

LAS MUJERES CRÍTICAS CON LAS POSITIVACIONES HISTÓRICAS DE LOS DERECHOS HUMANOS: UNA EXPERIENCIA EN LA ASIGNATURA DE FILOSOFÍA DEL DERECHO BAJO LAS CIRCUNSTANCIAS DEL COVID-19

Female critics of historical positivisations of human rights: an experience in the subject Philosophy of Law during the COVID-19 crisis

Recibido: 17 de junio de 2020

Aceptado: 30 de junio de 2020

Fernando Centenera Sánchez-Seco
Profesor de Filosofía del Derecho
fernando.centenera@uah.es
Universidad de Alcalá

RESUMEN

Este trabajo presenta una experiencia docente desarrollada en la asignatura de Filosofía del Derecho, con el objetivo principal de dar visibilidad a las siguientes mujeres, que se mostraron críticas con las positivaciones históricas de los derechos humanos: Olimpia de Gouges, Elizabeth Cady Stanton, Lucretia Mott y Mary Wollstonecraft. La implementación se ha llevado a cabo durante el confinamiento obligado por el COVID-19, con una metodología basada en la docencia *online* y desarrollada a partir de las herramientas disponibles en el aula virtual de la asignatura. La experiencia parte de la teoría dedicada a la positivación histórica de los derechos humanos, y presenta varias actividades con las que el alumnado ha trabajado sobre las autoras y sus obras, ha considerado sus reivindicaciones sobre la igualdad entre mujeres y hombres, y ha tomado conciencia de que la consecución de la igualdad sigue siendo un reto en nuestros días. El trabajo informa también del sistema de evaluación (tanto en la parte práctica como en la teórica) y de los resultados obtenidos con la experiencia, según la opinión del alumnado. Finalmente, se presentan las conclusiones derivadas del desarrollo precedente.

PALABRAS CLAVES

Gouges, Stanton, Wollstonecraft, derechos humanos, positivación, generalización, COVID-19, docencia *online*.

ABSTRACT

This article presents a teaching experience conducted in the subject of Philosophy of Law with the main objective of raising the visibility of four women who were critical of the historical positivisations of human rights: Olimpia de Gouges, Elizabeth Cady Stanton, Lucretia Mott and Mary Wollstonecraft. The experience was carried out during the confinement enforced by COVID-19 and used a methodology based on online teaching and exploiting the tools available in the subject's virtual classroom. The experience took as its starting point the theory about the historical positivisation of human rights and included several activities in which students worked on the authors and their works, considered their demands for male-female equality and became aware that the achievement of equality is still a challenge today. The article reports on the assessment system (both in the practical and theoretical components) and the results obtained in the opinion of the students. Finally, some conclusions are drawn from the material presented.

KEYWORDS

Gouges, Stanton, Wollstonecraft, human rights, positivisation, generalisation, COVID-19, online teaching.

Sumario: 1. Introducción. 2. El entorno académico-docente. 2.1. Las características académicas de la asignatura. 2.2. La razón de ser de la Filosofía del Derecho como justificación de la experiencia. 2.3. La positivación histórica de los derechos humanos como punto de partida. 3. Los objetivos. 4. La metodología y la cronología: adaptaciones a las circunstancias del COVID-19. 5. El desarrollo de la experiencia. 5.1. La parte práctica. 5.1.a. Un primer acercamiento ordenando contenidos. 5.1.b. Contextualización razonada en los modelos de positivación e identificación de textos. 5.1.c. Las reivindicaciones más allá de la positivación de los derechos humanos. 5.1.d. Análisis actual: la terca persistencia de las desigualdades. 5.2. La parte teórica. 6. El sistema de evaluación. 7. Los resultados de la mano del alumnado. 8. Conclusiones. Fuentes. A) Bibliografía. B) Documentación académica. C) Normativa.

1. Introducción.

Desde hace tiempo, los estudios de género vienen evidenciando problemas de desigualdad en diferentes ámbitos, entre ellos, el docente. Dentro de este contexto, uno de los aspectos a tener en cuenta es la invisibilidad de las mujeres en los contenidos de las asignaturas. En los últimos años hemos tomado conciencia de la circunstancia, y como resultado de ello ya forman parte de nuestras clases las aportaciones de Clara Campoamor, Hannah Arendt o Rosa Parks¹. En este trabajo presentamos una nueva experiencia que centra la atención en las reivindicaciones de Olimpia de Gouges, Elizabeth Cady Stanton, Lucretia Mott y Mary Wollstonecraft. La misma se ha desarrollado en el marco de un proyecto de innovación docente, concedido por la Universidad de Alcalá en 2019².

La concienciación en materia de género ha propiciado que en nuestros días contemos con trabajos dedicados a las autoras en cuestión (frecuentemente desarrollados en el ámbito del Derecho Constitucional, aunque no de forma exclusiva), que pueden ser de utilidad para hacerlas visibles en el aula. En ocasiones estos estudios presentan también materiales, propuestas e implementaciones que se enmarcan en el ámbito docente³. La

¹ CENTENERA SÁNCHEZ-SECO, F. (2017), “Clara Campoamor y el valor de la igualdad: una propuesta docente”, *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, núm. 16, pp. 11-34, [en línea] <http://www.revistas.uma.es/index.php/rejienuuevaepoca/articulo/view/7626/7136>; CENTENERA SÁNCHEZ-SECO, F. (2019), “Hannah Arendt y Rosa Parks en la asignatura de Filosofía del Derecho”, en Castillo Fernández H., Gómez Hernández P. (eds.): *X Encuentro de Innovación en Docencia Universitaria: “Al futuro con el pasado”*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 431-440.

² Los datos del proyecto de innovación docente son los siguientes: Olimpia de Gouges, Elizabeth Cady Stanton, Lucretia Mott y Mary Wollstonecraft: más allá de la positivación de los derechos humanos. UAH/EV1081.

³ Pueden consultarse los siguientes trabajos: GARRIDO GÓMEZ, M^a. I. (2018), “Los movimientos feministas”, en Carmona Cuenca, E., Garrido Gómez, M^a. I. (coords.): *Diversidad de género e igualdad de derechos. Manual para una asignatura interdisciplinar*. Valencia: Tirant lo Blanch, 2^a ed., pp. 62, 63; CARMONA CUENCA, E. (2006), “M. Wollstonecraft: Vindicación de los derechos de la mujer”, en García San Miguel, L. (ed.): *Filosofía política. Las grandes obras*. Madrid: Dykinson, pp. 493-502; MACÍAS JARA, M. (2006), “Declaración de derechos de la mujer y de la ciudadana, de Olimpia de Gouges y Declaración de Seneca Falls”, en García San Miguel, L. (ed.): *Filosofía política. Las grandes obras*. Madrid: Dykinson, pp. 487-491; ESQUEMBRE VALDÉS, M. (2013), “Derecho Constitucional y género. Materiales y enseñanza crítica en Teoría del Estado y Derecho Constitucional”, en Tortosa Ybáñez, M^a. T., Álvarez Teruel, J. D., Pellín Buades, N. (coords.): *XI Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria. Retos de futuro en la enseñanza superior: Docencia e investigación para alcanzar la excelencia académica*. Alicante: Universidad de Alicante, p. 2312, [en línea]

experiencia que ofrecemos en este trabajo se ha llevado a cabo en la asignatura de Filosofía del Derecho, principalmente en el ámbito práctico, aunque también ha estado presente en el teórico. La misma ofrece un desarrollo, recursos y dinámicas que pueden resultar novedosos, además de un sistema de evaluación pensado para las actividades implementadas, y datos empíricos aportados por el alumnado, derivados de la puesta en práctica.

Más allá de lo anterior, la novedad de la experiencia ha quedado marcada por el momento en el que se ha llevado a cabo. A mediados de marzo del curso académico que terminamos se decretó el estado de alarma a consecuencia del COVID-19⁴. Pocos días antes, en la Comunidad de Madrid se ordenaba el cese de la actividad educativa presencial, al tiempo que se recomendaba que continuase *online*⁵. Con ello, las clases presenciales de la Universidad de Alcalá, donde impartimos docencia, quedaban suspendidas, para dar paso a la docencia a distancia. En un primer momento, la situación puso en cuestión la puesta en práctica del proyecto inicial, pensado para ser implementado presencialmente al final de curso. Sin embargo, la incertidumbre se convirtió en reto. Este trabajo da cuenta también de las alternativas aportadas mediante la docencia *online* en la experiencia que nos ocupa, posibles gracias a la respuesta que ha dado la Universidad de Alcalá a las circunstancias sobrevenidas⁶.

