

REJIE NUEVA ÉPOCA

Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa



FACULTAD DE
DERECHO

Nº 26 · Enero 2022 – In memoriam José Calvo González

Presentación al núm. 26

CARMEN MARÍA ÁVILA RODRÍGUEZ

IN MEMORIAM JOSÉ CALVO GONZÁLEZ

La vocación pedagógica e innovadora de José Calvo González

FELIPE NAVARRO MARTÍNEZ, CRISTINA MONEREO ATIENZA, MARIA PINA FERSINI

IMAGO IURIS en la Allegorie Van Justitia Met Doodzonden cultura visual del Derecho: la pintura del sistema inquisitivo europeo durante el s. XVI

JOSÉ CALVO GONZÁLEZ

INNOVACIÓN EDUCATIVA Y METODOLOGÍAS DOCENTES

Estrategias docentes para la adaptación de la docencia en ciencias jurídicas al entorno on line y semipresencial

RAÚL RUIZ ET AL.

Experimentos intelectuales con máquinas: a propósito del utilitarismo y la teoría deontológica en el análisis de las teorías de la justicia

FERNANDO CENTENERA SÁNCHEZ-SECO

Universidad para mayores: reinventarse e innovar en tiempos pandémicos

M^a ISABEL TORRES CAZORLA

INVESTIGACIÓN SUSTANTIVA

La Discriminación múltiple en el derecho al acceso al empleo de la mujer: un análisis desde el enfoque de la justicia relacional y el feminismo

ALEJANDRA RÍOS PÉREZ

RESEÑAS

GONZÁLEZ RÍOS, I., *Los Entes Locales ante la transición y sostenibilidad energética*. Thomson Reuters Aranzadi, 2021, 423 pp., por CASTRO LÓPEZ M^a. P.

TARDÍO PATO, J.A., *Las sanciones disciplinarias a los alumnos universitarios y no universitarios, en centros públicos y privados*., Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020, 302 pp., por ESPAÑA PÉREZ J.A.

BAUTISTA-HERNÁNDEZ, A., *Derecho Internacional Público y catástrofes (incluye sección de textos normativos sobre catástrofes)*., Tirant lo Blanch, Valencia. 2021, por PASTOR ALICIA M^a.

La REJIE pretende abrir a nivel nacional e internacional “un espacio virtual” en el que cualquier profesor universitario pueda plasmar sus reflexiones sobre la actividad docente en Ciencias Jurídicas, ya sea con trabajos de investigación sustantiva o con propuestas de innovación educativa.

Se trata especialmente de contribuir a la implantación y desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) desde la investigación y la experiencia práctica del profesorado, exponiéndola al conocimiento general de forma fácil y accesible.

No obstante la revista se encuentra abierta a la participación de profesores universitarios iberoamericanos y de otros continentes que deseen reflexionar sobre la docencia y la investigación en Ciencias Jurídicas (sobre la metodología docente, la necesidad de renovación o cambio, problemas actuales, etc.).

Prueba de la apertura de la revista al exterior es que junto al Comité Científico Nacional, cuenta con un Comité Científico Internacional formado por profesores de Bulgaria, Canadá, Chile, Estados Unidos, Ecuador, Francia, Hungría, Italia, Polonia y Portugal.

Las opiniones expuestas en los distintos trabajos y colaboraciones son de la exclusiva responsabilidad de los autores

Directora

Isabel González Ríos
isa_gonzalez@uma.es

Subdirectora Académica

Carmen María Ávila Rodríguez
cmavila@uma.es

Secretaria Académica

María del Pilar Castro López
mdcastro@uma.es

Promotor

Grupo de innovación docente
PIE 017/08.UMA

Editor

Universidad de Málaga

e-ISSN

1989-8754

www.revistas.uma.es/index.php/rejie

REJIE NUEVA
ÉPOCA
Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa

Número 26
Enero 2022

A la memoria del profesor
José Calvo González

La Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa, nueva época (REJIE nueva época) se encuentra indizada en las bases de datos Latindex, Dice, Isoc e IdeasRePec y REDIB.

Directora: Isabel González Ríos (Universidad de Málaga)

Subdirectora académica: Carmen María Ávila Rodríguez (Universidad de Málaga)

Secretaria académica: María del Pilar Castro López (Universidad de Málaga)

Consejo de redacción

JOSE FRANCISCO ALENZA GARCIA, Universidad Pública de Navarra; JUAN MANUEL AYLLÓN DÍAZ GONZÁLEZ, Universidad de Málaga; MARIBEL CANTO-LÓPEZ, University of Leicester (United Kingdom); BELÉN CASADO CASADO, Universidad de Málaga; MARÍA JESÚS ELVIRA BENAYAS, Universidad Autónoma de Madrid; ELISA GARCÍA LUQUE, Universidad de Málaga; INMACULADA GONZÁLEZ CABRERA, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria; NICOLA GULLO, Università degli Studi di Palermo (Italia); MABEL LÓPEZ GARCÍA, Universidad de Málaga; ANTONIO MÁRQUEZ PRIETO, Universidad de Málaga; PATRICIA ZAMBRANA MORAL, Universidad de Málaga; M^a REMEDIOS ZAMORA ROSELLÓ, Universidad de Málaga.

Comité científico

Comité científico nacional

PATRICIA BENAVIDES VELASCO, Profesora Titular de Derecho Mercantil, Universidad de Málaga; JOSÉ CALVO GONZÁLEZ († 2020), Catedrático de Filosofía del Derecho, Universidad de Málaga; ANA CAÑIZARES LASO, Catedrática de Derecho Civil, Universidad de Málaga; ROCÍO CARO GÁNDARA, Profesora Titular de Derecho Internacional Privado, Universidad de Málaga; JOSÉ LUIS DÍEZ RIPOLLÉS, Catedrático de Derecho Penal, Universidad de Málaga; MARÍA E. GÓMEZ ROJO, Profesora Titular de Historia del Derecho y de las Instituciones, Universidad de Málaga; MIGUEL GUTIÉRREZ BENGOCHEA, Profesor Titular de Derecho Financiero, Universidad de Málaga; JUAN JOSÉ HINOJOSA TORRALVO, Catedrático de Derecho Financiero, Universidad de Málaga; M^a ÁNGELES LIÑÁN GARCÍA, Profesora Contratada Doctora de Derecho Eclesiástico del Estado, Universidad de Málaga; M^a BELÉN MALAVÉ OSUNA, Profesora Titular de Derecho Romano, Universidad de Málaga; JOSÉ IGNACIO MORILLO-VELARDE PÉREZ, Catedrático de Derecho Administrativo, Universidad Pablo de Olavide; ROSA M^a QUESADA SEGURA, Catedrática de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, Universidad de Málaga; ÁNGEL RODRÍGUEZ VERGARA DÍAZ, Catedrático de Derecho Constitucional, Universidad de Málaga;

ÁNGEL SÁNCHEZ BLANCO, Catedrático emérito de Derecho Administrativo, Universidad de Málaga; JOSÉ M^a SOUVIRON MORENILLA Catedrático enérito de Derecho Administrativo, Universidad de Málaga; ÁNGEL VALENCIA SAIZ, Catedrático de Ciencia Política, Universidad de Málaga; DIEGO J. VERA JURADO, Catedrático de Derecho Administrativo, Universidad de Málaga.

Comité científico internacional

MACIEJ BARCZEWSKI, Catedrático de Derecho Internacional Público, Universidad de Gdansk (Polonia); CARLOS JUSTO BRUZÓN VILTRES, Profesor Asistente del Departamento de Derecho, Universidad de Grama (Cuba); VÉRONIQUE CHAMPEIL-DESPLATS, Catedrática de Derecho Público, Universidad Paris X-Nanterre (Francia); PAULO FERREIRA DA CUNHA, Catedrático y Director del Instituto Jurídico Interdisciplinar de la Facultad de Derecho, Universidad de Oporto (Portugal); ALEJANDRO GUZMÁN BRITO, Profesor Emérito, Facultad de Derecho, Universidad Católica de Valparaíso (Chile); GABOR HAMZA, Catedrático de Derecho Constitucional y de Derecho Romano, Universidad Eötrös Loránd, Budapest (Hungría); KAZIMIERZ LANKOSZ, Catedrático de Derecho Internacional Público, Universidad Jagellónica, Cracovia (Polonia); BJARNE MELKEVIK, Catedrático de Metodología Jurídica y Filosofía del Derecho, Universidad Laval, Québec (Canadá); HENRI R. PALLARD, Catedrático de Filosofía y Teoría del Medio, Universidad Laurentiana, Sudbury, Ontario (Canadá); LUCIO PEGORARO, Catedrático de Derecho Comparado, Universidad de Bolonia (Italia); GEORGE PENCHEV, Catedrático de Derecho Administrativo y del Medio Ambiente, Universidad de Plovdiv (Bulgaria); SUZANA TAVARES DA SILVA, Profesora de Derecho, Universidade de Coimbra (Portugal); HARRY E. VANDEN, Catedrático de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, University of South Florida, Tampa, (Estados Unidos); TADEUSZ WASILEWSKI, Catedrático de Derecho Internacional de la Facultad de Derecho y Administración, Nicholaus Copernicus University, Torun (Polonia).

Presentación al núm. 26

| | |
|------------------------------------|---|
| CARMEN MARÍA ÁVILA RODRÍGUEZ | 9 |
|------------------------------------|---|

IN MEMORIAM JOSÉ CALVO GONZÁLEZ

La vocación pedagógica e innovadora de José Calvo González

| | |
|--|----|
| FELIPE NAVARRO MARTÍNEZ, CRISTINA MONEREO ATIENZA Y MARIA PINA FERSINI | 11 |
|--|----|

IMAGO IURIS en la Allegorie Van Justitia Met Doodzonden cultura visual del Derecho: la pintura del sistema inquisitivo europeo durante el s. XVI

| | |
|---------------------------|----|
| JOSÉ CALVO GONZÁLEZ | 15 |
|---------------------------|----|

INNOVACIÓN EDUCATIVA Y METODOLOGÍAS DOCENTES

Estrategias docentes para la adaptación de la docencia en ciencias jurídicas al entorno on line y semipresencial

| | |
|---------------------------------|----|
| RAÚL RUIZ RODRÍGUEZ ET AL. | 29 |
|---------------------------------|----|

Experimentos intelectuales con máquinas: a propósito del utilitarismo y la teoría deontológica en el análisis de las teorías de la justicia

| | |
|---------------------------------------|----|
| FERNANDO CENTENERA SÁNCHEZ-SECO | 55 |
|---------------------------------------|----|

Universidad para mayores: reinventarse e innovar en tiempos pandémicos

| | |
|--|----|
| M ^a ISABEL TORRES CAZORLA | 73 |
|--|----|

INVESTIGACIÓN SUSTANTIVA

La Discriminación múltiple en el derecho al acceso al empleo de la mujer: un análisis desde el enfoque de la justicia relacional y el feminismo

| | |
|----------------------------|----|
| ALEJANDRA RÍOS PÉREZ | 93 |
|----------------------------|----|

RESEÑAS

RECENSIÓN DE GONZÁLEZ RÍOS, I., *Los Entes Locales ante la transición y sostenibilidad energética*, Thomson Reuters Aranzadi, 2021, 423 pp.,

| | |
|---|-----|
| por CASTRO LÓPEZ M ^a . P. | 115 |
|---|-----|

RECENSIÓN DE TARDÍO PATO, J.A., *Las sanciones disciplinarias a los alumnos universitarios y no universitarios, en centros públicos y privados Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020, 302 pp.*,

| | |
|----------------------------|-----|
| por ESPAÑA PÉREZ J.A. | 121 |
|----------------------------|-----|

RECENSIÓN DE BAUTISTA-HERNÁNDEZ, A., *Derecho Internacional Público y catástrofes (incluye sección de textos normativos sobre catástrofes)*., Tirant lo Blanch, Valencia. 2021.,

| | |
|--|-----|
| por PASTOR ALICIA M ^a | 125 |
|--|-----|

PRESENTACIÓN AL NÚMERO 26

En estas líneas presentamos el Nº 26 de la REJIE Nueva época que dedicamos a la memoria del profesor José Calvo González quien fuera Catedrático de Filosofía del Derecho de la Facultad de Derecho de la Universidad de Málaga. El profesor Calvo González desde el principio de la existencia de esta revista se mostró ilusionado y ofreció su incondicional apoyo como miembro de su Consejo de Redacción, como miembro de su Comité Científico Nacional, como evaluador y también autor de artículos. Es por ello que en este número queremos rendirle nuestro sentido y particular homenaje. Los profesores Felipe Navarro Martínez, Cristina Monereo Atienza y María Pina Fersini, colegas de Departamento del profesor Calvo, nos hacen una emotiva semblanza del mismo que han titulado “La vocación pedagógica e innovadora de José Calvo González”. Este homenaje se completa con la reedición del último artículo que el profesor Calvo publicó en el número 17 de nuestra Revista y que lleva por título “Imago iuris in la allegorie van justitia met doodzonden cultura visual del Derecho: la pintura del sistema inquisitivo europeo durante el S. XVI”. En este artículo, nos presentaba diversos problemas jurídicos a través de obras pictográficas. El profesor Calvo nos mostraba una novedosa técnica para la enseñanza y el aprendizaje de instituciones jurídicas, como el sistema inquisitivo en el Siglo XVI, mediante su plasmación en pinturas. El texto reflejaba cómo el Derecho se puede aprender a través de la tradicional obra escrita de una específica disciplina, pero también, a través de otras expresiones más sugerentes como la pintura, la literatura o el cine.

