase el 1 de junio perdería el equivalente a un 11% de lo que se aprende en un curso escolar.

Disponible en: <https://www.oei.es/Educacion/Noticia/oei-analiza-como-afectara-el-cierre-colegios-coronavirus>

cerca de 369 millones de niños que dependen de los comedores escolares tuvieron que buscar otras fuentes de nutrición diaria⁹. En términos generales, esta situación ha producido un inevitable retroceso en la consecución del ODS 4 que propugna una educación de calidad, inclusiva y equitativa en todos los niveles. Woessmann (2003) estima que un 10% en la reducción de la duración de la instrucción educativa disminuye en un 1,5% de la desviación estándar en el rendimiento académico¹⁰.

Sin embargo, la educación es un derecho que debemos proteger siempre, aun en las circunstancias más duras y especialmente en ellas. En situaciones de emergencia, la educación ofrece protección y reduce las repercusiones psicosociales de una crisis al ofrecer un sentimiento de normalidad, estabilidad, estructura y esperanza, proporcionando además elementos esenciales para la estabilidad económica del futuro¹¹.

La UNESCO reaccionó poniendo en marcha la Coalición Mundial para la Educación COVID-19¹², una alianza multisectorial entre el sistema de las Naciones Unidas, las organizaciones de la sociedad civil, los medios de comunicación y los asociados de tecnologías de la información para diseñar e implantar soluciones innovadoras. Su misión es ayudar a los países a abordar las lagunas de contenido y conectividad, y a facilitar las oportunidades de aprendizaje inclusivo para los niños y jóvenes durante un período de alteración educativa repentina y sin precedentes.

UNICEF también aumentó su trabajo en 145 países de ingresos bajos y medianos para apoyar a los Gobiernos y asociados de la educación en la labor de desarrollar planes para una respuesta rápida y para todo el sistema, incluidos programas alternativos de aprendizaje y de apoyo a la salud mental.

Se ha llegado a calcular que la tasa efectiva de infancia sin escolarizar durante 2020 será la que el mundo tenía en los años 80: el mayor retroceso jamás registrado.

En los países en desarrollo es donde se dan las peores consecuencias. El Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) ha calculado el impacto de la COVID-19 sobre la tasa de desescolarización primaria de los países. Las desigualdades son mayores que nunca, oscilando entre el 20% en países de desarrollo humano muy alto, 47% en países de desarrollo humano alto, 74% en países de desarrollo humano medio y 86% en países de desarrollo humano bajo.

Las medidas adoptadas por los gobiernos han significado el cierre de múltiples actividades económicas, la pérdida de empleo y de generación de ingresos de millones de familias. Para el caso de América Latina y el Caribe, la Comisión Económica para

⁹ <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education>

¹⁰ WOESSMANN, L. (2003). «Schooling resources, educational institutions, and student performance: The international evidence». *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, vol. 65(2), pp. 117-170.

¹¹ UNICEF España, 2020 (abril). *La educación frente al Covid-19. Propuestas para impulsar el derecho a la educación durante la emergencia*.

¹² <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>

América Latina y el Caribe (CEPAL) estima un aumento en la tasa de pobreza de, al menos, 14.5%, lo que representa 28.7 millones de personas más en condición de pobreza¹³.

El confinamiento ha puesto de manifiesto las condiciones que han permitido a los sistemas educativos más resilientes dar continuidad a la educación y minimizar los perjuicios causados por el cierre de las escuelas. Entre ellas ha destacado la capacidad de los sistemas educativos de trasladarse rápidamente a formatos o modelos de educación a distancia y/o virtuales, y no sólo por disponer de recursos tecnológicos adecuados sino también por contar con un profesorado formado y con la disponibilidad, compromiso y vinculación de las familias con la comunidad educativa.

En un contexto de imposible enseñanza presencial, la alternativa no presencial se torna prácticamente imposible para más de la mitad de los niños y niñas del mundo que no tienen Internet. Es la evidencia más palmaria de que la brecha digital propicia una discriminación de las personas que, por sus recursos económicos o por la zona donde vivan, no puedan tener acceso a las nuevas tecnologías¹⁴. La televisión, la radio y el móvil se han convertido en los medios alternativos a Internet, pero ni siquiera estos son de alcance universal.

Cabero Almenara plantea algunas medidas para combatir la brecha digital, como superar la mera concepción de implantación de infraestructuras, presencialidad, incorporar tecnologías apropiadas y flexibles, no sólo centrarnos en el hardware sino también en el software, formación del profesorado, potenciar la investigación, favorecer el acercamiento entre el mundo educativo y de la industria, y potenciar la participación de la sociedad civil¹⁵.

Por otra parte, el cierre de las escuelas tiene más consecuencias adversas que las referidas al rendimiento académico, puesto que desempeñan un papel fundamental para el bienestar de los estudiantes, especialmente para quienes proceden de comunidades vulnerables. El papel crucial de los comedores escolares, o los trastornos de sueño, alimentarios y depresión por el aislamiento, por no mencionar el impacto de la pandemia en los niños y niñas con discapacidad, son solo algunos ejemplos de la herida tan honda que la pandemia sobrevenida ha dejado en millones de hogares en el mundo.

Asimismo, la CEPAL y la Organización Internacional del Trabajo (OIT) estiman que entre cien mil y trescientos mil niños y adolescentes de la región ingresarán al mercado laboral como consecuencia de la pandemia, dejando de lado su formación no

¹³ CEPAL (2020). *Dimensionar los efectos del COVID-19 para pensar en la reactivación*. Informe Especial, COVID-19. No.2, Santiago de Chile.

¹⁴ CABERO ALMENARA, J. (2004), *Reflexiones sobre la brecha digital y la educación*. Tecnología, educación y diversidad: retos y realidades de la inclusión digital: Actas del III Congreso Nacional de Tecnología, Educación y Diversidad (TECNONEET 2004) / coord. por Francisco Javier Soto Pérez y José Rodríguez Vázquez.

¹⁵ CABERO ALMENARA, J. (2004), *Reflexiones sobre la brecha digital y la educación*. Cit. P. 14.

solo por los gastos que implica estudiar, sino por la necesidad de generar ingresos en el hogar¹⁶.

La situación creada por la pandemia ha llevado a realizar un ejercicio de reorientación de la cooperación internacional para que la respuesta sea la más eficaz posible, contribuya a la rápida recuperación y vuelva a encauzarse en la senda del progreso hacia el logro de los ODS.

García Jaramillo (2020)¹⁷ estima que en la región de América Latina y Caribe «esta crisis puede ser una oportunidad para repensar y construir un sistema educativo que cierre las brechas y contribuya a desarrollar el máximo potencial de todos los niños y adolescentes de la región. Para ello, se debe manejar la emergencia con visión de largo plazo, de manera que las inversiones estén encaminadas a reconstruir un sistema educativo que asegure el aprendizaje de los estudiantes, particularmente los más vulnerables».

No faltan voces, seguramente animadas por la voluntad de hacer de la necesidad, virtud, que recuerdan que la enseñanza no presencial tiene también vertientes positivas desde la perspectiva de la individualización de la enseñanza. Goodman, Melkers y Pallais (2019) creen que el aprendizaje es mayor con las clases presenciales que en el formato online, sobre todo para alumnos rezagados que necesitan de más refuerzo personal e individualizado¹⁸.

En el caso de España, la Estrategia de Respuesta Conjunta de la Cooperación Española a la Crisis del COVID-19¹⁹ renueva el compromiso para reducir la brecha social, la brecha de género y la brecha digital, que mantienen a una gran parte de la infancia y la adolescencia muy lejos de poder disfrutar el derecho a una educación de calidad. En concreto, respecto a la Educación la Estrategia señala el objetivo de «impulsar la adaptación de los sistemas educativos, incluso en situaciones de emergencias, potenciando la innovación y el uso accesible de las TIC».

Una línea es la creación del Fondo e-Duc@, diseñado para contribuir a la reducción de la brecha digital en educación en los países socios en áreas con escasos recursos y con especial atención a las poblaciones más vulnerables. Además, como objetivos específicos se centrará en apoyar la puesta en marcha infraestructuras, mecanismos/instrumentos que promuevan la Educación Digital, reforzar las capacidades de

¹⁶ CEPAL y OIT (2020). La pandemia por el COVID-19 podría incrementar el trabajo infantil en América Latina y el Caribe Nota Técnica No.1, Santiago de Chile

¹⁷ GARCÍA JARAMILLO, S. (2020), «COVID-19 y educación primaria y secundaria: repercusiones de la crisis e implicaciones de política pública para América Latina y el Caribe», PNUD LAC C19 PDS No. 20 https://www.latinamerica.undp.org/content/rblac/es/home/library/crisis_prevention_and_recovery/covid-19-y-educacion-primaria-y-secundaria-repercusiones-de-la-.html

¹⁸ Goodman, J., Melkers, J., & Pallais, A. (2019). Can online delivery increase access to education?. *Journal of Labor Economics*, 37(1), 1-34.

¹⁹ *Estrategia de Respuesta Conjunta de la Cooperación Española a la Crisis del COVID-19*. Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación, 2020. https://cooperacionespanola.es/sites/default/files/estrategia_de_respuesta_conjunta_de_la_cooperacion_espanola_covid19.pdf

las instituciones públicas educativas para superar la brecha digital y promover el desarrollo de habilidades digitales de los gestores educativos, del profesorado y de la comunidad educativa.

Desde la lógica de la cooperación, la respuesta a la emergencia por el COVID-19 podría entenderse como acción humanitaria, de carácter más inmediato y con el objetivo fundamental de salvar vidas, frente a la concepción del desarrollo como enfoque a más largo plazo centrados en proyectos que promuevan el progreso económico y social. No obstante, en la medida en que el COVID-19 agrava los numerosos factores que contribuyen a la interrupción de la educación, en contextos de crisis, el enfoque de la coherencia entre la acción humanitaria y la cooperación para el desarrollo²⁰ adquiere una dimensión crucial a la hora de garantizar el derecho a la educación.

En efecto, la coherencia entre la acción humanitaria y la cooperación para el desarrollo es un tema amplio y complejo que se relaciona con muchos aspectos de la educación, desde las políticas y la coordinación, hasta la planificación, financiación y programación. Exige el esfuerzo por buscar y encontrar un denominador común entre actores con mandatos, puntos de vista y culturas institucionales diferentes.

4. CONCLUSIONES

A lo largo del siglo XX, diversos instrumentos internacionales han ido definiendo contornos precisos del derecho a la educación como derecho humano fundamental. El desarrollo y consolidación de los sistemas educativos es un logro indiscutible en el avance hacia la generalización de la educación para todos.

El carácter habilitante del derecho a la educación determina su estrecha interrelación con el desarrollo. La educación puede acelerar de múltiples formas los avances en la consecución de todos los objetivos de desarrollo sostenible, porque no es solo un derecho humano fundamental, sino que, además, es imprescindible para el desarrollo. La comunidad internacional ha puesto especial atención sobre esta dimensión a partir de la formulación de los ODM y posteriormente los ODS y la Agenda 2030.

²⁰ La coherencia entre la acción humanitaria y la cooperación para el desarrollo no es un concepto nuevo; los socios en los contextos de crisis y propensos a las crisis han estado trabajando de diversas formas durante años. Recientemente el concepto ha adquirido notoriedad debido a las tendencias en el panorama global de las emergencias humanitarias, que incluye un aumento sin precedentes en el número de personas desplazadas forzosamente y situaciones de crisis prolongadas, la emergencia climática actual y una serie de compromisos de políticas globales. (Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE), 2021. <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/Coherencia%20entre%20la%20acci%C3%B3n%20humanitaria%20y%20la%20cooperaci%C3%B3n%20para%20el%20desarrollo%20en%20la%20educaci%C3%B3n%20-%20Trabajar%20juntos%20en%20contextos%20de%20crisis.pdf>)

Sin embargo, la irrupción de la pandemia por COVID-19 ha hecho retroceder de manera alarmante los avances alcanzados en el ODS 4 hacia una educación de calidad, inclusiva y equitativa en todos los niveles. La brecha de la desigualdad se ha agrandado y es imperativo adoptar medidas decididas que corten la hemorragia. La propia noción de sostenibilidad sobre la que pivota la Agenda 2030 implica que las interrelaciones en nuestro mundo global hacen que todos, países avanzados y países en vías de desarrollo, nos resintamos de las consecuencias del retroceso en el ODS 4, por lo que urge volcarse con decisión en recuperar el camino deseado. Y, llegado el momento, plantearse maneras innovadoras de retomar la senda del desarrollo a partir de las lecciones aprendidas. Para ello, el esfuerzo en coherencia entre la acción humanitaria y la cooperación para el desarrollo es fundamental.

Libertad ideológica y religiosa, derecho a la educación y enseñanza superior: algunas reflexiones sobre el reconocimiento de Universidades privadas y el régimen previsto en el Acuerdo sobre Enseñanza y Asuntos Culturales

Ideological and religious freedom, right to education and higher education: some reflections on the recognition of private universities and the regime provided in the Agreement on Education and Cultural Affairs

José Daniel Pelayo Olmedo

Dpto. Derecho eclesiástico del Estado, UNED

1. Introducción. 2. Especificidades previstas en el régimen jurídico de Universidades para la creación de Centros de Estudios Superiores de base confesional. 3. El régimen de las Universidades de la Iglesia católica en el marco del Acuerdo sobre Enseñanza y Asuntos Culturales de 1979. 4. A modo de conclusión.

RESUMEN

El sistema de educación superior en España está diseñado bajo los principios constitucionales del sistema educativo establecidos en el artículo 27 de la Constitución española. En este precepto constitucional se protege, como un binomio inescindible, el derecho a la educación y la libertad de enseñanza, lo que da como resultado un modelo donde la educación se concibe como un servicio público en el que conviven la iniciativa privada, como un elemento enriquecedor del sistema, con el compromiso de la administración pública de establecer los mecanismos y recursos necesarios para garantizar el disfrute de efectivo del derecho. En este modelo, la libertad de creación de centros docente es clave para materializar la participación privada, pero también para dar cabida a cuestiones de fondo específicas que tiene que ver con la libertad ideológica y religiosa. En este contexto se sitúa la posibilidad de que se funden Universidades privadas y, dentro de esta categoría Universidades confesionales.

En términos generales, las Universidades confesionales deben seguir el régimen establecido para las Universidades privadas, si bien, la Ley Orgánica de Universidades de 2001, en su Disposición adicional 4ª introdujo una excepción que tuvo que ser revisada por el Tribunal Constitucional, la exención de una Ley de reconocimiento para la fundación de Universidades católicas, que finalmente la declaró inconstitucional. Desde esta perspectiva, el trabajo que se

presenta trata de realizar una reflexión sobre el la causa en la que se apoyó exención, el Acuerdo de Enseñanza y Asuntos Culturales firmado entre el Estado español y la Iglesia católica en 1979, el significado y alcance de esta exención y su encaje constitucional. Concluye el estudio con una propuesta del autor sobre cómo ha de interpretarse el régimen de reconocimiento tanto para los Centros educativos superiores como para los títulos que se imparte en ellos.

ABSTRACT

The Spanish College Education system must be designed under the educational system principles, as it was established in article 27 of the Spanish Constitution. In this constitutional provision, the right to education and teaching freedom were protected at the same level, which results in a model where education is conceived as a public service. Private initiative, to enhance the system, coexists in this public service with the commitment of the public administration to establish the necessary measures and resources to guarantee the effective exercise of the right. In this model, the freedom to create educational Centers is a keystone to facilitate private initiative, but also to address specific substantive issues that have to do with ideological and religious freedom. In this context is the possibility of establishing private universities and, within this category, confessional Universities.

In general, confessional Universities must follow the legal regime established for private Universities, although the Organic Law of Universities, 2001, in its 4th Additional Provision, introduced an exception that had to be reviewed by the Constitutional Court. It was the exemption of a recognition Act for the foundation of Catholic Universities. Our Constitutional Court declared this exemption unconstitutional. From this perspective, this study aims to analyze the reason in which exemption was vindicated –specific provisions of the Teaching and Cultural Affairs Agreement, signed between the Spanish State and the Catholic Church in 1979–, the real meaning and scope of this Agreement and the difficulties of its constitutional insertion. The study concludes with a proposal by the author on how the recognition regime should be interpreted both for Colleges and for the degrees homologation and recognition.

Palabras clave: Universidades de base confesional, Universidades católicas, educación superior, Ley de reconocimiento, homologación de títulos, reconocimiento de Centros Universitarios.

Keywords: Confessional Universities, Catholic Universities, College education, recognition Act, degrees homologation and recognition, College legal recognition.

1. INTRODUCCIÓN

Entre las distintas cuestiones que se trataron en el recurso de inconstitucionalidad presentado frente a determinados preceptos de la *Ley Orgánica de Universidades*¹ (en adelante LOU), el fundamento jurídico 10º de la STC 131/2013² resolvió, específicamente, la cuestión de inconstitucionalidad planteada por los recurrentes sobre la *Disposición adicional cuarta* de la LOU, concretamente sobre el inciso

¹ Posteriormente modificada, en 2007, por la *Ley Orgánica de modificación de la Ley Orgánica de Universidades* (en adelante LOMLOU),

² BOE núm. 157, de 02 de julio de 2013, disponible en <http://hj.tribunalconstitucional.es/es-ES/Resolucion/Show/23505> (última vez visitada el 3 de mayo de 2021)

final del primer párrafo, donde se excluía a las Universidades fundadas por la Iglesia católica de la aplicación de la Ley de reconocimiento prevista, con carácter general, en el art. 4.1 de la LOU para la fundación de Universidades privadas. Tras varios años de debate científico sobre la posición jurídica de las Universidades creadas por la Iglesia en nuestro ordenamiento jurídico³, el Tribunal Constitucional declaró inconstitucional la exención en esta importante decisión⁴ aplicando los términos de igualdad que debe presidir el desarrollo de nuestro ordenamiento⁵.

Esta excepción quedaba enmarcada por la referencia expresa que hace (y sigue haciendo) la *Disposición al Acuerdo sobre Enseñanza y Asuntos Culturales*, firmado entre el Estado español y la Iglesia católica en 1979 (en adelante AEAC), como normativa a la que debería ajustarse la aplicación de la LOU para estas Universidades. Un Acuerdo que, como veremos más adelante, recoge una fórmula para el tratamiento

³ Donde tiene un papel relevante la controversia sobre el reconocimiento de la Universidad Católica Santa Teresa de Jesús de Ávila, tratado en el Dictamen del Consejo de Estado de 16 de octubre de 1997, Número de expediente: 3452/1997 (EDUCACION Y CULTURA), sobre la interpretación del artº 10 nº 1 relativo a Universidades y Centros Universitarios de Ciencias no eclesiásticas establecidos por la Iglesia Católica, del acuerdo de 3-enero-1979, entre el Estado Español y la Santa, disponible en <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=CE-D-1997-3452> En este caso, además de los que iremos citando para reseñar diversos argumentos, creemos que resulta un referente imprescindible para conocer la posición de las Universidades de la Iglesia en el régimen constitucional actual acudir al trabajo del profesor POLO SABAU, J.R., *El régimen jurídico de las universidades privadas*, Instituto Nacional de Administración Pública, Madrid, 1997. Igualmente útil, especialmente por sus referencias a las diversas posiciones doctrinales, es el trabajo del mismo autor «El estatuto de las universidades católicas en la Ley Orgánica de Universidades», en *Revista Española de Derecho Administrativo*, 158, 2013, pp. 263 a 285

⁴ Aunque también la doctrina especializada la ha considerada intrascendente a efectos prácticos, pues: «(...) la sujeción o no a la ley de reconocimiento tiene muy escasa relevancia práctica para las universidades establecidas por la Iglesia. Resulta por eso exagerado presentar el fallo del Tribunal Constitucional como un gran triunfo de la laicidad del Estado sobre la Iglesia católica y sus enquistados privilegios. En cualquier caso, si de victoria se tratara, esta habría sido pírrica», cfr. OTADUY, J., «Las Universidades católicas. Perspectiva canónica», en *Cuadernos de pensamiento*, 30, 2017, pp. 29 a 59, vid. p. 58

⁵ «(...) el resultado de la exención establecida por la disposición adicional impugnada, en lo atinente a la ley de reconocimiento, es la introducción de un trato diferenciado entre universidades privadas pues todas ellas, salvo las establecidas por la Iglesia católica, están sometidas a esa exigencia de ley de reconocimiento, con las implicaciones que acabamos de detallar. Diferencia que carece de la justificación objetiva y razonable que toda diferenciación normativa, por imperativo del art. 14 CE, debe poseer para ser considerada legítima, lo que conduce a la declaración de inconstitucionalidad de la disposición adicional cuarta impugnada en cuanto exime a las universidades de la Iglesia católica de ley de reconocimiento. Declaración de inconstitucionalidad que queda contraída al inciso final del párrafo primero, del apartado segundo, de la disposición adicional cuarta: «a excepción de la necesidad de Ley de reconocimiento», STC 131/2013, FJ 10º. Para un análisis de la sentencia y, especialmente, un contraste de los votos particulares vid. POLO SABAU, JR., «Las objeciones a la declaración de inconstitucionalidad del régimen especial de reconocimiento de las Universidades católicas: análisis de los votos particulares a la STC 131/2013, de 5 de junio», en *Revista de Derecho Político*, n.º 95, 2016, pp. 39 a 82.

jurídico de las Universidades de la Iglesia que no está exenta de dificultades en su interpretación y nos sitúa ante la necesidad de hacerlas frente evitando la ambigüedad⁶. No en balde, al tratar la cuestión, el máximo intérprete de la Constitución advierte que la controversia se circunscribe principalmente a «(...) **la interpretación del Acuerdo** entre el Estado español y la Santa Sede **sobre enseñanza y asuntos culturales**, firmado en la Ciudad del Vaticano el 3 de enero 1979, (...)», ya que, como se deriva de la exposición del Tribunal, las partes del proceso mantienen posiciones diversas sobre lo que supone o debe suponer la existencia de esa norma respecto a la aplicación de la LOU y al tratamiento de estas Universidades. En concreto, dice la sentencia, «(...) los recurrentes niegan que la norma convencional proporcione sustento para el tratamiento diferenciado, mientras que la Abogada del Estado llega a la conclusión contraria, (...)»⁷.