En el desarrollo que sigue hemos optado por el siguiente esquema. En primer lugar, presentamos aspectos relativos al entorno académico-docente, con el fin de contextualizar la exposición posterior. Seguidamente nos referimos a los objetivos que pretendemos con la experiencia para, a continuación, considerar la cronología y metodología utilizadas en el transcurso de aquella. Una vez tratados los aspectos anteriores, exponemos un

<https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/44225/1/2013-XI-Jornadas-Redes-176.pdf>; GARAY MONTAÑEZ, N. (2015), "Investigación y docencia en Derecho Constitucional: Apuntes y materiales para la comprensión de un constitucionalismo inclusivo", *Revista de Educación y Derecho*, núm. 11, pp. 1-39, [en línea] <https://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/view/11989/14766>; GÓMEZ FERNÁNDEZ, I. (2017), "La mujer en las normas", en Bergareche Gros, A. (dir.): *Reconstruyendo el Derecho desde una perspectiva de género: Materiales para la igualdad*. S. l.: Universidad de Vigo, pp. 53 y ss., [en línea] https://www.uvigo.gal/sites/uvigo.gal/files/contents/paragraph-file/2018-05/Reconstruyendo%20el%20derecho_definitivopublicado.pdf; FRIES MONLEÓN, L., LACRAMPETTE POLANCO, N. (s. f.), "Feminismos, género y Derecho", en Lacrampette N. (ed.): *Derechos humanos y mujeres: teoría y práctica*. Chile: Facultad de Derecho. Universidad de Chile, pp. 33-69, [en línea]: <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/142497/Derechos-humanos-y-mujeres.pdf?sequence=1&isAllowed=y>; ZÚÑIGA AÑAZCO, Y. (s. f.), "Mujeres, ciudadanía y participación política", en N. Lacrampette, N. (ed.): *Derechos humanos y mujeres: teoría y práctica*. Chile: Facultad de Derecho. Universidad de Chile, p. 181, [en línea] <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/142497/Derechos-humanos-y-mujeres.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

⁴ "Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19", *Boletín Oficial del Estado*, núm. 67, 14 de marzo de 2020, [en línea] <https://www.boe.es/boe/dias/2020/03/14/pdfs/BOE-A-2020-3692.pdf>.

⁵ "Orden 338/2020, de 9 de marzo, de la Consejería de Sanidad, por la que se adoptan medidas preventivas y recomendaciones de salud pública en la Comunidad de Madrid como consecuencia de la situación y evolución del coronavirus (COVID-19)", *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, núm. 59, 10 de marzo de 2020, punto primero, [en línea] https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOE/2020/03/10/BOCM-20200310-1.PDF.

⁶ Debemos, por ello, mostrar nuestro agradecimiento al personal de la Universidad de Alcalá, tanto de equipos de gobierno como de administración (refiriéndonos especialmente en este ámbito al personal del aula virtual), por el trabajo realizado para hacer posible la docencia *online* y la formación en la misma. Extendemos también nuestra gratitud al alumnado, por todo su esfuerzo en la adaptación y su motivación en la experiencia que exponemos.

desarrollo pormenorizado de las actividades realizadas. Los últimos apartados están dedicados al sistema de evaluación, al análisis de los resultados, que recabamos de la opinión del alumnado, y al planteamiento de algunas conclusiones finales derivadas del desarrollo precedente.

2. El entorno académico-docente.

2.1. Las características académicas de la asignatura.

Como ya adelantamos en la introducción, la experiencia se ha desarrollado en el marco de la asignatura de Filosofía del Derecho, que se cursa en primero del Grado en Derecho de la Universidad de Alcalá. La asignatura es de formación básica, tiene 6 créditos ECTS y se imparte en el segundo cuatrimestre del curso académico, de enero a mayo. En los estudios citados la docencia de la disciplina se distribuye en cuatro grupos, y la experiencia que presentamos se ha desarrollado en dos de ellos. Más concretamente, en uno de los grupos la actividad se ha llevado a cabo por 31 personas, y en otro por 34.

En el programa de la materia la distribución de la docencia y del trabajo del alumnado se plantea del siguiente modo. El número de horas totales es 150, y se dividen en horas lectivas y horas de trabajo propio del alumnado. Más concretamente, la distribución es la siguiente. Por una parte, tenemos 60 horas lectivas, de las cuales 45 son presenciales y 15 de trabajo guiado. Por otra parte, las 90 horas restantes se dedican al trabajo propio del alumnado⁷. Como podrá imaginarse, este planteamiento ha debido ajustarse a las circunstancias derivadas del COVID-19. Una vez suspendidas las clases presenciales la docencia continuaría *online*, desarrollándose a partir de los recursos disponibles en la plataforma virtual de la asignatura, a los que nos referiremos con detalle en el apartado dedicado a la metodología.

Por otra parte, debe señalarse que la asignatura consta de una parte teórica y de otra práctica, y que, como ya adelantamos, la experiencia realizada se ha desarrollado principalmente en el último ámbito, si bien también ha tenido proyección en el teórico.

2.2. La razón de ser de la Filosofía del Derecho como justificación de la experiencia.

Antes de presentar el desarrollo de la experiencia, conviene tener en cuenta la justificación de la asignatura de Filosofía del Derecho en los estudios jurídicos, pues en ella reside el impulso que motiva las actividades realizadas. Con la disciplina se reconoce la insuficiencia de una formación para juristas estrictamente técnica, al tiempo que se reivindica la importancia de enseñar a reflexionar sobre la justicia. Desde luego, ello no supone que la materia quede desvinculada de la realidad jurídica con la que se enfrentará el alumnado en el futuro, sino todo lo contrario⁸.

Lo anterior conlleva una reivindicación de la función crítica de la Filosofía del Derecho, con la cual se proporcionan numerosas aportaciones⁹. Con ella se amplía el bagaje intelectual del alumnado, por cuanto conlleva el análisis del derecho positivo

⁷ *Guía docente. Filosofía del Derecho* (2019-2020), [en línea] https://www.uah.es/export/shared/es/estudios/estudios-oficiales/grados/.galleries/Programas/G400/400007_G400_2019-20.pdf.

⁸ Sobre ello, por ejemplo, PRIETO SANCHÍS, L. (1987), “Un punto de vista sobre la filosofía del Derecho”, *Anuario de Filosofía del Derecho*, núm. 4, pp. 591-617, pp. 592-597, [en línea] https://www.boe.es/publicaciones/anuarios_derecho/abrir_pdf.php?id=ANU-F-1987-10059100618.

⁹ En lo que sigue tenemos en cuenta a PÉREZ LUÑO, A.-E. (1999), *Lecciones de Filosofía del Derecho. Presupuestos para una Filosofía de la Experiencia Jurídica*. Sevilla: Mergablum, 2ª edición, pp. 41, 42.

desde la perspectiva de la justicia. Este ejercicio, que enfrenta al ‘ser’ del Derecho con el “deber ser” del mismo o, si se quiere, a la legalidad con la legitimidad, proporciona los cauces necesarios para determinar los valores de la justicia, que sirven para enjuiciar el derecho positivo. Además, todo ello conlleva una invitación al compromiso con los valores en cuestión¹⁰, cuya asunción deberá tener la consecuente continuidad en la labor de quienes vayan a trabajar en el futuro con el Derecho.

Por tanto, conviene poner de manifiesto que la materia es necesaria para tener una percepción totalizadora de lo jurídico, que vaya más allá del mero derecho positivo¹¹. Con los estudios de Derecho se pretende una formación integral que comprende la preparación técnica, pero que con la Filosofía del Derecho también alcanza a ámbitos como la ética o la política. Se trata, a fin de cuentas, de proporcionar un contexto formativo que haga posible el conocimiento del derecho positivo, pero también la adquisición de competencias oportunas que capaciten para desarrollar propuestas de *lex ferenda*. El resultado pretendido se traduce en juristas con capacidad crítica, conscientes de la realidad en la que desarrollarán su trabajo, y con un compromiso con la justicia¹².

Por lo demás, no debe olvidarse que el Espacio Europeo de Educación Superior subraya la importancia de la Filosofía del Derecho en los planes de estudio por otras razones. A propósito de ello, debe tenerse en cuenta la vinculación entre teoría y práctica característica de los nuevos estudios. Quienes nos dedicamos a la Filosofía del Derecho hemos de dedicar atención la primera, pero también ser capaces de reservar para la práctica un espacio generoso; precisamente, porque esta última ofrece una oportunidad idónea para hacer posible el ejercicio crítico que caracteriza a la materia¹³. En la experiencia hemos tratado de reflejar esta circunstancia.

2.3. La positivación histórica de los derechos humanos como punto de partida.

La experiencia que presentamos en este trabajo se desarrolla a propósito del último tema del programa de la asignatura, dedicado a los derechos humanos. La unidad comprende cuatro epígrafes dedicados al concepto de derechos humanos, su positivación histórica, sus características y su análisis desde la perspectiva de la globalización. Concretamente, las actividades en cuestión se han desarrollado a partir del segundo apartado del tema, en el cual estudiamos los tres modelos de positivación histórica de derechos humanos, que tuvieron lugar durante la época de las revoluciones: el inglés, el americano y el francés. En el contenido de este espacio se destacan las características más representativas de cada contexto, incluyendo los derechos que habían quedado reconocidos. También consideramos las declaraciones y textos más importantes de cada uno de los modelos¹⁴.

¹⁰ La cuestión encuentra reflejo en la propia asignatura, que incluye entre sus competencias generales el compromiso con los derechos humanos. *Guía docente. Filosofía del Derecho* (2019-2020).

¹¹ ZAPATERO, V. (1994), “De la jurisprudencia a la legislación”, *Doxa*, núms. 15-16, pp. 769-789, pp. 769, 770, [en línea] https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/10653/1/doxa15-16_38.pdf; SOLANES CORELLA, Á. (2018), “La importancia de la Filosofía del Derecho en los planes de estudios jurídicos dentro del EEES”, *Revista de Educación y Derecho*, núm. 17, pp. 1-23, p. 13, [en línea] <https://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/view/21863/23498>.