Además de lo presentado, en este número se han publicado un total de cuatro artículos y tres reseñas. En el bloque sobre innovación docente, el primer artículo se titula “Estrategias docentes para la adaptación de la docencia en ciencias jurídicas al entorno on line y semipresencial”. Ha sido elaborado por una pluralidad de autores de la Universidad de Alicante y la Universidad Miguel Hernández: Raúl Ruiz Rodríguez, Carolina Soler García, Carmen María García Mirete, José Miguel Beltrán Castellanos, Francisco José Abellán Contreras, Lerdys Heredia Sánchez, Alfonso Ortega Giménez, Alicia Fernández-Peinado Martínez, Aitana Ramón Martín y Tamara Funes Beltrán. En este artículo, los autores presentan la planificación ordenada y estructurada que en el curso 2020-2021, como consecuencia de la pandemia, diseñaron para las asignaturas de Derecho Administrativo, Derecho Internacional Público, Cooperación Jurídica Internacional, Nacionalidad y extranjería, Derecho Penal Especial, Historia del Derecho y de las Instituciones, Derecho Procesal, Derecho Internacional Privado y Derecho del Trabajo. El objetivo de la planificación consistió en hacer uso de nuevas metodologías y/o herramientas virtuales adecuadas al nuevo contexto de enseñanza-aprendizaje, tratando de adaptar los contenidos y metodologías a este nuevo escenario e-learning, compartiendo sus diferentes estrategias docentes, para así tratar de alcanzar conclusiones y resultados en común. Los resultados del estudio son presentados de manera rigurosa y atractiva. El segundo artículo titulado “Experimentos intelectuales con máquinas: a propósito del utilitarismo y la teoría deontológica en el análisis de las teorías de la justicia” ha sido escrito por Fernando Centenera Sánchez-Seco, Profesor Contratado Doctor de Filosofía del Derecho en la Universidad de Alcalá. El autor expone un novedoso experimento pedagógico que, si bien puede asemejarse al método del caso o al método de resolución de problemas, va más allá, pues traslada al ámbito docente una metodología propia del ámbito investigador como es la réplica de estudios. El autor lleva a cabo dos prácticas en las que, teniendo como herramientas películas (Matrix, Imitación Game y Código fuente) y textos (La máquina de experiencias de Robert Nozick), se presentan la teoría del utilitarismo y la teoría deontológica como teorías de la justicia con una proyección práctica, alejada de la concepción en lo abstracto en la que se ha venido anclando a la iusfilosofía. El autor presentadas las acciones prácticas, nos ofrece la evaluación y los resultados obtenidos a partir de la encuesta realizada por el alumnado participante en la experiencia docente. El trabajo termina con unas conclusiones finales y varias propuestas de carácter prospectivo, con las que el autor considera que

puede mejorarse la implementación para próximas ediciones. El tercer y último artículo de este bloque lleva por título “Universidad para mayores: reinventarse e innovar en tiempos pandémicos” y ha sido realizado por Maribel Torres Cazorla, Profesora Titular de Derecho Internacional Público de la Universidad de Málaga. Este trabajo analiza la experiencia vivida por la autora en el Aula de Mayores+55 de la Universidad de Málaga durante el curso académico 2020/21. Partiendo de considerar esta actividad como una manifestación del ejercicio y disfrute del Derecho a la Educación a lo largo de toda la vida, la autora ofrece algunos datos de otros entornos universitarios de nuestro país, y de las alternativas que se han planteado para no interrumpir esta actividad, enmarcándolo en el cumplimiento del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 de la UNESCO consistente en *garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*.

El bloque dedicado a la investigación sustantiva contiene un solo artículo titulado: “La Discriminación múltiple en el derecho al acceso al empleo de la mujer: un análisis desde el enfoque de la justicia relacional y el feminismo”, escrito por Alejandra Ríos Pérez. Este artículo es el resultado de un TFM, del Máster en Abogacía dirigido por el Profesor José Luis Ruiz Santamaría, Profesor Ayudante Doctor de Derecho del Trabajo y la Seguridad Social de la UMA. El TFM fue calificado por el Tribunal con Matrícula de Honor y en él la autora se marcó como objetivo desarrollar el concepto de la discriminación múltiple desde el enfoque de género, para poder observar los instrumentos existentes en el ordenamiento jurídico español para hacer frente a las situaciones de discriminación en el acceso al empleo y estudiar su cabida en los mecanismos de protección existentes. La autora parte de un enfoque de género que permite poner el énfasis en las desigualdades por razón de sexo, y se recurre a una concepción feminista de la justicia, para poner en valor los trabajos feminizados y señalar los riesgos de no tener en cuenta a los distintos grupos de mujeres, pudiendo ocasionar que en la búsqueda de la igualdad de la mujer acaben generándose dinámicas opresoras hacia las mujeres en situación de mayor vulnerabilidad. Pero a su vez, este punto de vista es combinado con la metodología propuesta por el enfoque de la justicia relacional que permite detectar los vacíos de justicia de la relación jurídica observando: cómo es la interacción de las normas, cómo se articulan las relaciones sociales en base a estas y qué resultados arroja en términos de justicia.

El número se cierra con tres reseñas. La primera, de Pilar Castro López sobre la monografía “Los Entes Locales ante la transición y sostenibilidad energética” de la profesora de la Universidad de Málaga, Isabel González Ríos, publicado en 2021 por la editorial Thomson Reuters Aranzadi, Cizur Menor. La segunda, de José Alberto España Pérez sobre la monografía “Las sanciones disciplinarias a los alumnos universitarios y no universitarios, en centros públicos y privados” del profesor de la Universidad Miguel Hernández, José Antonio Tardío Pato publicada en 2020 por el Ministerio de Educación y Formación Profesional. La tercera, de Alicia María Pastor García sobre la monografía “Derecho Internacional Público y catástrofes” del profesor de la Universidad de Málaga, Andrés Bautista-Hernández publicada en 2021 por la editorial Tirant lo Blanch.

Carmen María Ávila Rodríguez
Subdirectora académica de la REJIE, Nueva época.

In memoriam José Calvo González

LA VOCACIÓN PEDAGÓGICA E INNOVADORA DE JOSÉ CALVO GONZÁLEZ

Felipe Navarro Martínez
Cristina Monereo Atienza
Maria Pina Fersini
Universidad de Málaga

Profundamente sevillano, profundamente vinculado a la tradición sincrética y acogedora malagueña, y con una profunda vocación internacionalista, especialmente transatlántica y latinoamericana; esa cartografía humana bien podría tratar de acotar el territorio, siempre fronterizo, que fue, que es el profesor José Calvo González (Sevilla 1956 – Málaga 2020). La reflexión acerca del modo y manera en que la Universidad como institución debe hacerse ver en el espacio social en que se inserta se convirtió desde el comienzo de su carrera y hasta su partida en eje de su quehacer docente e investigador, una tarea en la cual todo aquello que se pretende contemporáneamente como prácticas de innovación desempeñó un papel diríase, por clarividente, puramente natural. El Derecho forma parte de la vida, está en la vida, es la vida; sin esa comprensión resulta difícil entender la importancia y legado del profesor Calvo, y las incitaciones que conocer su obra necesariamente produce.

Sevillano como decíamos, licenciado en Derecho por la Hispalense, y malagueño por acogida para convertirse el 6 de noviembre de 1984 en el primer Doctor en Derecho de la facultad de Derecho de Málaga, la obra de José Calvo no sólo une a dos universidades con ahora vocación de excelencia común, sino que lo hace no desde parámetros administrativos sino tras un giro más importante que animó sus últimas líneas investigadoras y creadoras: la necesidad del giro afectivo en el Derecho. Compartir la pasión del otro -*compassio*-, tratar de situarse en su lugar en afán de comprensión, y hacerlo, no cabe hacerse de otro modo, en clave narrativa. Los relatos triunfantes del Derecho son el producto del trabajo afectivo y fronterizo de sus relatores, que oxigenan la respiración de las normas y los supuestos fácticos aspiracionales -sean reguladores o coactivos- mediante inserciones vitales de signo crítico-narrativista. Parte de estas afirmaciones resultan, entendemos indiscutibles, y aun para su discusión, como sucede al borgeano Pierre Menard, exigen un largo trabajo de ser otro para ser uno y ofrecerse como modelo. Ese largo trabajo, en el caso de Calvo y tomándole como lo proponemos, casi como una categoría en la definición de un investigador y un docente universitario, le llevó a no ser ajeno a tema alguno ni a campo alguno. Pues si bien, al cabo Catedrático de Filosofía del Derecho, sus empeños en la construcción de un corpus propio de reflexión le llevaron a transitar por la Historia del Pensamiento Jurídico y Político español, a ocuparse de la Etnología Jurídica, a interesarse muy especialmente por la Pedagogía Jurídica -por su historia pero también por sus posibilidades presentes y futuras-, a fatigar anaquel tras anaquel de Literatura Jurídica, de Teoría General del Derecho, a cuestionar ideas acerca de la Interpretación y el Razonamiento Jurídicos, a profundizar en la Semiótica Jurídica, o a tomar anticipadoramente en serio los problemas que la irrupción del mundo digital ocasionaría en nuestro mundo jurídico y en la propia consideración de lo humano y lo transhumano. Y desde luego, su esencial tarea en el campo de la Teoría Narrativista del Derecho y dentro del movimiento Derecho y Literatura. Decir que su importancia es mundial en esos aspectos, y la profundidad de sus aportaciones no ha sido aún alcanzada no resulta la exageración típica de las hagiografías que el fallecimiento de algunas personas produce. Interseccionó Derecho y

Humanidades, lo visual, lo literario, lo normativo, lo regulatorio, la escritura de la Ley. Creó sendos espacios de acogida para todas las ramas del Derecho y en los cuales el Derecho alcanza acaso su esencial fin: mejorar, regulándola, creando y cuidando los materiales que la hacen posible, la felicidad, la nuda vida de los hombres. Esos espacios son la Teoría Literaria del Derecho y la Cultura Literaria del Derecho. Regresando a una cita de Javier Marías que marbetea alguno de sus trabajos, el mundo depende de sus relatores. Para quienes nos dedicamos al Derecho, tener ello presente no es insignificante obligación o necesidad.

El licenciado en Derecho por la Universidad de Sevilla José Calvo González pasó a ser parte del plantel docente de la Universidad de Málaga, de su Facultad de Derecho, en 1980. Perteneció pues a los profesores históricos que dieron alma y vida a la misma, recién creada. Su tesis doctoral, monumental por densidad y por dimensiones desde las perspectivas actuales para tales trabajos -2194 páginas-, se ocupaba de la labor pedagógica y de la obra e influencia social y política de otro docente de singular importancia, el profesor de la Hispalense Manuel Giménez Fernández, *Pensamiento filosófico-jurídico y político de Manuel Giménez Fernández, 1896-1968* (5 vols., 2000 pp., Universidad de Málaga). Este trabajo vio la luz parcialmente en un volumen firmado luego junto a Javier Tusell, y que con el nombre de *Giménez Fernández precursor de la democracia española*, obtuvo el Premio Archivo Hispalense. No cesó de ocuparse de la Historia del Pensamiento Jurídico. Las proyecciones teóricas de la obra de Giménez Fernández, junto a sus reflexiones acerca de la interpretación y argumentación jurídica llevan a Calvo a su segunda monografía, *La institución jurídica. Interpretación y análisis del lenguaje filosófico* (1986, Universidad de Málaga). Será en 1992 donde comenzará a tomarse *los hechos en serio*, lo que avanza en *Comunidad Jurídica y Experiencia Interpretativa: Un modelo de juego intertextual para el Derecho* (1992), donde a través de los modelos que ofrecen los juegos de ingenio caminaba entre los conceptos de coherencia, consistencia y armonía normativa y concluía en construir la razonabilidad jurídica en relato. Hacer del relato el modelo y eje del discurso preferencial jurídico, normativo pero desde luego fáctico, nos lleva al esencial *El Discurso de los hechos. Narrativismo en la interpretación operativa* (1993; 2.a ed. 1998). Ese análisis de los hechos en su condición discursiva de índole exigidamente narrativa si se quiere contemplar correcta y coherentemente el fenómeno de transformación dialógica y debatible de los hechos en Derecho, es la piedra angular no sólo de su producción posterior vinculada a la Teoría Narrativista del Derecho - *Derecho y Narración. Materiales para una teoría y crítica narrativista del Derecho* (1996), *Verdad [Narración] Justicia* (1998), *La Justicia como relato. Ensayo de una semionarrativa sobre los jueces* (1996; 2.a ed. revisada 2002), y el concluyente *Proceso y Narración. Teoría y práctica del narrativismo jurídico* (2019) -sino que es correlato necesario de su incursión en el campo de los estudios culturales, el Derecho y Literatura en todas sus facetas interseccionales, lo cual concluye en hacerle proponer conformar una nueva corriente inserta en el concepto de Cultura Literaria del Derecho, cuyas calas el propio Calvo reuniría en esencia en dos volúmenes tan esenciales como complementarios, *El escudo de Perseo. La Cultura Literaria del Derecho* (2012) y *La destreza de Judith. Estudios de Cultura Literaria del Derecho* (2019).