Y es que, para la Abogada del Estado, el diferente tratamiento jurídico de las Universidades fundadas por la Iglesia católica, que resultaría de la aplicación de los preceptos previstos en el AEAC, se puede justificar sin vulnerar el principio de igualdad constitucional porque «(...) **el artículo 16.3 CE proporciona base para la diferencia** en virtud de las tradicionales relaciones de cooperación entre nuestro país y la Iglesia católica, que justifican que la aptitud y capacidad acreditadas en la materia haya llevado a la ley a eximir las de una ley de autorización, lo cual no implica que para su funcionamiento no deban someterse al resto del ordenamiento»⁸.

Se sustancian así tres cuestiones que, en nuestra opinión, la Abogada del Estado había perfilado en sus argumentos:

- primero, parece ser que las Universidades de la Iglesia católica, aun siendo Universidades privadas, quedarían exentas de seguir el régimen previsto por la LOU para ellas. Pero no en todo, pues la *Disposición* remite a la aplicación

⁶ Una ambigüedad que, por otra parte, resulta más habitual de lo deseado en las fórmulas acogidas por distintas disposiciones de los Acuerdos firmados con la Iglesia católica, especialmente cuando se trata de preservar ciertas posiciones adquiridas por la Iglesia con carácter previo a la promulgación de la Constitución, y que han generado análisis jurídicos sobre la viabilidad de su acomodo al marco constitucional en el que se insertan. A este respecto vid. SUÁREZ PERTIERRA, G., «Acuerdos y Convenios: crisis de un modelo», en VV.AA. (Fernández-Coronado, A. et. alia Coord.) *Libertad de conciencia, Laicidad y Derecho*, Thomson Reuters, 2014, pp. 225 a 253; CUBILLAS RECIO, M., «Cooperación, Acuerdos y conflictividad», en VV.AA. (Fernández-Coronado, A. et. alia Coord.) *Libertad de conciencia, Laicidad y Derecho*, Thomson Reuters, 2014, pp. 159 a 119; FERNÁNDEZ-CORONADO, A., «Sentido de la cooperación de una sociedad multireligiosa», en *Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado*, N.º. 19, 2009

⁷ Sentencia del Tribunal Constitucional 131/2013, de 5 de junio de 2013, FJ. 10º

⁸ STC 131/2013, FJ. 10º. Sobre esta y otras sentencias del mismo tema vid. el excelente análisis realizado en POLO SABAU, J.R., «Jurisprudencia del Tribunal Constitucional y del Tribunal Supremo sobre enseñanza superior y religión», en VV.AA. (María Dolores Cebriá García (ed. lit.)), *Enseñanza superior y religión en el ordenamiento jurídico. Actas del VII simposio internacional de derecho concordatario, Trujillo (Cáceres), 7-9 de octubre de 2015*, Comares, Granada, 2016, pp. 83 a 120, vid. pp. 113 y ss.

del régimen previsto para universidades privadas, sino que esta exención se referiría expresamente a su reconocimiento, que tampoco tiene una aplicación lineal, ya que se aplicará o no dependiendo del momento de su fundación y establecimiento (antes o después del AEAC) y sin que, por ello, sea incompatible con su sometimiento al ordenamiento general en el desempeño de sus actividades⁹;

- segundo, por lo tanto, en la práctica esta exención haría innecesaria la intermediación de una ley de reconocimiento, que sí está prevista para el resto de Universidades privadas en la LOU, remitiéndose a la fórmula que se recoja en el AEAC para legitimar jurídicamente la fundación de Universidades de la Iglesia católica y su reconocimiento;
- tercero, esta diferencia de trato eludiría la inconstitucionalidad no sólo del resto de universidades privadas, sino también del resto de Universidades con base confesionales distintas, al considerar que el art. 16.3 de la Constitución española sirve de fundamento para establecer un trato diferenciado, en el que la Iglesia católica adquiriría una posición privilegiada, por la especial relación que tradicionalmente se ha producido entre el Estado y la Iglesia católica¹⁰.

⁹ Un elemento que, junto con el reconocimiento de efectos civiles a los títulos impartidos en esos Centros, el Consejo de Estado considera ajeno a la creación y reconocimiento del Centro: «(...) es obvio que «el modo de ejercer estas actividades» y el reconocimiento a efectos civiles de los estudios –únicos aspectos que expresamente se someten a la legislación vigente sobre la materia– no incluye la creación o reconocimiento mismo de la Universidad de que se trate, siendo así, además, que de la propia dicción literal del párrafo primero del artículo X apartado 1 de referencia, cabe razonablemente deducir el reconocimiento en favor de la Iglesia Católica de la capacidad para «establecer» Centros Universitarios en general. En otras palabras, la Iglesia Católica podrá, en efecto, crear Centros Universitarios de acuerdo con sus normas propias, siendo así que a efectos civiles el Estado Español, a través de la interpretación de referencia del artículo X, reconoce tales Centros Universitarios. Ello equivale, por tanto, a que, desde un punto de vista estrictamente formal, sea innecesaria la aprobación de una Ley autonómica o estatal para la creación o reconocimiento de una Universidad «establecida» por la Iglesia Católica, sino que se reconoce su existencia misma por virtud del artículo X del Acuerdo citado de 3 de enero de 1979, que constituye con rigor un Tratado Internacional (como lo sostuvo, por ejemplo, el Tribunal Constitucional en su Sentencia 131/1982, de 12 de noviembre) suscrito por dos sujetos de derecho internacional, que como tal forma parte del ordenamiento jurídico interno español y es, por tanto, de obligado cumplimiento», vid. *Dictamen del Consejo de Estado de 16 de octubre de 1997*. Así, al analizar la naturaleza jurídica de la Ley de reconocimiento, la profesora CANO concluye, «(...) el hecho de que las universidades de la Iglesia católica no estén sometidas al trámite formal de Ley de reconocimiento, implica que deben someterse a algún tipo de trámite administrativo que revise el cumplimiento de sus obligaciones. (...)», cfr. CANO RUIZ, I., «La Ley de Reconocimiento de Universidades Privadas: especial consideración a las universidades católicas», en VV.AA. (María Dolores Cebriá García (ed. lit.)), *Enseñanza superior y religión en el ordenamiento jurídico. Actas del VII simposio internacional de derecho concordatario, Trujillo (Cáceres), 7-9 de octubre de 2015*, Comares, Granada, 2016, pp. 325 a 334, vid. p. 331.

¹⁰ STC 131/2013, antecedentes, apartado 6, n)

Bajo estas premisas, el trabajo que ahora presentamos tiene como objetivo reflexionar sobre el alcance del concepto de reconocimiento, comenzando por la composición del marco jurídico en el que se desenvuelve esta excepción y desgranando las posibles dificultades de encaje constitucional que presenta, especialmente, la posición en la que se debe situar el AEAC. Por eso, siguiendo los objetivos establecidos, antes de analizar el régimen específico previsto por el AEAC para las Universidades fundadas por la Iglesia católica y su concreción en el sistema de cooperación constitucional, parece útil detallar el contexto orgánico en el que se desenvuelve la creación de Universidades privadas.

2. ESPECIFICIDADES PREVISTAS EN EL RÉGIMEN JURÍDICO DE UNIVERSIDADES PARA LA CREACIÓN DE CENTROS DE ESTUDIOS SUPERIORES DE BASE CONFESIONAL.

Debemos partir de la base de que, en términos generales, la regulación orgánica afirma que la creación de Centros universitarios tiene como objetivo fundamental prestar el *servicio público de educación superior*¹¹, para lo que habrá de desarrollar las funciones que le son características, a saber:

«(...)

a) La creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura.

b) La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos y para la creación artística.

c) La difusión, la valorización y la transferencia del conocimiento al servicio de la cultura, de la calidad de la vida, y del desarrollo económico.

d) La difusión del conocimiento y la cultura a través de la extensión universitaria y la formación a lo largo de toda la vida»¹².

En esta formulación orgánica adquiere especial importancia, en nuestra opinión, su calificación como **servicio público**¹³. Así concebido, las administraciones educativas públicas asumen una posición activa y principal en la configuración, planificación y oferta de la educación superior, algo que, en este caso, entronca con las competencias previstas para los poderes públicos en las disposiciones del art. 27 CE, donde se garantiza el derecho a la educación y la libertad de enseñanza. En concreto, de

¹¹ Tal y como se conceptúa en el art. 1.1 de la LOU

¹² Vid. art. 1.2 de la LOU

¹³ Lo que nos sitúa ante un «[s]ervicio técnico prestado al público de una manera regular y constante mediante una organización de medios personales y materiales cuya titularidad pertenece a una Administración pública y bajo un régimen jurídico especial», cfr. GARRIDO FALLA, F., «El concepto de servicio público en el Derecho español», en *Revista de Administración Pública*, 1994 (n. 135), p. 7 a 36, vid. p. 21

una lectura completa del artículo se puede afirmar que, en términos constitucionales, queda reservada a las administraciones educativas la *programación general de la enseñanza*, así como la *inspección y homologación del sistema educativo*, con un objetivo esencial: garantizar el cumplimiento de las leyes¹⁴.

Pero esta configuración de la educación superior como servicio público, no restringe ni excluye la participación privada. En esos términos se entiende el precepto constitucional donde se consagra el derecho a la educación, donde se asientan las bases y principios del sistema educativo y preserva el adecuado equilibrio entre la vertiente pública y la iniciativa privada, amparada en la libertad de enseñanza que, como hemos señalado previamente, forma con el derecho a la educación un binomio inescindible en su consagración constitucional y en la configuración del modelo educativo español. En concreto, de una lectura completa del precepto constitucional se comprueba la garantía genérica de la libertad de enseñanza y, específicamente, la libertad de creación de centros docentes, así como la libertad de los padres para elegir la formación que recibirán sus hijos conforme a sus propias creencias¹⁵. Por supuesto, con especial incidencia en el tema que tratamos, se protege la autonomía universitaria¹⁶.

La convivencia entre ambas dimensiones, pública y privada, se refuerza con garantías específicas, previstas en el art. 27 CE, como aquellas que sitúan la participación como una directriz básica del modelo educativo, bien en términos generales, cuando se refiere a la participación de todos los sectores afectados en la programación general de la enseñanza, bien en términos específicos, cuando prevé la participación de profesores, padres y estudiantes en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos. Igualmente, esta interacción entre iniciativa pública y privada trae como consecuencia la previsión de medidas y actuaciones para apoyar el impulso privado y fortalecer su colaboración en la consecución del objetivo constitucional, como la previsión de un sistema de ayudas para los centros docentes que reúnan los requisitos que establezca la ley.

Desde este contexto constitucional, la LOU configura un sistema de creación de Centros de educación superior donde conviven, sin dificultades, la iniciativa pública, para cubrir el ineludible compromiso de los poderes públicos en la consecución del servicio público, con el desarrollo de la libre iniciativa privada, reservada para aquellas personas físicas y/o jurídicas que estén interesadas en desarrollar esta labor, donde se insertaría la iniciativa impulsada por las comunidades religiosas. Esta fórmula permite reconocer, como así hace la LOU, la coexistencia de Universidades con naturaleza pública y privada, siendo las primeras aquellas creadas por los órganos legislativos

¹⁴ Vid. Art. 27, apartados 5 y 8 de la CE.

¹⁵ Vid. art. 27, apartados 1, 3 y 6 de la CE.

¹⁶ Vid. art. 27, apartado 10 de la CE.

públicos, según sus competencias, y las privadas todas las demás que hayan sido «(...) **reconocidas** como tales **en los términos de esta Ley**»¹⁷.

Según la LOU tanto la *creación* de las Universidades públicas, como el *reconocimiento* de las Universidades privadas se debe producir al amparo de una legislación específica, que emana de los órganos legislativos competentes: Asamblea legislativa de la Comunidad Autónoma o de las Cortes Generales, a propuesta del Gobierno¹⁸. Más allá del importante debate sobre la distribución de competencias, conviene reparar como este precepto utiliza el término *creación* cuando se refiere a las Universidades públicas y *reconocimiento* para las Universidades privadas. El matiz en la fórmula empleada reside en la consideración del distinto origen de la voluntad constitutiva del Centro de Educación Superior según su naturaleza jurídica y el modo en que interviene la legislación para verificar su legitimación jurídica, como vimos en el art. 3 de la LOU. Y es que las primeras, las Universidades públicas, se constituyen por la acción de las autoridades educativas competentes (autonómicas o centrales) cumpliendo con el compromiso de prestar el servicio público. Por ese motivo, la creación de la Universidad se plasma en una norma específica que emana del órgano correspondiente, denominada Ley de creación.

Por su parte, la creación de las Universidades privadas no es una obligación o compromiso que deba asumir las personas físicas o jurídica, sino que es un acto voluntario que se apoya constitucionalmente en la garantía de libre creación de centros docentes, prevista en el art. 27.6 de la CE para las personas físicas y jurídicas¹⁹. Al desarrollar orgánicamente esa libertad de creación, la LOU nos recuerda que incluye la plena capacidad para dictar sus propias normas de organización y funcionamiento, así como las normas de régimen interno²⁰. Esta capacidad específica de las Universidades privadas se menciona, además, expresamente en el conjunto de facultades que integra la autonomía universitaria, con base en el art. 27.10 CE, cuando la LOU señala que esta autonomía incluye: «a) La elaboración de sus Estatutos y, **en el caso de las Universidades privadas, de sus propias normas de organización y funcionamiento, así como de las demás normas de régimen interno** (...)»²¹.

¹⁷ Vid. Art. 3 de la LOU. La negrita es del autor.

¹⁸ Vid. Art. 4 de la LOU

¹⁹ Vid. art. 5 de la LOU

²⁰ Vid. Art. 2.2 a) de la LOU

²¹ La negrita es del autor. Esta capacidad de autonormación se acompaña del resto de facultades previstas en la composición de la autonomía universitaria:

«(...)

b) La elección, designación y remoción de los correspondientes órganos de gobierno y representación.

c) La creación de estructuras específicas que actúen como soporte de la investigación y de la docencia.

d) La elaboración y aprobación de planes de estudio e investigación y de enseñanzas específicas de formación a lo largo de toda la vida.

e) La selección, formación y promoción del personal docente e investigador y de administración y servicios, así como la determinación de las condiciones en que han de desarrollar sus actividades.

Desde esta perspectiva, la creación de las Universidades privadas parte de la iniciativa privada y se crearan y regirán por sus propias normas de organización y funcionamiento, lo que no quita que deban ser conformes con la normativa específica sobre universidades (LOU) y las dictadas por el Estado y las Comunidades autónomas en el ejercicio de sus competencias, así como por las normas de régimen interno se dictan en su seno²², donde fijarán sus órganos de gobierno y representación, los procedimientos para su designación y remoción, etc.²³. No se trata de una ley de creación que emana de una autoridad pública, sino de una regulación interna que, desde la perspectiva de constituirse como un Centro dirigido a atender un servicio calificado como público, cuya planificación corresponde a la Administración pública, y para garantizar su conformidad a la normativa específica, debe ser objeto de reconocimiento por las autoridades educativas competentes, autonómicas y/o estatales, en desarrollo de su labor de inspección y/o homologación, que así legitimarán que la constitución de esta entidad es conforme a los requisitos necesarios para cumplir ese servicio público y dispongan de plenos efectos civiles.

Esta sujeción ya se encuentra en la configuración constitucional del modelo educativo cuando, siguiendo el tenor del propio precepto constitucional, señala que la libertad de creación de centros docentes habrá de estar sujeta a los principios constitucionales y, en este caso concreto, especialmente a los que instituye como propios del sistema educativo²⁴. Una fórmula que, en el caso de la educación superior, la LOU recuerda afirmando expresamente que la creación de Universidades privadas se hará con respeto a los principios democráticos, de conformidad con la propia LOU y

f) La admisión, régimen de permanencia y verificación de conocimientos de los estudiantes.

g) La expedición de los títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional y de sus diplomas y títulos propios.

h) La elaboración, aprobación y gestión de sus presupuestos y la administración de sus bienes.

i) El establecimiento y modificación de sus relaciones de puestos de trabajo.

j) El establecimiento de relaciones con otras entidades para la promoción y desarrollo de sus fines institucionales.

k) Cualquier otra competencia necesaria para el adecuado cumplimiento de las funciones señaladas en el apartado 2 del artículo 1»Vid. Art. 2.2 de la LOU

²² Vid. Art. 6.2 de la LOU

²³ Vid. Art. 27 de la LOU

²⁴ «El marco constitucional está constituido, fundamentalmente, por el art. 27 CE; en particular por el derecho a la autonomía universitaria del art. 27.10 CE, pero antes, incluso por el derecho a la creación de centros docentes que garantiza el apartado 6 del mismo artículo. (...) y en el caso de las Universidades de la Iglesia –aunque no únicamente para ellas–, la libertad ideológica y religiosa (art. 16 CE). A estos contenidos habría que añadir la libertad de cátedra que garantiza el art. 20.1 c) y las libertades científica y técnica del apartado b) de ese mismo precepto.», cfr. GÓMEZ MONTORO, A.J., «Centros de enseñanza superior de la Iglesia en el sistema constitucional español», en VV.AA. (María Dolores Cebriá García (ed. lit.)), *Enseñanza superior y religión en el ordenamiento jurídico. Actas del VII simposio internacional de derecho concordatario, Trujillo (Cáceres), 7-9 de octubre de 2015*, Comares, Granada, 2016, pp. 3 a 32, vid. p. 4

sus normas desarrollo promulgadas por el Estado y las Comunidades autónomas²⁵. E igualmente la LOU atiende a la enunciación constitucional del principio de participación, cuando señala que en la organización y funcionamiento de las Universidades privadas deberá quedar asegurada la participación de los miembros de la comunidad universitaria²⁶.

En la armonización del modelo universitario, juega un papel esencial la *Conferencia General de Política Universitaria*²⁷, cuyo informe previo es preceptivo tanto para la creación de las Universidades públicas como para el reconocimiento de las Universidades privadas²⁸. Los requisitos para verificar su reconocimiento, señala la norma, quedarán establecidos por el gobierno y se diseñan para garantizar la calidad de la docencia e investigación, contemplando específicamente los medios y recursos adecuados para la consecución de las funciones propias de las Universidades. Estos quedaron establecidos, además de en los preceptos específicos de la LOU, en su desarrollo, actualmente contenido en el *Real Decreto 420/2015, de 29 de mayo, de creación, reconocimiento, autorización y acreditación de universidades y centros universitarios*. En él se contempla, fundamentalmente, los mínimos en cuanto a la oferta académica, los recursos humanos necesarios, las instalaciones y la organización y estructura necesaria, así como el plan de desarrollo de la investigación²⁹. Por último,

²⁵ Vid. art. 5.1 de la LOU

²⁶ Vid. art. 27.1 de la LOU.