¹² Sobre las cuestiones expuestas PÉREZ LUÑO, A.-E. (1999), pp. 236-243.

¹³ Sobre las cuestiones expuestas SOLANES CORELLA, A. (2018), p. 11.

¹⁴ Tomamos los contenidos señalados de las siguientes obras: PECES-BARBA MARTÍNEZ, G., DE ASÍS, R., BARRANCO, M. C. (2005), *Lecciones de derechos fundamentales*. Madrid: Dykinson, pp. 95-99; y SORIANO, R. (2003), *Historia temática de los Derechos Humanos*. Sevilla: Mad, pp. 116-120, 175, 176.

Planteada en el sentido expuesto, la teoría anterior aparece como punto de llegada en el reconocimiento de derechos. Sin embargo, la historia que narra la lucha por su consecución demuestra lo contrario, y así se encargaron de constatarlo las autoras en las que centramos la atención con las siguientes obras: *Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana*¹⁵, *Declaración de Seneca Falls*¹⁶, y *Vindicación de los derechos de la mujer*¹⁷. Estos textos demuestran que, aun cuando los derechos se habían positivizado, no estaban siendo reales para las mujeres. Por ello, su mensaje tiene mucho sentido en el marco docente que consideramos; se trata de un interesante recurso para ilustrar la reflexión sobre la justicia, a la que se dedica la asignatura y que se pretende para quienes serán juristas en el futuro, y también para acrecentar el bagaje intelectual con aportaciones procedentes de la historia y la filosofía.

Más allá de lo anterior, conviene tener en cuenta también que las reivindicaciones recogidas en aquellas obras tardaron en hacerse efectivas, y que su consecución no marcó el final de las discriminaciones. En nuestros días las mujeres las siguen padeciendo, y son muchos los retos que quedan pendientes. Por ello, también cobra pleno sentido el análisis del problema desde una perspectiva actual; ámbito al que, como después veremos, también hemos reservado un espacio.

3. Los objetivos.

Con la experiencia implementada hemos tratado de conseguir los siguientes objetivos:

1. Hacer visibles las aportaciones de Olimpia de Gouges, Elizabeth Cady Stanton, Lucretia Mott y Mary Wollstonecraft en la asignatura de Filosofía del Derecho.
2. Aumentar los contenidos de la asignatura, tanto teóricos como prácticos, con las aportaciones de las mujeres citadas.
3. Presentar el proceso de positivación de los derechos humanos como un primer paso, inconcluso e insuficiente en lo que respecta al reconocimiento de derechos, y no como el punto de llegada; ofreciendo de este modo una adquisición de contenidos más completa y consecuente con la realidad jurídica.
4. Partir de la positivación de los derechos humanos para introducir el siguiente proceso, conocido como generalización, con el cual se pretende que los derechos reconocidos en un primer momento, durante el proceso de positivación, sean efectivos para todas las personas.
5. Fomentar en el alumnado el pensamiento crítico, tanto en lo que respecta al espacio cronológico en el que se enmarcan los textos que centran nuestra atención, como en lo que concierne a la situación actual; motivando también a propósito de esta última la propuesta de soluciones.

¹⁵ DE GOUGES, O. (2012), “Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana”, *Mujeres en red. El periódico feminista*, [en línea] <http://www.mujeresenred.net/spip.php?article2034>.

¹⁶ [CADY STANTON, E., MOTT, L. et alt.] (2000), “Declaración de Seneca Falls”, *Mujeres en red. El periódico feminista*, [en línea] <http://www.mujeresenred.net/spip.php?article2260#nb1>. En la redacción de la *Declaración de Seneca Falls*, que también es conocida con el enunciado de *Declaración de Sentimientos*, participaron Elizabeth Cady Stanton, Lucretia Mott, Martha C. Wright, Jane Hunt y Mary Ann McClintock. De ello informa DAVIS, A. Y. (2004), *Mujeres, raza y clase*. Madrid: Akal, 2ª edición, p. 61, [en línea] <https://books.google.es/books?id=4WWqXb8o7LoC>.

¹⁷ WOLLSTONECRAFT, M. (1998), “Vindicación de los derechos de la mujer”, *Asparkia. Investigación feminista*, núm. 9, pp. 181-186, [en línea] <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/asparkia/article/view/952/860>.

6. Suscitar en el alumnado el aprendizaje colaborativo, mediante la participación en un foro virtual.

Las circunstancias bajo las que se ha desarrollado la experiencia han obligado a reconsiderar el último de los objetivos citados, planteado en un principio a propósito de dinámicas grupales que se desarrollarían en el aula. La situación en la que se llevaría a cabo la implementación obligó a sustituir aquel esquema por el foro virtual citado en el objetivo en cuestión.

Debemos señalar además que en el proyecto inicial de la experiencia también incluimos como objetivo fomentar la utilización de los recursos virtuales y la búsqueda de fuentes en internet. Conviene reseñar que ello supone una contribución a una de las competencias establecidas en la guía docente de la asignatura, referida al uso de técnicas informáticas¹⁸. El objetivo en cuestión ha pasado a tener una relevancia especial, necesariamente, también a consecuencia de las circunstancias acaecidas. De ello quedará constancia en los siguientes espacios.

4. La metodología y la cronología: adaptaciones a las circunstancias del COVID-19.

En un primer momento, el proyecto de la experiencia se había planteado para una implementación presencial. Sin embargo, la interrupción de las clases en el aula, a consecuencia del COVID-19, obligó a reconsiderar la metodología inicial, para adaptarla a la docencia a distancia. La asignatura cuenta con un aula virtual proporcionada por la Universidad de Alcalá, que habitualmente hemos venido usando como recurso para, por ejemplo, alojar lecturas recomendadas o publicar enunciados de prácticas que posteriormente se realizarían en clase. Con la situación sobrevenida este espacio ha adquirido un protagonismo sin precedentes en nuestra actividad docente, pasando a convertirse en marco principal de su desarrollo y, por tanto, también de la experiencia que nos ocupa. A continuación nos referimos a los recursos utilizados.

Como ya señalamos, el punto de partida lo marcó un epígrafe del programa de la asignatura, dedicado a la positivación histórica de los derechos humanos. Su contenido se transmitió al alumnado por medio de dos recursos. Por una parte, mediante un documento que recogía la teoría que debía tenerse en cuenta, desarrollada en base a las fuentes que citamos anteriormente, en el espacio dedicado al epígrafe en cuestión. Dicho documento se alojó en una carpeta del aula virtual dedicada a los contenidos del último tema de la asignatura, que a su vez formaba parte de otra carpeta en la que habíamos ido dejando la teoría de los temas precedentes. Una semana después de que estuviera disponible el documento, lo explicamos y desarrollamos por medio de la herramienta Blackboard collaborate, con la que es posible transmitir contenidos en el aula virtual, ya en tiempo real, ya en diferido, mediante imagen y/o sonido. En el caso que nos ocupa la explicación se desarrolló en tiempo real, con imagen y sonido. El alumnado tuvo la oportunidad de preguntar en el mismo espacio mediante dos recursos: el micrófono y/o el chat escrito. No obstante, tanto en esta sesión como en las siguientes, el chat sería el recurso más utilizado a la hora de plantear dudas.

Una semana después de la presentación de la teoría, alojamos en otra carpeta dedicada a las prácticas el enunciado de los puntos que debían llevarse a cabo en dicho ámbito, para que el alumnado lo revisase. Junto con él dejamos otro documento que recogía pautas

¹⁸ *Guía docente. Filosofía del Derecho* (2019-2020).

de tipo formal a tener en cuenta. Al día siguiente programamos una sesión, también mediante la herramienta citada anteriormente, en la que presentamos los puntos prácticos que debían responderse. De nuevo en esta ocasión el alumnado pudo preguntar lo que estimase oportuno. En el apartado dedicado al desarrollo de la experiencia ofrecemos una exposición pormenorizada de este contenido.

En la misma sesión tratamos las cuestiones incluidas en el documento que recogía los aspectos formales. De este modo, consideramos el plazo para la entrega (una semana y media), la fecha y hora de la misma, y la forma en la que debía hacerse. El documento con las respuestas de los tres primeros puntos prácticos debía enviarse mediante el correo electrónico disponible en la plataforma virtual de la asignatura. También nos referimos al valor que tendría cada punto con respecto a la calificación final, y a los criterios para su evaluación, entre los cuales aparecían la claridad y precisión en las respuestas, o la coherencia y relevancia de los argumentos expuestos. Además de todo ello, consideramos otras pautas que debían seguirse en la elaboración del documento de respuesta, relativas al tipo y tamaño de letra, el espacio interlineal o la extensión disponible para responder.

Por otra parte, a la hora de implementar la experiencia habilitamos dos foros con los siguientes objetivos. Un de ellos estaba dedicado a la participación interactiva del alumnado, que debía desarrollarse a propósito del cuarto punto práctico de la experiencia (más adelante nos detendremos en ello). El otro foro se abrió para exponer y resolver posibles dudas. Con el mismo objetivo llevamos a cabo también varias sesiones programadas con la herramienta Blackboard collaborate, en las que el alumnado expuso las preguntas surgidas durante el desarrollo de la actividad, y recibió respuestas por nuestra parte con orientaciones e indicaciones en tiempo real.