Los relatos del Derecho, tanto normativos como fácticos pueden ser tomados como propuestas de justificación en pos de la verdad judicial. Poseen un componente pedagógico que se muestra a la comunidad jurídica y al cuerpo social. Y cuando tienden pontones entre las formulaciones ontológicas y las piruetas a veces insólitas de lo factual/real se erigen en morales modelos de relato público que anudan el pasado del deber ser con el presente artificioso de la cosa juzgada y las proposiciones de futuro regulado y pacificado a que los corpus normativos aspiran. Cuando oímos hablar a veces de sentencias innovadoras esos son los márgenes entre los cuales sus relatos fácticos y normativos se mueven. Esto lo entendió bien Calvo González, también dedicado durante años provechosos, desde 1996 a 2016, a la función jurisdiccional, lo

cual le permitió someter a prueba empírica los moldes teóricos, las ideas paradigmáticas a que hemos antes aludido, tanto en sus sentencias como en la formación impartida a jueces y magistrados en España, Nicaragua o Brasil.

Mas donde todo esto alcanzaba un más cabal e ideal desenvolvimiento era en la Universidad. Calvo era un vocacional y convencido practicante del esencial papel de la Universidad en la construcción de una sociedad más justa. Fue un docente convencido, y fue un docente innovador. En las intersecciones entre el Derecho y las Humanidades, que es como decir en la propia vida hecha arte y artesanía y aun arte vio José Calvo el modo de formar juristas pegados a la vida palpitante más que a la frialdad inerte de lo dogmático. Desde el año 1996 y hasta sus últimas clases ordenó un sistema de Seminarios de Derecho y Literatura que ensancharon las fronteras del paisaje jurídico y de la formación humanística, vital, de miles de alumnos, miles de juristas, mediante la lectura y atención a centenares de textos literarios, de obras de arte, musicales, arquitectónicas, pictóricas, fotográficas. En 2015 y en el área de Filosofía del Derecho de la Facultad de Derecho de Málaga propuso la creación de la Cátedra Abierta de Derecho y Literatura, que dirigida por él permitía aglutinar las actividades que en un número diríase que descomunal en comparación con los pocos integrantes investigadores de la misma se iban llevando a cabo en los campos de Cultura Literaria del Derecho y Teoría Literaria del Derecho, así como responsable de la organización del *Simposio Internacional La Cultura Literaria del Derecho*, cuyos contenidos han dado lugar a dos volúmenes colectivos: *La Cultura Literaria del Derecho. Alianzas transatlánticas* (2019) y *La Cultura Literaria del Derecho. Escritura, Derecho, Memoria* (2020).

Hemos hablado de una vocación internacionalista de Calvo que entronca con sus espacios de nacimiento y trabajo. José Calvo González actuó de puente entre Europa y América. Desde 2005 su trabajo y su vida incluían visitas académicas anuales a Brasil, Argentina, Perú o Colombia. Es de ese modo que su pensamiento y su obra recorre las bibliografías de decenas de investigadores americanos de América del Norte, Central y del Sur, de Quebec o New York a Neuquén, Santiago de Chile, Lima, Brasilia, Montevideo o Buenos Aires. No es aventurado afirmar que la figura de Calvo Gonzalez es indispensable para entender el desenvolvimiento del enorme movimiento brasileño de Derecho y Literatura, como miembro e impulsor de la *Rede Brasileira de Direito e Literatura*, irradiado a varios países vecinos y tejedor de nuevas alianzas americanas con afectiva vocación latinoamericana y transatlántica. Desde 2011 era Académico Correspondiente de la Academia de Jurisprudencia y Legislación de Nicaragua. En 2016 fue nombrado Doctor *Honoris Causa* por la Universidad Ricardo Palma, de Lima, ciudad ésta en la cual era también miembro honorario de su Colegio de Abogados. Fue corresponsal en España de la *Società Italiana di Diritto e Letteratura*, vocal de la Junta Directiva de la Sociedad Española de Filosofía Jurídica y Política y miembro del Consejo de Redacción del Anuario de Filosofía del Derecho, impulsando su digitalización. En 2016 se le concedió a José Calvo González la Cruz Distinguida de 1.ª Clase de la Orden de San Raimundo de Peñafort. Y en fechas cercanas a su muerte fue nombrado miembro del Consejo Consultivo de Andalucía.

No es la anterior una enumeración exhaustiva de méritos, sino el bosquejo a mano alzada de una vida entregada a una idea, a la idea del Derecho como argumento civilizador que nos cuenta como individuos y como especie. El trabajo y la vida eran lo mismo, porque el Derecho se halla en la vida o carece sencillamente de sentido e incluso se revela como innecesario y aun muestra de barbarie. Y para ello es esencial formar juristas, y no formarlos como autómatas sino como individuos críticos de mirada amplia y compasiva. Para ello la Universidad es esencial y para ello el debate acerca de la pedagogía y de la innovación vinculada a una correcta aplicación y ejecución de aquella no puede cesar dentro de la comunidad. De ahí que en esa fe que diríamos moral y cívica se vinculase Calvo desde sus inicios en 2010 a la Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa.

El profesor Calvo colaboró de modo diverso y convencido con la Revista. Actuó como evaluador de artículos en ella y en 2014 y hasta su muerte fue miembro de su Comité Científico Nacional, y difusor del papel que ésta debía desempeñar en el ámbito nacional así como fuera de nuestras fronteras administrativas, pues el amor al Derecho conforma una patria mayor. E igualmente vieron la luz en REJIE sendos trabajos suyos que bien reflejan que las presentes líneas no son un ejercicio hagiográfico sino casi que parcamente descriptivo de una enorme y esencial obra jurídica. El primero de ellos, *Lacrimae & Luminos. "El delincuente honrado" (1773), de Gaspar Melchor de Jovellanos*, apareció en el número 7 correspondiente a enero de 2013- <https://revistas.uma.es/index.php/rejienuevaepoca/article/view/7759/7271>-. El segundo de ellos lleva por título -Calvo era un absoluto tallista de los títulos de sus trabajos- *Imago iuris en la allegorie van Justitia met doodzonden cultura visual del Derecho: la pintura del sistema inquisitivo europeo durante el s. XVI*, y apareció en enero de 2018, en el número 17 - <https://revistas.uma.es/index.php/rejienuevaepoca/article/view/4157/3907>-.

En Brasil la aparición de su trabajo *Direito Curvo* supuso una total conmoción por la propuesta de concepto de Derecho que contenía, tan lejano de la arista kelseniana y tan cercana a la curva de Niemeyer. El profesor Daniel J. García López construyó una muy iluminadora reseña de esa obra que vio la luz en el número 9, de enero de 2014, de REJIE, al igual que Manuel Jiménez Moreno reseñó en el número 11, julio de 2015, la obra *El escudo de Perseo*.

El amor por el conocimiento es una de las facetas indispensables del amor por el Derecho. La investigación, la docencia jurídica tienen sentido si se vinculan al Otro y se vinculan a la vida en todas sus manifestaciones. Agotar toda la tarea de la Universidad en un adiestramiento mecánico de obreros-autómatas-juristas es lo más contrario que existe a la propuesta de civilización que nuestras Constituciones y Declaraciones de Derechos definen. La idea romana acerca de que *ubi homo ibi societas; ubi societas, ibi ius; ergo: ubi homo, ibi ius* no apunta a que cualquier idea de hombre, de sociedad o de ley sean admisibles, pues también el Derecho puede ser una herramienta de barbarie, como avisaba Benjamin, y quienes forman juristas acabar siendo verdugos. Si las Humanidades y las Ciencias son expresión máxima de lo que puede lograr el espíritu humano libremente desarrollado, y si el Derecho es nuestro principal rasgo civilizatorio, éste no puede armarse en relato, contarse, sino interseccionalmente con aquellas, habilitando y protegiendo su tarea, que es la tarea del hombre en comunidad con otros hombres. La lectura de la obra de Calvo González es la lectura de esas ideas siempre en evolución que nos honran como especie y nos obligan como investigadores y docentes.

IMAGO IURIS EN LA ALLEGORIE VAN JUSTITIA MET DOODZONDEN CULTURA VISUAL DEL DERECHO: LA PICTURA DEL SISTEMA INQUISITIVO EUROPEO DURANTE EL S. XVI

Imago iuris in the allegorie van justitia met doodzonden visual culture of law: the pictura of the european inquisitive system during the 16th century

José Calvo González
Catedrático de Filosofía del Derecho
jcalvo@uma.es
Universidad de Málaga

RESUMEN

El texto ofrece el análisis visual de óleo sobre tabla, *Justitia Zeven Hoofdzonden*, obra de de Antoon Claeissens (ca. 1536-1613), datada a 1584, confrontando otras versiones como son *aguafuerte Iusticia*, de Luca Penni (ca. 1500-1504-1556), realizado por Léon Davent, grabador del mediados del s. XVI, y el también óleo sobre tabla de Pieter Claeissens de Oude (ca. 1499-1576) que lleva por título *Justitia overwint de zeven hoofdzonden* (1570-1613). El A. sostiene que la raigambre medieval de la temática de estas tres obras, relacionada con la alegoría de los siete pecados capitales, posee una dimensión jurídico conectada reformas procesales emprendidas por Francisco I de Francia (1494-1547) para la transición del sistema acusatorio al inquisitivo por la *Ordonnance Villers-Cotterets* (*Ordonnance sur le fait de la Justice*, 1539). En ese sentido, introduce nuevas referencias visuales, como la *estampa Iusticia*, de Pieter Bruegel de Oude (1525-1569), grabada (1559) por Philips Galle (1537-1612), y destaca elementos funcionales específicos acerca de desconocimiento del acusado de los cargos formulados en su contra, y la efectiva práctica de la diligencia probatoria de tortura (tortura judicial). Se remarca de esta manera la fuerza explicativa de la cultura visual del Derecho que, en efecto, se situará como una verdadera alternativa al conocimiento jurídico exclusivamente derivado de lo textual. Obras como *Praxis rerum criminalium elegantissimis iconibus ad Materiam accommodatis illustrata* (1554) y el *Enchiridion Rerum Criminalium* (1554), del holandés Joos de Damhouder (1507-1581), y *Praxis criminis persecuendi, elegantibus aliquot figuris illustrata* (1541), de Jean de Milles de Souvigny (1490?-1563), emplean en abundancia el recurso a imágenes

(xilografías) para retratar las formas de conducción y trato del acusado. Aislados esos rasgos el A. concluye en que la nueva imaginería jurídico-moral de la Justicia a que la introducción del sistema inquisitivo da lugar en Europa durante el s. XVI se encuentra dotada de una plástica inquietante. Este trabajo, pues, proyecta desde la perspectiva cultura visual del Derecho un innovador enfoque para estudio de problemas jurídicos y su mejor comprensión.

PALABRAS CLAVE

Cultura visual del Derecho, Alegoría de la Justicia, Reformas procesales europeas del s. XVII, Proceso inquisitivo, Pintura holandesa del s. XVI, Grabados franceses del s. XVI, Praxis criminal, Tortura, Iconografía jurídica, Themis vs, Diké, Educación jurídica, Jean de Milles de Souvigny (1490?-1563), Pieter Claeissens de Oude (ca. 1499-1576), Pieter Bruegel de Oude (1525-1569), Antoon Claeissens (ca. 1536-1613), Joos de Damhouder (1507-1581).

ABSTRACT

The text offers the visual analysis of oil on panel, *Justitia Zeven Hoofdzonden*, work of Antoon Claeissens (ca. 1536-1613), dated to 1584, comparing other versions how are *Iusticia* etching, by Luca Penni (c.1500-1504- 1556), realized by Léon Davent, engraver of the mid of s. XVI, and also oil on panel by Pieter Claeissens de Oude (ca. 1499-1576) bearing the title *Justitia overwint de zeven hoofdzonden* (1570-1613). The A. maintains that the medieval roots of the theme of these three works, related to the allegory of the seven deadly sins, has a legal dimension connected to procedural reforms undertaken by Francis I of France for the transition from the accusatory to the inquisitive system to the *Ordonnance Villers -Cotterets* (*Ordonnance sur le fait de la Justice*, 1539) In this sense, it introduces new visual references, such as the *Iusticia*, by Pieter Bruegel de Oude (1525-1569), engraved (1559) by Philips Galle (1537-1612), and highlights specific functional elements about the defendant's ignorance of the charges formulated against him, and the effective practice of the probative diligence of torture (judicial torture). The explanatory force of the visual culture of the Law is highlighted in this way. In fact, it will be seen as a real alternative to legal knowledge exclusively derived from the textual, such as *Praxis rerum criminalium elegantissimis iconibus ad Materiam accommodatis illustrata* (1554) and the *Enchiridion Rerum Criminalium* (1554), by Joos de Damhouder (1507-1581), and the *Praxis criminis persecuendi, elegantibus aliquot figuris illustrata* (1541), by Jean de Milles de Souvigny (1490?-1563), they use in abundance the use of images (woodcuts) to portray ways of driving and dealing with the accused. Isolated these features A. concludes that the new moral and legal imagery of Justice that the introduction of the inquisitive system gives place in Europe during the s. XVI is equipped with a disturbing plastic. This work, then, projects from the perspective of the visual culture of Law an innovative approach for the study of legal problems and their better understanding.