²⁷ Según el art. 27 bis, «La Conferencia General de Política Universitaria, sin perjuicio de las funciones atribuidas a los órganos de coordinación universitaria de las Comunidades Autónomas, es el órgano de concertación, coordinación y cooperación de la política general universitaria al que le corresponden las funciones de:

a) Establecer y valorar las líneas generales de política universitaria, su articulación en el espacio europeo de educación superior y su interrelación con las políticas de investigación científica y tecnológica.

b) Planificación, informe, consulta y asesoramiento sobre la programación general y plurianual de la enseñanza universitaria, que comprende los recursos humanos, materiales y financieros precisos para la prestación del servicio público universitario.

c) Aprobar los criterios de coordinación sobre las actividades de evaluación, certificación y acreditación reguladas en el título V.

d) Proponer y valorar medidas para impulsar la colaboración entre universidad y empresa.

e) Coordinar la elaboración y seguimiento de informes sobre la aplicación del principio de igualdad de mujeres y hombres en la universidad.

(...».

²⁸ Vid art. 4. 2 y 5 de la LOU.

²⁹ Así, por ejemplo, el art. 4 del RD 420/2015 fija los requisitos generales:

«(...)

a) Disponer de una oferta académica mínima de titulaciones oficiales

b) Contar con una programación investigadora adecuada.

c) Disponer de personal docente e investigador en número suficiente y con la adecuada cualificación.

d) Disponer de instalaciones, medios y recursos adecuados para el cumplimiento de sus funciones.

el comienzo de las actividades por las Universidades será autorizado por las Comunidades Autónomas³⁰, cuando se haya verificado el cumplimiento de los requisitos anteriores³¹.

Se entiende así la conexión entre reconocimiento y autorización que refleja la STC 131/2013: «Y es que aunque, como quedó expuesto en la STC 223/2012, de 29 de noviembre, a diferencia de lo que sucede con la ley de creación de universidades públicas, con un marcado componente fundacional, la ley de reconocimiento de las universidades privadas carece de carácter constitutivo y «tiene la naturaleza de una autorización, y esta naturaleza no se ve alterada por la intervención del legislador» (FJ 10), **la exención de ley de reconocimiento para las universidades creadas por la Iglesia católica desvirtúa en buena medida el procedimiento administrativo de autorización** de comienzo de las actividades del ente universitario. Procedimiento administrativo que no sólo se sustancia a través de la verificación del cumplimiento de los requisitos establecidos en la propia Ley Orgánica y normas de desarrollo en la materia (singularmente el Real Decreto 557/1991, de 12 de abril, sobre creación y reconocimiento de universidades y centros universitarios), sino de aquellos contenidos en la propia ley de reconocimiento (art. 4, apartados 4 y 5, LOU)»³².

Y por ello, como señala el propio Tribunal Constitucional: «Conviene tener presente que la exigencia de una ley de reconocimiento no es, ni mucho menos, una cuestión baladí, ya que, como ha establecido el propio legislador orgánico, **el reconocimiento sirve para garantizar la calidad de la docencia e investigación y, en general, del conjunto del sistema universitario, así como para asegurar que las universidades disponen de los medios y recursos adecuados para el cumplimiento de las funciones**

e) Contar con una organización y estructura adecuada.

f) Garantizar la prestación del servicio, así como el mantenimiento de sus actividades según lo regulado por el artículo 9.

g) Garantizar que sus Estatutos, régimen jurídico y Normas de organización y funcionamiento sean conformes a lo establecido en la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, en la normativa de la comunidad autónoma respectiva y en este real decreto».

El art. 6, por su parte, establece la oferta mínima de docencia, que cuantifica en 8 títulos oficiales de grado y máster, y la garantía de la labor investigadora, con la previsión de un plan de desarrollo de las titulaciones y una programación plurianual para la investigación; el art. 7, determina los mínimos de personal docente, su estructura y capacitación. El art. 8 se refiere a las instalaciones; el art. 8 fija las garantías de actividad (financiación, económica, plan de viabilidad y cierre, específicamente señalado para las privadas); y el nueve describe los mínimos que deben contener los Estatutos sobre organización y funcionamiento.

³⁰ El procedimiento de autorización viene fijado también en el art. 12 del RD 420/2015: Este procedimiento, según dicho precepto, «(...) se iniciará a solicitud del interesado y tendrá una duración máxima de seis meses. Transcurrido el plazo y en el caso que no se haya dictado la correspondiente autorización o denegación del inicio de la actividad, se entenderá autorizada por silencio administrativo, de acuerdo con lo establecido en la Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico y Procedimiento Administrativo Común (...)».

³¹ Vid. art. 4. 3, 4 y 5 de la LOU.

³² STC 131/2013, FJ 10º. La negrita es del autor.

que, en relación con la educación superior, les ha asignado ese mismo legislador orgánico y que se detallan en el art. 1.2 LOU. Igualmente **conforme a dicha ley de reconocimiento ha de ser autorizado el comienzo de las actividades de la universidad por el órgano competente de la Comunidad Autónoma**, tal como disponen el art. 4.5 en relación con el 4.4 LOU, y, finalmente, la ley de reconocimiento integra, junto a la LOU y las normas que dicten el Estado y las Comunidades Autónomas, en el ejercicio de sus respectivas competencias, el bloque normativo que, añadido a sus propias normas de organización y funcionamiento, ha de regir este tipo de universidades»³³.

Este marco general es el que, a grandes rasgos, debería aplicarse a las Universidades de base confesional, si bien la propia normativa orgánica plantea algunas especificidades para este tipo de Universidades. Antes de su reforma en 2007, en la LOU sólo encontramos referencia al régimen específico previsto para los Centros de enseñanza superior de la Iglesia católica. Y es que la *Disposición adicional cuarta* de la LOU se refiere expresamente a las Universidades fundadas por la Iglesia católica, quedando al margen otro tipo de consideraciones. Será seis años después, cuando la *Disposición adicional undécima* de la LOMLOU haga referencia los Centros de educación superior fundados por otras comunidades religiosas. Si bien, la previsión de unas y otras no sólo se produce en momentos distintos, sino que, además, tiene un objeto y alcance jurídico distinto.

Por lo que se refiere a las especificidades previstas para las Universidades fundadas por la Iglesia católica, la *Disposición adicional cuarta* de la LOU parte de la aplicación analógica del régimen previsto para las Universidades privadas a aquellas fundadas por la Iglesia católica³⁴. Pero esta aplicación del régimen general inicial queda inmediatamente matizada por la inclusión de dos condiciones realmente importantes:

- Primero, una de carácter *temporal*, esta remisión al régimen general se aplicará a aquellas Universidades que hayan sido establecidas o se establezcan con posterioridad a la firma del AEAC de 1979, dejando de este modo sin referencia expresa a qué sucede con las Universidades que están fundadas y operativas con anterioridad al AEAC.
- Segundo, otra de tipo *material* que sustanciaba un tratamiento jurídico distinto, al menos en parte, al resto de Universidades privadas, ya que, según la fórmula plasmada en la *Disposición*, las Universidades creadas por la Iglesia católica, con posterioridad o no al Acuerdo, quedarían exceptuadas de la aplicación de un Ley de reconocimiento prevista en el art. 4 de la LOU para las Universidades privadas.

³³ STC 131/2013, FJ 10º. La negrita es del autor.

³⁴ Igual que en el caso de Centros universitarios de ciencias no eclesásticas que no se encuentren integrados como centros propios en una Universidad de la Iglesia católica, prevé la aplicación del régimen general previsto para los centros adscritos a Universidades públicas.

Una y otra particularidad (la temporal y la material) sólo se puede explicar por la referencia a una condición previa que corona todo el precepto «[l]a aplicación de esta Ley a las Universidades y otros centros de la Iglesia Católica se ajustará a lo dispuesto en los acuerdos entre el Estado Español y la Santa Sede».

Por su parte, la referencia prevista en la LOMLOU para los Centros de enseñanza superior de otras comunidades religiosas se dirige expresamente a otra cuestión. De la lectura de la *Disposición adicional undécima* de la LOMLOU podemos comprobar como el reconocimiento de efectos civiles, categoría que lleva por título el precepto, no se refiere a la fundación de Centros de enseñanza ni en ella se les exime de aplicar ningún elemento previsto en el régimen general, por lo que, en este caso, será de aplicación la ley de reconocimiento. En este caso, la especificidad se refiere al reconocimiento de los títulos cursados en Centros de docencia superior dependientes de las comunidades religiosas que alcanzaron la firma de una Acuerdo de cooperación con el Estado español en 1992: evangélicos, islámicos y judíos. La norma se remite a un desarrollo específico posterior por parte del gobierno, a través de los ministerios competentes, Justicia (en aquel momento) y Universidades, para regular las condiciones en el que se puede producir el reconocimiento de efectos civiles a títulos de enseñanza superior «(...) de carácter teológico y de formación de ministros de culto»³⁵.

En conclusión, las especialidades recogidas difieren en cuanto al alcance y contenido: una, la prevista para la Iglesia católica, estaba referida a la configuración de un régimen específico para el propio Centro, por lo menos en su creación aunque, como veremos a continuación, se entremezcla posteriormente con el reconocimiento de efectos civiles a los títulos, y otra se destina a prever simplemente la posibilidad de introducir una norma específica para el reconocimiento de títulos específicos: los estudios en materias religiosas propias de cada comunidad o **estudios de carácter teológico y de formación de ministros de culto**.

3. EL RÉGIMEN DE LAS UNIVERSIDADES DE LA IGLESIA CATÓLICA EN EL MARCO DEL ACUERDO SOBRE ENSEÑANZA Y ASUNTOS CULTURALES DE 1979

En el conjunto de Acuerdos firmados entre el Estado español y la Iglesia católica, se formalizó un acuerdo específico en materia de enseñanza y asuntos culturales.

³⁵ Para conocer la realidad de la oferta y experiencia en educación superior de las confesiones religiosas con Acuerdo en España, así como la situación de esta norma programática, recomendamos el excelente trabajo del profesor TARODO SORIA, S., «La Enseñanza Superior desarrollada por confesiones religiosas minoritarias», en en VV.AA. (María Dolores Cebriá García (ed. lit.)), *Enseñanza superior y religión en el ordenamiento jurídico. Actas del VII simposio internacional de derecho concordatario, Trujillo (Cáceres), 7-9 de octubre de 2015*, Comares, Granada, 2016, pp. 275 a 304, en referencia al desarrollo de la Disposición adicional 11ª, vid. pp. 296 y ss.

Además de su importancia por concretar la regulación sobre cuestiones esenciales en materia de educación, este Acuerdo se refiere específicamente al tratamiento de la labor desarrollada por la Iglesia católica en el ámbito de la educación superior. Del artículo X en adelante podemos encontrar disposiciones relativas al establecimiento de Universidades, Colegios universitarios, Escuelas universitarias y otros Centros universitarios por parte de la Iglesia católica.

Atendiendo a lo dispuesto en dichos preceptos, este AEAC garantiza, en términos generales, la posibilidad de que Iglesia católica establezca Universidades, Colegios, Escuelas y otros Centros universitarios³⁶ y, al mismo tiempo, preserva su autonomía para establecer Universidades, Facultades, Institutos superiores y otros Centros con una función específica, la formación en Ciencias eclesiales «(...) de sacerdotes, religiosos y seglares»³⁷. De esta formulación podemos extraer dos líneas:

- Primero, lo dispuesto en el artículo X del Acuerdo se trata del contexto general: se dirige a garantizar la libertad de creación de Centros de enseñanza superior en sus diversas modalidades, pero, recogiendo las palabras de la profesora CIAURRIZ, fundamentalmente «(...) centros destinados a lo que podemos llamar ciencias civiles»³⁸. Lejos de lo que pudiera parecer, por lo dicho hasta el momento sobre lo que dejaba intuir la excepción prevista en la *Disposición adicional cuarta* de la LOU, esta parte del precepto del AEAC no desarrolla, o se sustenta sobre, un fundamento jurídico distinto y específico para la fundación de estos Centros. Al contrario, se asienta sobre la cobertura recogida en el art. 27.6 de la CE, que legitima constitucionalmente la creación de centros educativos a toda persona física y/o jurídica y, en ese contexto, el Acuerdo determina, expresamente, que las Universidades, Colegios, Escuelas y Centros universitarios que se creen por parte de la Iglesia católica «(...) se acomodarán a la legislación que se promulgue con carácter general, en cuanto al modo de ejercer estas actividades (...)»³⁹.

³⁶ Vid. art. X del Acuerdo de Enseñanza y Asuntos Culturales.

³⁷ Vid. art. XI del Acuerdo de Enseñanza y Asuntos Culturales.

³⁸ CIAURRIZ LABIANO, M.J., «La enseñanza superior en el Acuerdo sobre Enseñanza y Asuntos Culturales: visión de conjunto», VV.AA. (María Dolores Cebriá García (ed. lit.)), *Enseñanza superior y religión en el ordenamiento jurídico. Actas del VII simposio internacional de derecho concordatario, Trujillo (Cáceres), 7-9 de octubre de 2015*, Comares, Granada, 2016, pp. 57 a 82, vid. p. 74. También se ha utilizado el término profanas para calificar las ciencias que en ellas se impartía, vid. MOTILLA DE LA CALLE, A., «Las Universidades de la Iglesia», en VV.AA. (Escudero López, J.A., coord.) *La Iglesia en la Historia de España*, Marcial Pons, 2014, pp. 1359 a 1368, vid. p. 1361

³⁹ Vid. art. X del Acuerdo de Enseñanza y Asuntos Culturales. Así lo afirma el Tribunal Constitucional «La lectura del citado Acuerdo de 1979 revela que en el mismo no se contiene exención expresa del requisito de la ley de reconocimiento para las universidades creadas con posterioridad al mismo. Realmente el artículo X se remite a lo que disponga la legislación aplicable en cuanto al modo de ejercer las actividades y en cuanto al reconocimiento de los estudios realizados en dichas universidades (...) Esa remisión podría dar a entender que habrá que estar a lo que discrecionalmente

Sin embargo, el precepto no acaba ahí. Junto a esta fórmula sobre el régimen jurídico de las Universidades de la Iglesia católica, en la que se limita a señalar su acomodo al régimen general, el precepto prevé también otra fórmula para determinar cómo se produce el reconocimiento de efectos civiles de los estudios realizados en dichos Centros. Una fórmula que se enuncia sin grandes cambios respecto a lo anterior. Según señala el precepto, el reconocimiento de estudios se realizará de conformidad «(...) a lo que disponga la legislación vigente en la materia en cada momento»⁴⁰.

- En el segundo caso, el artículo XI se trata de un contexto específico: se dirige a delimitar el régimen para el establecimiento de Centros superiores dedicados a un objetivo específico, **la formación de sacerdotes, religiosos y seglares en Ciencias eclesíásticas**. Aunque su origen sea el mismo, la posibilidad constitucionalmente reconocida de crear centros de enseñanza en cualquier grado, esta especificidad se asienta sobre la materia (ciencias eclesíásticas) y se sustenta por su clara vinculación con el conjunto de facultades que integran el contenido esencial del derecho de libertad religiosa en su configuración orgánica, específicamente cuando protege «el derecho a recibir e impartir enseñanza (...) religiosa de toda índole (...)»⁴¹ y el derecho de las Iglesias, confesiones y comunidades religiosas a «(...) formar sus ministros de culto (...)»⁴². Como actividad, función y objetivo propio de la comunidad religiosa, su desarrollo se vincula aún más estrechamente con el respeto a la autonomía propia de la Iglesia, que hunde sus raíces en nuestro sistema de laicidad y que se protege, explícitamente, en el desarrollo orgánico de la libertad ideológica y religiosa como una característica de las entidades religiosas reconocidas⁴³. Está *autonomía plena* se concibe, esencialmente, como un espacio libre de injerencia por parte de los poderes públicos, que incluye no sólo la plena capacidad de auto organización, sino también de auto normación en la configuración jurídica de la situación,

disponga el legislador nacional que, en este caso, ha optado por la exención de la ley de reconocimiento a favor de las universidades de la Iglesia católica. Sin embargo, en lo que ahora importa, no es esa la conclusión a la que ha de llegarse, ya que no es claro que pueda atribuirse al término «establecer» el significado de que implícitamente supone el reconocimiento de las universidades creadas por la Iglesia católica; creación que, por su parte, emana de la libertad contenida en el art. 27.6 CE. Y no lo es por cuanto dicho Acuerdo utiliza el término reconocimiento en otros casos, como cuando, con respecto de las universidades de la Iglesia establecidas en nuestro país en la fecha de la adopción del Acuerdo, indica que «[e]l Estado reconoce la existencia legal de las universidades de la Iglesia establecidas en España en el momento de entrada en vigor de este Acuerdo, cuyo Régimen Jurídico habrá de acomodarse a la legislación vigente, salvo lo previsto en el artículo XVII, 2». Más bien, habrá de concluirse, entonces, en la absoluta neutralidad del Acuerdo en lo referente a la exigencia del reconocimiento de las universidades de la Iglesia católica, que es cuestión que conforma exclusivamente el legislador interno en los términos ya señalados», vid. STC 131/2013, FJ 10º.

⁴⁰ Vid. art. X del Acuerdo de Enseñanza y Asuntos Culturales.

⁴¹ Vid. art. 2.1 c) Ley Orgánica de Libertad Religiosa.

⁴² Vid. art. 2.2 Ley Orgánica de Libertad Religiosa.

⁴³ Vid art. 6 de la Ley Orgánica de Libertad Religiosa.

institución o negocio que esté configurando, haciendo más que comprensible la remisión, como así hace el propio Acuerdo⁴⁴, a su derecho estatutario como clave en el nacimiento o creación de una institución necesaria para el desarrollo de sus funciones.

Desde este punto de partida, los títulos y estudios de ciencias eclesiásticas ofertados no tienen correspondencia material con los ofertados en el ámbito civil⁴⁵, ya que se trata de una formación confesional específica principalmente para sus ministros de culto o, como impulso a su desarrollo –*Gaudium et spes* 62–, a seglares fieles de la Iglesia⁴⁶. Esta falta de correspondencia, junto con el respeto a la autonomía plena libre de toda injerencia, los sitúa como un elemento ajeno a la programación general de la educación superior y los efectos *ad extra* que civilmente se le reconozca a estos títulos dependerá de la voluntad del Estado en cumplir su compromiso de facilitar el ejercicio pleno de los derechos (art. 9.2 CE), en este caso la libertad ideológica y religiosa. Si así lo estima oportuno, habrá de fijar los requisitos para su convalidación, equivalencia o equiparación a los grados alcanzados en los títulos oficiales. Este compromiso podría derivar en la promulgación de una regulación específica, como viene previsto, y su elaboración podría estar presidida, como así se señala, por el mutuo acuerdo «(...)

⁴⁴ Bajo la fórmula «(...) a tenor de su propio derecho (...)», vid. art. XI del Acuerdo sobre enseñanza y asuntos culturales.