Debemos señalar también que recurrimos a la publicación de numerosos anuncios, otra herramienta del entorno virtual, para ir informando al alumnado de aspectos tales como el alojamiento de documentos, la apertura de foros o las fechas y horarios de las sesiones. De este modo, fuimos presentando paulatinamente los datos que debían conocerse para seguir el desarrollo planteado, proporcionando con ello un engranaje que hiciera posible la interrelación de todos los aspectos a tener en cuenta.

Para elaborar las respuestas a los puntos prácticos el alumnado contó con el material teórico proporcionado, con el que facilitaba el enunciado de la propia actividad, con los recursos de internet disponibles para responder a las cuestiones propuestas (cuando así se pedía), con lecturas solicitadas accesibles también en red, y con un documento que incluía enlaces a numerosas fuentes disponibles en internet. Va de suyo que todo ello supuso un trabajo previo de preparación, consistente en recabar recursos de internet, o en comprobar que los solicitados podían consultarse en red.

Una vez completada la parte práctica de la asignatura, el alumnado tuvo que realizar individualmente un examen final teórico, que diseñamos recurriendo a otra herramienta disponible en la plataforma virtual. Se trató de un ejercicio tipo test que constó de 25 preguntas, y su preparación se llevó a cabo como señalamos a continuación¹⁹. En primer lugar, elaboramos numerosos bancos de preguntas, concretamente uno por cada tema de la asignatura, y programamos cuántas de ellas, en cada uno de los bloques elaborados, debían incluirse en los exámenes. En base a tal planteamiento, el programa seleccionaría aleatoriamente el número de preguntas establecido para cada examen, y de este modo el alumnado realizaría ejercicios con cuestiones diferentes (los bancos incluían un número

¹⁹ El siguiente planteamiento se basa en las medidas establecidas por la Universidad de Alcalá, concretadas técnicamente por parte del personal del aula virtual, para llevar a cabo evaluaciones como la que nos ocupa.

de cuestiones considerable, para así evitar el menor número de coincidencias posible). Además, recurrimos a las siguientes opciones, también disponibles en la herramienta: las preguntas se dispondrían de forma aleatoria en cada ejercicio, y el alumnado debía responderlas una a una, sin opción de volver atrás, una vez dada la respuesta. Nuestra intención era que en todos los exámenes se incluyera una pregunta sobre la experiencia que nos ocupa. Con este fin, desarrollamos un banco de preguntas exclusivo sobre los contenidos teóricos de aquella, del cual la herramienta utilizada seleccionaría una de las preguntas confeccionadas para cada ejercicio.

5. El desarrollo de la experiencia.

Como ya adelantamos, la experiencia se ha llevado a cabo principalmente en el ámbito práctico. En este contexto se implementaron cuatro puntos que vamos a tratar en el siguiente espacio. Los tres primeros debían realizarse individualmente, y el cuarto solicitaba que se interactuase en un foro con las personas que participasen en el mismo. No obstante, como venimos señalando, la experiencia ha alcanzado también al ámbito teórico. Dejamos constancia de ello en el último espacio de este apartado.

5.1. La parte práctica.

5.1.a. Un primer acercamiento ordenando contenidos.

Con el primer punto de la actividad pretendimos que el alumnado tuviera un acercamiento inicial a las mujeres en las que nos íbamos a centrar, que conociese sus obras, el ámbito en el que desarrollaron su actividad y algunos datos sobre sus vidas. Con el fin de hacer sugestiva la actividad, y para suscitar de este modo el interés del alumnado, planteamos el desarrollo del siguiente modo. El punto en cuestión incluía la tabla que reproducimos a continuación, en cuyas celdas se recogen una serie de contenidos desordenados.

Nombre y apellidos de la/s autora/s	Dato biográfico de la/s autora/s	Obra de la/s autora/s	Contexto en el que desarrolló o desarrollaron su actividad la/s autora/s
Olimpia de Gouges	Las autoras desarrollaron su actividad en Estados Unidos	Llegó a París un año antes de la muerte de Olimpia de Gouges	Elizabeth Cady Stanton, Lucretia Mott [et alt.]
Criticó duramente a Robespierre	Vindicación de los derechos de la mujer (1792)	Con homenaje en el Capitolio de Estados Unidos	Mary Wollstonecraft
Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana (1791)	La autora desarrolló su actividad en Francia	Declaración de Seneca Falls (1848)	La autora desarrolló su actividad en Inglaterra, pero escribió a propósito de la Revolución Francesa

Tabla 1. Contenidos desordenados. Elaboración propia.

Partiendo de esta presentación, el alumnado tenía que ordenar los contenidos dispuestos en la tabla, siguiendo para ello los criterios establecidos en su encabezado. Para llevar a cabo esta actividad debía recurrirse a búsquedas en internet, con el fin de vincular los contenidos disponibles con las autoras, según correspondiese, y a partir de este punto ponerlos en orden en la tabla. Consideramos que este ejercicio proporcionaría la información necesaria para resolver la actividad, pero que también aportaría otros datos al alumnado, que servirían para que adquiriese una mayor información sobre las autoras. Así, si en internet se hace una búsqueda para determinar qué autora llegó a París un año antes de la muerte de Olimpia de Gouges, con ello se localizaría la respuesta que se pretendía, pero también otros datos adicionales relacionados con las autoras.

El orden correcto que debía establecerse es el que se muestra a continuación.

Nombre y apellidos de la/s autora/s	Dato biográfico de la/s autora/s	Obra de la/s autora/s	Contexto en el que desarrolló o desarrollaron su actividad la/s autora/s
Olimpia de Gouges	Criticó duramente a Robespierre	Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana (1791)	La autora desarrolló su actividad en Francia
Elizabeth Cady Stanton, Lucretia Mott [et alt.]	Con homenaje en el Capitolio de Estados Unidos	Declaración de Seneca Falls (1848)	Las autoras desarrollaron su actividad en Estados Unidos
Mary Wollstonecraft	Llegó a París un año antes de la muerte de Olimpia de Gouges	Vindicación de los derechos de la mujer (1792)	La autora desarrolló su actividad en Inglaterra, pero escribió a propósito de la Revolución Francesa

Tabla 2. Contenidos ordenados. Elaboración propia.

5.1.b. Contextualización razonada en los modelos de positivación e identificación de textos.

Con el segundo punto pretendimos que el alumnado trabajase de forma más detenida con algunos de los textos recogidos en la tabla precedente, si bien, para hacer también sugerente la actividad, no identificamos los documentos con los que íbamos a trabajar, sino que únicamente proporcionamos una parte de su contenido. Concretamente, consideramos los extractos que reproducimos a continuación, tomados, respectivamente, de la *Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana*²⁰ y de la *Declaración de Seneca Falls*²¹:

²⁰ DE GOUGES, O. (2012).

²¹ [CADY STANTON, E., MOTT, L. et alt.] (2000).

Texto 1.

“ARTÍCULO TERCERO.

El principio de toda soberanía reside esencialmente en la Nación que no es más que la reunión de la Mujer y el Hombre: ningún cuerpo, ningún individuo, puede ejercer autoridad que no emane de ellos.

ARTÍCULO CUARTO.

La libertad y la justicia consisten en devolver todo lo que pertenece a los otros; así, el ejercicio de los derechos naturales de la mujer sólo tiene por límites la tiranía perpetua que el hombre le opone; estos límites deben ser corregidos por las leyes de la naturaleza y de la razón.”

[...]

ARTÍCULO SEXTO.

La ley debe ser la expresión de la voluntad general; todas las Ciudadanas y Ciudadanos deben participar en su formación personalmente o por medio de sus representantes. Debe ser la misma para todos; todas las ciudadanas y todos los ciudadanos, por ser iguales a sus ojos, deben ser igualmente admisibles a todas las dignidades, puestos y empleos públicos, según sus capacidades y sin más distinción que la de sus virtudes y sus talentos”.

Texto 2.

“CONSIDERANDO: Que está convenido que el gran precepto de la naturaleza consiste en que "el hombre ha de perseguir su verdadera felicidad". [...] esta ley de la naturaleza, coetánea a la humanidad y dictada por el mismo Dios, es por supuesto superior a ninguna otra. Obliga en cualquier lugar del globo, en todos los países y en todos los tiempos; invalida a cualquier ley humana que la contradiga, y por ello constituye el origen mediano e inmediato de la autoridad y validez de todas ellas; en consecuencia:

DECIDIMOS: Que todas aquellas leyes que entorpezcan la verdadera y sustancial felicidad de la mujer, son contrarias al gran precepto de la naturaleza y no tienen validez, pues este precepto tiene primacía sobre cualquier otro.

DECIDIMOS: Que la mujer es igual al hombre, que así fue establecido por el Creador y que por el bien de la raza humana exige que sea reconocida como tal.”

En base a la lectura de estos extractos, el alumnado debía determinar con qué modelo de positivación podría relacionarse cada uno de ellos. Este ejercicio, además de hacer posible la contextualización de los contenidos en cuestión, contribuiría a asentar los conocimientos adquiridos con el apartado dedicado a la positivación histórica de los derechos humanos. Teniendo en cuenta lo anterior, el alumnado debía determinar además a qué obra, de las recogidas en la tabla precedente, pertenecía cada uno de los textos. Las respuestas tenían que razonarse teniendo en cuenta la teoría impartida sobre la positivación de los derechos humanos, los contenidos ordenados de la tabla elaborada en el apartado anterior, y las pistas que pudieran aportar los propios textos.