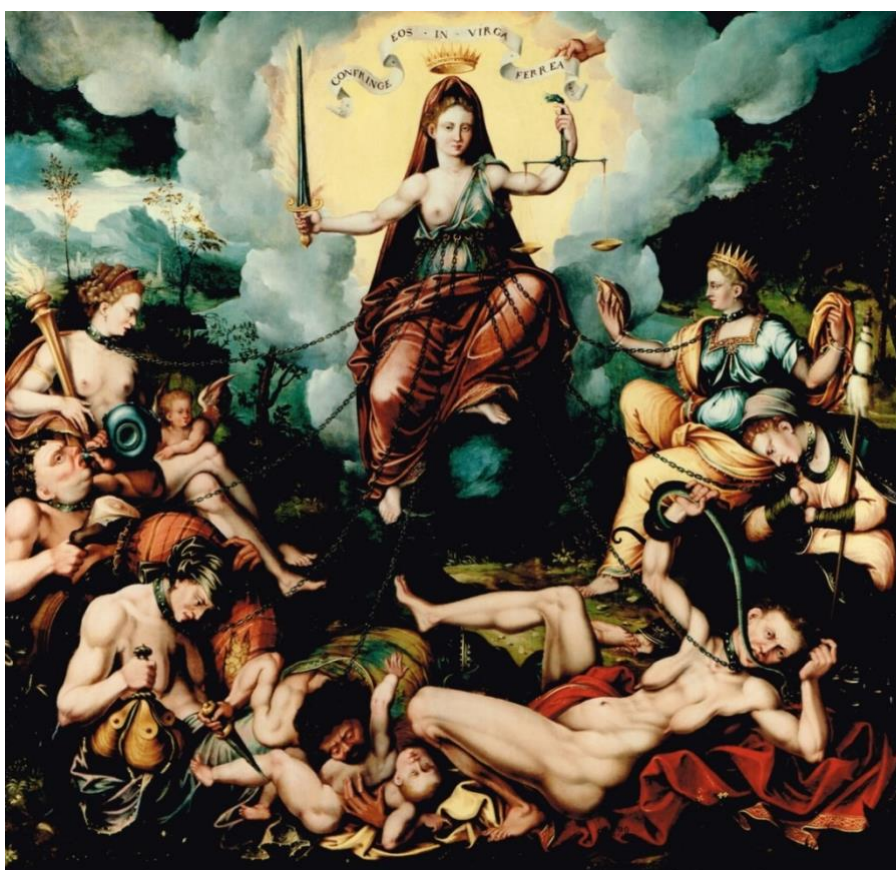
KEYWORDS

Visual Culture of Law, Allegory of Justice, European procedural reforms of the s. XVII, Inquisitive process, Dutch painting of the s. XVI, French engravings of the s. XVI, Criminal Praxis, Torture, Legal Iconography, Themis vs, Diké, Legal Education, Jean de Milles de Souvigny (1490?-1563), Pieter Claeissens de Oude (ca. 1499-1576), Pieter Bruegel de Oude (1525-1569), Antoon Claeissens (ca. 1536-1613), Joos de Damhouder (1507-1581).

Sumario: 1. Iusticia et Pictura. 2. Pictura et Processum. 3. Torturae et Pictura. 4. Addenda. 5. Bibliografía.

1. Iusticia et Pictura.

La imagen de una Justicia, mujer y coronada, con la espada y balanza que, desde su cinturón, encadena y mantiene cautiva la representación simbólica de los siete pecados capitales, éstos dispuestos en el sentido de las agujas del reloj: *Superbia* (soberbia), *Pigritia* (pereza), *Invidia* (envidia), *Luxuria* (lujuria), *Avaritia* (avaricia), *Gula* (gula), *Ira* (ira). En la parte superior, una banderola con leyenda ‘*Confringe eos in virga ferrea*’ –esta última palabra con error– que reescribe el Salmo II: 9 de David ‘*Reges eos in virga férrea, tamquam vas figuli confringes eo*’ (Los gobernarás con vara de hierro, y como a vasija de alfarero los quebrantarás). La idea extensa que así se proyecta es la de *Virga Recta* (tú est) *virga directionis* (ad súbditos gobernandos), presente en el Salmo XLIV, cántico todo él de homenaje a Jesucristo y su esposa, la Iglesia.¹ Esta sucinta descripción incumbe a la pintura, óleo sobre tabla, *Justitia Zeven Hoofdzonden*, de Antoon Claeissens (ca. 1536-1613), datada a 1584 por Richard Mamann- Mac Lean.²



Antoon Claeissens. *Justitia Zeven Hoofdzonden* (1584)
Óleo sobre tabla, 121x126 cm.

¹ Lallemand, J-Ph. (1786), *Los salmos de David y cánticos sagrados: interpretados en sentido propio y literal en una brevisima paráfrasis*, Valencia: en la oficina de Benito Cano, pp. 140-144.

² Hamann-Mac Lean, R. (1968), *Werke alter Meister aus Privatbesitz*. Ausstellung im Kunstgeschichtlichen Institut des Johannes Gutenberg-Universität, Mainz in Gutenberg-Gedenkjahr 1968 vom 7. Mai bis 30 Juni, Mainz, 1968, núm. 19, p. 46.

Las dos creaciones que más acercan a esta descripción son el aguafuerte *Iusticia* del italiano Luca Penni (ca. 1500-1504-1556), realizado por Léon Davent, activo entre 1540 y 1556 -que el registro (1851,0208.158) de los catalogadores del British Museum datan en 1547, si bien he visto otra copia en la Collection Paul Prouté, de Paris, propuesta como ca. 1550- y adornado de un pie que en reescritura del Salmo XC: 4 (*Svb pennis eivs spervbis*; debajo de sus plumas estarás seguro) reza '*Svb pennis eivs tvtvvs ero*' , así como el óleo sobre tabla atribuido al padre de Antoon Claeissens, esto es, Pieter Claeissens de Oude [el Viejo] (ca. 1499-1576), existente entre los fondos de la Národní Galerie de Praga, con fecha estimada entre 1547 y la de su fallecimiento, presentando algunas modificaciones, entre las más llamativas el cambio de motete en la banderola (*Ivstitia vinciiis septem peccata regvntvr*).



Iusticia (1547/1550).

Luca Penni R. / Léon Davent NN exc.
Aguafuerte, 29.8 x 26.5 cm. (huella de la plancha)



Justitia overwint de zeven hoofdzonden (1570-1613)
 Pieter Claeissens de Oude
 Óleo sobre tabla, 91'5x134'5 cm.

Tres obras, por tanto, respectivamente pertenecientes una al manierista italiano Penni, ligado a Francia y, en particular, a la École de Fontainebleau, y las restantes a dos pintores flamencos habituados al tratamiento de temas históricos y alegóricos. Acerca del primero se hallarán noticias generales, y también de algún detalle precioso, en Félix Herbe, Henri Zerner y Suzanne Boorsch.³ De los segundos en Anne van Oosterwijk.⁴

2. Pictura et Processum.

La raigambre medieval de la temática que impregna estas tres obras -los siete pecados capitales- posee, sin embargo, una actualización específica, que es de carácter jurídico. Este contexto se halla presente especialmente en el grabado de Davent sobre diseño de Penni que, a su vez -con o sin conciencia de ello- se trasfunde a la recreación pictórica de Claeissens hijo y, seguramente en menor medida, a del padre. Es por ello necesario resaltar el trabajo de Kathleen Wilson-Chevalier, “Sebastian Brant: The Key to Understanding Luca Penni’s Justice and the Seven Deadly Sins”.⁵ Su análisis, al margen de identificar los débitos genéticos de la serie de Penni sobre los siete pecados capitales en rasgos ya anticipados por el alsaciano Sebastian Brant (1457/1458-1521), tiene el mérito de conectar directamente con las reformas procesales activadas por Francisco I de Francia para la transición del sistema acusatorio al inquisitivo, es decir, la *Ordonnance Villers-Cotterets* (*Ordonnance sur le fait de la Justice*, dite de Villers-

³ Herbe, F. (1969), *Les Gravures de l'École de Fontainebleau* [1901], Amsterdam: B. M. Israël, p. 33; Zerner, H. (1969), *École de Fontainebleau. Gravures*, Paris: Arts et métiers graphiques, Num. 85 y 85 bis, y Boorsch, S. (1994), “The Prints of the School of Fontainebleau”, *The French Renaissance in Prints from the Bibliothèque Nationale de France*, exh. cat., Grunwald Center for the Graphic Arts, Los Angeles: Zerner & Acton, pp. 78–93.

⁴ Oosterwijk, A. Van (2016), “Justitia vanquishes the Seven Deadly Sins”, en Vanessa Paumen et al. (eds.), *The Art of Law: Three Centuries of Justice Depicted*. Introduction by Georges Martyn, Tiel: Lannoo, pp. 166-169.

⁵ Wilson-Chevalier, K. (1996), “Sebastian Brant: The Key to Understanding Luca Penni’s Justice and the Seven Deadly Sins”, *Art Bulletin* LXXVIII, 2 (June 1996), pp. 236-263, en esp. 259-263, e il. p. 261.

Cotterets, août, 1539). Éstas constituyen, en realidad, y convendrá precisarlo más de lo que Wilson-Chevalier hace, la institucionalización en los tribunales reales del tipo de procedimiento oficialmente establecido por la *Ordonnance de Blois et les bons juges* (julliet 1498), de Louis XII, para organización del Grand Conseil, previsto junto a otras cuestiones en las *Ordonnances rendues en conséquence d'une assemblée de notables à Blois* (mars 1498).⁶ El carácter soberano de este órgano judicial del rey, así como su paridad competencial con los poderes jurisdiccionales del Parlamento, cuyo esplendor y atareado espanto plasma el diseño de Pieter Bruegel de Oude (1525-1569) en la estampa *Iusticia*, grabada por Philips Galle (1537-1612) para la serie 'De Zeven Deugden' ('Las siete virtudes') e impresa en el taller de Hieronymus Cock (1510-1570) el año 1559,⁷ se ha vigorizado en 1539,⁸ y posee una terribilidad funcional específica en la privación al acusado del conocimiento de los cargos en su contra, además de en la efectiva práctica de la diligencia probatoria de tortura (*tortura judicial*).



Iusticia (1559)

Pieter Bruegel de Oude R/ Philips Galle NN exc.
Grabado, 310x260 mm.

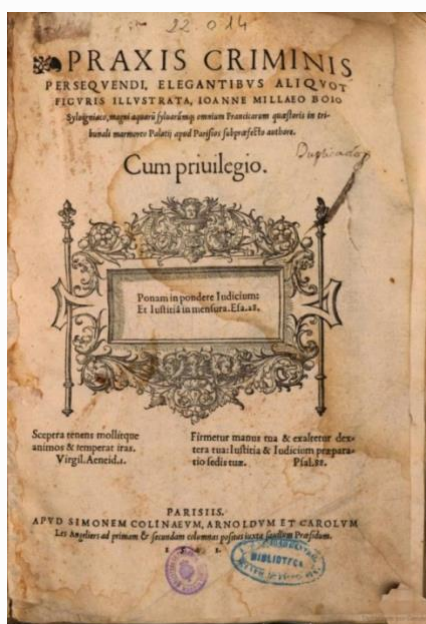
⁶ Porret, M. (2004), "Mise en images de la procédure inquisitoire", *Sociétés & Représentations* 18, 2, pp. 37-62, en esp. pp. 58-59. También Lebigre, A. (1988), *La Justice du roi. La vie judiciaire dans l'ancienne France*, Paris: Albin Michel.

⁷ Véase Heinz Burmeister, K. (2009), "La *Iusticia* de 1559 de Pieter Bruegel el Viejo", trad. de Camila Bordamalo y Jesús Gualdrón, *Pensamiento jurídico* (Bogotá) 24, pp. 19-37; González García, J. M^a. (2016), *La mirada de la Justicia. Ceguera, venda en los ojos, velo de ignorancia, visión y clarividencia en la estética del Derecho*, Madrid: Antonio Machado Libros (col. La balsa de Medusa), pp. 145-153, e Id. (2017), *The Eyes of Justice. Blindfolds ad Farsightedness, Vision and Blindness in the Aesthetics of the Law*, Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, pp. 118-124, y Wilde, E. de (2016), "Justitia between criticism and practice", en *The Art of Law: Three Centuries of Justice Depicted*, cit., pp. 171-172.

⁸ Véase *Recueil général des anciennes lois françaises depuis l'an 420 jusqu'à la révolution de 1789* (1828), par MM. Isambert, Decrusy, Armet, t. XII, Paris: Belin-Leprieur & Verdrière, p. 600-640.

Es por eso importante el enfoque que Wilson-Chevalier plantea al relacionar⁹ la imagen de Penni en el grabado de Davent con las ilustraciones contenidas en la *Praxis criminis persequendi, elegantibus aliquot figuris illustrata* (1541)¹⁰, de Jean de Milles de Souvigny, lo que al mismo tiempo se vincula con las determinaciones sobre la *Figura interrogationis* de la *Ordonnance Villers-Cotterets*, pues precisa como parte del sistema inquisitivo que, conducido a presencia del juez instructor y secretario, el encausado responderá de propia voz, sin defensor que le asista, “fers aux pieds”, esto es, con grillos en los pies.