⁴⁵ «Desde el 21 de octubre de 1868 la Teología deja de estar presente en la Universidad española. Un decreto de Manuel Ruiz Zorrilla, ministro de Fomento en el primer gobierno revolucionario, determinó la desaparición de todas las Facultades de Teología en las Universidades españolas. Era un primer paso en el camino de la revolución cultural que debía convertir a España en una nación moderna. Significa el decreto de condena de la Teología española a un destierro social y cultural. En adelante, el estudio de la Teología será sólo ocupación de los eclesiásticos. Se refugiará en los seminarios, sin más objetivo que el de contribuir a la formación de los futuros sacerdotes. Desde los orígenes de la institución universitaria, el ámbito natural de la vida y desarrollo del saber teológico había sido la Universidad. Aparecía perfectamente integrada en el universo de los saberes del hombre, interpelada por ellos y, a su vez, interpellando, iluminando y ofreciendo una visión de sentido de toda la realidad. Ahora se le crea una situación nueva. Se rompe el contacto vivo con el mundo de la ciencia y de la cultura universitaria. Nacen las *ciencias eclesiásticas*, vueltas al mundo interior de la Iglesia, «su mundo»; de espaldas a lo exterior», cfr. LOSADA, J., «Las ciencias eclesiásticas españolas en el período de 1892 a 1992», en *Icade: Revista de la Facultad de Derecho*, N° 27, 1992, pp. 51 a 72, vid. p. 52

⁴⁶ «Entre los textos conciliares es una cita obligada el pasaje de *Gaudium et spes* 62, sobre la necesidad de adoptar un enfoque renovado en el estudio de las ciencias sagradas, para comunicar la doctrina de una manera más acorde con la mentalidad de nuestro tiempo, sin abandonar, naturalmente, los métodos y las exigencias propias de la ciencia sagrada. Se alienta al conjunto de los fieles dedicados al estudio y a la investigación a que «compaginen los conocimientos de las nuevas ciencias y doctrinas y de los más recientes descubrimientos con la moral y con la enseñanza de la doctrina cristiana». La dedicación a las disciplinas eclesiásticas no se restringe a clérigos y religiosos; «es de desear –continúa el texto de la Constitución pastoral– que numerosos laicos reciban una buena formación en las ciencias sagradas, y que no pocos se dediquen *ex profeso* a estos estudios y profundicen en ellos», cfr. OTADUY GUERÍN, J., «El derecho de los fieles a la libertad de investigación en las ciencias eclesiásticas», en *Ius ecclesiae*, Vol. 30, N° 2, 2018, pp. 495 a 518, vid. pp. 497 y 498

entre las competentes autoridades de la Iglesia y del Estado (...)»⁴⁷. En caso contrario, como recoge el propio acuerdo, mientras no se concrete esa regulación específica, la convalidación y/o el reconocimiento de títulos se deberá realizar «(...) de acuerdo con las normas generales sobre el tema»⁴⁸.

En conclusión, lo dispuesto en el art. XI del Acuerdo, desde la perspectiva de la fundación de centros de enseñanza, sólo puede entenderse en sintonía con el art. X. La garantía general de libertad de creación de centros docentes prevista en el art. 27.6 CE, ampara la creación de cualquier Centro docente en los que se impartan diferentes tipos de estudios, sean eclesiásticos o no. Pero la diferencia en cuanto a su tratamiento jurídico está justificada, como mínimo, en el criterio que, en nuestra opinión, tan acertadamente asentó el Acuerdo: la materia o estudios a los que se refiere y su integración en el sistema educativo superior⁴⁹. El artículo X es el marco general, y se trata de la única disposición aplicable a aquellos Centros que sus actividades están principalmente enfocadas a cubrir la oferta académica superior civil (tanto títulos propios como títulos oficiales), participando por ello, en los términos que permite el texto constitucional, en la función que tiene categoría de servicio público. Como tal queda sometida a la programación, inspección y homologación de las autoridades educativas públicas correspondientes. Mientras que el artículo XI es una previsión específica que se refiere a la oferta de estudios en Ciencias eclesiásticas, una formación de ámbito interno (formación confesional⁵⁰) bajo la garantía de formación del art. 2 LOLR⁵¹, donde el Estado decidirá hasta donde puede alcanzar sus efectos externos, mediante la homologación de esos títulos a categorías civiles equiparables (licenciado, graduado, máster, etc.).

⁴⁷ Vid. art. XI del AEAC

⁴⁸ Vid. art. XI del AEAC

⁴⁹ La profesora CIUARRIZ clasifica hasta cuatro puntos temáticos: Centros Universitarios, profesorado y alumnado, autonomía de las Universidades y autonomía del profesorado. Dentro del primero considera que podemos encontrar hasta cuatro tipos: a) Centros universitarios estatales, en los que el AEAC regula la organización y creación en su seno de cursos y actividades religiosas por parte de la Iglesia católica; b) Centros universitarios propios de la Iglesia, reconociendo su derecho a establecerlos y el reconocimiento de efectos civiles de sus títulos; c) Centros universitarios de la Iglesia preexistentes al Acuerdo, regulando la preservación de sus derechos adquiridos y su acomodación a la nueva normativa; c) Centros Universitarios dedicados exclusivamente a las Ciencias eclesiásticas, garantizando la autonomía de la Iglesia para su creación y previendo la existencia de acuerdos posteriores para el reconocimiento de efectos civiles de sus títulos, vid. CIAURRIZ LABIANO, M.J., «La enseñanza superior en el Acuerdo sobre Enseñanza y ...», op. cit., vid. p. 61.

⁵⁰ «Las Facultades eclesiásticas – en particular– tienen el cometido de «investigar profundamente en los diversos campos de las disciplinas sagradas de forma que se logre una inteligencia cada día más honda de la Sagrada Revelación», y «sirviéndose incluso de los métodos y medios más modernos, formen a los alumnos para las investigaciones más profundas», cfr. OTADUY GUERÍN, J., «El derecho de los fieles a la libertad de investigación ...», op. cit., vid. p. 498.

⁵¹ CIAURRIZ LABIANO, M.J., «La enseñanza superior en el Acuerdo sobre Enseñanza y ...», op. cit., vid. p. 57

Se entiende así los distintos regímenes que igualmente se prevé para el reconocimiento de efectos a los títulos. En el caso de los títulos civiles, o si se prefiere de contenido no confesional, donde se pueden incluir la oferta de títulos oficiales o propios de la Universidad, la normativa de aplicación deberá ser la legislación común, y así queda establecido en el propio AEAC. En estudios de Ciencias eclesiásticas, materia específica de la Iglesia sin similitudes en el ámbito civil, tiene lógica que sea necesario una norma específica donde la Administración establezca los términos y el alcance de su equivalencia. Con una particularidad derivada del modo en que este compromiso queda previsto en el AEAC, esta norma emanará del acuerdo entre la confesión, competente en la materia, y las autoridades educativas civiles, encargadas de la homologación del sistema.

El resultado de este acuerdo podrá plasmarse, y como veremos así se hizo, en una fórmula legislativa propia del Estado, ya que se trata de reconocer efectos en su ámbito. Y es que el modo y alcance de los efectos en el ámbito civil nos remite a la aplicación de las técnicas de relación entre ordenamientos⁵², en este caso el presupuesto⁵³. Pero tiene sentido que, según el modelo de cooperación fijado por la Constitución de 1978, en nuestro sistema se opte por apelar a la colaboración entre ambas instituciones. Esta fórmula es consecuencia del principio de cooperación tan característico de nuestro sistema⁵⁴, que, como ha señalado la doctrina, permite cumplir el compromiso de los poderes públicos de garantizar las condiciones y remover los obstáculos para

⁵² Vid. LLAMAZARES FERNÁNDEZ, D.; LLAMAZARES CALZADILLA, M.C., *Derecho de la libertad de conciencia I. Conciencia, tolerancia y laicidad*, 4ª ed. Thomson Reuters, 2011, vid p. 44 a 48. También puede verse en LLAMAZARES FERNÁNDEZ, D., «Principios, técnicas y modelos de relación entre Estado y grupos ideológicos religiosos (confesiones religiosas) y no religiosos», en *Revista de Estudios Políticos*, Nª 88, 1995, pp. 29 a 61, vid. p. 29 a 61, vid. págs. 45 y 46; FERNÁNDEZ-CORONADO, A., «Introducción», en VV.AA. (FERNÁNDEZ-CORONADO, A., Dir.) «El Derecho de la libertad de conciencia en el marco de la Unión Europea: pluralismo y minorías», Ed. Colex, 2002, vid. p. 22 y 23

⁵³ El **presupuesto como técnica de relación entre ordenamientos** puede producirse de dos formas: a) en una de ellas el negocio jurídico nacido al amparado de otro ordenamiento jurídico (origen) es reconocido en el ordenamiento jurídico receptor en cuanto un mero hecho al que concede unos efectos jurídicos propios, sin que se produzca la traslación de los efectos jurídicos otorgados por el ordenamiento de origen al receptor y viceversa. El ordenamiento de origen mantendrá su plena competencia sobre la determinación de los requisitos de validez del negocio y sus efectos, cuyo alcance quedará reducido al ámbito de aplicación del ordenamiento de origen; b) en otros casos, el ordenamiento jurídico extiende el reconocimiento a los efectos que le otorga a ese negocio jurídico su propio ordenamiento de origen, pero en este caso lo supedita a que cumpla los requisitos de validez que el ordenamiento receptor exige a negocios jurídicos similares, vid. LLAMAZARES FERNÁNDEZ, D.; LLAMAZARES CALZADILLA, M.C., *Derecho de la libertad de conciencia I. ...*, op. cit., vid p. 44 a 48; FERNÁNDEZ-CORONADO, A., «Introducción», op. cit., vid. p. 22 y 23.

⁵⁴ SUÁREZ PERTIERRA, G., «Laicidad y cooperación como base del modelo español: una interpretación integral (y una nueva plataforma de consenso)», en *Revista española de Derecho Constitucional*, Nª 92, 2011, pp. 41 a 64.

garantizar el pleno ejercicio de los derechos⁵⁵. Pero este compromiso, a diferencia de lo que se pretendía entender con el régimen previsto en el AEAC, ni se trata del establecimiento de privilegios ni especialidades injustificadas. En palabras de la profesora FERNÁNDEZ-CORONADO, el sistema parece (o debería) tender a la consecución de dos objetivos: desarrollar los derechos fundamentales de libertad e igualdad religiosa y tratar de encontrar un programa de cooperación común con las confesiones religiosas evitando quiebras en la igualdad. Además, nada se opone a que esta labor de promoción se desarrolle de forma unilateral por el Estado⁵⁶ (una norma específica donde se establezcan condiciones o se remuevan obstáculos para garantizar el ejercicio del derecho). Como sucede en esta ocasión, se formula una norma específica propia del Estado cuyo contenido se concreta teniendo en cuenta el criterio de la confesión, al ser materias específicas de su doctrina.

Bajo esta premisa la pregunta es inmediata, entonces ¿dónde se encuentra la fórmula de difícil interpretación a la que nos hemos referido al inicio y que se vincula con la posible legitimidad de la previsión de la LOU en la que se eximía a las Universidades fundadas por la Iglesia católica de la necesidad de contar con una Ley de reconocimiento? En este caso, las dificultades de interpretación se producen cuando el AEAC nos recuerda que existen Universidades de la Iglesia católica que ya estaban fundadas con carácter previo al momento de entrada en vigor del Acuerdo y ya habían obtenido reconocimiento jurídico del Estado. Por ese motivo, el Estado *reconoce* su existencia legal de manera directa a través del Acuerdo, sin olvidar recordarles, explícitamente, que su «(...) régimen jurídico habrá de acomodarse a la legislación vigente (...)», pero con una excepción, lo dispuesto en el artículo XVII, apartado 2⁵⁷.

En este precepto se introduce la cláusula derogatoria del antiguo Concordato de 1953, señalando literalmente los artículos que se referían a la materia de educación y asuntos culturales y que son sustituidos por la nueva regulación que contiene este AEAC. Pero, en su párrafo 2, se limita el alcance de esa cláusula derogatoria para preservar los derechos adquiridos por las Universidades de la Iglesia establecidas previamente en España en esos preceptos derogados. Son este tipo de previsiones que in-

⁵⁵ FERNÁNDEZ-CORONADO, A., «Sentido de la cooperación de una sociedad ...», op. cit.; SUÁREZ PERTIERRA, G., «Acuerdos y Convenios: ...», op. cit.; CONTRERAS MAZARIO, J. M., «La libertad de conciencia y la función promocional del Estado en la Ley Orgánica de Libertad Religiosa», en *Laicidad y Libertades. Escritos jurídicos. LOLR: XX Aniversario (1980-2000)*. Número 0, Madrid, diciembre 2000, pp. 135 a 173; CASTRO JOVER, A., «Laicidad y actividad positiva de los poderes públicos», en *Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado*, N.º. 3, 2003

⁵⁶ LLAMAZARES FERNÁNDEZ, D.; LLAMAZARES CALZADILLA, M.C., *Derecho de la libertad de conciencia I. ...*, op. cit., vid. p. 360 y ss.; FERNÁNDEZ-CORONADO, A., «El significado del artículo 16 en el contexto constitucional», en VV.AA. (Fernández-Coronado, A. et. alia Coord.) *Libertad de conciencia, Laicidad y Derecho*, Thomson Reuters, 2014, pp. 87 a 106, vid. p. 105; SUÁREZ PERTIERRA, G., «Acuerdos y Convenios: ...», op. cit., vid. p. 250; LLAMAZARES CALZADILLA, M.C., «¿Legislar sobre la conciencia?», en VV.AA. (Fernández-Coronado, A. et. alia Coord.) *Libertad de conciencia, Laicidad y Derecho*, Thomson Reuters, 2014, pp. 305 a 323, vid. p. 322

⁵⁷ Vid. art. X, 2 del Acuerdo de Enseñanza y Asuntos Culturales.

tentan mantener situaciones precedentes las que, en palabras de la profesora CASTRO JOVER, no siempre tiene un encaje sencillo «(...) con el nuevo modelo de relación entre el Estado y las confesiones diseñado por el texto constitucional (...)»⁵⁸.

Esta clausula es la que explica la condición temporal que recoge la *Disposición adicional cuarta* de la LOU «(...) con posterioridad al Acuerdo (...)» y a través de ella se introduce, en el ordenamiento constitucional actual, la necesidad de acudir a normas dictadas con anterioridad al régimen actual, en el seno de un modelo de relación Iglesia-Estado distinto, basado en la confesionalidad católica del Estado español, donde la personalidad y capacidad jurídica de la Iglesia católica en el ámbito civil tenían el respaldo del poder establecido con clara primacía sobre el resto de las confesiones religiosas. Y es que, a raíz de esta formulación quedarían vigentes las disposiciones del Concordato de 1953 donde se reconocía directamente la existencia previa de Universidades eclesiásticas, los Seminarios y demás instituciones católicas. Si bien, también encontramos formulas específicas, primero para aquellas creadas «(...) para la formación y cultura de los clérigos y religiosos (...)» que, en todo caso, disponía el Concordato, seguirían dependiendo exclusivamente de la autoridad eclesiástica y los Grados en ciencias eclesiásticas impartidos en su seno para clérigos y seglares se reconocían «a todos los efectos» y, específicamente, como título suficiente para la enseñanza de las disciplinas de la Sección de letras en los Centros de enseñanza media dependientes de autoridad eclesiástica⁵⁹. Por otra parte, se preveía el reconocimiento expreso a «(...) libremente ejercer el derecho que le compete, según el canon 1375 del Código de Derecho Canónico (...)» a organizar y dirigir centros educativos, en cualquier orden y grado, que en el texto del Concordato denomina «escuelas públicas». Con una clara diferencia respecto al régimen actual, en esta ocasión como fundamento se hace una remisión expresa al propio derecho estatutario de la Iglesia, en lugar del civil, algo que se explica desde la configuración de un sistema de confesionalidad católica durante el régimen en el que se aplica este Concordato, donde la legislación eclesiástica era «fuente de inspiración» del propio ordenamiento civil⁶⁰. Además, en lugar de concluir está fórmula de reconocimiento directo con la determinación de los efectos civiles que tendrán los estudios que en ellas se realicen, esta solución se

⁵⁸ CASTRO JOVER, A., «Convenios entre Universidades públicas y la Iglesia católica sobre materias religiosas», en VV.AA. (María Dolores Cebriá García (ed. lit.)), *Enseñanza superior y religión en el ordenamiento jurídico. Actas del VII simposio internacional de derecho concordatario, Trujillo (Cáceres), 7-9 de octubre de 2015*, Comares, Granada, 2016, pp. 251 a 274, vid. p. 251.

⁵⁹ Vid. art. XXX del Concordato de 1953.

⁶⁰ En concreto nos referimos al segundo principio de la Ley de principios del movimiento nacional que, junto con el art. 6 del Fuero de los españoles son claves para entender la configuración del sistema de relación Estado-Iglesia, necesario para entender el sistema en el que se incluyen el Concordato de 1953 y la Ley de 1967, vid. SUÁREZ PERTIERRA, G., *Libertad religiosa y confesionalidad en el ordenamiento jurídico español*, Esset, 1978.

pospone a una nueva norma, que habrá de ser fruto del acuerdo entre el Estado y la autoridad eclesiástica correspondiente⁶¹.

En este caso, la distinción entre Centros dirigidos a impartir ciencias eclesiásticas (art. XXX del Concordato) y no eclesiásticas, escuelas públicas, (art. XXXI) es igualmente nítida y las diferencias en su régimen jurídico se completa con la distinta normativa de desarrollo a la que se remiten ambos preceptos para el reconocimiento de sus títulos. En el primer caso, el reconocimiento de su existencia y de los títulos se remitía a la vigencia de un acuerdo anterior: *Convenio concertado el día 8 de diciembre de 1946 entre España y la Santa Sede sobre Seminarios y Universidades de Estudios Eclesiásticos*⁶². En el segundo caso, la fórmula prevista para el reconocimiento se aplaza y nos conduce al *Convenio entre la Santa Sede y el Estado español sobre el reconocimiento, a efectos civiles, de los estudios de ciencias no eclesiásticas realizados en España en Universidades de la Iglesia católica, de 5 de abril de 1962*.

El *Convenio de 1962* supone la primera ruptura al monopolio estatal en materia de educación superior, aunque abre la posibilidad exclusivamente a las Universidades de la Iglesia⁶³. Su objeto principal era determinar el régimen jurídico de reconocimiento de efectos civiles de los títulos que se realicen en sus Facultades y escuelas dedicadas a las ciencias no eclesiásticas⁶⁴. Pero a diferencia de lo que pudiera parecer, ni si quiera acudir a este Convenio nos permitiría perfilar régimen de reconocimiento distinto a la de someter la legitimidad de títulos y de los Centros donde se imparte a la verificación por las autoridades educativas. En este Convenio se establecen, con carácter

⁶¹ Vid. art. XXXI del Concordato de 1953.

⁶² Disponible en <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1946-12244> Puede verse una somera explicación de su contenido en GUZMÁN PÉREZ, C., «El régimen vigente del reconocimiento de estudios realizados en centros superiores de la Iglesia», en VV.AA. (María Dolores Cebriá García (ed. lit.)), *Enseñanza superior y religión en el ordenamiento jurídico. Actas del VII simposio internacional de derecho concordatario, Trujillo (Cáceres), 7-9 de octubre de 2015*, Comares, Granada, 2016, pp. 137 a 176, vid. pp. 151 y 152. Este Convenio fue finalmente derogado en el Acuerdo de Asuntos Económicos, y es que: «(...) en el acuerdo de 8 de diciembre de 1946 la Iglesia sólo se comprometía a que en los seminarios se estudie Lengua, Literatura, Geografía e Historia de España en extensión no inferior al plan de enseñanza media. El resto del acuerdo sobre seminarios de 1946 tiene una relevancia casi exclusivamente económica, en cuanto el Estado se compromete a la dotación de seminarios mayores y menores. Es lógico, por este motivo, que la derogación del acuerdo de 8 de diciembre de 1946 no se establezca en las disposiciones finales del Acuerdo que estamos comentando sobre enseñanza y asuntos culturales, sino en el art. VII del acuerdo sobre Asuntos Económicos», cfr. GONZÁLEZ DEL VALLE, J.M., «La enseñanza en el Acuerdo de 3 de enero de 1.979», en *Ius Canonicum*, 1979, Vol. XIX (Nº37), pp. 243 a 258, vid. p. 247

⁶³ «(...) desde un punto de vista histórico, su importancia es de primer orden. Se trata de la primera quiebra del riguroso monopolio del Estado en materia de enseñanza superior en España, o, por formularlo en términos positivos, la primera victoria de la libertad en esa vertiente de la vida social particularmente sensible, cual es el ámbito de la investigación y de la cultura superior», cfr. OTADUY, J., «La experiencia de la Universidad católica en Europa», en *Ius Canonicum*, Vol. XLI, nº 81, 2001, pp. 75 a 101, vid. p. 84

⁶⁴ Art. 1 del Convenio de 1962.

previo, las condiciones para la creación de Universidades dedicadas a la formación en ciencias no eclesiásticas que incluso obedecen, como ya manifestara la doctrina, a una fórmula de sujeción a los criterios civiles establecido con una intervención estatal aún más rígida⁶⁵. Así, tiene un notable peso expresiones como «deberá ser acordado individualmente por la Autoridad civil (...)» quien, además, determinará por Decreto las Facultades y Escuelas a las que se refiere específicamente y a las que se reconoce efectos⁶⁶. Y al revisar la norma comprobaremos que los requisitos exigidos para el reconocimiento de efectos de los títulos son una fórmula de equiparar (adecuar) el régimen de estas Universidades de la Iglesia con lo previsto para las Universidades civiles coetáneas.