Concretamente, las argumentaciones principales que se pretendían a partir de las pautas establecidas son las siguientes. En el primer texto se alude al iusnaturalismo racionalista, a los derechos de participación política, a la soberanía nacional y a algún

aspecto conectado con el imperio de la ley, con la manifestación de que aquella debe ser igual para todas las personas²². En base a todo ello es posible establecer una conexión entre el contenido analizado y el modelo de positivación de derechos francés, pues en él se aprecian las características anteriores. Por otra parte, cabría concluir que el texto pertenece a la *Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana*²³, pues su autora, Olimpia de Gouges, desarrolló su actividad en Francia.

El segundo texto alude al iusnaturalismo y a la felicidad, y en él se menciona explícitamente a Dios. Teniendo en cuenta estos datos, puede establecerse una relación con el modelo de positivación de derechos americano, caracterizado por los aspectos citados. En esta ocasión se trata de la *Declaración de Seneca Falls*²⁴, pues sus autoras desarrollaron su actividad en Estados Unidos.

Podría decirse que el análisis de los modelos de positivación de derechos humanos lleva a concluir que en ellos se comparten algunas características, y que, por tanto, podría resultar complejo establecer relaciones como las anteriores. No obstante, cabría señalar que si bien es cierto que pueden observarse coincidencias, igualmente lo es que los modelos tienen también características propias, y que ello resulta determinante a la hora de responder a las cuestiones planteadas.

5.1.c. Las reivindicaciones más allá de la positivación de los derechos humanos.

El tercer punto de la actividad consistía en analizar los contenidos de los textos con los que se había trabajado previamente, reparando en el momento en el que aparecieron y poniendo de manifiesto las reivindicaciones que recogían. Para ello planteamos las cuestiones que consideramos a continuación.

En primer lugar, debía responderse a la siguiente pregunta: ¿qué reivindicaciones o solicitudes de reconocimiento aparecen de forma explícita en los textos anteriores, que no se contemplan en los aparecidos con las positivaciones de derechos humanos? Para responder a esta pregunta se recomendaba localizar en internet textos característicos de los modelos de positivación estudiados. Así, en relación al primer texto podía hacerse una comparación²⁵ con la *Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano* de 1789, y en lo que respecta al segundo con la *Declaración de Independencia de los Estados Unidos de América* de 1776 o la *Declaración de Derechos del Buen Pueblo de Virginia* de 1776.

En la respuesta debía considerarse la idea de que en los textos con los que trabajamos, o bien se denuncia la situación de discriminación de las mujeres, o bien se solicita el reconocimiento de derechos para ellas. Se trata de manifestaciones que no aparecen en las declaraciones de partida, donde los derechos se exponen con una generalidad formal. Las reivindicaciones resultan muy explícitas, y de ellas dan testimonio representativo las expresiones utilizadas en la redacción, que aluden en repetidas ocasiones a las mujeres, inexistentes en las declaraciones citadas anteriormente. En la explicación de este punto incidimos en el hecho de que era conveniente reparar en la literalidad de los textos.

²² En temas previos de la asignatura, donde se estudian las concepciones del Derecho y el Estado de Derecho, el alumnado ya había adquirido conocimientos sobre el iusnaturalismo, el imperio de la ley o los derechos políticos.

²³ DE GOUGES, O. (2012).

²⁴ [CADY STANTON, E., MOTT, L. et alt.] (2000).

²⁵ La comparación de los textos de las autoras con aquellos característicos del proceso de positivación, para detectar las reivindicaciones de los primeros, es una propuesta que puede verse en referencias como las siguientes: GARAY MONTAÑEZ, N. (2015), pp. 18, 22; GÓMEZ FERNÁNDEZ, I. (2017), p. 53 (donde también se propone la búsqueda de coincidencias).

En segundo lugar, debía responderse a la siguiente cuestión: ¿por qué surgieron estos textos? La explicación teórica sobre la positivación de los derechos humanos presenta a esta última como un logro. Sin embargo, si esto era así, ¿qué sentido tenía la aparición de los textos que nos ocupan? Lo cierto es que la realidad del momento demostraba que entonces persistían los problemas; las mujeres no estaban disfrutando de los derechos recogidos por escrito. La respuesta dada a la pregunta anterior podría aportar motivos para pensar en la línea expuesta, pero en este punto pretendíamos argumentaciones fundamentadas en otros recursos, que enriquecerían los conocimientos adquiridos hasta el momento.

Para que el alumnado tomase consciencia de la circunstancia anterior, y con el fin de orientar la respuesta en esta ocasión, solicitamos la lectura parcial de un trabajo en el que se consideran los procesos de positivación y generalización de los derechos humanos²⁶. El último de ellos no se detiene ya en la necesidad de que los derechos queden recogidos por escrito, sino en que sean efectivos para todas las personas; los reconocimientos que llegaron con las positivaciones de derechos habían sido para quienes tenían una serie de características determinadas, con respecto al ámbito económico o al género²⁷.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, la respuesta en esta ocasión debía plantearse en los siguientes términos: con las positivaciones iniciales de los derechos humanos había quedado constancia de su reconocimiento formal, pero en la práctica varios colectivos, entre ellos las mujeres, no los disfrutaban. Los textos en torno a los cuales se desarrolla la experiencia así lo denunciaron y, por tanto, en ellos se advierte la reivindicación de que los derechos fueran reales también para las mujeres.

5.1.d. Análisis actual: la terca persistencia de las desigualdades.

La consecución de las reivindicaciones que habían manifestado las autoras que nos interesan tardaría en hacerse efectiva. Prueba de ello es que, por ejemplo, el reconocimiento de los derechos políticos llegaría mucho más tarde²⁸. En nuestra época ya son una realidad y también sumamos otros logros. Sin embargo, siguen existiendo importantes deficiencias en lo que respecta a la igualdad entre hombres y mujeres, y son todavía muchos los retos que quedan por conseguir. No podía obviarse esta circunstancia en la experiencia. En el último punto dedicado a la práctica incidimos en la cuestión, desarrollando para ello la dinámica que se presenta a continuación.

En esta ocasión partimos de un documento elaborado por Remedios Menéndez Calvo, profesora de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social y experta en cuestiones de género, que también ha formado parte del proyecto de innovación docente que enmarca la experiencia. En el recurso en cuestión se proponía al alumnado la consulta de diversas fuentes: referencias de hemeroteca, el objetivo 5 sobre igualdad de género de la *Agenda ODS 2030*, estudios e informes del Observatorio de igualdad del Instituto de la Mujer, o la web de la Unidad de Igualdad de la Universidad de Alcalá. Con todo ello se pretendía

²⁶ Se trata del siguiente estudio: DE ASÍS ROIG, R. (2006), “Hacia una nueva generalización de los derechos. Un intento de hacer coherente a la teoría de los derechos”, en Campoy Cervera, I. (coord.): *Una discusión sobre la universalidad de los Derechos Humanos y la inmigración*. Madrid: Dykinson, pp. 36 y 37, [en línea] https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/9266/nueva_asis_.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

²⁷ *Ibid.*, p. 36.

²⁸ Así, sobre el caso de Estados Unidos puede consultarse, por ejemplo, BÁEZ-VILLASEÑOR, M^a. E. (2010), “Un largo camino: la lucha por el sufragio femenino en Estados Unidos”, *Signos históricos*, vol. 12, núm. 24, pp. 88-119, [en línea] <http://www.scielo.org.mx/pdf/sh/v12n24/v12n24a4.pdf>.

proporcionar material al alumnado, para que reflexionase sobre aspectos cuantitativos y cualitativos que evidencian los logros conseguidos, y también la persistente desigualdad entre hombres y mujeres en nuestros días.

En base a la consulta de los recursos alojados en el documento anterior, el alumnado debía participar en un foro abierto expresamente para exponer los retos que todavía quedaban pendientes, así como las posibles medidas que podían adoptarse para conseguirlos. Con el fin de promocionar la agilidad en este espacio establecimos una extensión máxima para las participaciones (10-12 líneas). Del mismo modo, para evitar que las intervenciones se limitasen simplemente a la exposición aislada de cuestiones, requerimos que en ellas se interactuase con el resto de personas que participaban en el foro. Por otra parte, cuando lo estimamos oportuno intervinimos en este espacio para estimular la participación, poner de relieve aspectos en los que convendría incidir, o bien señalar otros que deberían reconsiderarse.

5.2. La parte teórica.

Aunque la experiencia se desarrolló principalmente en la parcela práctica, también tuvo recorrido en la teórica. Una vez realizada la entrega de las respuestas de los puntos anteriores, y tras las participaciones desarrolladas en el foro, pusimos a disposición del alumnado una grabación con los contenidos que debían tenerse en cuenta para el examen final teórico, basados principalmente en el trabajo desarrollado previamente en el ámbito práctico. Para ello utilizamos nuevamente la herramienta *Blackboard collaborate*, aunque en esta ocasión mediante una transmisión de contenidos en diferido.

Concretamente, a la hora de plantear la teoría alojada en el recurso en cuestión consideramos los contenidos de la tabla con la que trabajamos en el primer punto práctico. También nos referimos a las reivindicaciones que recogían los textos, que marcaban las diferencias con respecto a los aparecidos en los modelos de positivación iniciales. Por otra parte, incidimos en algunos contenidos que consideramos interesante destacar. Así, en lo que respecta a la obra de Wollstonecraft²⁹, nos referimos a su reivindicación de una educación para las mujeres basada en la razón³⁰. El recurso finalizaba abordando el sentido crítico que conlleva el proceso de generalización, surgido como respuesta a los problemas derivados del de positivación, a los que replicaron las autoras protagonistas de las actividades realizadas.