Pero, además de lo mucho así ofrecido, la *Praxis criminis persequendi* sugiere en paralelo otras consideraciones no insignificantes, relativas a propio hecho de exhibirse como otra obra jurídica ilustrada -las hubo desde el *Sachsenspiegel* (s. XIII), por mano de Eike von Repgow a pedido del conde Hoyer von Falkenstein- de interés para una perspectiva de *cultura visual del Derecho*. Como ha señalado Daniel Hershenzon,¹¹ el fenómeno concita dos planos concurrentes de lectura en este tratado de Derecho procesal penal; el textual y el visual. Si bien el primero aún sigue siendo preferente, no es menos relevante el hecho de que las ilustraciones que lo acompañan igualmente ponen de manifiesto los límites de la capacidad expresiva de aquél, supliendo a través de los contextos figurativos otras significaciones -una *marginalia*, a mi juicio¹² que permanecían en sigilo y sólo latentes. Esta circunstancia de convivencia entre texto e imagen -aquí, *adyacente*- declara una *alternativa cultural* al dominio exclusivamente textual de la representación del conocimiento jurídico.



Ejemplar en los fondos de la Universidad Complutense de Madrid (España)

⁹ Wilson-Chevalier, K. (1996), *cit.*, pp. 259-263, e il. p. 261, en esp. p. 262.

¹⁰ Milles de Souvigny, J. de (1541), *Praxis criminis persequendi, elegantibus aliquot figuris illustrata*, Édité cum privilegio à Paris: chez la libraire Simon de Colines, y (1983), *Pratique criminelle par Jean de Mille, Bourbonnoys, Seigneur de Souvigny et autres lieux avec privilège, pour la première fois translaté de latin en vulgaire françoys* par Arlette Lebigre, Moulins: Les Marmousets.

¹¹ Hershenzon, D. (2005), “The Economy of Legal Images and Legal Texts in Sixteenth-Century Law Books: The Case of *Praxis Criminis Persequendi*”, *Comitatus: A Journal of Medieval and Renaissance Studies* 36, pp. 68-92.

¹² Véase mi trabajo (2016), *Marginalias jurídicas en el Smithfield Decretals*, Valencia: Tirant Lo Blanc (Tirant Humanidades).

FIG. TORTVRAE GALLICAE ORDINARIAE. 61



FIG. TORTVRAE COTHVRNORVM EXTRAORD.



FIG. TORTVRAE GALLICAE ORDINARIAE. 64



3. Torturae et Pictura.

En todo caso, el concreto modo de conducción y comparecencia del reo a presencia del Tribunal, visible en las diferentes imagen de los grabados xilográficos en las *Fig. Torturae Gallicae Ordinariae*, *Fig. Torturae Cothurnorum Extraord* y *Figura Torturae Tholosanae*, aparece igualmente en otras dos de las obras ilustradas de Derecho procesal que circularon en la época, y que, no obstante, suelen aprovechar de una tan inusual como exigua referencia¹³ en el asunto; se trata de la *Praxis rerum criminalium elegantissimis iconibus ad Materiam accommodatis illustrata* (1554)¹⁴ y el *Enchiridion Rerum Criminalium* (1554),¹⁵ del holandés Joos de Damhouder (1507-1581)¹⁶, la última de las citadas traducida a lengua francesa un año más tarde.¹⁷ Pues bien, tanto en las versiones latinas originales¹⁸ como en la gala,¹⁹ que asimismo

¹³ Véase Nakam, G. (1980), “Figures de géhenne”, *Revue d'Histoire littéraire de la France* 80, 4 (Jul.-Aug., 1980), pp. 621-623.

¹⁴ Damhouder, J. de (1554), *Praxis rerum criminalium elegantissimis iconibus ad Materiam accommodatis illustrata*, Antverpiae: Apud Joannem Bellerum. Ed. facs. (1978) Aalen: Scientia.

¹⁵ Damhouder, J. de (1554), *Enchiridion Rerum Criminalium*, Louvain: Ex officina typographica Stephani Gualtheri & Ioannis Bathenii.

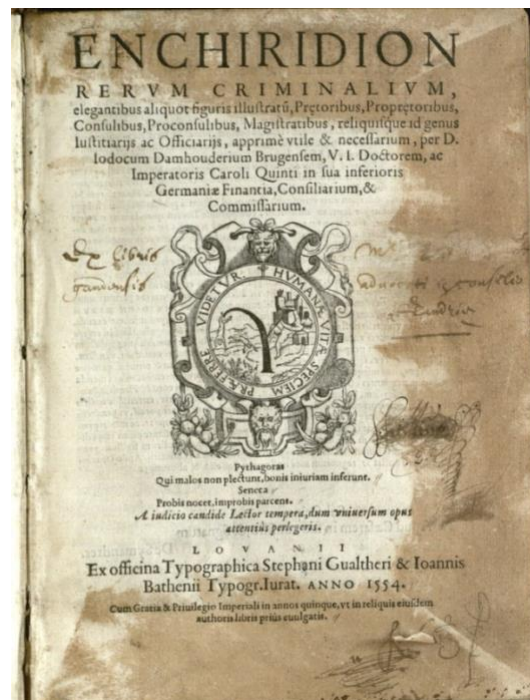
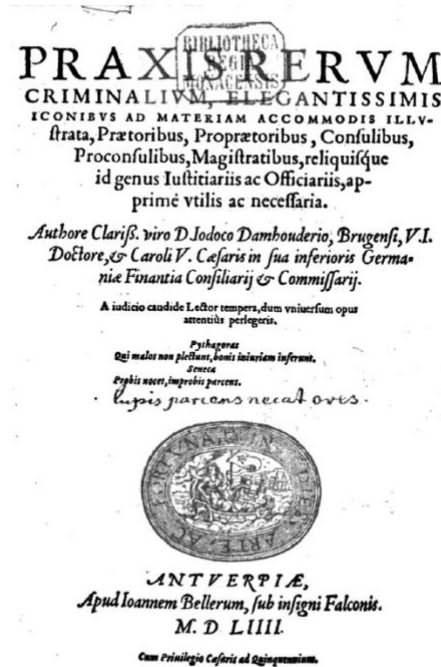
¹⁶ Véase Feenstra, R. (1995), “Damhouder, Joos de”, en Stolleis, M. (ed.), *Juristen : Ein biographisches Lexikon Von der Antike bis zum 20. Jahrhundert*, München: Beck Verlag, pp. 152-153, y Dauchy, S., Martyn, G., Musson, A., Pihlajamäkim, H., y Wijffels, A. (eds.) (2016), *The Formation and Transmission of Western Legal Culture: 150 Books that Made the Law in the Age of Printing*, Dordrecht: Springer, pp. 99-102.

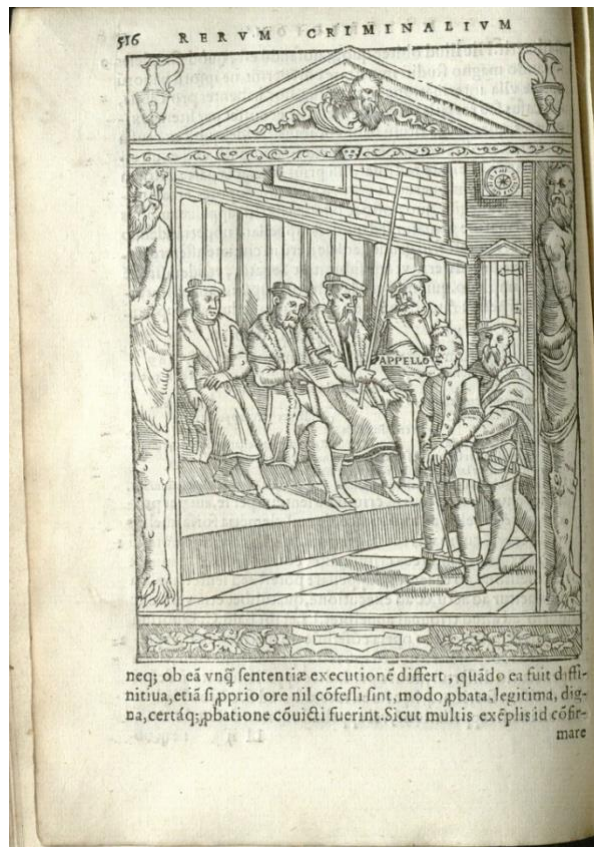
¹⁷ Damhouder, J. de (1555), *La pratique et enchiridion des causes criminelles illustrée de plusieurs figures, rédigée en escript*, Louvain: Impr. Estienne Wauters & Jehan Bathen.

¹⁸ Para *Praxis rerum criminalium*, p. 516; para *Enchiridion Rerum Criminalium*, p. 80.

¹⁹ *La pratique et enchiridion*, p. 354.

reproduce los grabados en madera de aquéllas, lo correspondiente a la escena ‘De apellatione’ y ‘De libello formando, seu petitione facienda in rei criminali’ retratan con fidelidad la forma de conducción y trato al acusado.





Cortesía de Yale Law Scool. Lillian Goldman Law Library (New Haven. USA)
Grabados en Madera, 21 cm.

En consecuencia, es la introducción del *proceso inquisitivo*, de la práctica de *tortura como prueba judicial* y del *aferramiento* del reo aquello que, desde una contemplación jurídica, da a ver y permite observar el ‘encadenamiento’ de los vicios en todas estas simbolizaciones de una *Justicia* en calidad de *regina virtutum* y posición *super peccatum*.

Con todo, la percepción de *cultura visual del Derecho* en la tabla de Antoon Claeissens, más aún que en el grabado de Luca Penni y diferencialmente de la imagen compuesta por Pieter Claeissens de Oude, detrae implicaciones muy particulares. La ‘nueva’ *Justicia* se encuentra dotada de una plástica manifiestamente perturbadora al mostrarse en una figura robustecida y musculada, y a tal punto de tan viriles brazos que su feminidad se traza en el icono de una belicosa amazona. Y sobre ello gravita el *peso de sentido* de su mensaje, cuya premeditada carga, además, explicita en ese momento un grado de ambigüedad crítica mucho menor con respecto a la administración ordinaria de la justicia criminal que el más velado, aunque quizá adivinable²⁰, en la *Justitia* de Bruegel.

4. Addenda.

Las Amazonas fueron redundadas batalladoras de los griegos, y así, ahora, también esta rediviva amazona, nueva antagonista de *Themis*. Antoon Claeissens nos habría revelado la *Diké* amazónica, la Justicia que acaece en el mundo del proceso humano, de acuerdo al modelo de proceso del sistema inquisitivo vigente en la Europa del s. XVI, componiendo una *imago iuris* de éste en toda su enérgica pujanza y violencia.

²⁰ Véase Resnik, J. & Curtis, D. (2011), *Representing Justice: invention, controversy and Rights in City-States and Democratic Courtrooms*, New Haven: Yale University Press, pp. 71-72, y Manderson, D. (2017), “Blindness Visible: Law, Time and Bruegel’s Justice”, en *Law and the Visual: Representations, Technologies, and Critique*, Toronto: University of Toronto Press. Scholarly Publishing Division, 2017 (forthcoming).