Por su parte, el reconocimiento de efectos civiles de su oferta académica sólo se garantiza cuando los títulos que se imparten en esas Universidades sean similares a los estudios que se ofrecen en las Facultades que el Estado tenga en sus propias Universidades. Y, en todo caso, serán equiparados siempre y cuando cumplan los requisitos previstos expresamente en el *Convenio*, que están dirigidos a asimilar las capacidades, recursos y procedimientos de estos Centros a las Universidades civiles, a saber:

- que la selección de los alumnos y el tiempo de escolaridad cumpla con lo previsto en la legislación española para las Universidades civiles
- que los planes de estudio sean iguales que los ofertados por los Centros oficiales del Estado
- que las pruebas académicas de asignaturas, cursos y grados sean las mismas que las de las Universidades del Estado⁶⁷.

Por ello el profesor POLO SABAU, nos recuerda que esta norma ha sido considerada en sede doctrinal como «(...) un verdadero homenaje al reglamentismo y a la antiautonomía universitaria (...)». Además, el profesor nos facilita la identificación de tres cauces diferentes para proceder al reconocimiento de efectos civiles a los títulos impartidos en las Universidades de la Iglesia: uno que supone la atribución automática de efectos cumplidos los requisitos, que sólo podría alcanzar en ese momento la Universidad de Navarra y otros dos procedimientos que requerían «(...) algún tipo de verificación ulterior que permitiese acreditar ante la Administración educativa que la formación adquirida en el centro eclesiástico no era inferior a la demanda en los centros oficiales para la expedición de los correspondientes títulos oficiales, lo que implicaba la necesidad de superar adicionalmente las pertinentes pruebas académicas en un centro público para ver reconocidos los efectos civiles de los estudios cursados»⁶⁸.

⁶⁵ SOUTO PAZ, J.A., *Comunidad política y libertad de creencias. Introducción a las libertades públicas en el Derecho comparado*, Madrid, Marcial Pons, 2007, p. 434.

⁶⁶ Art. 2 del Convenio de 1962.

⁶⁷ Art. 5 del Convenio de 1962.

⁶⁸ POLO SABAU, J.R., «Jurisprudencia del Tribunal Constitucional y del Tribunal Supremo ...», op. cit., vid. p. 103.

Este modelo de reconocimiento de efectos civiles a los títulos ofertados por las Universidades católicas ha sido sustituido⁶⁹, salvo con carácter transitorio para las universidades preexistente hasta que opten por adaptarse a la legislación general⁷⁰, por las normas específicas promulgadas en el contexto constitucional actual y del propio AEAC⁷¹. En el caso de la equivalencia, convalidación o equiparación de los títulos eclesiásticos, se ha dictado una disposición específica que recoge cómo se concreta el acuerdo entre el Estado y la propia Iglesia. Nos referimos al *Real Decreto 1619/2011, de 14 de noviembre, por el que se establece el nuevo régimen de equivalencias de los estudios y titulaciones de Ciencias Eclesiásticas de nivel universitario respecto de los títulos universitarios oficiales españoles, en cumplimiento de lo dispuesto en el Acuerdo entre el Estado español y la Santa Sede de 3 de enero de 1979 sobre Enseñanza y Asuntos Culturales*, adaptando lo previsto en el Real Decreto anterior, RD 3/1995, a la nueva estructura y ordenación de las enseñanzas universitarias. Una formulación que además se entiende claramente en el contexto de adhesión de la Santa Sede al Espacio Europeo de Educación Superior y apoyado por el propio compromiso de la Iglesia católica de valorar la adecuación de sus títulos eclesiásticos a los estándares europeos, creando la Agencia para la Valoración y la Promoción de la Calidad de las Universidades y Facultades Eclesiásticas (AVEPRO), con el objeto de garantizar la calidad de sus enseñanzas y de facilitar su reconocimiento en el contexto europeo⁷².

En el caso de la formación que da lugar a la obtención de títulos civiles, la referencia a la aplicación de la normativa común supone tener en cuenta, como mínimo⁷³:

Primero, lo establecido en la LOU en cuanto al reconocimiento del Centro y su oferta académica:

⁶⁹ En todo caso podría mantenerse como derecho transitorio hasta la adaptación de las cuatro universidades que quedan como objeto de aplicación al estar constituidas con carácter previo a la firma del actual acuerdo y para las que se firmó este Convenio: la Universidad pontificia de Salamanca (Conferencia Episcopal), la Universidad de Deusto, la Universidad de Comillas (Compañía de Jesús) y la Universidad de Navarra (Opus Dei), cfr. CIAURRIZ LABIANO, M.J., «La enseñanza superior en el Acuerdo sobre Enseñanza y ...», op. cit., vid. p. 59. Vid. también GUZMÁN PÉREZ, C., «El régimen vigente del reconocimiento de estudios ...», op. cit., vid. p. 155.

⁷⁰ POLO SABAU, J.R., «Jurisprudencia del Tribunal Constitucional y del Tribunal Supremo ...», op. cit., vid. p. 104 y 105. Una opinión que no resulta unánime en su totalidad, vid. por ejemplo, CALVO-ALVAREZ, J., «La aplicación del Convenio de 1962 en la actualidad», en VV.AA. (María Dolores Cebriá García (ed. lit.)), *Enseñanza superior y religión en el ordenamiento jurídico. Actas del VII simposio internacional de derecho concordatario, Trujillo (Cáceres), 7-9 de octubre de 2015*, Comares, Granada, 2016, pp. 121 a 136, vid. especialmente las pp. 135 y 136.

⁷¹ «Para el reconocimiento a efectos civiles de los estudios realizados en dichos Centros se estará a lo que disponga la legislación vigente en la materia en cada momento», cfr. Art. X.1 del AEAC.

⁷² Como viene recogido en el preámbulo del RD 1619/2011. Vid. GUZMÁN PÉREZ, C., «El régimen vigente del reconocimiento de estudios ...», op. cit., vid. p. 166.

⁷³ Un relación más extensa y detallada, según ciencias eclesiásticas o civiles, grados y títulos vid. *Ibidem*, vid. pp. 171 a 175.

- que la universidad posea la autorización pertinente de la comunidad autónoma, según lo dispuesto en su propia legislación (art. 35.2 LOU)
- la verificación por parte del Consejo de Universidades de que el plan de estudios se ajusta a las directrices y condiciones establecidas por el gobierno, preservando la autonomía académica de las Universidades (art. 35.2 LOU)
- La evaluación de la titulación, que se desarrollará por la Agencia de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA) (art. 32.1 LOU)
- Una vez evaluado y verificado, la determinación del carácter oficial del título y su inscripción en el Registro de universidades. ordenado por el Gobierno (art. 35.2 LOU).

Segundo, lo dispuesto en el *Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*, donde se fija el sistema básico de reconocimiento de créditos, para los grados adaptados al espacio europeo, y que en su *Disposición adicional sexta*, recuerda la existencia de procedimientos de reconocimiento especiales previstos para las Universidades previas al AEAC. Esta disposición, en consonancia con la LOU, señala que se mantendrán hasta que opten por transformarse en universidades privadas. En todo caso, afirma la *Disposición adicional sexta*, a los efectos de hacer efectivos esos procedimientos, quedarán sometidos al proceso de verificación, realizado por el Consejo de Universidades, igualmente establecido para los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos oficiales, comprobando que se ajustan a las directrices y condiciones establecidas por el gobierno con carácter general. Tras la verificación, se remitirá al Gobierno para que, a través de la oportuna resolución, establezca su carácter oficial, ordene su inscripción en el RUCT y su publicación en el B.O.E⁷⁴. El proceso de renovación de

⁷⁴ Vid. *Resolución de 22 de septiembre de 2009, de la Secretaría General de Universidades, por la que se publica el Acuerdo de Consejo de Ministros de 4 de septiembre de 2009, por el que se establece el carácter oficial de determinados títulos de Grado de las Universidades de la Iglesia Católica y su inscripción en el Registro de Universidades, Centros y Títulos* (rectificada por la Resolución de 9 de febrero de 2015, de la Secretaría General de Universidades, por la que se publica el Acuerdo del Consejo de Ministros de 30 de enero de 2015, por el que se modifican determinados Acuerdos del Consejo de Ministros por los que se establece el carácter oficial de determinados títulos de Grado, Máster y Doctor y su inscripción en el Registro de Universidades, Centros y Títulos y por la Resolución de 22 de agosto de 2016, de la Secretaría General de Universidades, por la que se publica el Acuerdo del Consejo de Ministros de 29 de julio de 2016, por el que se modifican determinados Acuerdos del Consejo de Ministros, por los que se establece el carácter oficial de determinados títulos de Grado, Master y Doctor y su inscripción en el Registro de Universidades, Centros y Títulos) y más recientemente la *Resolución de 14 de enero de 2021, de la Secretaría General de Universidades, por la que se publica el Acuerdo de Consejo de Ministros de 12 de enero de 2021, por el que se establece el carácter oficial de determinados títulos de Grado y su inscripción en el Registro de Universidades, Centros y Títulos*, que se refiere expresamente al título de Graduado/Graduada en Economía/Bachelor in Economics, de la Universidad de Navarra.

los títulos, en su caso, queda sometido al procedimiento de evaluación previsto en el art. 27 del RD 1393/2007 «(...) para todos los títulos oficiales (...)»⁷⁵.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

En el año 2013 el Tribunal Constitucional aclaró algunas dudas sobre el procedimiento de reconocimiento de las Universidades de la Iglesia católica, declarando inconstitucional el inciso final de la *Disposición adicional cuarta* de la LOU, en la que se les excluía en términos generales de contar con una Ley de reconocimiento. Si bien, el debate no ha quedado definitivamente cerrado ya que no toda la doctrina es unánime en este sentido y el propio fallo contiene votos discrepantes con el resultado de la decisión. Desde esa perspectiva, transcurridos los años, parece interesante seguir reflexionando sobre cuál deba ser el verdadero alcance del reconocimiento en un ordenamiento jurídico constitucional donde la libertad ideológica y religiosa y la laicidad positiva se sitúan como dos principios básicos en el tratamiento de la diversidad. No en balde, la cuestión no se ha estancado y aún hoy en día encontramos disposiciones jurídicas que mantiene sus referencias al régimen subyacente al AEAC, apelando a los procedimientos especiales de reconocimiento de efectos civiles para los títulos impartidos por las Universidades fundadas por la Iglesia católica.

Esos procedimientos especiales están vinculados a la situación prevista para la Iglesia católica en el AEAC, una remisión que pervive en la propia LOU. Originariamente, la regulación orgánica del sistema universitario tan sólo había previsto una disposición para el tratamiento de las Universidades fundadas por la Iglesia católica. Hubo que esperar a la reforma de la LOU para encontrar una disposición que se refiriera a otras confesiones religiosas que, en principio, parten de una situación similar: disponer de un acuerdo de cooperación con el Estado español. Si bien, en esta *Disposición adicional 11ª* de la LOMLOU no sólo se produce con posterioridad sino que tampoco se refiere al régimen de reconocimiento de los Centros, dando por implícito la aplicación del régimen general previsto para las Universidades privadas, tan sólo refiere a la posibilidad de que el Gobierno establezca *a posteriori* una norma donde regule el reconocimiento de efectos civiles (equivalencia) a los títulos impartidos por

⁷⁵ Un precepto que fue modificado y ampliado por la *Disposición final segunda* del Real Decreto 420/2015, de 29 de mayo, de creación, reconocimiento, autorización y acreditación de universidades y centros universitarios, incluyendo la *acreditación institucional* como procedimiento especial para la renovación de la acreditación. Los términos generales en los que se desarrolla la acreditación institucional vienen establecidos en el art. 14 del mismo RD 420/2015. Este procedimiento se solicitará a la ANECA o a la agencia de evaluación externa «(...) de la comunidad autónoma en cuyo territorio se haya establecido la universidad y que se encuentren inscritos en el Registro Europeo de Agencias de Calidad (European Quality Assurance Register, EQAR)»

los Centros de educación superior de estas confesiones sobre teología y/o para la formación de ministros de culto.

En cambio, la disposición específica para la Iglesia católica parte de una situación más compleja, estableciendo elementos característicos de su configuración de notable importancia:

- Si bien el régimen previsto inicialmente es la aplicación de las disposiciones correspondientes a las Universidades privadas, se remite al AEAC para determinar el ajuste que debe realizarse en la aplicación de la regulación orgánica a las Universidades fundadas por la Iglesia católica, lo que puede suponer una especificidad en su conjunto.
- En todo caso se establecen dos criterios que ya matizan de forma específica esta remisión general:
 - a) uno de amplio espectro, excluyendo la aplicación de un elemento esencial para la configuración del régimen previsto para las Universidades privadas: la Ley de reconocimiento;
 - b) y otro de espectro más reducido, el momento de fundación de la Universidad que determina la necesidad de contar con la preservación de derechos adquiridos por aquellas instituciones universitarias que fueron creadas con anterioridad a la promulgación del AEAC.

Esta situación nos induce dos cuestiones: a) ¿qué significa y qué consecuencias tiene la aplicación de una ley de reconocimiento?; b) ¿Cuáles son las diferencias que supone el régimen previsto para las Universidades fundadas por la Iglesia católica en el AEAC?

Para responder a la primera pregunta, debemos tener en cuenta que la educación superior se configura en nuestro ordenamiento como un servicio público, cuya programación, homologación e inspección corresponde al Estado. El régimen universitario establecido en el sistema español combina oferta pública y privada, como consecuencia del binomio constitucional: derecho a la educación y libertad de enseñanza, que se concreta, entre otras cuestiones, en la libertad de creación de centros docentes. En su desarrollo orgánico, la Ley de reconocimiento para las Universidades privadas se inserta como el instrumento donde se plasma la verificación de la conformidad de su régimen interno con los principios estructurales del ordenamiento constitucional en general y del sistema educativo en particular, así como la disponibilidad de capacidad, recursos personales y materiales y programas de impulso académico e investigador que garanticen la adecuación de la oferta y del Centro al cumplimiento del servicio público. Esta Ley de reconocimiento está conectada íntimamente con la autorización requerida para el inicio de las actividades.

Para responder a la segunda pregunta, podemos observar como en el caso del AEAC, no se establece un régimen excepcional en la creación de centros universitarios, al contrario, se remite a la aplicación del régimen general. Las dificultades de in-

interpretación surgen cuando se dispone la preservación de los derechos adquiridos por aquellas Universidades que existían con carácter previo a la promulgación del actual AEAC, que se traslada a la LOU como hemos visto, y con ello se restringe el alcance de la clausula de derogación de las deposiciones previstas en el Concordato de 1953. Esta remisión conlleva, a su vez, la necesidad de atender a las normas de desarrollo que se dictaron en aplicación de dicho Concordato, específicamente el *Convenio de 1962* sobre el reconocimiento de efectos civiles a los títulos impartidos por los Centros de la Iglesia católica en materias civiles, no eclesiásticas.

En esta fórmula hay un reconocimiento de las Universidades fundadas por la Iglesia católica que rompe el monopolio estatal en el ámbito universitario antes de la Constitución. Pero esta ruptura no se basa en el reconocimiento de la libertad de enseñanza de nuestro actual ordenamiento jurídico ni tiene un alcance amplio, tan sólo se refiere a las Universidades fundadas por la Iglesia católica y se sujeta a disposiciones específicas y unilaterales por el Estado para identificar los Centros. En la actualidad ese modo de reconocimiento sería innecesario, pues el propio texto constitucional reconoce la libertad de creación de centros docentes. Por lo demás, se acuña la diferencia entre aquellas Universidades de la Iglesia católica cuya oferta académica se focaliza en estudios civiles y aquellas otras que se centran en la formación en ciencias eclesiásticas. Una diferencia que tiene consecuencias a nivel jurídico práctico, en lo que se refiere al reconocimiento y equivalencia de sus títulos. Para las primeras se remite a un régimen establecido en el *Convenio de 1962*, se produce una mayor injerencia estatal e introduce elementos para garantizar la adecuación de sus Centros y títulos a las condiciones establecidas para las Universidades civiles coetáneas en cuanto a la admisión de estudiantes, planes de estudio y pruebas de evaluación. Este modelo queda en vigencia con carácter transitorio hasta que las Universidades fundadas con carácter previo al AEAC decidan acogerse al régimen de Universidades privadas. En el caso de las segundas, el Concordato se remite a una norma anterior (1946) que desarrolla pocas especialidades formativas, ya que tiene un mayor contenido económico circunscrito a los términos en los que queda fijado el apoyo concedido por el Estado a estos centros de formación, hasta tal punto que en lugar de ser derogado por el AEAC fue derogado por el Acuerdo de Asuntos Económicos.

Desde esta perspectiva, tiene más sentido que el reconocimiento de las Universidades católicas previas se adapte al modelo vigente. Su libertad de creación y capacidad de dictar sus propias normas de organización y funcionamiento está previsto constitucionalmente y en el desarrollo orgánico, lo que parece más criticado respecto a la aplicación de la ley de reconocimiento y autorización para el ejercicio de sus actividades, el ajuste a los términos del servicio en las condiciones establecidas para las Universidades públicas, está igualmente exigido en el *Convenio de 1962*, pero con la extrañeza que entrañaría tener que conectar esas condiciones con la normativa actual, pues no tiene sentido que se tuviera que aplicar un derecho civil en materia de régimen universitario derogado. De hecho, esta adaptación se ha producido en el

reconocimiento de efectos a los títulos civiles y en ciencias eclesiásticas. Una fórmula que encaja perfectamente y se refuerza con el compromiso de la propia Iglesia católica en seguir los estándares europeos de calidad, mediante su adhesión al Espacio Europeo y la creación Agencia para la Valoración y la Promoción de la Calidad de las Universidades y Facultades Eclesiásticas.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- CALVO-ALVAREZ, J., «La aplicación del Convenio de 1962 en la actualidad», en VV.AA. (María Dolores Cebriá García (ed. lit.)), Enseñanza superior y religión en el ordenamiento jurídico. Actas del VII simposio internacional de derecho concordatario, Trujillo (Cáceres), 7-9 de octubre de 2015, Comares, Granada, 2016, pp. 121 a 136.
- CANO RUIZ, I., «La Ley de Reconocimiento de Universidades Privadas: especial consideración a las universidades católicas», en VV.AA. (María Dolores Cebriá García (ed. lit.)), Enseñanza superior y religión en el ordenamiento jurídico. Actas del VII simposio internacional de derecho concordatario, Trujillo (Cáceres), 7-9 de octubre de 2015, Comares, Granada, 2016, pp. 325 a 334, vid. p. 331.
- CASTRO JOVER, A., «Convenios entre Universidades públicas y la Iglesia católica sobre materias religiosas», en VV.AA. (María Dolores Cebriá García (ed. lit.)), Enseñanza superior y religión en el ordenamiento jurídico. Actas del VII simposio internacional de derecho concordatario, Trujillo (Cáceres), 7-9 de octubre de 2015, Comares, Granada, 2016, pp. 251 a 274.
- CASTRO JOVER, A., «Laicidad y actividad positiva de los poderes públicos», en Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado, N.º. 3, 2003.
- CIAURRIZ LABIANO, M.J., «La enseñanza superior en el Acuerdo sobre Enseñanza y Asuntos Culturales: visión de conjunto», VV.AA. (María Dolores Cebriá García (ed. lit.)), Enseñanza superior y religión en el ordenamiento jurídico. Actas del VII simposio internacional de derecho concordatario, Trujillo (Cáceres), 7-9 de octubre de 2015, Comares, Granada, 2016, pp. 57 a 82.
- CONTRERAS MAZARIO, J. M., «La libertad de conciencia y la función promocional del Estado en la Ley Orgánica de Libertad Religiosa», en Laicidad y Libertades. Escritos jurídicos. LOLR: XX Aniversario (1980-2000). Número 0, Madrid, diciembre 2000, pp. 135 a 173.
- CUBILLAS RECIO, M., «Cooperación, Acuerdos y conflictividad», en VV.AA. (Fernández-Coronado, A. et. alia Coord.) Libertad de conciencia, Laicidad y Derecho, Thomson Reuters, 2014, pp. 159 a 119.
- FERNÁNDEZ-CORONADO, A., «El significado del artículo 16 en el contexto constitucional», en VV.AA. (Fernández-Coronado, A. et. alia Coord.) Libertad de conciencia, Laicidad y Derecho, Thomson Reuters, 2014, pp. 87 a 106.
- FERNÁNDEZ-CORONADO, A., «Sentido de la cooperación de una sociedad multireligiosa», en Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado, N.º. 19, 2009.
- FERNÁNDEZ-CORONADO, A., «Introducción», en VV.AA. (FERNÁNDEZ-CORONADO, A., Dir.) «El Derecho de la libertad de conciencia en el marco de la Unión Europea: pluralismo y minorías», Ed. Colex, 2002.