6. El sistema de evaluación.

La experiencia se desarrolló en los ámbitos práctico y teórico, y en ambos fue evaluada. En lo que respecta al primero de ellos debían realizarse tres pruebas, y cada una de ellas suponía el 20% de la nota final. Las actividades prácticas expuestas anteriormente formaron parte la última prueba, y se valoraron con 4 puntos de la misma (el resto de la prueba se completó con contenidos que habían sido desarrollados en temas precedentes). De este modo, la evaluación de la experiencia, teniendo en cuenta el porcentaje señalado anteriormente, supuso el 8% de la nota final, es decir, 8 décimas en términos de puntuación real.

De otro lado, la parte teórica de la asignatura se evaluó con el examen tipo test que consideramos en el apartado dedicado a la metodología. Como señalamos entonces, el ejercicio constó de 25 preguntas, y una de ellas estaría dedicada a la teoría relativa a la experiencia desarrollada. Como muestra del tipo de preguntas diseñadas para el examen,

²⁹ WOLLSTONECRAFT, M. (1998).

³⁰ Sobre la cuestión CARMONA CUENCA, E. (2006): 497 y ss.

a continuación presentamos algunas de las que formaron parte del banco elaborado expresamente para la experiencia que nos ocupa. Las opciones de respuesta dispuestas en cada caso aparecieron en orden aleatorio en los exámenes.

La *Declaración de Seneca Falls*:

- a. Evita las referencias religiosas, presentes años antes en la *Declaración de Independencia de los Estados Unidos de América*.
- b. Es una respuesta a la *Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano*.
- c. Denuncia que en la realidad las mujeres no disfrutaban de derechos que habían sido positivizados anteriormente [respuesta correcta].
- d. Supone un hito en la consecución de derechos, pues desde su proclamación las mujeres pudieron votar y presentarse a las elecciones.

La *Declaración de Derechos de la Mujer y de la Ciudadana*:

- a. Se elaboró por Mary Wollstonecraft, y recoge las reivindicaciones planteadas por la autora a propósito de la Revolución Francesa.
- b. Se elaboró por Elizabeth Cady Stanton y Lucretia Mott, para reivindicar los derechos de las mujeres.
- c. Plantea reivindicaciones, a propósito de la *Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano* [respuesta correcta].
- e. Plantea reivindicaciones, a propósito de la *Declaración de Independencia los Estados Unidos de América*.

El proceso de generalización de derechos:

- a. Da lugar a la aparición de textos como la *Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano* o la *Declaración de Independencia de los Estados Unidos de América*.
- b. Hace referencia a la positivación de los derechos, es decir, a que estén recogidos por escrito.
- c. Surge para reivindicar que todas las personas debían disfrutar de los derechos positivizados [respuesta correcta].
- d. Alude a la idea de que las primeras declaraciones de derechos, aparecidas en el proceso de positivación, hicieron posible que todas las personas disfrutaran de esos derechos.

¿A qué obra pertenece el siguiente texto: “todos los hombres y mujeres son creados iguales; que están dotados por el Creador de ciertos derechos inalienables, entre los que figuran la vida, la libertad y el empeño de la felicidad”?

- a. La *Declaración de Seneca Falls* [respuesta correcta].
- b. La *Declaración de Independencia de los Estados Unidos de América*.
- c. *Petition of Rights (Petición de Derechos)*.
- d. La *Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano*.

El examen comprendía el 40% de la nota final y se evaluó sobre 10 puntos. De este modo, cada una de las preguntas tuvo un valor de 4 décimas. La que apareció en el examen, referida a la experiencia realizada, tuvo el valor citado que, en términos de puntuación real, considerando el porcentaje señalado, supuso algo más de 1,5 décimas.

En resumen, la evaluación de la experiencia realizada, teniendo en cuenta los ámbitos práctico y teórico, comprendió casi 1 punto de la nota final de la asignatura.

7. Los resultados de la mano del alumnado.

Una vez concluida la experiencia confeccionamos una encuesta dirigida al alumnado, recurriendo para ello a una aplicación disponible en el aula virtual de la asignatura para tal cometido. La intención era obtener datos que nos indicasen las posibles aportaciones de la experiencia, su relevancia, la oportunidad de seguir en la misma línea y el nivel de satisfacción con respecto a su desarrollo. Como ya señalamos, la experiencia se llevó a cabo por 31 personas en un grupo, y 34 en el otro. De todas ellas respondieron a la encuesta, de forma anónima, a través de la aplicación que la difundió en el aula virtual, 25 y 28 personas, respectivamente; es decir, el 80,6% y el 82,3% de las personas que habían participado en la experiencia. En total, teniendo en cuenta los dos grupos, cabría concluir que el 81,5% del alumnado respondió a las cuestiones planteadas. La encuesta constó de cuatro preguntas, y los resultados obtenidos en cada una de ellas son los que se presentan a continuación en términos porcentuales.

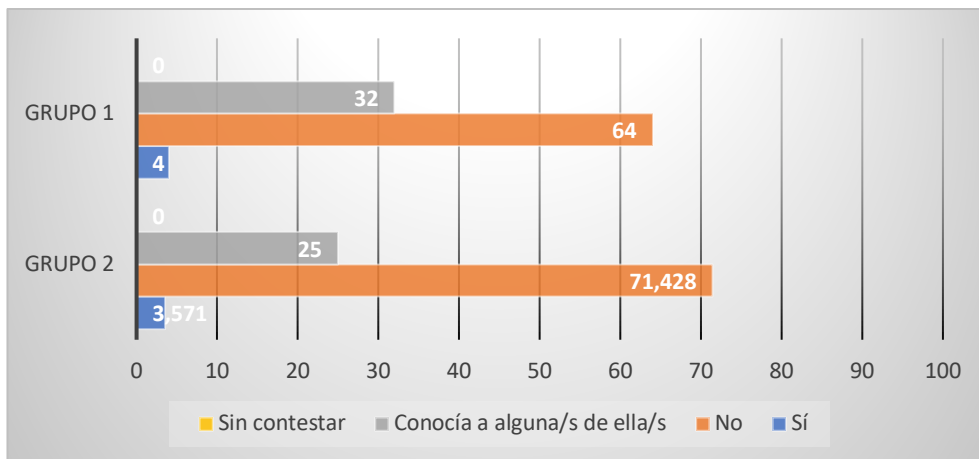


Gráfico 1. ¿Conocías a Olimpia de Gouges, Elizabeth Cady Stanton, Lucretia Mott y Mary Wollstonecraft, antes de iniciar la asignatura? Elaboración propia.

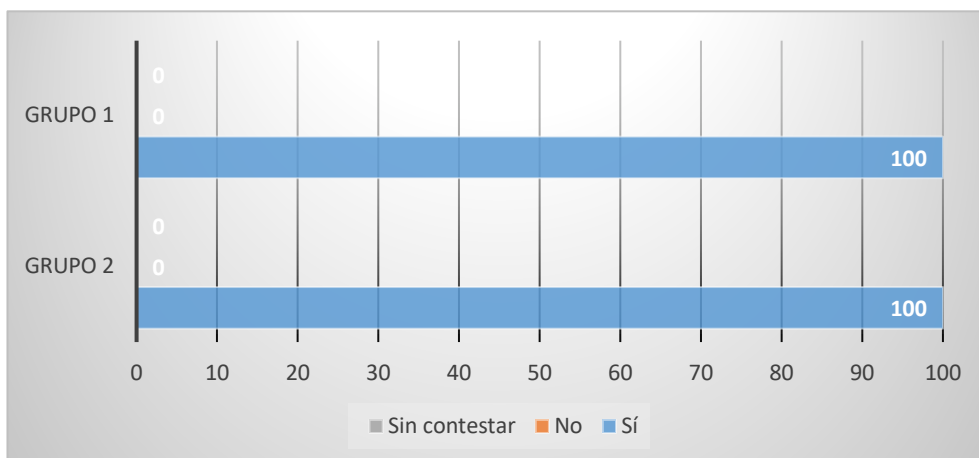


Gráfico 2. ¿Piensas que las autoras que hemos tratado merecen ser tenidas en cuenta en la historia de los derechos humanos? Elaboración propia.

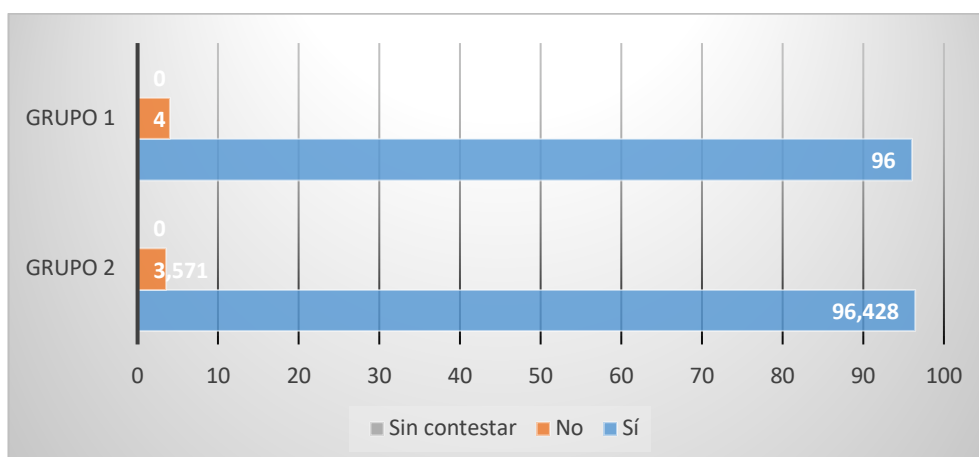


Gráfico 3. ¿Piensas que se deben incluir los pensamientos de más mujeres en la asignatura? Elaboración propia.