5. Bibliografía

- BOORSCH, SUZANNE (1994), “The Prints of the School of Fontainebleau”, *The French Renaissance in Prints from the Bibliothèque Nationale de France*, exh. cat., Grunwald Center for the Graphic Arts, Los Angeles: Zerner & Acton.
- CALVO GONZÁLEZ, JOSÉ (2016), *Marginalias jurídicas en el Smithfield Decretals*, Valencia: Tirant Lo Blanc (Tirant Humanidades).
- DAMHOUDER, JOOS DE (1554), *Praxis rerum criminalium elegantissimis iconibus ad Materiam accommodatis illustrata*, Antverpiae: Apud Joannem Bellerum.
- DAMHOUDER, JOOS DE (1554), *Enchiridion Rerum Criminalium*, Louvain: Ex officina typographica Stephani Gualtheri & Ioannis Bathenii.
- DAMHOUDER, JOOS DE (1555), *La pratique et enchiridion des causes criminelles illustrée de plusieurs figures, rédigée en escript*, Louvain: Impr. Estienne Wauters & Jehan Bathen.
- DAMHOUDER, JOOS DE (1978), *Praxis rerum criminalium elegantissimis iconibus ad Materiam accommodatis illustrata*, Aalen: Scientia (ed. facs.).
- DAUCHY, SERGE ET AL. [GEORGES MARTYN, ANTHONY MUSSON, HEIKKIPIHLAJAMÄKI, ALAIN WIJFFELS] (eds.) (2016), *The Formation and Transmission of Western Legal Culture: 150 Books that Made the Law in the Age of Printing*, Dordrecht: Springer.
- FEENSTRA, ROBERT (1995), “Damhouder, Joos de”, en STOLLEIS, M. (ed.). *Juristen, Ein biographisches. Lexikon, Von der Antike bis zum 20. Jahrhundert*, Múnich: Beck Verlag.
- GONZÁLEZ GARCÍA, JOSÉ MARÍA (2016), *La mirada de la Justicia. Ceguera, venda en los ojos, velo de ignorancia, visión y clarividencia en la estética del Derecho*, Madrid: Antonio Machado Libros (col. La balsa de Medusa).
- GONZÁLEZ GARCÍA, JOSÉ MARÍA (2017), *The Eyes of Justice. Blindfolds ad Farsightedness, Vision and Blindness in the Aesthetics of the Law*, Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.
- HAMANN-MAC LEAN, RICHARD (1968), *Werke alter Meister aus Privatbesitz*, Ausstellung im Kunstgeschichtlichen Institut des Johannes Gutenberg-Universität, Mainz in Gutenberg-Gedenkjahr 1968 vom 7. Mai bis 30 Juni, Mainz, 1968, núm. 19.
- HEINZ BURMEISTER, KARL (2009) “La Justicia de 1559 de Pieter Bruegel el Viejo”, trad. de Camila Bordamalo y Jesús Gualdrón, *Pensamiento jurídico* (Bogotá).
- HERBE, FELIX (1969), *Les Gravures de l'École de Fontainebleau [1901]*, Amsterdam: B. M. Israël.
- HERSHENZON, DANIEL (2005), “The Economy of Legal Images and Legal Texts in Sixteenth-Century Law Books: The Case of *Praxis Criminis Presequendi*”, *Comitatus: A Journal of Medieval and Renaissance Studies* 36.
- LALLEMANT, JACQUES-PHILIPPE (1786), *Los salmos de David y cánticos sagrados: interpretados en sentido propio y literal en una brevíssima paráfrasis*, Valencia: en la oficina de Benito Cano.
- LEBIGRE, ARLETTE (1988), *La Justice du roi. La vie judiciaire dans l'ancienne France*, Paris: Albin Michel.
- MANDERSON, DESMOND (2017), “Blindness Visible: Law, Time and Bruegel’s Justice”, en *Law and the Visual: Representations, Technologies, and Critique*, Toronto: University of Toronto Press. Scholarly Publishing Division.
- MILLES DE SOUVIGNY, JEAN DE (1541), *Praxis criminis persequendi, elegantibus aliquot figuris illustrata*, Édité cum privilegio à Paris: chez la libraire Simon de Colines.

- MILLES DE SOUVIGNY, JEAN DE (1983), *Pratique criminelle par Jean de Mille, Bourbonnoys, Seigneur de Souvigny et aultres lieux avec privilège, pour la première fois translaté de latin en vulgaire françoys* par Arlette Lebigre, Moulins: Les Marmousets.
- NAKAM, GERALDE (1980), “Figures de géhenne”, *Revue d'Histoire littéraire de la France* 80. 4 (Jul.-Aug.).
- OOSTERWIJK, ANNE VAN (2016), “Justitia vanquishes the Seven Deadly Sins”, en PAUMEN, VANESSA et al. (eds.), *The Art of Law: Three Centuries of Justice Depicted*. Introduction by Georges Martyn, Tiel: Lannoo.
- PORRET, MICHAEL (2004), “Mise en images de la procédure inquisitoire”, *Sociétés & Représentations* 18, 2.
- RESNIK, JUDITH. & DENIS CURTIS (2011), *Representing Justice: invention, controversy and Rights in City-States and Democratic Courtrooms*, New Haven: Yale University Press.
- VV. AA. (1828), *Recueil général des anciennes lois françaises depuis l’an 420 jusqu’à la révolution de 1789* par MM. Isambert, Decrusy, Armet, t. XII, Paris: Belin-Leprieur & Verdière.
- WILDE, EVELIEN DE (2016), “Justitia between criticism and practice”, en PAUMEN, VANESSA et al. (eds.), *The Art of Law: Three Centuries of Justice Depicted*. Introduction by Georges Martyn, Tiel: Lannoo.
- WILSON-CHEVALIER, KATHLEEN (1996), “Sebastian Brant: The Key to Understanding Luca Penni’s Justice and the Seven Deadly Sins”, *Art Bulletin* LXXVIII, 2 (June 1996).
- ZENER, HENRI (1969), *École de Fontainebleau. Gravures*, Paris: Arts et métiers graphiques, Num. 85 y 85 bis.

Innovación educativa y metodologías docentes

ESTRATEGIAS DOCENTES PARA LA ADAPTACIÓN DE LA DOCENCIA EN CIENCIAS JURÍDICAS AL ENTORNO ON LINE Y SEMIPRESENCIAL

Educational strategies for the adaptation of legal science teaching to the on line and blended learning environment

Recibido: 11 de mayo de 2021

Aceptado: 7 de julio de 2021

Raúl Ruiz Rodríguez (coord.)
Investigador predoctoral (FPU 2019)
r.ruiz@ua.es
Universidad de Alicante

Carolina Soler García
Prof. Ayudante Doctora
carolina.soler@ua.es
Universidad de Alicante

Carmen María García Mirete
Prof. Contratada Doctora
carmen.garcia@ua.es
Universidad de Alicante

José Miguel Beltrán Castellanos
Prof. Ayudante Doctor
jmiguel.beltran@ua.es
Universidad de Alicante

Francisco José Abellán Contreras
Prof. Ayudante
fj.abellan@ua.es
Universidad de Alicante

Lerdys Heredia Sánchez
Prof. Ayudante
lheredia@umh.es
Universidad Miguel Hernández

Alfonso Ortega Giménez
Profesor Titular
alfonso.ortega@umh.es
Universidad Miguel Hernández

Alicia Fernández-Peinado Martínez
Prof. Contratada Doctora
alicia.fernandez@ua.es
Universidad de Alicante

Aitana Ramón Martín
Prof. Asociada
aitana.ramon@ua.es
Universidad de Alicante

Tamara Funes Beltrán
Prof. Ayudante
tamara.funes@ua.es
Universidad de Alicante

RESUMEN

La situación sanitaria provocada por la COVID-19 ha forzado a las universidades españolas a adoptar herramientas y medidas orientadas a una adaptación de la enseñanza *e-learning*. La docencia en materias jurídicas partía de una situación inicial de desventaja al hacer uso habitualmente de metodologías de carácter tradicional. Para solventar este problema, un grupo de profesoras y profesores de la UA y la UMH ha diseñado e implementado una serie de estrategias

PALABRAS CLAVE

docencia virtual, docencia semipresencial, ciencias jurídicas, estrategias, metodologías.

y metodologías docentes con el fin de adaptar la enseñanza al entorno virtual de manera satisfactoria. El presente trabajo recoge y expone las experiencias docentes desplegadas durante el curso académico 2020/2021 en determinadas asignaturas del ámbito jurídico. Del análisis de estas experiencias se deriva que el catálogo actual de herramientas tecnológicas y metodologías docentes permite alcanzar el citado objetivo de adaptación al entorno virtual. No obstante, existen una serie de factores que escapan al control del profesorado y que requieren el compromiso del resto de miembros de la comunidad universitaria.

ABSTRACT

the health situation caused by COVID-19 has forced Spanish universities to adopt tools and measures aimed at adapting e-learning education. The teaching of legal subjects was initially at a disadvantage, as it usually made use of traditional methodologies. To solve this problem, a group of lecturers from the UA and the UMH have designed and implemented a series of strategies and methodologies in order to adapt teaching to the virtual environment in a satisfactory manner. The present work gathers and exposes the experiences deployed during the academic year 2020/2021 in certain subjects in the legal field. The analysis of these experiences shows that the current catalogue of technological tools and methodologies makes it possible to achieve the aforementioned objective of adapting to the virtual environment. However, there are a series of factors beyond the control of the teaching staff and which require the commitment of the rest of the members of the university community.

KEYWORDS

virtual teaching, blended learning, legal sciences, strategies, methodologies.

Sumario: 1. Introducción. 2. Experiencias docentes. 2.1. Derecho Administrativo. 2.2. Derecho Internacional Público. 2.3. Cooperación jurídica internacional. 2.4. Nacionalidad y Extranjería. 2.5. Derecho Penal Especial. 2.6. Historia del Derecho y de las Instituciones. 2.7. Derecho Procesal. 2.8. Derecho internacional privado. 2.9. Derecho del Trabajo. 3. Valoración de los resultados. 4. Conclusiones. 5. Bibliografía.

1. Introducción.

La situación sanitaria actual provocada por la COVID-19 ha forzado a las universidades españolas a adoptar herramientas y medidas orientadas a una adaptación de la enseñanza *e-learning*. Además, ha sido necesario implementar metodologías que permitieran mantener cierto grado de normalidad en el desarrollo de los estudios de grado y máster, dentro del clima de incertidumbre y cambio constante al que los miembros de la comunidad universitaria se encuentran sometidos (Tripathi & Amann, 2020).

Por este motivo y con la necesidad de lograr una docencia que cumpla con los contenidos de las correspondientes asignaturas en este nuevo contexto, el profesorado universitario ha tenido que reformular la metodología empleada hasta el momento. Y todo ello para facilitar al alumnado la transición al nuevo modelo de docencia *on line* / semipresencial y asegurar que los objetivos planteados en la guía docente (desarrollo de determinadas competencias, logro de los resultados de aprendizaje previstos, etc.) son alcanzados.

En este sentido, la enseñanza de las disciplinas jurídicas parte de una situación inicial de desventaja. Como se ha señalado, las ciencias jurídicas se han caracterizado normalmente por el uso de metodologías docentes de carácter tradicional (Bastante & Moreno, 2019: 30). Ejemplo de ello sería la clase magistral, en la que el alumnado se limita a recibir información transmitida oralmente por el profesorado, participando de manera ocasional en el desarrollo activo de la clase. Esta técnica docente sigue empleándose frecuentemente en la enseñanza del Derecho a día de hoy (Elgueta & Palma, 2014: 917). Es cierto que las citadas metodologías tradicionales han sido eventualmente renovadas mediante un uso limitado de las TICs; por ejemplo, a través de la incorporación de presentaciones de diapositivas o formularios *on line*. No obstante, su idoneidad en las enseñanzas jurídicas en línea queda en entredicho (Letelier, 2016: 129). Esto es así, en tanto que la existencia de un mayor número de distracciones en el entorno virtual (circunstancias personales y familiares de cada estudiante, multitud de factores que pueden entorpecer la atención del estudiante, entre otras) dificulta el seguimiento de la clase por parte del alumnado (33de Carvalho, 2017: 117). Dicha situación se acentúa cuando no hay una participación activa de los discentes, ni se hace uso de recursos o metodologías innovadoras capaces de atraer su atención. A ello hay que sumarle un menor grado de motivación provocado por factores tales como el empeoramiento en el estado de salud mental derivado de la pandemia (Cobo-Rendón et al., 2020; Moya-Lacasa et al., 2021) o el cambio constante de criterios de asistencia y presencialidad¹.

Con el fin de tratar de salvar todos los obstáculos aquí descritos, un grupo de profesoras y profesores de las Facultades de Derecho de la Universidad de Alicante (en adelante, “UA”) y de la Universidad Miguel Hernández (en adelante, “UMH”) propuso, al inicio del curso académico 2020-2021, una planificación ordenada y estructurada de las correspondientes asignaturas jurídicas que permitiera hacer uso de nuevas metodologías y/o herramientas virtuales adecuadas al nuevo contexto de enseñanza-aprendizaje. Este

¹ Ver en: <https://elpais.com/educacion/2020-11-01/la-universidad-se-juega-el-desencanto-y-abandono-de-sus-nuevos-alumnos.html>, visitado el día 15 de septiembre de 2021.

grupo de profesores ha tratado de adaptar los contenidos y metodologías a este nuevo escenario *e-learning*, compartiendo sus diferentes estrategias docentes, para así tratar de alcanzar conclusiones y resultados en común. La finalidad es contribuir a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en las ciencias jurídicas, a partir de fórmulas adaptadas a un entorno digital que contribuyan a la formación y a la asunción de competencias de los estudiantes.

En suma, el presente trabajo está dedicado a analizar y valorar las experiencias docentes y los resultados obtenidos a partir de la implementación de las distintas metodologías *e-learning* en las enseñanzas jurídicas. Todo ello, teniendo en cuenta las particularidades que revisten cada una de las materias impartidas, así como sus necesidades concretas y las principales dificultades que entraña su implementación.

2. Experiencias docentes.

2.1. Derecho Administrativo

El modelo de docencia dual impuesto en la UA por la situación de emergencia sanitaria no supone un cambio sustancial con respecto a la docencia tradicional o presencial, sino solo un cambio en el canal de comunicación. Dicho de otro modo, supone que las sesiones docentes se imparten utilizando una herramienta distinta, aunque bien es cierto que la relación de cercanía, colaboración, sensibilidad y respeto mutuo se torna más gélida en ausencia del contacto físico, lo que puede influir en la baja intervención del alumnado (Maré & Teedzwi, 2021:165). No obstante, del mismo modo que, por ejemplo, el uso de medios electrónicos en las Administraciones Públicas no supone un cambio en los aspectos sustantivos de los procedimientos administrativos, sino solo la forma (instrumentos) a través de la cual se materializan (principalmente sedes y registros electrónicos), la docencia dual mantiene, con toda lógica, los mismos objetivos y competencias que el alumnado deberá adquirir, si bien con ciertas peculiaridades que traen causa de no estar físicamente en el aula durante buena parte del curso.