- GARRIDO FALLA, F., «El concepto de servicio público en el Derecho español», en *Revista de Administración Pública*, 1994 (n. 135), p. 7 a 36.
- GÓMEZ MONTORO, A.J., «Centros de enseñanza superior de la Iglesia en el sistema constitucional español», en VV.AA. (María Dolores Cebriá García (ed. lit.)), *Enseñanza superior y religión en el ordenamiento jurídico. Actas del VII simposio internacional de derecho concordatario*, Trujillo (Cáceres), 7-9 de octubre de 2015, Comares, Granada, 2016, pp. 3 a 32.
- GONZÁLEZ DEL VALLE, J.M., «La enseñanza en el Acuerdo de 3 de enero de 1.979», en *Ius Canonicum*, 1979, Vol. XIX (Nº37), pp. 243 a 258.
- GUZMÁN PÉREZ, C., «El régimen vigente del reconocimiento de estudios realizados en centros superiores de la Iglesia», en VV.AA. (María Dolores Cebriá García (ed. lit.)), *Enseñanza superior y religión en el ordenamiento jurídico. Actas del VII simposio internacional de derecho concordatario*, Trujillo (Cáceres), 7-9 de octubre de 2015, Comares, Granada, 2016, pp. 137 a 176.
- LOSADA, J., «Las ciencias eclesiásticas españolas en el período de 1892 a 1992», en *Icade: Revista de la Facultad de Derecho*, Nº 27, 1992, pp. 51 a 72.
- LLAMAZARES CALZADILLA, M.C., «¿Legislar sobre la conciencia?», en VV.AA. (Fernández-Coronado, A. et alia Coord.) *Libertad de conciencia, Laicidad y Derecho*, Thomson Reuters, 2014, pp. 305 a 323.
- LLAMAZARES FERNÁNDEZ, D.; LLAMAZARES CALZADILLA, M.C., *Derecho de la libertad de conciencia I. Conciencia, tolerancia y laicidad*, 4ª ed. Thomson Reuters, 2011.
- LLAMAZARES FERNÁNDEZ, D., «Principios, técnicas y modelos de relación entre Estado y grupos ideológicos religiosos (confesiones religiosas) y no religiosos», en *Revista de Estudios Políticos*, Nº 88, 1995, pp. 29 a 61, vid. p. 29 a 61.
- MOTILLA DE LA CALLE, A., «Las Universidades de la Iglesia», en VV.AA. (Escudero López, J.A., coord.) *La Iglesia en la Historia de España*, Marcial Pons, 2014, pp. 1359 a 1368.
- OTADUY GUERÍN, J., «El derecho de los fieles a la libertad de investigación en las ciencias eclesiásticas», en *Ius ecclesiae*, Vol. 30, Nº 2, 2018, pp. 495-518.
- OTADUY, J., «Las Universidades católicas. Perspectiva canónica», en *Cuadernos de pensamiento*, 30, 2017, pp. 29 a 59, vid. p. 58.
- OTADUY, J., «La experiencia de la Universidad católica en Europa», en *Ius Canonicum*, Vol. XLI, nº 81, 2001, pp. 75 a 101.
- POLO SABAU, J.R., «Jurisprudencia del Tribunal Constitucional y del Tribunal Supremo sobre enseñanza superior y religión», en VV.AA. (María Dolores Cebriá García (ed. lit.)), *Enseñanza superior y religión en el ordenamiento jurídico. Actas del VII simposio internacional de derecho concordatario*, Trujillo (Cáceres), 7-9 de octubre de 2015, Comares, Granada, 2016, pp. 83 a 120, vid. pp. 113 y ss.
- POLO SABAU, JR., «Las objeciones a la declaración de inconstitucionalidad del régimen especial de reconocimiento de las Universidades católicas: análisis de los votos particulares a la STC 131/2013, de 5 de junio», en *Revista de Derecho Político*, n.º 95, 2016, pp. 39 a 82.
- POLO SABAU, J.R., «El estatuto de las universidades católicas en la Ley Orgánica de Universidades», en *Revista Española de Derecho Administrativo*, 158, 2013, pp. 263 a 285.
- POLO SABAU, J.R., *El régimen jurídico de las universidades privadas*, Instituto Nacional de Administración Pública, Madrid, 1997.
- TARODO SORIA, S., «La Enseñanza Superior desarrollada por confesiones religiosas minoritarias», en VV.AA. (María Dolores Cebriá García (ed. lit.)), *Enseñanza superior y religión*

- en el ordenamiento jurídico. Actas del VII simposio internacional de derecho concordatario, Trujillo (Cáceres), 7-9 de octubre de 2015, Comares, Granada, 2016, pp. 275 a 304.
- SOUTO PAZ, J.A., Comunidad política y libertad de creencias. Introducción a las libertades públicas en el Derecho comparado, Madrid, Marcial Pons, 2007.
- SUÁREZ PERTIERRA, G., «Acuerdos y Convenios: crisis de un modelo», en VV.AA. (Fernández-Coronado, A. et. alia Coord.) Libertad de conciencia, Laicidad y Derecho, Thomson Reuters, 2014, pp. 225 a 253.
- SUÁREZ PERTIERRA, G., «Laicidad y cooperación como base del modelo español: una interpretación integral (y una nueva plataforma de consenso), en Revista española de Derecho Constitucional, N° 92, 2011, pp. 41 a 64.
- SUÁREZ PERTIERRA, G., Libertad religiosa y confesionalidad en el ordenamiento jurídico español, Esset, 1978.

Recensiones/*Book Reviews*

En tiempos de vulnerabilidad: Reflexión desde los Derechos Humanos. Dra. D^a Ana María Marcos del Cano (editora) UNED. David Manuel Rodríguez Ferro (UNED, Grado en derecho, Master en DDHH y protección judicial de los DDFF. Mail: dmrferro@gmail.com. Dirección: Urbanización El Almendral, portal 14, piso 10^ºB, CP: 11407, Jerez de la Frontera, Cádiz)

La catedrática Ana María Marcos del Cano nos abre el camino de un ámbito en nuda vigencia social y jurídica en los Derechos Humanos y en la situación global como es la condición y concepto de vulnerabilidad del ser humano como individuo y como miembro de una sociedad en vertiginoso cambio hacia un horizonte plagado de incertidumbre.

Para ello conjuga las aportaciones de académicos y profesionales de numerosos ámbitos; derecho penal, psicología, sanidad, economía, atención social, etc. Con esta obra, trasciende la exclusividad del enfoque jurídico-práctico, lo que le aporta solidez y densidad al desarrollo discursivo. Todo ello surge en un momento aciago que nos ha tocado vivir como es la pandemia generada por la COVID-19, que no distingue entre individuos o grupos sociales ni atiende a cualquier circunstancia que lo pueda paliar.

El objetivo general de la obra es exponer cómo el concepto de vulnerabilidad es una característica inherente a la persona que se manifiesta en la práctica totalidad de su espectro vital y conductual. No por ello tiene un cariz peyorativo, nos hace poner en común una problemática, circunstancias y factores que afectan a muchos sectores de la población mundial de acuerdo a criterios socioculturales, sanitarios, económicos o geográficos.

La Dra. Marcos del Cano comienza la obra analizando a la vulnerabilidad desde un criterio normativo bajo los atributos de ser universal, inherente a la condición humana, no descalificante y sujeta a las vicisitudes sociales y del entorno. Promueve así una aceptación de nuestra vulnerabilidad desde la racionalidad y hace ver que existen acepciones sociales y legales de la vulnerabilidad que requieren una protección institucional para ser mitigadas en su condición de desventaja económica, situación geopolítica o ideológica. Este último factor nos puede indicar el grado de democracia y tolerancia de una sociedad. Desde la bioética, se asocia a la vulnerabilidad como el factor determinante de la autonomía personal y de la aplicación de ofrecer protección a la integridad y dignidad personal. Esto promueve una apertura de enfoque hacia factores relacionados con la salud pública; acceso a la educación y nuevas tecnologías –la realidad de unos Derechos Humanos de Cuarta Generación orientados hacia la nueva universalidad que ofrece la información por medio de la tecnología–, un incremento en la protección de las investigaciones genéticas de grupos de exclusión, etc.

La editora de la obra también hace patente la vulnerabilidad ante la incertidumbre de los cambios productores de riesgos sociopolíticos, económicos e industriales que escapan del control y protección individual y estatal que puede estar asociada a la fragilidad pero no implica una posición en modo alguno indigna respecto a la

consideración propia. No obstante, Del Cano conjuga de forma consecuente las perspectivas de Ricoeur y Kant; la vulnerabilidad como producto de una acción de la Humanidad contra sí misma y la dignidad como piedra angular de la consideración personal. A su vez, afirma que es necesario percibir nuestra vulnerabilidad para afirmar nuestra humanidad y la de los demás en una ética del reconocimiento, de un cuidado hacia los demás casi misericordioso al identificar nuestra vulnerabilidad en la de los demás mediante la catarsis. La síntesis de esta reflexión confluye en la necesidad de que el Estado implemente una política de responsabilidad hacia una tutela y observancia de que la vulnerabilidad no devenga en fragilidad o ausencia de dignidad mediante la garantía de derechos sociales, civiles y políticos hacia una participación e inclusión de los grupos de población amenazados a modo de «feedback».

El Catedrático Rafael de Asís realiza una distinción entre «ser» y «estar» vulnerable como condición y situación, respectivamente por posesión intrínseca de rasgos o condicionantes individuales o colectivos que dejan expuestos sus derechos ante vulneraciones. La historia de la Humanidad puede definirse como una serie de luchas contra la vulnerabilidad y a la inclusión de personas y colectivos que por una condición particular devenían desfavorecidos. La extensión de derechos y su garantía es un pulso constante hacia el pleno reconocimiento universal y generalizar desde el humanismo y la inclusión tecnológica como acceso al conocimiento y acortar distinciones o diferencias. Lo mismo sucede al respecto de las personas con discapacidad desde un modelo social que implemente la dignidad y reconocimiento pleno como individuos participando de su diversidad.

El profesor Javier de la Torre ofrece una reflexión sobre la visión de la vulnerabilidad en una trayectoria historiográfica, argumentando con cierta similitud a las Meditaciones de Marco Aurelio de cómo en ocasiones se asocia la vulnerabilidad a la vejez, la pobreza, la enfermedad y la decrepitud. De una forma con sustrato de cierta espiritualidad y profundidad argumentativa nos expone los ejemplos más verosímiles de ese decaimiento vital que a su vez deviene en una relación biunívoca entre la sabiduría y las siguientes circunstancias; limitación, desintegración, desagrado, error, injusticia, pérdida del rol, avaricia, desesperanza, incertidumbre, soledad, comunidad, autonomía-dependencia, dolor, cansancio, depresión, suicidio, ausencia de solidaridad, desafecto e irresponsabilidad.

Los psiquiatras, Colina, Desviat y Huertas, ponen de manifiesto los efectos perniciosos y perjudiciales que el sentimiento de vulnerabilidad, bien por una ficción conductual o por una reacción social, pueden producir en el individuo que sufre una patología psíquica. La alienación y los métodos intrusivos que produjeron los tratamientos, acrecentaron los síntomas y devinieron en una institucionalización y perspectiva ética desde la sanidad colectiva. Se argumenta que los efectos de la psicopatología moderna trascienden del uso eficaz del fármaco y deben orientarse a la cercanía del trato humano y la información para ayudar a diseñar un tratamiento adecuado y personalizado.

El profesor Rey Pérez realiza una reflexión de cómo replantearnos los Derechos Humanos en el siglo XXI de la mano de la Convención Internacional de Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) con la plena consciencia de que la discapacidad es una parte indispensable de la condición humana ante ciertas situaciones. Partiendo desde la perspectiva de la justicia social de Fraser referido a la redistribución de políticas público-sociales del Estado del Bienestar con estrategias pre y post distributivas de garantía en igualdad de oportunidades; y al reconocimiento, a la presencia en la vida pública de las personas diversidades por su salud o patologías mentales que condicionan la adaptación a un medio social y que no debe suponer una vulnerabilidad. Debe procurarse su inserción laboral y académica de forma adecuada a sus peculiaridades y necesidades pero no excluirlas. A su vez, Valle Escolano y Santiso Doldán nos introducen al incipiente incremento del trastorno del espectro del autismo en adultos y cómo es precisa una preservación de las medidas que permitan mantener vigentes e implementados de forma plena por las administraciones públicas los derechos a la igualdad, a la no discriminación, a la accesibilidad, a la asistencia sanitaria y al empleo. Particularizando a la Comunidad de Madrid, Hernández Blázquez notifica la necesidad de promover una reforma del Código Civil que promueva la preservación de la autonomía y la voluntad por medio de acopio y procesamiento de datos determinantes sobre pacientes con enfermedad mental grave y duradera, permitiendo unas medidas de protección e integración eficaces

Del mismo modo, Carbonell Aparici refuerza esta exposición abogando por una viabilidad de la inclusión social de los diversamente funcionales apoyándose en la abundante legislación de la ONU y nuestra Constitución y proponiendo un punto de vista asertivo que no supone la diversidad ni como una exclusión ni como una debilidad.

En el espectro socioeconómico, Alonso Seco nos presenta a la renta social básica como instrumento de primer orden a nivel nacional y autonómico opera con el objetivo de garantizar el sostenimiento de necesidades básicas familiares de las personas carentes de recursos económicos suficientes y, en la mayoría de los casos, a promover la inserción laboral. Todo ello opera como promotor de mantenimiento de los Derechos Fundamentales recogidos por la Constitución que requieran de capacidad económica para sustentarse –entre otros; vivienda o educación– y sobre todo, la preservación de la dignidad. El principal input para su implantación ecuaníme es definir un baremo basado en factores y características objetivas que facilite los requisitos de acceso y una inserción laboral con garantías.

En el ámbito de la migración, Jerez Iglesias analiza, desde la legislación sanitaria –RRDD Ley 16/2012 y 7/2018– el derecho primordial de toda persona a una asistencia sanitaria con cobertura estatal en el ámbito territorial, temporal, económico e infraestructural por medio de un posible respaldo de soporte económico público y privado con una eventual vinculación con el sector sanitario.

A colación, Cárcar Benito expone una reflexión sobre la inclusión efectiva en la cobertura sanitaria adecuada a las nuevas tecnologías para los colectivos individuales con alto factor de riesgo en búsqueda de la promoción del I+D+i en pretensión de aplicarlos a la sanidad como sistema global asistencial o enfocar los recursos de forma distributiva a las personas más expuestas y vulnerables a verse afectadas por la precariedad sanitaria bien reestructurando los presupuestos o derivando de otras partidas para prevenir no solo la precariedad sanitaria si no también evitar que la salud sea una aspiración social y no un derecho.

La investigadora Castro Martínez reseña la gran vulnerabilidad a la se encuentran expuestos las personas que cumplen condena en centros penitenciarios y realizan algún tipo de formación académica. Nos indica la cobertura constitucional que las instituciones públicas están obligadas a mantener y garantizar una protección y promoción de la inserción de los reclusos en programas educativos de calidad que a día de hoy es virtualmente ausente. A colación de la educación inclusiva, García Ortiz hace hincapié en la ventaja que supondría invertir en los productos de apoyo que faciliten la accesibilidad de aquellos que pudiesen padecer dificultades de obtener una educación digna y completa que merme las discapacidades que puedan producir vulnerabilidad.

Respecto a la población en situación de sin hogar y precariedad económica catalogada, Puente Guerrero nos presenta una instantánea de la alta vulnerabilidad que supone más de 400.000 personas pernoctando sin hogar y 11 millones de hogares con severa privación en la Unión Europea. Esta vulnerabilidad económica implica a una larga lista de derechos fundamentales que trascienden la esfera física y alcanza a la afectiva, laboral, salud, privacidad, educación, etc. El espectro de la violencia alcanza a un aumento de violencia hacia las personas en esta situación de precariedad con un motivo de rechazo, de miedo y desprecio que deviene en estigmatización.

Del Val Bolívar Oñoro diserta sobre la legislación encaminada a garantizar una cobertura y defensa a los usuarios con discapacidad en materia de seguros que parte de una postura benefactora especialmente en el ámbito sociosanitario atendiendo al factor de riesgo en balance con las dificultades y escollos que los usuarios encuentran en su período de convalecencia con las controversias y vulnerabilidades que ello conlleva; especialmente a las personas con de VIH/SIDA. La perspectiva de un futuro a corto plazo es el empleo de la estadística como herramienta objetiva y aséptica para análisis de las compañías aseguradoras así como adecuar la legislación a las necesidades actuales de los usuarios vulnerables.

A modo de conclusión, la obra nos define a la vulnerabilidad como un factor con posibilidad de presentarse en un amplio espectro de ámbitos de la persona, que si bien puede operar como variador determinante de condiciones económicas, sociales, educacionales o sanitarias; es una circunstancia universal inherente a la persona como ser vivo e interactuante con su entorno social y natural. El «ser» o «estar» vulnerable jamás debe ser motivo de discriminación y es la labor integradora

de los demás individuos y de las administraciones públicas lo que permite hacer sentir no vulnerable a la persona desaventajada identificándonos con ella y ayudándola a mantener su dignidad como una obligación moral categórica que trasciende a la obligación legal.

Carioca, V., & Fernandes, A. (2021). *Idoso 4.0: Envelhecer em tempos de futuro*. Castelo Branco: RVJ – editores

Da autoria de Vito Carioca, Professor Coordenador Principal da área das Ciências da Educação-Tecnologia Educativa, do Instituto Politécnico de Beja, e da Ana Fernandes, Professora Adjunta do Departamento de Educação, Ciências Sociais e do Comportamento da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Beja, este livro reúne diferentes perspetivas acerca daqueles que são, provavelmente, os fenómenos que mais transformam e que mais impacto exercem e exercerão na estrutura das sociedades, o envelhecimento da população e a acelerada evolução da tecnologia. Para além de atual, este livro procura ir mais além e realiza mais do que uma simples relação entre dados e conclusões, desafiando o que é atualmente conhecido, com reflexões críticas acerca do verdadeiro potencial da tecnologia e das questões éticas inerentes e que nem sempre são consideradas. Com diversas referências ao fenómeno que assola o mundo atualmente, a pandemia, este livro evidencia as transformações que estão a ocorrer e as que estão na eminência de transformar a vida e o próprio Ser Humano, culminando com reflexões relacionadas com a evolução da espécie humana, de que forma estamos a intervir e qual o papel da tecnologia nessa evolução.

Dividido em dez capítulos, o livro «Idoso 4.0: Envelhecer em Tempos de Futuro» inicia-se com o cruzamento entre os fenómenos evolução tecnológica e envelhecimento, refletindo e levantando questões que irão determinar os diferentes capítulos que se sucedem. Questões relacionadas com os contributos e limitações da tecnologia no que diz respeito ao aumento da esperança média de vida e à qualidade de vida das pessoas mais velhas são levantadas, pelo que a medida em que a tecnologia irá conseguir responder às demandas físicas, psicológicas e sociais associadas ao envelhecimento é discutida ao longo de toda a obra.

A forma como a sociedade comunica e os tipos de serviços e produtos disponíveis tem sido transformada, pelo que a utilização dos meios digitais constitui, hoje, um elemento essencial para a integração social. A par deste fenómeno, o equilíbrio entre gerações é cada vez mais crítico e perante este processo de envelhecimento, é necessário promover condições e oportunidades para que a população idosa possa envelhecer com qualidade de vida. Estas profundas transformações, como nos ensina a História, exercem impacto em todos os processos da sociedade e este livro procura identificar essas transformações. Uma das abordadas pelos autores, corresponde à extinção de muitos empregos devido à automatização. Este desafio crescente fará com que as competências procuradas pelas organizações no futuro sejam diferentes das de agora. Também os empregos necessitarão de se transformar e reinventar. Muito serão automatizados e outros sofrerão sérias transformações decorrentes das tecnologias emergentes, pelo que a reinvenção e readaptação de carreiras, já tão necessária para as pessoas mais velhas no mercado de trabalho, será obrigatória no futuro, numa lógica de aprendizagem ao longo da vida. Este é um dos pontos abordados nesta

obra que não deixa de destacar as profissões que vão surgir no futuro, no sentido de responderem ao envelhecimento da população e à revolução tecnológica.