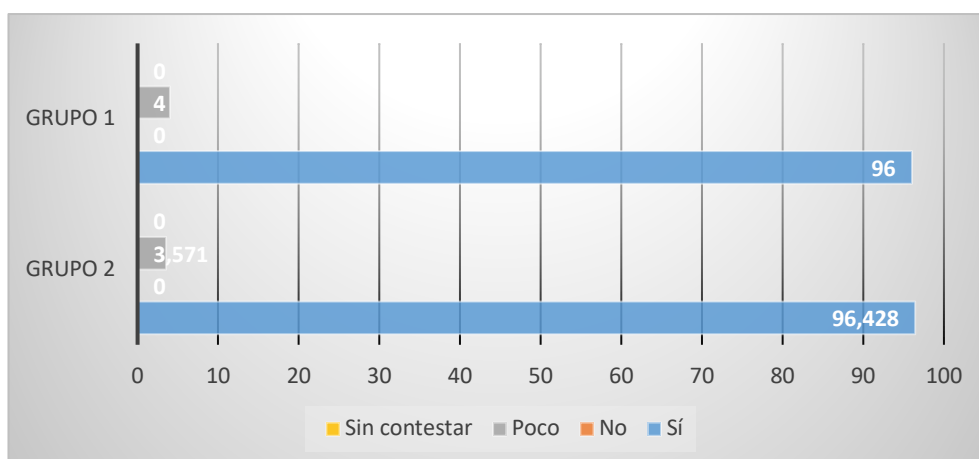


Gráfico 4. ¿Te ha parecido interesante la actividad realizada sobre Olimpia de Gouges, Elizabeth Cady Stanton, Lucretia Mott y Mary Wollstonecraft? Elaboración propia.

Los resultados anteriores permiten afirmar que la experiencia ha aportado contenidos nuevos para una parte considerable del alumnado. En un porcentaje del 64% en un grupo y del 71% en el otro, el alumnado no conocía a las autoras en las que nos hemos detenido. Por otra parte, un 32% y un 25% en cada grupo conocía a alguna o algunas de ellas, pero también en este caso se demuestra la utilidad de la experiencia, pues se trata de porcentajes que indican un conocimiento parcial. Es cierto, no obstante, que un 4% y un 3% del alumnado de cada grupo sí conocía a las protagonistas. Estos últimos datos, junto con los que muestran un conocimiento parcial, podrían reflejar una concienciación previa en materia de género, quizá procedente de la enseñanza secundaria, o bien de inquietudes personales, que podrían haber servido de cauce para obtener información sobre las protagonistas de la experiencia.

Por otra parte, resulta muy interesante constatar que en ambos grupos todas las personas que completaron la encuesta entendieron que las mujeres consideradas deben tenerse en cuenta en la historia de los derechos humanos. Esta información resulta

relevante, pues confirma con rotundidad que para el alumnado las aportaciones de las autoras han de estar presentes en la asignatura.

Además, conviene señalar que casi con el mismo porcentaje que en el caso anterior (en un 96% en los dos grupos), se considera que deben incluirse pensamientos de otras mujeres en la asignatura³¹. El resultado confirma la premisa de partida: la invisibilidad de las mujeres en la didáctica en cuestión. Con el porcentaje resultante la percepción ya no es exclusiva de quien escribe estas líneas; también es compartida por buena parte del alumnado, que piensa que es necesario avanzar en la visibilización de las mujeres.

Finalmente, cabría añadir que la experiencia ha tenido muy buena aceptación, pues el 96% del alumnado en cada grupo la considera interesante. El dato se confirma con el análisis de las intervenciones que aparecieron en el foro programado para desarrollar el cuarto punto práctico. Las participaciones fueron enriquecedoras, tanto por la diversidad de temas tratados, como por la suma de aportaciones presentadas a propósito de cada uno de ellos. En este espacio se abordaron, por ejemplo, problemas relativos al ámbito laboral, los estereotipos de género o la violencia de género. Debe señalarse además que en varias de las participaciones presentadas se consideraron circunstancias muy preocupantes surgidas con el confinamiento, a propósito de problemas tales como el de la violencia de género.

8. Conclusiones.

La experiencia a la que hemos dedicado este trabajo se había pensado para un entorno docente convencional. En su diseño inicial contábamos con varias incógnitas, propias de una implementación novedosa en el aula, pero desconocíamos que una pandemia haría imposible su puesta en práctica de forma presencial. El carácter drástico de la situación derivada de aquella no ha hecho fácil el recorrido. En un escenario imprevisto y muy complejo, desde el entorno académico se ha tenido que proporcionar todo lo necesario para dar continuidad a la docencia. Por otra parte, debe considerarse el esfuerzo del alumnado para adaptarse a una metodología docente diferente a la anunciada en un principio, y desarrollada con herramientas no usadas hasta el momento. En lo que toca al profesorado, nos hemos tenido que formar en el uso de nuevas herramientas digitales en unas circunstancias sin precedentes, con vistas a poner en práctica lo aprendido en la docencia en curso.

La experiencia implementada nos lleva a concluir que la docencia *online* resulta menos cercana que la presencial, que –quizá por lo que tiene de novedoso en nuestro caso– hace más complicada la interacción, y que su desarrollo puede quedar afectado puntualmente por aspectos técnicos, como, por ejemplo, la calidad de la conexión a internet. Sin embargo, las conclusiones en este punto también deben alcanzar a los aspectos positivos³². Parece evidente que, después de todo, tanto alumnado como profesorado saldremos con una mayor formación en el ámbito digital. La aportación no es nada desdeñable, si se tiene en cuenta la evolución de la tecnología en los últimos años, cuyos avances llegan con vocación de permanencia, tanto en la docencia, como en el mundo laboral al que se incorporará el alumnado. Por eso, tiene mucho sentido sacar

³¹ Este resultado es recurrente en las experiencias llevadas a cabo anteriormente, aunque con un porcentaje algo menor en una de ellas: CENTENERA SÁNCHEZ-SECO, F. (2017), p. 28; CENTENERA SÁNCHEZ-SECO, F. (2019), p. 439.

³² A los aspectos negativos y positivos se ha referido recientemente COTINO HUESO, L. (2020), “La enseñanza digital en serio y el derecho a la educación en tiempos de coronavirus”, *Revista de Educación y Derecho*, núm. 21, pp. 1-29, [en línea] <https://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/view/31213/31283>.

provecho de lo vivido, y recurrir a las herramientas utilizadas para, en lo posible, mejorar y complementar la docencia presencial en el futuro³³. Por lo demás, cabría añadir que también hemos recibido un entrenamiento más, de cara a la resolución de problemas, tan presente en la innovación docente, y también en la vida en general.

Más allá de todo lo anterior, debemos extraer otras conclusiones de la experiencia desarrollada. La conveniencia de tratar las aportaciones de las mujeres que nos han ocupado nació como un reclamo para solucionar su ausencia en la asignatura de Filosofía del Derecho. Su inclusión enriquece los contenidos y además aporta conocimientos que, según buena parte del alumnado, hasta el momento no se habían adquirido; pero no únicamente eso. Esta experiencia sirve también para constatar que el objetivo principal que la había motivado ya no procede únicamente del ámbito docente, sino que además se trata de una demanda del propio alumnado, que considera oportuna la implementación, y que incluso la califica de insuficiente, afirmando que en la asignatura deben aparecer más mujeres. En eso estamos, y por lo anterior, en eso estaremos en lo que sigue, uniendo a las motivaciones iniciales las resultantes de esta experiencia. Quizá sea interesante reseñar que en las participaciones planteadas en el foro dedicado al cuarto punto práctico, resultó recurrente el argumento de que para afrontar la discriminación es ineludible la educación.

Del mismo modo, debe señalarse que la parcela práctica se presenta como el ámbito más a propósito para trabajar sobre la temática. La propuesta de ejercicios y actividades sobre la misma, a partir de los cuales pueden extraerse los contenidos teóricos, demuestra ser un proceso sugerente de cara a conseguir la implicación del alumnado, además de un ejercicio interesante para incrementar el bagaje intelectual, el aprendizaje de contenidos y el entrenamiento de la capacidad crítica. Todo ello encuentra además un reclamo muy interesante en el análisis de las circunstancias actuales.