En este contexto, el uso de la tecnología debe buscar acercar lo máximo posible una experiencia docente plena al alumnado que, por no corresponderle el turno de presencialidad o por no poder asistir al aula por causas justificadas (confinamiento perimetral, cuarentena, persona de riesgo) seguirá la sesión a través de la aplicación informática habilitada por la Universidad. Entre las fortalezas que se les atribuyen a las tecnologías digitales en este ámbito, Martínez et al. (2016:289) subrayan su capacidad para alcanzar a un mayor número de personas, optimizar la comunicación y romper las barreras espacio-temporales, favoreciendo el desarrollo de una atención más personalizada. En esta misma línea, Maré & Teedzwi (2021:166) sugieren que esta modalidad permite crear un ambiente positivo e impulsar la creación de comunidades de aprendizaje que disminuyen la sensación de aislamiento. Ahora bien, el cambio de modalidad de presencial a *on line* o semipresencial puede suponer una barrera para adquirir los conocimientos, y es respecto de esta cuestión cuando se requiere aplicar estrategias docentes para compensar las eventuales dificultades que puedan surgir.

En concreto, las estrategias docentes implementadas en las asignaturas de Derecho Administrativo I y II del Grado en Derecho de la Universidad de Alicante se han basado en mejorar la transmisión de conocimientos y el refuerzo del aprendizaje, al tiempo que se ha centrado la preocupación por el buen funcionamiento de la sesión *on line* y el mantenimiento de la atención del alumnado.

De este modo, ante la falta de poder utilizar con relativa solvencia la pizarra tradicional, o el hecho de que se pierda buena parte del lenguaje no verbal (gestos con las manos, por

ejemplo) se ha apostado por otras herramientas audiovisuales que suplan estas carencias, y que permitan al alumnado identificar cuáles son los contenidos más importantes o aquellas cuestiones clave que les permitirán superar con éxito la asignatura, de modo que como señala Álvarez-Rosa et al. (2018:50) la expansión de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ha supuesto “un cambio metodológico en los procesos de enseñanza-aprendizaje de todas las esferas educativas”. Por tanto, esta situación ha comportado un cambio progresivo en la metodología docente aplicada en las aulas universitarias, ya que la metodología tradicional (la lección magistral referenciada en la Introducción) se ha venido complementando con otros métodos docentes más innovadores mediante la utilización de recursos tecnológicos (Soto, 2020:195).

En este sentido, se ha recurrido a la elaboración de presentaciones *PowerPoint* que, si bien no son nuevas en el ámbito docente, han cobrado una mayor virtualidad por facilitar el impacto visual de las explicaciones durante las sesiones *on line*. En efecto, las posibles dificultades que pueden surgir para escuchar al profesorado durante las clases, por ejemplo, por mala calidad del audio o interrupciones puntuales de la conexión a la red, quedan en buena parte compensadas si el alumnado recibe el contenido también por escrito, de forma esquematizada y clara en dichas presentaciones.

Ahora bien, dichas diapositivas han sido reformuladas, en aras del refuerzo del aprendizaje y la atención. De este modo, las presentaciones contienen la “información esencial” del temario, mientras que otra información secundaria como determinados ejemplos o aclaraciones adicionales no se incorpora de forma intencionada, dejándose huecos o espacios en blanco que el alumnado debe completar al hilo de las explicaciones. Con ello, se favorece la interacción, pues el alumnado debe estar pendiente y tomar anotaciones evitándose “los convidados de piedra”, pues aquellas y aquellos alumnos que no estén pendientes o se despisten en otras tareas (*whatsapp*, redes sociales, *mail* u otras) estarán en desventaja con respecto al resto de compañeras y compañeros del grupo que sí ha prestado atención a la clase y se ha preocupado de completar el temario. Ello es especialmente importante en la situación actual, donde el acceso a bibliotecas y a manuales se encuentra limitado por la pandemia, y es esencial disponer de la mayor información posible para enfrentarse a las pruebas objetivas u exámenes. Por supuesto, durante las sesiones se han resuelto todas aquellas dudas y partes de la información que no se haya conseguido identificar, pues no se trata de que el alumnado se encuentre en una situación permanente de tensión, sino simplemente, que preste atención e interactúe con la clase, y si llegado el caso alguna alumna o alumno no ha podido hacer acopio de la información, se le ha facilitado a través de tutoría *on line*, siempre que hubiera asistido a la clase (presencial o virtualmente) o haya justificado no haber podido asistir.

Por otro lado, respecto del enfoque práctico de las asignaturas, más esencial que nunca por la coyuntura *on line*, ha sido potenciado. Ante la dificultad de realizar el tradicional caso práctico en el aula, en primer lugar, se ha optado por encargar algunos casos prácticos que el alumnado ha tenido que preparar previamente y que se han resuelto durante la clase, poniendo en común las soluciones. Y, en segundo lugar, se ha apostado por la gamificación del aprendizaje que consiste en la utilización de dinámicas propias del juego en contextos no lúdicos (Deterting et al., 2001:8), y que contribuyen a motivar al alumnado en su proceso cognitivo dada su predisposición natural positiva de este hacia el juego (Almonte & Bravo, 2016:53-54). Por ello, se ha recurrido a la elaboración de *kahoots* que se realizan al final de cada tema, compartiendo pantalla en la aplicación informática. De este modo, el alumnado que está físicamente en el aula ve proyectadas las preguntas, mientras que el que sigue la clase desde casa puede realizarlo también, pues le aparece el *kahoot* en la pantalla compartida. En particular, es una herramienta especialmente útil para comprobar que los

conocimientos se han asimilado y despejar las dudas, al tiempo que permite evaluar a aquel alumnado más tímido que por diversas razones no ha intervenido en las clases (bien sea presencial o virtualmente).

En cualquier caso, la realización de los *kahoots* no se ha configurado como una actividad obligatoria, pues depende de la estabilidad de la conexión de cada alumna o alumno el poder realizarlo correctamente (en ocasiones pueden producirse desconexiones sobrevenidas y no se puede penalizar al alumnado por esta circunstancia). Por ello, se ha apostado por una política de incentivo, su realización es voluntaria y el alumnado que obtenga las diez mejores puntuaciones sumará nota en la evaluación continua. Si bien, más allá de esta recompensa en la nota final del curso, lo importante es que tras cada pregunta se ha explicado cuál era la respuesta correcta y por qué, de forma que los contenidos del temario queden completamente aclarados, pues la utilización de aplicaciones o plataformas virtuales puede incitarles a implicarse más en el proceso de aprendizaje de la asignatura, puesto que están familiarizados con las mismas y estas forman parte de su cotidianeidad. Finalmente, este tipo de cuestionarios les ayuda a la hora de enfrentarse a las distintas pruebas puntuables de la asignatura (Moya & Soler, 2018:1160).

2.2. Derecho Internacional Público

Las experiencias de innovación educativa que se presentan han sido desarrolladas en la asignatura Derecho Internacional Público, impartida en el tercer curso del Grado en Derecho en la Universidad de Alicante.

En primer lugar, se ha utilizado la plataforma educativa *Quizizz*, la cual permite la evaluación del alumnado a través de cuestionarios digitales. Este tipo de plataforma digital de gamificación es muy frecuente en la enseñanza universitaria y, en particular, en los estudios de Derecho, donde se combinan con la clásica lección magistral que continúa siendo la principal forma de transmisión de los conocimientos en el aula, tal y como se ha señalado en la Introducción (Martínez et al., 2018:685). En concreto, el docente ha creado un cuestionario compuesto de diez preguntas con cuatro alternativas de respuesta sobre cada una de las lecciones del temario. Con anterioridad a su realización en el aula (presencial o virtual) y en el plazo de una semana los estudiantes han debido proceder al estudio y análisis de los materiales bibliográficos, legislativos y jurisprudenciales recomendados. Transcurrido este tiempo, el profesorado ha iniciado la clase con una breve introducción y contextualización del tema objeto de análisis para, acto seguido, realizar el cuestionario virtual, al que el alumnado debía responder a partir de los conocimientos adquiridos con carácter previo. La actividad no ha sido puntuada con una nota concreta, pues su objetivo era servir como herramienta de autoevaluación al alumnado en la docencia no presencial. Con ello se suple, al menos en parte, la primera parte de las clases presenciales de la asignatura de Derecho internacional público consistente en realizar unas preguntas al alumnado respecto lo estudiado en la última clase y resolver dudas antes de pasar a la siguiente lección.

En segundo lugar, se ha hecho uso de la web institucional de Naciones Unidas (www.un.org) para la enseñanza de la asignatura. Por tanto, se trata de una metodología basada en el uso de fuentes primarias de aprendizaje, esto es, aquellas que contienen el Derecho directamente aplicable (García et al., 2008:212). Por un lado, se ha hecho uso de los vídeos oficiales ubicados en la página web para explicar los órganos de Naciones Unidas. En unos casos, antes de dar comienzo a la sesión y con carácter previo a la explicación del docente, se ha procedido al visionado del video para que el alumnado tenga una visión general del órgano u organismo objeto de estudio. En otros casos, una vez concluida su explicación, en la última parte de la sesión, se ha visionado el video

explicativo, a modo de resumen final de las explicaciones previas del profesorado. Por otro lado, se ha usado la documentación oficial ubicada en la web de la ONU para el aprendizaje de su funcionamiento. Durante el transcurso de las explicaciones, el docente se apoya en la información contenida en estas páginas para completar la información dada. Una vez concluida la explicación teórica, el alumnado ha procedido a realizar una serie de prácticas, en las cuales debía de compaginar los conocimientos teóricos adquiridos a partir de las explicaciones del profesorado, junto con las habilidades adquiridas sobre búsqueda de información a través de la web institucional.

En tercer lugar, se ha hecho uso de la prensa como método de enseñanza-aprendizaje en la docencia del Derecho Internacional Público. En la docencia universitaria actual es imprescindible relacionar las enseñanzas impartidas en el aula con la realidad jurídica a la que se va a enfrentar el estudiante universitario finalizados sus estudios (Gutiérrez & Carrión, 2010:50). Asimismo, potencia la adquisición de competencias como son la búsqueda y selección de información, el sentido crítico y la opinión reflexiva por parte del alumnado (Gutiérrez & Tyner, 2012:34). En concreto, para introducir la utilización de la prensa como metodología docente durante las sesiones correspondientes a la materia de Derecho Internacional Público, el profesorado aplicó diversas dinámicas de trabajo. A continuación, se explican algunas de ellas:

i. Una de las actividades realizadas consiste en la presentación de una noticia de prensa relacionada con un tema específico del programa de la asignatura, en el que los medios de comunicación habían cometido un error a la hora de plasmar la problemática jurídica del asunto. En esta actividad, el profesorado divide a los discentes en salas virtuales de entre siete y ocho personas, quienes deben debatir durante un tiempo predeterminado cuál es el error que presenta la noticia reflejada en el proyector del aula. Transcurrido el tiempo concedido por el docente, por turnos, cada grupo expone en el aula virtual común el error que su grupo ha identificado y como deberían los medios de comunicación corregir la noticia con el fin de plasmar con mayor rigor jurídico el suceso acontecido. Después de la intervención de todos los grupos, el docente desvela cuál es el error clave en la noticia y repasa el contenido del punto del programa relacionado con la noticia de prensa objeto de debate.

ii. Otra de las actividades propuestas consiste en la presentación de una noticia de prensa de actualidad por el profesorado de la asignatura, de la que únicamente se daba detalle del titular y la información principal de la noticia. A raíz de estos datos, los discentes, por grupos (divididos en distintas salas virtuales) y en un tiempo predeterminado, debía identificar la problemática o el hecho jurídico derivado de la noticia y relacionarlo con un punto del temario explicado, motivando la su respuesta.

iii. El alumnado debía dividirse en grupos. Cada grupo debía escoger un punto del temario sobre el que hacer una exposición frente al resto de sus compañeros, en la sala virtual común. La exposición consiste en explicar el contenido de ese punto concreto y ponerlo en relación con un suceso reciente que guarde relación con el tema expuesto. Seguidamente se inicia un debate guiado por el profesor en el que el resto de los estudiantes exponen su punto de vista con referencia a la noticia explicada por el grupo encargado de exponer el tema. Por ejemplo, un grupo debía explicar el punto referente a la Corte Penal Internacional, correspondiente a la lección 20 del temario. Para exponer el contenido de este Tribunal Penal Internacional, el grupo encargado de exponer esta materia utilizó la siguiente nota de prensa: El País, “El tribunal de la Haya eleva a cadena perpetua la sentencia a Radovan Karadžić”.

2.3. Cooperación Jurídica Internacional

La mayoría de experiencias descritas por el profesorado que participa en esta publicación refleja su docencia dentro del sistema dual, con un número minoritario de estudiantes presencial y otro amplio a distancia. La asignatura de Cooperación Jurídica Internacional se imparte en el segundo curso del Grado en Relaciones Internacionales de la UA y ha sido abordada de forma exclusivamente *on line*. Si se compara con el sistema mixto o dual, se entiende que impartir el curso de forma *on line* ha sido una circunstancia favorable, puesto que ha permitido a docente y discentes centrar los esfuerzos en adaptar el proceso de aprendizaje por medio de un único canal de comunicación, el no presencial. En primer lugar, ha sido fundamental realizar diversos cursos de formación para dominar técnicas de oratoria y aprendizaje que permitieran la docencia *on line* y herramientas digitales para realizar actividades formativas *on line* como la gamificación (dentro del Programa de Formación docente gestionado por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Alicante, ICE). En segundo lugar, se ha analizado cómo incorporar al formato a distancia metodologías docentes presenciales como el aprendizaje basado en problemas (Font, 2008:230) o la gamificación (López, 2015). Por último, el autoaprendizaje se ha encaminado al aprovechamiento de las funcionalidades de *Moodle* y las herramientas de *Google* para la docencia (gracias a los materiales recogidos por la web de la UA).