Por outro lado, as competências específicas exigidas para a inclusão digital sublinham a urgência de se considerar a educação permanente em todas as fases do ciclo de vida, nomeadamente no âmbito da reconversão e adaptação às mudanças tecnológicas. O ensino-aprendizagem de competências que permitam a utilização dos meios digitais, de forma a dotar as pessoas mais velhas de literacia digital, é essencial para que este grupo etário não se encontre excluído, podendo assim, usufruir de todos os benefícios que a tecnologia pode trazer à sua qualidade de vida. A par da aprendizagem ao longo da vida, os autores destacam a literacia digital como componente essencial para a luta contra a discriminação com base na idade. Os estereótipos e os preconceitos podem ser agravados pela baixa utilização destes meios por parte da população idosa, como também pode constituir uma causa e prejudicar a divisão digital entre pessoas mais jovens e pessoas mais velhas. Apesar de referências breves em relação às questões do idadismo, este livro não deixa de salientar que a transformação do paradigma do envelhecimento exige a valorização da literacia digital, uma vez que a integração das tecnologias no quotidiano das pessoas facilita a participação na comunidade, o incremento das relações sociais, uma maior funcionalidade e conforto, abrindo novas oportunidades emancipatórias e uma maior valorização do envelhecimento e todos os ganhos decorrentes, sem uma excessiva ponderação das perdas e fragilidades decorrentes do avançar da idade. Para a promoção de um envelhecimento ativo e saudável através das soluções digitais é necessário trabalhar para a erradicação do estereótipos e preconceitos em relação à idade, tão prejudiciais para a pessoa idosa, sendo urgente a integração das pessoas mais velhas e a proteção dos direitos das mesmas no mundo digitalizado onde vivemos.

As preocupações acerca do envelhecimento da população originaram uma procura de políticas e ações, com o objetivo de promover a manutenção da independência da pessoa idosa e diminuir despesas com os cuidados institucionais, pelo que o papel da qualidade de vida surge como fundamental. A utilidade da tecnologia na qualidade de vida das pessoas idosas é inegável e nesse sentido, os autores relacionaram de forma clara e perceptível, os indicadores de qualidade de vida, baseados na escala WHOQOL-100, com as competências digitais e o acesso a determinados recursos tecnológicos. Através desta relação é possível compreender de que forma a tecnologia pode facilitar e tornar mais confortável a vivência do envelhecimento, em diversas dimensões pilares da qualidade de vida: i) relações sociais, ambiente e comunidade; ii) *Ageing in place*; iii) atividades de vida diária; iv) saúde; v) perspetivas sobre a vida e o futuro.

De facto, todos os domínios considerados na qualidade de vida podem ser prejudicados ou enaltecidos com a exclusão ou inclusão digital, respetivamente. A integração tecnológica em todos os domínios da sociedade, ditam a necessidade de

inclusão digital de todas as pessoas, incluindo as mais velhas, de forma possibilitar o acesso a informação, serviços, oportunidades e benefícios.

A presente obra sublinha que no sentido de um envelhecimento mais feliz e bem-sucedido, cada vez mais será desejável que a pessoa idosa se mantenha em casa, no seu domicílio, e neste processo o recurso a tecnologias não poderia ser mais essencial. Os autores ressaltam os estudos que apontam que «*Ageing in place*» traz vantagens em termos de preservação dos sentimentos de segurança e familiaridade, envolvimento na comunidade e rodeado das principais referências de vida da pessoa idosa.

Que tipo de respostas existirão no futuro para responder às diferentes necessidades deste grupo heterógeno de pessoas idosas do futuro? Espera-se que os serviços de apoio domiciliário cresçam exponencialmente, perante uma diminuição das estruturas residenciais, mas ainda não conhecemos todo os tipos de serviços que poderão ser prestados quando tivermos disponível toda a tecnologia existente e que ainda será criada. Muito menos sabemos de que forma a evolução tecnológica irá moldar o próprio processo de envelhecimento. Quais as necessidades de uma pessoa idosa no futuro?

Inevitavelmente, também o papel do cuidador será reinventado nesta ampla evolução tecnológica e os autores ressaltam a importância de os cuidadores acederem e utilizarem a tecnologia de forma a propiciarem bem-estar às pessoas idosas, mas também para adicionarem qualidade de vida e descanso às suas vidas. A formação e capacitação dos cuidadores através da tecnologia, a disponibilização de assistentes virtuais, profissionais de saúde que podem realizar consultas à distância e a possibilidade de tornar as nossas casas inteligentes, com todo o tipo de sensores de monitorização e capazes de nos ajudarem nas nossas tarefas diárias, é um futuro cada vez mais próximo e também cada vez mais necessário se considerarmos a crescente necessidade de cuidadores e profissionais de saúde para fazer face ao aumento do número de pessoas idosas.

Neste sentido, e muito mais do que a integração tecnológica no quotidiano das pessoas idosas, a mudança de paradigma abordado pelos autores destaca o *Smart Ageing* como essencial para a qualidade de vida das pessoas mais velhas, uma vez que corresponde à maturidade intelectual das pessoas e sociedades para lidarem de forma positiva com o envelhecimento e todas as mudanças associadas. As sociedades sustentáveis, capazes de integrar e incluir as pessoas idosas, a todos os níveis, sejam eles socioeconómicos, intergeracionais, identitários, culturais ou ambientais, vão ter de apostar na educação para que esta nova forma de encarar o envelhecimento ocorra a longo prazo, seja sustentável e chegue a todas as pessoas.

É certo que os modelos tradicionais da sociedade estão em iminente rotura, mas é fundamental que a evolução tecnológica proporcione uma melhor qualidade de vida, autonomia e independência às pessoas, nomeadamente as pessoas idosas, sendo essencial que os valores e direitos do Ser Humano sejam sempre salvaguardados, pelo que os princípios éticos não podem ser colocados de parte.

A importância do livro «Idoso 4.0: Envelhecer em Tempos de Futuro» é sublinhada por considerar o envelhecimento da população como uma conquista da sociedade e por evidenciar que cada pessoa é um ser individual com características únicas que a singularizam e a distinguem das outras. A sua unidade, diversidade, multiplicidade e pluralidade são indissociáveis, tal como o próprio processo de envelhecimento não pode ser dissociado de toda a complexidade que compõe o ser humano. Este livro compreende, respeita e aceita a incerteza, os antagonismos e as contradições incontornáveis de escrever sobre o futuro e, apesar de colocar um grande ênfase na forma como a evolução tecnológica pode contribuir para uma melhor qualidade de vida das pessoas idosas, não deixa de evidenciar os riscos e os novos desafios que esta acelerada evolução pode trazer.

Sofia Nunes

*Aluna de Doutoramento em Informação e Comunicação em Plataformas Digitais,
Universidade de Aveiro
Gestora da comunidade siosLIFE
sofianunesmail@gmail.com*

AUTORES: Narciso Martínez Morán; Lucía Rodríguez Benavides; Indalecio Leonseguí Guillot; Milagros Lorente Santos.

COORDINADORES: Ana María Marcos del Cano; Narciso Martínez Morán. «Deontología y Régimen Profesional de la Abogacía», Editorial Universitas, Madrid 2020, (346 páginas).

En octubre de 2020 se publicó el libro, objeto de la presente reseña que comienza planteando las cuestiones más importantes sobre la deontología profesional, en general, para centrarse posteriormente en la deontología profesional y el régimen de actuación de la abogacía.

Ya en la presentación de la obra se aclara la personalidad de los autores, quienes son los destinatarios y el contenido de las diferentes partes y capítulos. No obstante, intentaremos detenernos en algunas cuestiones particularmente importantes y realizaremos algunos comentarios críticos sobre la exposición de los contenidos.

Autores: Todos los autores de la obra que presentamos, son o han sido, desde sus inicios, miembros del equipo docente del Máster de la Abogacía impartido en la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Unos pertenecientes al Departamento de Filosofía Jurídica de la Facultad de Derecho de la UNED y otros abogados con muchos años de ejercicio en el Ilustre Colegio de Abogados de Madrid. Con la experiencia acumulada en los muchos años de docencia en esta Universidad, o en el ejercicio de la profesión, han puesto a disposición de los estudiantes tanto los conocimientos materiales como la experiencia metodológica y profesional, construyendo un manual asequible para la comprensión y aprendizaje de la Deontología Profesional.

Destinatarios: La intencionalidad primera de los autores de la obra es proporcionar ayuda a quienes más lo necesitan, a los estudiantes de la UNED, para suministrarles respuestas precisas a todas las cuestiones planteadas en el programa del Master de la Abogacía, evitando pérdidas de tiempo innecesarias en la búsqueda de las mismas en diferentes libros o manuales. Al mismo tiempo pretenden que esta obra sea útil a los estudiantes de otras universidades, haciéndola igualmente sugestiva para los lectores a quienes interese profundizar en las cuestiones referidas a la Deontología Profesional, especialmente en el ejercicio de la Abogacía.

La estructura del libro: El libro está estructurado en tres partes.

La primera parte contiene seis capítulos correspondientes a la primera unidad didáctica en la que se estudian todas las cuestiones teóricas referidas a la Ética y la Deontología Profesional.

La segunda parte, que contiene otros seis capítulos correspondientes al estudio más específico de la Deontología en ejercicio profesional de la abogacía.

Y *la tercera parte* se halla compuesta por dos anexos. En el primero se realizan comentarios a la normativa deontológica básica y el segundo se dedica a exponer el elenco de Colegios de Abogados existentes en España con referencia a sus normativas específicas.

Con ello se analizan todas las cuestiones fundamentales de la materia que nos ocupa y se aportan los elementos necesarios para estudiar y comprender la normativa específica actualmente vigente.

La primera parte está escrita, toda ella, por el Profesor Narciso Martínez Morán, quien, haciendo gala de su excelente formación filosófica, ética y jurídica plantea los conceptos básicos de Ética, Moral y Deontología, imprescindibles para quienes desean profundizar en el análisis de los Códigos Deontológicos relacionados con el ejercicio de cualquier profesión, para vincularlos, a continuación, con el ejercicio profesional de la abogacía.

Comienza el *primer tema* afirmando que todos los seres humanos se manifiestan y se comportan en dos dimensiones diferentes que se encuentran consustancial e inseparablemente presentes en todos ellos: la dimensión individual y la dimensión social.

Y se analizan cómo todas las conductas humanas están regidas por normas que son diferentes, dependiendo, en cada caso, de la naturaleza de los actos regulados. Y se muestran las coincidencias y diferencias entre los distintos tipos de conducta y las normas que las regulan. Entiende que, para hablar de normas de conducta será necesario conocer y definir los conceptos de *conducta* y de *norma*.

Conducta: es todo acto realizado consciente, voluntaria y libremente. Resulta obvio que este tipo de comportamientos sólo pueden ser realizados por los seres humanos. Para entender el concepto de *normas de conducta* lo pone en relación con el concepto de leyes de la naturaleza y analiza sus diferencias.

Pero los comportamientos humanos no siempre son iguales. Pertenecen a ámbitos diferentes. Determinados actos se realizan en el marco de la convivencia social mientras que otros muchos pertenecen a la esfera privada y su repercusión se queda en el ámbito de la inmanencia del sujeto que realiza la acción. Dichos actos, cuya repercusión solo afecta a la interioridad del individuo y su valoración pertenecen a la pura subjetividad, se rigen por *normas de carácter moral*. No obstante, los seres humanos, a la vez que entes individuales son seres sociales que conviven e interactúan constituyendo entidades sociales.

Dos tipos de normas rigen los comportamientos sociales: *En primer lugar*, las Reglas de Trato Social o Usos Sociales. Son «*pautas de conducta que nos indican el comportamiento que hemos de observar en el ejercicio de la convivencia con los miembros del grupo social al que pertenecemos*». Su coercibilidad es objetiva por el origen social, pero subjetiva en cuanto a la eficacia y las sanciones vienen impuestas por los diferentes grupos sociales. *En segundo lugar*, las Normas Jurídicas, que también regulan conductas sociales, se imponen con carácter obligatorio, tienen carácter objetivo en cuanto a su coercibilidad y las sanciones vienen establecidas en las propias normas y las aplican los jueces en el ejercicio de sus funciones.

Dado que el objetivo fundamental de esta obra se centra en el análisis de los comportamientos éticamente exigibles en el ejercicio de la profesión de la abogacía,

resulta imprescindible conocer qué entendemos por Ética y su relación con la Moral que, aunque a veces se las confunde, su concepto, significación y función no es la misma.

A ello se dedica el *segundo tema* con tres objetivos claros: El primero de ellos analizar y explicar la importancia de la Ética en el ámbito de los comportamientos humanos, así como la diferencia y relación de la misma con la Moral. E segundo, realizar un breve análisis de la Ética Privada, de la Ética Pública y de los conceptos de Profesión y Ética Profesional. Y, para comprender mejor la función de la Ética, tanto la Privada como la Pública y la Profesional, se analizan, en tercer lugar, los conceptos de *valor* y *principio* por su relación transcendental con las normas tanto éticas como jurídicas.

En efecto la Ética –afirma el profesor Martínez Morán– ha tenido gran presencia en toda la historia del pensamiento y se pregunta si es posible hablar de Ética en la actualidad, en un mundo en el que los intereses particulares priman sobre los ajenos y lo privado se prefiere a lo público, en un mundo en el que el dinero, la imagen y la fama se anteponen a la responsabilidad, la integridad, la ejemplaridad y el altruismo, en un mundo en el que el engaño y la mentira son instrumentos habituales para conseguir el dinero y la fama. Precisamente por ello y ante el déficit ético de nuestro mundo– sigue diciendo– hoy, más que nunca es necesario reflexionar sobre la Ética y su función en las sociedades de nuestro tiempo. Resulta imprescindible promocionar la Ética para que, desde la racionalidad y la interiorización de los valores y principios éticos nuestros comportamientos adquieran en la práctica una dimensión de rectitud en lo personal y de responsabilidad en el compromiso social.

En la reflexión sobre la Ética es importante distinguir entre los conceptos de Ética y Moral entendiendo por *Moral* el conjunto de normas que regulan directamente nuestras conductas orientando los comportamientos hacia lo bueno o lo malo en el ámbito individual. Estas normas guían nuestras acciones concretas tratando de dar respuesta a los interrogantes ¿Qué es lo bueno? ¿Qué debo hacer? Dirigen de modo inmediato las conductas de los seres humanos. La *Ética*, sin embargo, es una reflexión filosófica sobre la Moral, es decir, se trata de una filosofía que pretende fundamentar las normas morales dando razones de ¿por qué algo es bueno? y ¿por qué debemos hacerlo? Y, si ambos conceptos (Ética y Moral) los referimos a las acciones relacionadas con la vida pública, tendremos, por un lado, la Moral Pública, y, por otro, la Ética Pública.

El *tercer tema* se centra en las cuestiones específicas de la Deontología y su relación con la Ética Aplicada. Y puesto que la cuestión central de esta obra es la Deontología Profesional del Abogado es necesario conocer, en primer lugar, que entendemos por Deontología Profesional, para lo cual se hace imprescindible profundizar en el concepto mismo de Deontología y el concepto de Profesión. Al mismo tiempo se plantean y se analizan, en este mismo tema, los principios inspiradores de la

Deontología Profesional: los valores y principios comunes que inspiran la deontología, en general y más concretamente en las profesiones jurídicas.

Sin duda una cuestión fundamental para el estudio de la Deontología, objeto central de la obra que analizamos es la Ética Profesional. Se entiende por *profesión una actividad especializada del trabajo dentro de la sociedad por la que se percibe una remuneración*. En la actualidad las profesiones han adquirido una dimensión social importante. Esta dimensión social requiere que el ejercicio profesional se lleve a cabo con especiales requisitos, no sólo técnicos sino también éticos, por lo que, cada vez más, la Ética Profesional se hace más patente y necesaria, pues también en el ámbito de los comportamientos profesionales existen conductas «no éticas», no perseguibles por el Derecho, porque no vulneran la legalidad.

En efecto, existe un amplio campo de *comportamientos debidos desde el punto de vista ético*, que, no estando regulados jurídicamente, su cumplimiento se abandonaría a la sola libertad y autonomía de los profesionales. Serían comportamientos éticos no exigibles, pues se encuentran en un espacio vacío de regulación entre la Ética personal y el Derecho. Por ello, en el ámbito del ejercicio profesional, se ha hecho imprescindible la regulación de determinadas conductas éticas para que sean exigibles desde la Ética Profesional normativizada.

La Ética Profesional, por tanto, no impone conductas coactivas, sino que implica el análisis y la reflexión sobre los principios y las reglas que constituyen los pilares de la moralidad en el ejercicio de la actividad profesional. Es decir, desde la Ética Profesional se reflexionará y se analizará por qué algo es bueno y deseable para una profesión y, por tanto, debe ser realizado. Será desde la Deontología, concretada en Códigos Deontológicos, desde donde se exigirán los comportamientos morales reglados.

Pero para el conocimiento de las normas deontológicas, así como para su cumplimiento, ha surgido la necesidad de que éstas se codifiquen y se recojan en Códigos normativos. Son los Códigos Deontológicos, de los que han ido dotándose las profesiones históricas como la medicina, las ciencias de la información, los psicólogos y, por supuesto, las profesiones jurídicas (Abogados, Notarios, Registradores). Todas estas cuestiones son objeto de estudio en el *tema cuarto*.

Y no podemos olvidar que la abogacía ejerce una profesión de servicio público. Es cierto que todos los ciudadanos tenemos derecho a ser defendidos ante los tribunales, lo que puede suponer que todo abogado estaría obligado a la defensa de quienes requieran sus servicios, aunque pueda comprometerse su libertad ideológica y moral. Por ello se dedica un amplio espacio también, en el *tema quinto*, al análisis de la libertad de actuación y consiguiente derecho a la objeción de conciencia para defender, o no, determinados supuestos delictivos.

Se termina la primera parte analizando los problemas que plantea en la actualidad la corrupción, especialmente en el servicio público, cuestión íntimamente ligada al ejercicio de muchas profesiones y a la que no es ajena la profesión del abogado. Por ello

se plantea el problema de la corrupción en el ejercicio de la abogacía y el importante papel que desempeñan los abogados en el engranaje de la administración de justicia, desde donde puede contribuir eficazmente a la erradicación de la corrupción. Estas cuestiones son abordadas en el *tema sexto*.

A lo largo de los seis capítulos que integran la primera parte se han planteado, creo con gran acierto y claridad las cuestiones centrales acerca de la ética, tanto privada como pública y se ha analizado con precisión la problemática general de la Deontología Profesional aplicando la teoría a la realidad deontológica del ejercicio profesional de la Abogacía y la normativa que la regula.

La parte segunda de la obra que comentamos, escrita por Lucía Rodríguez Benavides e Indalecio Leonseguí Guillot, Profesores del Máster de la Abogacía de la UNED y Abogados del Colegio de Abogados de Madrid, está integrada por los capítulos siete al doce. Se centra en el análisis y estudio de la normativa deontológica que regula la actuación profesional de la Abogacía, pretendiendo acercar, desde un punto de vista eminentemente práctico, las claves tanto de la incorporación a la actividad profesional, como del ejercicio habitual de la misma.

Si bien el estudio de la Deontología Profesional no había recibido la atención que merecía dentro de los planes de estudio de los títulos universitarios de licenciado o del actual grado en Derecho, desde la introducción de la prueba de evaluación de aptitud para el ejercicio de la profesión de la Abogacía, se ha reconocido su relevancia, al introducir la misma, de una forma significativa, en el contenido del programa de materias comunes de dicha prueba, identificando con ello la importancia de su conocimiento para el correcto ejercicio profesional.

Centrados en el análisis del ejercicio de la Abogacía, se resalta en el *tema siete* que, en un Estado de Derecho que proclama como valores fundamentales la igualdad y la justicia, el ejercicio de la Abogacía es un elemento imprescindible para la consecución de dichos fines, al representar y encarnar el derecho de defensa, que es uno de los componentes esenciales en la consecución de dicho ideal de justicia. La propia Constitución española, en su artículo 24, identifica dentro de su apartado de derechos fundamentales el derecho de los ciudadanos a la defensa y asistencia letrada, lo cual configura a los abogados como actores esenciales en el correcto desarrollo del sistema de administración de justicia.