No olvidamos que, aunque la disconformidad del alumnado con respecto a la experiencia ha sido muy minoritaria, aproximadamente el 18% del mismo no respondió a la encuesta. Si en esto último residiera también una percepción crítica sobre la oportunidad del trabajo realizado, ello nos daría otra justificación para seguir adelante; porque pensamos que es necesario, y porque el rodaje en la innovación docente demuestra que la implementación en futuras ediciones siempre incluye aspectos para la mejora. Incluso desde ahora, durante la elaboración de este trabajo, ya están surgiendo. Tenemos en mente que para próximas ediciones podría ser interesante considerar otros aspectos de alguno de los textos tratados. Conviene tener en cuenta que en el caso de la *Declaración de Seneca Falls* no se reparaba en las condiciones que tenían las mujeres negras, ni en las de aquellas que pertenecían a la clase obrera³⁴. Por otra parte, el último punto práctico de la experiencia podría desarrollarse en conexión con el proceso de especificación de los derechos humanos, que conlleva el reconocimiento de derechos a determinados colectivos, con el objetivo de conseguir la igualdad material, teniendo para ello en cuenta aspectos como el género³⁵. Para entonces, aproximadamente dentro de un año, junto con lo anterior, esperamos también estar pensando en reconsiderar la metodología; aunque en esta ocasión, recuperando lo aprendido para enriquecer la docencia presencial.

³³ Sobre estas cuestiones puede consultarse LARO GONZÁLEZ, E. (2020), “Innovar enseñando: la educación del futuro. Las TICs como factor motivador en la enseñanza”, *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, núm. 21, pp. 11-23, pp. 11, 12, [en línea] <https://revistas.uma.es/index.php/rejienuevaepoca/article/view/7530/6995>.

³⁴ Sobre la cuestión puede consultarse, por ejemplo, DAVIS, A. Y. (2004), p. 62.

³⁵ Sobre el proceso citado, por ejemplo, DE ASÍS ROIG, R. (2006), p. 37.

Fuentes.

A) Bibliografía.

- BÁEZ-VILLASEÑOR, M^a. E. (2010), “Un largo camino: la lucha por el sufragio femenino en Estados Unidos”, *Signos históricos*, vol. 12, núm. 24, pp. 88-119, [en línea] <http://www.scielo.org.mx/pdf/sh/v12n24/v12n24a4.pdf>.
- [CADY STANTON, E., MOTT, L. et alt.] (2000), “Declaración de Seneca Falls”, *Mujeres en red. El periódico feminista*, [en línea] <http://www.mujeresenred.net/spip.php?article2260#nb1>.
- CARMONA CUENCA, E. (2006), “M. Wollstonecraft: Vindicación de los derechos de la mujer”, en García San Miguel, L. (ed.): *Filosofía política. Las grandes obras*. Madrid: Dykinson.
- CENTENERA SÁNCHEZ-SECO, F. (2017), “Clara Campoamor y el valor de la igualdad: una propuesta docente”, *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, núm. 16, pp. 11-34, [en línea] <http://www.revistas.uma.es/index.php/rejienuevaepoca/article/view/7626/7136>.
- CENTENERA SÁNCHEZ-SECO, F. (2019), “Hannah Arendt y Rosa Parks en la asignatura de Filosofía del Derecho”, en Castillo Fernández H., Gómez Hernández P. (eds.): *X Encuentro de Innovación en Docencia Universitaria: “Al futuro con el pasado”*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- COTINO HUESO, L. (2020), “La enseñanza digital en serio y el derecho a la educación en tiempos de coronavirus”, *Revista de Educación y Derecho*, núm. 21, pp. 1-29, [en línea] <https://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/view/31213/31283>.
- DAVIS, A. Y. (2004), *Mujeres, raza y clase*. Madrid: Akal, 2^a edición, [en línea] <https://books.google.es/books?id=4WWqXb8o7LoC>.
- DE ASÍS ROIG, R. (2006), “Hacia una nueva generalización de los derechos. Un intento de hacer coherente a la teoría de los derechos”, en Campoy Cervera, I. (coord.): *Una discusión sobre la universalidad de los Derechos Humanos y la inmigración*. Madrid: Dykinson, [en línea] https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/9266/nueva_asis_.pdf?sequence=1&isAlloved=y.
- DE GOUGES, O. (2012), “Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana”, *Mujeres en red. El periódico feminista*, [en línea] <http://www.mujeresenred.net/spip.php?article2034>.

- ESQUEMBRE VALDÉS, M. (2013), “Derecho Constitucional y género. Materiales y enseñanza crítica en Teoría del Estado y Derecho Constitucional”, en Tortosa Ybáñez, M^a. T., Álvarez Teruel, J. D., Pellín Buades, N. (coords.): *XI Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria. Retos de futuro en la enseñanza superior: Docencia e investigación para alcanzar la excelencia académica*. Alicante: Universidad de Alicante, [en línea]
<https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/44225/1/2013-XI-Jornadas-Redes-176.pdf>.
- FRIES MONLEÓN, L., LACRAMPETTE POLANCO, N. (s. f.), “Feminismos, género y Derecho”, en Lacrampette N. (ed.): *Derechos humanos y mujeres: teoría y práctica*. Chile: Facultad de Derecho. Universidad de Chile, [en línea]:
<http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/142497/Derechos-humanos-y-mujeres.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- GARAY MONTAÑEZ, N. (2015), “Investigación y docencia en Derecho Constitucional: Apuntes y materiales para la comprensión de un constitucionalismo inclusivo”, *Revista de Educación y Derecho*, núm. 11, pp. 1-39, [en línea]
<https://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/view/11989/14766>.
- GARRIDO GÓMEZ, M^a. I. (2018), “Los movimientos feministas”, en Carmona Cuenca, E., Garrido Gómez, M^a. I. (coords.): *Diversidad de género e igualdad de derechos. Manual para una asignatura interdisciplinar*. Valencia: Tirant lo Blanch, 2^a ed.
- GÓMEZ FERNÁNDEZ, I. (2017), “La mujer en las normas”, en Bergareche Gros, A. (dir.): *Reconstruyendo el Derecho desde una perspectiva de género: Materiales para la igualdad*. S. l.: Universidad de Vigo, [en línea]
https://www.uvigo.gal/sites/uvigo.gal/files/contents/paragraph-file/2018-05/Reconstruyendo%20el%20derecho_definitiviopublicado.pdf.
- LARO GONZÁLEZ, E. (2020), “Innovar enseñando: la educación del futuro. Las TICs como factor motivador en la enseñanza”, *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, núm. 21, pp. 11-23, [en línea]
<https://revistas.uma.es/index.php/rejienuevaepoca/article/view/7530/6995>.
- MACÍAS JARA, M. (2006), “Declaración de derechos de la mujer y de la ciudadana, de Olimpia de Gouges y Declaración de Seneca Falls”, en García San Miguel, L. (ed.): *Filosofía política. Las grandes obras*. Madrid: Dykinson.
- PECES-BARBA MARTÍNEZ, G., DE ASÍS, R., BARRANCO, M. C. (2005), *Lecciones de derechos fundamentales*. Madrid: Dykinson.
- PÉREZ LUÑO, A.-E. (1999), *Lecciones de Filosofía del Derecho. Presupuestos para una Filosofía de la Experiencia Jurídica*. Sevilla: Mergablum, 2^a edición.
- PRIETO SANCHÍS, L. (1987), “Un punto de vista sobre la filosofía del Derecho”, *Anuario de Filosofía del Derecho*, núm. 4, pp. 591-617, [en línea]
https://www.boe.es/publicaciones/anuarios_derecho/abrir_pdf.php?id=ANU-F-1987-10059100618.

- SOLANES CORELLA, Á. (2018), “La importancia de la Filosofía del Derecho en los planes de estudios jurídicos dentro del EEES”, *Revista de Educación y Derecho*, núm. 17, pp. 1-23, [en línea] <https://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/view/21863/23498>.
- SORIANO, R. (2003), *Historia temática de los Derechos Humanos*. Sevilla: Mad.
- WOLLSTONECRAFT, M. (1998), “Vindicación de los derechos de la mujer”, *Asparkia. Investigació feminista*, núm. 9, pp. 181-186, [en línea] <http://www.e-revistes.uji.es/index.php/asparkia/article/view/952/860>.
- ZAPATERO, V. (1994), “De la jurisprudencia a la legislación”, *Doxa*, núms. 15-16, pp. 769-789, [en línea] https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/10653/1/doxa15-16_38.pdf.
- ZÚÑIGA AÑAZCO, Y. (s. f.), “Mujeres, ciudadanía y participación política”, en N. Lacrampette, N. (ed.): *Derechos humanos y mujeres: teoría y práctica*. Chile: Facultad de Derecho. Universidad de Chile, [en línea] <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/142497/Derechos-humanos-y-mujeres.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

B) Documentación académica.

- *Guía docente. Filosofía del Derecho* (2019-2020), [en línea] https://www.uah.es/export/shared/es/estudios/estudios-oficiales/grados/.galleries/Programas/G400/400007_G400_2019-20.pdf.

C) Normativa

- “Orden 338/2020, de 9 de marzo, de la Consejería de Sanidad, por la que se adoptan medidas preventivas y recomendaciones de salud pública en la Comunidad de Madrid como consecuencia de la situación y evolución del coronavirus (COVID-19)”, *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, núm. 59, 10 de marzo de 2020, [en línea] https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2020/03/10/BOCM-20200310-1.PDF.
- “Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19”, *Boletín Oficial del Estado*, núm. 67, 14 de marzo de 2020, [en línea] <https://www.boe.es/boe/dias/2020/03/14/pdfs/BOE-A-2020-3692.pdf>.