Por lo anteriormente expuesto y a la vista de la función esencial que desarrolla la Abogacía, se hace necesario codificar las normas deontológicas que regulan su ejercicio profesional, a fin de dotarla de un cuerpo legal que estructure los principios, derechos y obligaciones que deben regir dicha actuación profesional. El Estatuto General de la Abogacía Española y el Código Deontológico de la Abogacía Española, constituyen el eje de dicho cuerpo normativo, si bien existe un elevado número de normas, tanto de naturaleza sustantiva como procesal, que afectan al ejercicio profesional de la abogacía y que exigen una constante atención a su contenido.

En el tema ocho se identifican y se analizan los principios fundamentales que configuran el ejercicio de la abogacía tales como la independencia, la libertad y el secreto profesional, los cuales conforman la estructura básica y necesaria para su esencial desempeño. En estos principios se fundamentan, además, otras conductas como diligencia, honradez, probidad, rectitud y lealtad, que sustentan las necesarias relaciones de confianza Abogado-cliente y que constituyen la base de la dignidad de la profesión. Partiendo de dichos principios, se establece un sistema de derechos y obligaciones que garantiza el equilibrio entre las facultades necesarias para el efectivo ejercicio del derecho de defensa, y las precisas obligaciones o limitaciones en el ejercicio del mismo, en orden a asegurar una coexistencia armónica con los derechos de clientes y demás partes afectadas por la actuación profesional.

La citada legislación y su contenido, no debe contemplarse como un simple tratado de normas de buena conducta, sino como una verdadera estructura normativa de obligado cumplimiento, cuyo objeto es la ordenación de la actuación profesional de la Abogacía.

Teniendo el derecho de defensa consideración de naturaleza esencial, reconocido en el marco del ejercicio de la Abogacía, ello implica la importancia de la función del control deontológico en el ejercicio de la misma. Dicha función ha sido confiada a los Colegios de Abogados los cuales, a través del principio de colegiación obligatoria, han sido designados para ejercer, en su ámbito territorial, la facultad disciplinaria en el orden profesional y colegial, de conformidad con lo establecido en la Ley 2/1974, de 13 de febrero sobre Colegios Profesionales, sin perjuicio, claro está, de la posible revisión jurisdiccional de sus resoluciones. Y ello, ha demostrado, hasta el momento, ser la fórmula más adecuada para salvaguardar la libertad e independencia de dicha actividad profesional, esenciales para el efectivo ejercicio de la defensa, evitando con ello las posibles interferencias o presiones que hubieran podido generar otras fórmulas de gestión.

El estudio de la normativa de acceso, de la regulación de la actuación profesional, de los principios generales inspiradores de la misma y de su aplicación práctica en el ejercicio profesional habitual, constituyen el objeto de estudio de la parte segunda de este libro que, sin duda, servirá de ayuda para los alumnos y, en general, a todos aquellos que se inician en el ejercicio profesional.

Pero también se analizan ampliamente los derechos y deberes deontológicos que incumben al Abogado en el desarrollo de su relación con los clientes, con la parte contraria, con los compañeros, con los tribunales y respecto a la asistencia jurídica gratuita, además de la necesaria referencia al régimen de responsabilidad profesional.

La relación con los clientes, a la que se dedica *el tema nueve*, se fundamenta en la recíproca confianza, exigiendo del Abogado una conducta profesional, íntegra, honrada, leal, veraz y diligente. Se analizan pormenorizadamente los deberes del abogado en su ejercicio profesional, así como los derechos que le asisten frente a sus clientes, durante todas las fases del proceso de la relación entre ambos.

El objetivo del *tema diez* es presentar y analizar los principios y normas básicas que regulan las relaciones de los profesionales de la abogacía con los compañeros y otros operadores jurídicos, en el ámbito del ejercicio profesional. Evidentemente, en su actuación profesional habitual, quienes ejercen la abogacía deben interactuar con distintas y heterogéneas personas o grupos con los que pueden tener intereses divergentes como pueden ser otros compañeros de profesión, la parte contraria de la defendida o los integrantes de los tribunales de justicia en los que intervienen. Las normas deontológicas que regulan dichas relaciones tienen por objeto establecer un marco en el que las comunicaciones y actuaciones profesionales se desarrollen de forma adecuada, equilibrada y fluida, evitando cualquier situación que pueda provocar un daño o perjuicio, tanto al propio profesional, como al resto de operadores que intervienen en el tráfico jurídico.

El *capítulo once* plantea otra de las cuestiones importantes, que afectan al ejercicio profesional de la abogacía. Se analizan las especialidades que el desarrollo de las funciones de asesoramiento jurídico y defensa de oficio presenta al abogado que se encuentra adscrito al Turno de Oficio. Se analiza la Ley de Asistencia Jurídica Gratuita y su Reglamento de desarrollo. Y, puesto que la Abogacía se erige como uno de los elementos clave del sistema, se presta especial atención al régimen deontológico que afecta a los abogados de oficio y a sus obligaciones profesionales, así como al sistema de retribución de los Abogados de Oficio y a su régimen disciplinario.

Termina la segunda parte con el *capítulo doce* en el que se pretende una aproximación al estudio de los diferentes ámbitos de responsabilidad en los que puede verse afectado el profesional del ejercicio de la Abogacía, por el incumplimiento de la distinta normativa que regula, o afecta, su actuación profesional, centrándose fundamentalmente en las responsabilidades de carácter moral y la responsabilidad disciplinaria colegial, por su relación directa con el contenido de la asignatura (Deontología y Régimen Profesional de la Abogacía) a la que va dirigido este estudio.

Y, **en la tercera parte de la obra**, escrita por Milagros Lorente Santos, se contemplan dos anexos destinados a comentarios de la normativa deontológica básica y a la presentación de los Colegios de Abogados de España, con una relación de su normativa específica al respecto.

En primer lugar, se hace referencia a la normativa deontológica básica, que se encuentra regulada en cuatro Normas, a las que luego se sumarán con carácter subsidiario, las normas sectoriales de desarrollo elaboradas por los Colegios de Abogados, las dictadas por el Consejo General de la Abogacía Española, Códigos de los Consejos Autonómicos, acuerdos de las Juntas de Gobierno, etc.

Tales normas son:

- El Estatuto General de la Abogacía Española
- El Código Deontológico de la Abogacía Española
- El Código Deontológico de los Abogados Europeos, y
- La Ley 1/96, de 10 de enero, de Asistencia Jurídica Gratuita (en adelante LAJG).

Además de dichas normas, al tratarse de una profesión regulada que exige colegiación, la abogacía española cuentan con 83 Colegios de Abogados a través de los cuales se adquiere el compromiso y se facilita el cumplimiento de la normativa deontológica básica, que todo abogado debe conocer y tener como referente en cuanto a sus derechos y deberes, legales y éticos, asumiendo que su eventual incumplimiento, puede derivar en responsabilidad, aunque hay que tener en cuenta que la finalidad de la normativa deontológica, no es tanto punitiva como preventiva, mostrando la normativa básica las directrices de conducta que acerquen al abogado al concepto de excelencia que los Colegios de Abogados deben tutelar y de ejercicio de la función social que la profesión de abogado tiene encomendada.

En esta tercera parte se realizan algunos comentarios sobre la normativa citada que está al alcance y debe ser conocida y puesta en práctica por todos los que ejercen la abogacía.

Aunque la obra comentada es aparentemente breve para la cantidad de cuestiones planteadas, he de decir que me parece una obra muy completa en el análisis de sus contenidos. Se trata de una obra densa pero clara y pedagógica, señalando, en todo momento, los objetivos que los autores pretenden en cada una de las cuestiones analizadas y los temas estructuralmente planteados.

Entiendo que, quienes deseen aproximarse al conocimiento amplio y profundo de la Deontología Profesional de la Abogacía tienen en esta obra todos los elementos y todas las explicaciones necesarias, tanto en el ámbito teórico-filosófico de la definición de los conceptos genéricos, como desde la perspectiva práctica, en el terreno concreto de la actuación profesional.

Boris J. Barragán Bech

Doctor en Derecho. Universidad de Navarra

Tutor de la UNED en el Centro A. de Palma de Mallorca

Normas para la publicación de trabajos

OBJETO

Se admiten artículos inéditos de investigación relacionados con temas de Educación y Derechos Humanos. Tendrán especial prioridad aquellos que propongan planteamientos originales e innovadores.

INSTRUCCIONES PARA AUTORES

- I. **EXTENSIÓN DE LOS ARTÍCULOS:** Los originales de los artículos de las secciones «Monográfico» y «Debates» tendrán una extensión entre 20 y 25 páginas. En ningún caso debe exceder de los 60.000 caracteres, incluyendo espacios.
- II. **SOPORTE MATERIAL:** Los trabajos deberán ser presentados en DIN A4, a espacio y medio. El tipo de letra será «Times New Roman12» para el texto principal y, en su caso, «Times New Roman10» para las notas al pie de página. Las notas al pie tendrán interlineado simple.
El comienzo de cada párrafo llevará sangría
No habrá espacios en blanco entre párrafos.

III. **FORMATO:**

1. TÍTULO: Todos los artículos deberán incluir al comienzo el título tanto en el idioma original como en español (de no ser el idioma original) y en inglés.

2. RESUMEN: Deberán ir acompañados de un resumen o *abstract* de diez líneas máximo, en castellano y en inglés (no más de 200 palabras) tanto en el idioma original como en castellano (de no ser el idioma original) como en inglés. El resumen deberá respetar la estructura del artículo.

3. PALABRAS CLAVE O KEY WORDS: Deberán incluirse además cinco o seis palabras clave o *key words*, en español y en inglés. Éstas irán en orden alfabético, entrecomilladas y separadas por coma («...», «...», ...). Asimismo se incluirá un sumario con los epígrafes en los que se estructura el texto, tanto en castellano como en inglés.

IV. **SISTEMA DE CITAS, NOTAS Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Las notas y citas pueden realizarse de cualquiera de las dos formas siguientes, sin que puedan mezclarse ambas dentro de un mismo artículo.

1. SISTEMA DE CITAS Y NOTAS A PIE DE PÁGINA

LAS CITAS A PIE DE PÁGINA se confeccionarán según el criterio tradicional y se entenderá que constituyen las referencias bibliográficas del artículo, sin que sea necesario añadir una bibliografía final, evitando así reiteraciones. Una obra ya citada se mencionará con el nombre del autor o autora seguida de *op. cit.* y la página. Si el autor tiene varias obras citadas en el artículo, se abreviará el título, seguido de *cit.* y la página. En caso de repetir de forma inmediata la misma

referencia a autor o documento, se indicará con *ibidem* y el número de página. Las palabras extranjeras deben ir en cursiva. En las notas al pie la palabra página se abreviará p. o pp., según proceda; siguientes se expresará como ss.; para referirse a consulta de textos consultados y no citados literalmente se utilizará la abreviatura cfr.

Se recomienda que las citas y/o notas de pie de página sean breves, no superando, salvo excepciones, las 70 palabras.

La veracidad de las citas y referencias bibliográficas serán responsabilidad exclusiva del autor o autores de los trabajos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS: En las referencias bibliográficas citadas a pie de página deberán incluirse: Apellido/s inicial del nombre (en mayúscula) del autor/autores, *título* de la obra (en cursiva), lugar de edición, nombre del editor, año de aparición, número de páginas (eventualmente colección). Se distinguirá entre libro, artículo de revista, capítulo del libro, etc.

NOTAS: Las notas se incluirán a pie de página, siguiendo numeración correlativa (sucesiva) con las citas y referencias bibliográficas.

2. SISTEMA DE CITAS Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS SEGÚN LAS NORMAS APA (*American Psychological Association*). CITAS EN TEXTO.

CITAS: En las citas dentro del texto siempre y cuando no superen las 40 palabras, se incluirán entre paréntesis el apellido del autor, el año de la publicación y la página en la cual está el texto extraído. Dicha obra deberá estar reseñada en la bibliografía final.

En caso de superar las 40 palabras, se citará en un párrafo aparte del texto, con una sangría a la izquierda.

Todas las citas que se hagan dentro del texto deberán reflejarse en el apartado de Referencias Bibliográficas al final del trabajo. Sólo se admite bibliografía referenciada en el trabajo, no bibliografía consultada o complementaria.

NOTAS: Las notas se incorporan a pie de página. Se recomienda que no superen las 70 palabras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS: En *Referencias bibliográficas*, solo se incluirán las fuentes que sustentan la investigación, no las fuentes para profundizar en el tema.

Las referencias se ordenan alfabéticamente.

Las obras de un mismo autor se ordenan cronológicamente. Si el año de publicación es el mismo, se diferenciarán escribiendo una letra en cursiva (*a*, *b*, etc.) después del año: Apellido, A. (año). *Título*. Ciudad: Editorial.

— (año *a*). *Título*. Ciudad: Editorial.

— (año *b*). *Título*. Ciudad: Editorial.

Libros.

Obra completa: Apellido, Inicial del nombre, (año), *Título*, Ciudad, Editorial.

Capítulo de libro: Apellido, Inicial del nombre (año), *Título del capítulo* entrecomillado "...", en Apellido (Ed.), *Título del libro (en cursiva)*, Ciudad, Editorial.

Artículos de Revistas y publicaciones periódicas: Apellido, Inicial del nombre, (año). *Título del artículo* entrecomillado "...", *Título de la publicación (en cursiva)*, vol., nº, xx-xx.

Ponencias, congresos, conferencias y seminarios: Apellido, A. (año). *Título de la ponencia*. Nombre del Congreso, Ciudad, Fecha XX-XX mes.

3. TABLAS, GRAFICOS Y SIMILARES.

Irán separados del texto, numerados correlativamente, precedidos del título. En todos los casos debe constar a pie de página la fuente de datos a partir de los cuales se elabora la figura. El formato debe ser.

Todas las figuras deberán numerarse en función del tipo (p.e., Tabla 1; Figura 1).

Los esquemas, dibujos, gráficos, tablas, ecuaciones deberán presentarse en un formato editable, preferentemente Word, Excel TIFF o JPEG.

En las tablas se indica en su parte superior la numeración y título, con el siguiente formato: *Tabla 1. Título de la tabla en cursiva.*

En las figuras, se indica en su parte inferior la numeración y el título, con el siguiente formato: *Figura 1. Título de la figura.*

V. RECENSIONES Y «CRÍTICA BIBLIOGRÁFICA»

Los originales de la sección no deberán superar las seis páginas (máximo 16.000 caracteres) ni tener una extensión inferior a dos páginas DIN A4, a espacio y medio, «Times New Roman12».

Las recensiones y comentarios bibliográficos deben incluir los datos del autor así como el título de la obra comentada.

En el documento es imprescindible incluir los datos del autor o autora que realiza la recensión y/o comentario, su relación con la institución pública o privada en la que desarrolla su cargo académico o actividad profesional (por ejemplo, en el caso de ser docente universitario, la universidad en la que ejerce su labor habitualmente), así como una dirección electrónica y/o dirección postal de contacto al efecto de posibles envíos o comunicaciones.

VI. ENVÍO DE TRABAJOS

De los artículos monográficos se enviarán dos copias:

En la primera deben aparecer el Título del trabajo, nombre y apellidos de todos los autores, grado académico, así como su situación académica. Se deben incluir también, a efectos de comunicación, los *emails* y dirección postal de los autores.

En la segunda versión, se debe eliminar cualquier referencia a los autores o datos que puedan propiciar su identificación.

Tanto los artículos, como debates, recensiones y noticias han de enviarse por correo electrónico, exclusivamente a la dirección de la revista “*Derechos Humanos y Educación*” revistaDHYE@universitas.es.

VII. PROCESO DE EVALUACIÓN, ADMISIÓN Y REVISIÓN DE MANUSCRITOS

Los trabajos enviados a la Redacción de la *Revista Derechos Humanos y Educación* deberán ser inéditos y serán evaluados mediante el sistema de «doble *referee*» manteniendo el anonimato en la revisión de los mismos. Por ello, los autores deben excluir del texto cualquier dato que pudiera identificarlos, para evitar que los evaluadores puedan conocer su autoría.

Los evaluadores externos serán decididos por el Consejo Asesor o el Consejo de Redacción de la revista *Derechos Humanos y educación*, en su caso.

La comunicación de la decisión editorial será motivada e incluirá las razones para la aceptación, revisión o rechazo del artículo, así como, los correspondientes informes emitidos por los evaluadores externos e independientes. En todo caso la aceptación, rechazo y/o posibles sugerencias de modificación de los originales se llevará a cabo y se comunicará a los autores en el plazo máximo de dos meses desde su recepción en la dirección de la revista.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Los evaluadores justificarán el dictamen emitido atendiendo a los siguientes criterios, orientativos de evaluación de la Revista.

1. Idoneidad de la temática tratada.
2. Novedad, originalidad y oportunidad del tema, así como las aportaciones personales al problema planteado.
3. Redacción, estructura y aspectos metodológicos.
4. Idoneidad, calidad y actualidad de la Bibliografía.
5. Correcciones, recomendaciones y sugerencias de modificación.

Para su publicación los trabajos deberán obtener dos evaluaciones positivas de evaluadores externos. Éstos podrán proponer sugerencias de modificación, así como los aspectos a corregir o emitir comentarios adicionales que consideren oportunos para mejorar la calidad del trabajo.

En el caso de que uno de los informes sea negativo o positivo con modificaciones, se estará a lo que decida el Consejo Asesor o el Consejo de Redacción. Si la evaluación es positiva pero se recomiendan modificaciones sustantivas, el Consejo de Redacción y en su caso al Consejo Asesor, concederá un plazo suficiente para que los autores remitan a la redacción de la revista la versión definitiva del texto con las revisiones, sugeridas por los evaluadores debidamente realizadas. En tal supuesto, la decisión sobre la publicación definitiva del trabajo será sometida, de nuevo, al Consejo de Redacción, y en su caso, al Consejo Asesor de la revista.

CRITERIOS EXCLUYENTES PARA LA ADMISIÓN DE LOS TRABAJOS:

1. Remitir el trabajo fuera de los plazos señalados para cada número de la revista.
2. El incumplimiento de las normas de presentación de los trabajos, como no enviar el trabajo en el soporte requerido o sin las formalidades oportunas señaladas.
3. Carencia injustificada de citas o referencias bibliográficas.
4. No utilizar correctamente los sistemas de citas y notas propuestos.
5. Haber publicado un artículo en la misma sección del número inmediatamente anterior.
6. La falta de adecuación, superficialidad o falta de rigurosidad en el tratamiento del contenido del trabajo.
7. Cualquier otra circunstancia que el Consejo de Redacción considere no adecuada a las instrucciones de la Revista.

Los autores de los trabajos aceptados definitivamente para su publicación recibirán a través de correo electrónico, una certificación escrita de la admisión de su trabajo para la publicación en el número correspondiente.

Los autores de los trabajos rechazados recibirán por correo electrónico una comunicación escrita de la no publicación de su trabajo en el número correspondiente, junto a una copia del contenido de la evaluación negativa.

VIII. COMPROMISO ÉTICO

La Revista *Derechos Humanos y Educación* se adhiere a las directrices del Committee on Publication Ethic (COPE) de buenas prácticas para la edición, revisión y publicación de trabajos científicos en revistas de diferentes áreas de conocimiento. A tal efecto:

1. Los autores se comprometen a remitir trabajos originales e inéditos, que no hayan sido publicados anteriormente y que no se encuentren sometidos a evaluación por otras revistas.

2. El envío de trabajos para su evaluación requiere omitir cualquier dato que permita a los evaluadores identificar a los autores.

3. Ello implica aceptar las normas de publicación, revisión y evaluación de la revista.

4. Los evaluadores de los trabajos asumen el compromiso de realizar una revisión crítica, honesta y constructiva sobre la calidad científica del texto, renunciando a efectuar la evaluación si existiera algún conflicto de intereses.

5. El Consejo de Redacción y los editores se comprometen a respetar la imparcialidad y mantener la confidencialidad de los trabajos enviados, sus autores y revisores, de forma que el anonimato preserve la integridad de todo el proceso de evaluación. A tal fin garantizarán la selección de las personas más calificadas y especialistas en la materia para emitir una apreciación crítica y experta del trabajo.