Para la docencia de la asignatura, se han empleado dos plataformas distintas, una para las sesiones eminentemente teóricas (herramienta Dual de *UACloud*) y otra para las prácticas (*Google Classroom*). En la plataforma Dual del *UACloud* se explicaban los contenidos en *streaming*, intentado fomentar la interacción con el alumnado, por medio de cuestiones relacionadas con la materia –repasando conocimientos adquiridos- o refiriendo ejemplos (cotidianos o sobre famosos). En particular, la utilización de la prensa resulta especialmente útil para la formación jurídica (Ogilvy, 1996:55). Cuando se trataba de preguntas con respuestas breves era preferible la participación por medio del chat, mientras que, si eran necesarias otras respuestas más elaboradas, se solicitaba al alumnado que conectase el micrófono para contestar de forma oral. Si resultaba interesante conocer la opinión de todo el grupo sobre una cuestión, se empleaba una encuesta inmediata, una funcionalidad que permite la plataforma Dual, de forma que cuando el alumnado responde, automáticamente aparecen los resultados porcentuales de las respuestas. Gracias a este recurso, por un lado, se obtenía un *feedback* de los “asistentes” y, por otro, era posible detectar si había usuarios conectados que no seguían las explicaciones. Para la autoevaluación se han utilizado cuestionarios de *UACloud* y otros instrumentos como *Quizizz* o *Kahoot* cuyo uso estaba orientado a fomentar la motivación del alumnado (Santana & García, 2018:158-160).

Las sesiones prácticas se han orientado con herramientas de *Google*, en particular la plataforma de *Google Meet* para trabajar las prácticas individuales o por grupos y se requería al estudiante para que conectara la cámara para proponer la corrección de las prácticas, de forma que su exposición se pudiera seguir con una imagen además del sonido. Los supuestos prácticos más complejos se entregaban utilizando la aplicación Evaluación y Entrega de Práctica del *UACloud*. La utilización de dos plataformas ha permitido, por una parte, aprovechar las posibilidades técnicas de las que dispone cada una de estas plataformas, por otra parte, ha sido obligado determinar con antelación si la próxima sesión iba a ser teórica o práctica para avisar al alumnado de la plataforma a utilizar. Este último aspecto ha planteado el inconveniente de que algunos estudiantes no recordaban el tipo de sesión y debían cambiar de herramienta a la hora de comenzar la clase. Los contenidos docentes se han abordado por medio de lecciones intercaladas con cuestiones teórico-

prácticas depositadas en *Moodle*. Esta plataforma ha resultado más conveniente para este fin que otras anteriormente utilizadas -como los materiales docentes del *UACloud*- dado que *Moodle* permite ordenar de forma muy gráfica gran variedad de recursos, páginas web y actividades agrupadas por lecciones.

Por último, la utilización de bases de datos y recursos electrónicos ha sido fundamental para el seguimiento de las sesiones o la realización de las prácticas. Especialmente relevante se considera el Atlas Judicial Europeo en materia civil, dentro del Portal Europeo de e-Justicia, la web de la Conferencia del La Haya de Derecho internacional privado o el Prontuario, que se han aprendido a manejar durante las sesiones y resultan imprescindibles para realizar las actividades propuestas. El uso de estos recursos no se plantea como un mero acceso a la información, sino que se propone aprender a navegar con criterio para aplicar los conocimientos a un caso concreto (Maestre, 2019:152). Esta metodología ha permitido reforzar la adquisición de competencias para el uso de herramientas digitales, mientras que cuando las clases eran presenciales se planteaba el inconveniente de utilizar aulas con suficientes equipos informáticos o que algunos y algunas estudiantes no disponían de un portátil durante las sesiones, por lo que, en este sentido, la adaptación al medio *on line* ha resultado de gran utilidad.

En cuanto a los criterios de evaluación de la asignatura, a grandes rasgos se mantienen los mismos que cuando la docencia era presencial. El uso de medios digitales permite disponer de un registro completo de los ejercicios, pruebas y exámenes, evitando la utilización de papel y los posibles problemas que se pueden dar si se extraviaran, tratándose de un sistema más eficiente que el de soporte físico. Sin embargo, con la evaluación *on line* existe un mayor riesgo de que se planteen conductas poco éticas, como recibir apoyo externo para contestar exámenes. A este respecto, se han tenido que abandonar las pruebas escritas de texto libre, que eran habituales de forma presencial, y se han propuesto cuestionarios tipo test. Se han utilizado Cuestionarios del *UACloud* y de *Moodle*, resultando esta segunda plataforma mucho más efectiva a la hora de evitar comportamientos fraudulentos para realizar los exámenes, fundamentalmente la opción de cuestiones aleatorias dentro de un banco de preguntas.

2.4. Nacionalidad y Extranjería

En la asignatura de Derecho de la Nacionalidad y la Extranjería, impartida en el cuarto curso del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la UMH, el cambio metodológico impuesto por la situación sanitaria se dirigió a las siguientes cuestiones: 1) modificar el sistema de impartición de docencia, al tener que adaptarlas a las sesiones duales y reforzar los contenidos integrados al formato virtual; 2) cambios en el sistema de evaluación de la asignatura, para pasar de un examen escrito y presencial, a un sistema de evaluación a distancia; y 3) adaptar la ejecución del programa de la asignatura para acercar a los estudiantes de una forma creativa a los casos reales relacionados con las situaciones que se abordan en el programa de la asignatura. Todo ello ha permitido revertir el reto que se planteaba, en una oportunidad para diversificar la docencia y, sobre todo, en el modo de generar habilidades en el estudiantado y poder evaluar el cumplimiento de los objetivos docentes.

Como punto de partida para la adaptación del sistema, cabe señalar que la UMH implementó medidas tecnológicas para que las sesiones virtuales fueran desarrolladas a través de la plataforma *Google Meet*, insertada en el perfil docente de cada una de las asignaturas, y se perfeccionaron las aplicaciones del campus virtual, a fin de utilizar las herramientas Materiales y Tareas de forma fácil y sencilla. Al hilo de ello, se promovieron acciones de formación a distancia para el profesorado y se perfeccionaron los mecanismos

de desarrollo de los blogs de las asignaturas, que han adquirido un valor extraordinario, ya que constituyen un vehículo clave de comunicación alumnos-profesores en este tipo de enseñanza.

A partir de ahí, se generaron contenidos audiovisuales, materiales y esquemas de estudio para cada uno de los temas del programa de la asignatura y se grabaron las sesiones docentes a través de *Google Meet*. Todo ello se puso a disposición del estudiantado, en el blog de la asignatura. Además, el alumnado contaba con dos manuales de referencia, elaborados por los profesores del área. Se complementaron los materiales con sentencias, artículos jurídicos relativos a los temas del programa, noticias de actualidad y casos prácticos extraídos de la realidad jurídica para su solución por parte de los estudiantes. La elección de los supuestos basados en casos reales ha sido efectiva para alejarse de la tradicional visión teórica y “teoricista” del Derecho y motivar a los discentes en el proceso docente de aprendizaje (Paniza et al., 2016). A través de su solución, se ofrecía espacio de debate a los estudiantes acerca de las cuestiones más importantes de los temas del programa de estudio. Posteriormente, se daba paso a la valoración de los datos ofrecidos con respecto a una situación relativa al Derecho de la Nacionalidad (adquisición, pérdida o recuperación) o del Derecho de Extranjería (contrataciones en origen, regularización de extranjeros, o llegada de estudiantes internacionales, etc.) y a continuación se les dejaba un plazo de tiempo para la búsqueda de soluciones extraídas de la práctica a los casos de cada tema. Esto es, soluciones que por analogía pueden encontrarse en los diferentes tipos de resoluciones (judiciales o no) emitidas por las autoridades españolas o europeas, respecto a otros casos reales de igual calificación jurídica. Como puede verse, las sesiones teórico-prácticas duales se diseñaron para involucrar a los estudiantes en la búsqueda de respuestas judiciales y administrativas a los casos prácticos planteados en clases. También se utilizaron técnicas de juego para favorecer el aprendizaje, como intercambio de roles, cuestionarios de *Kahoot*, etc.

Asimismo, como parte de los proyectos de innovación docente, se desarrolló una sesión de cine, relativo a un tema actual del Derecho de Extranjería como el de los menores no acompañados, a través del visionado y posterior debate de la película “El viaje de Said”. Tras la proyección del cortometraje se llevó a cabo un debate y la realización de un cuestionario y dos casos prácticos por parte de los estudiantes. A ello hay que añadir la grabación de programas de radio mensuales en Radio UMH. Las sesiones iniciales fueron dedicadas a temas de esta rama jurídica, tratados bajo el título “Casos y cosas de Derecho internacional privado” y llevados a cabo por los profesores del área de conocimiento contando con expertos y profesionales de la práctica como invitados.

De igual manera, a petición de los estudiantes se desarrollaron sesiones extras con la finalidad de abordar cuestiones del programa que resultaron de su interés y sobre las cuales quisieran profundizar.

Teniendo en cuenta que la guía docente de la asignatura incluye el sistema de Evaluación Continua como forma de evaluación junto al examen final –previsto para quienes no puedan acceder a la Evaluación Continua o no la superan- ello permitió adaptar el sistema a partir de la realización de tres pruebas parciales de Evaluación a Distancia. Dichas pruebas, de carácter eminentemente práctico, iban dirigidas a fomentar el estudio individual y el análisis crítico por parte de los estudiantes. Las prácticas fueron compartidas a través del apartado de Tareas del Campus Virtual y debían ser entregadas por el alumnado por la misma vía. Una vez cerrado el plazo de entrega, se procedió a la corrección colectiva de las mismas, con la finalidad de que los estudiantes conocieran las respuestas correctas para cada caso y pudieran realizar autoevaluación de sus resultados, desde un punto de vista cualitativo, ya que la parte cuantitativa estaba dirigida a obtener el aprobado en 2 de

las 3 pruebas para –en conjunto con la participación activa y la entrega de los supuestos prácticos semanales- aprobar la asignatura de manera exitosa. Fue muy significativo que todos los estudiantes que al inicio de curso eligieron la Evaluación Continua se mantuvieran en ella y que se motivaran con la asignatura de forma tal que hasta solicitaron sesiones extras de docencia. Cabe señalar que el 100% de los estudiantes inscritos en la Evaluación Continua superó la asignatura por esta vía.

El examen final, para quienes no formaron parte de la Evaluación Continua, se desarrolló de forma presencial a partir de preguntas teórico-prácticas respondidas por el alumnado con la particularidad de que pudieron utilizar los materiales de apoyo para el examen (normativa, esquemas, etc.) ya que no son preguntas de reproducción memorística, si no de razonamiento y de tipo práctico.

2.5. Derecho Penal Especial

La guía docente de esta asignatura se imparte en el tercer curso del Grado en Criminología de la UA y exige que se oferte el sistema de evaluación continua, extremo que requiere la participación activa del alumnado. Así las cosas, se ha optado por el modelo pedagógico *flipped classroom* (Jiménez, 2019), en el que los alumnos trabajan en grupos de cinco y se les asigna una de las lecciones del temario, así como una serie de recursos didácticos y materiales para que puedan estudiar los contenidos (materiales audiovisuales, bibliografía, artículos específicos, etc.).

El alumnado debía sintetizar los aspectos jurídicos más relevantes de un determinado delito, el que la docente asignara al grupo. Los objetivos didácticos que se pretendían conseguir con esta metodología eran: (i) aplicar los contenidos de la asignatura a los casos prácticos propuestos; (ii) organizar y repartir las tareas entre los miembros del grupo (autogestión y co-responsabilización); (iii) identificar y aislar la problemática y aspectos jurídicos relevantes del delito asignado; y, finalmente, (iv) sintetizar y exponer en 40 minutos los contenidos (bien jurídico protegido, objeto material, sujetos activos y pasivos, conductas típicas, problemas de interpretación y concursales).

Las herramientas tecnológicas empleadas a tal fin, han sido las que siguen:

- Herramientas de comunicación: Aula Virtual, Grupos de trabajo, tutorías virtuales, foros de dudas.
- Herramientas para la creación colaborativa: *Nearpod*
- Herramientas creación de grupos: Aula Virtual.
- Herramientas para la gestión de recursos: Entrega de prácticas.
- Herramientas evaluación colaborativa: *Corubrics*.

El rol de la docente consistió en asignar los temas objeto de estudio, facilitar el material y los recursos para la confección del tema, resolver dudas y revisar los trabajos grupales antes de que se expusieran al resto de alumnos/as, integrar las actividades propuestas por los grupos en la plataforma *Nearpod* y moderar los debates y las preguntas (Jiménez et al., 2020).

La tarea del alumnado consistió en constituir los grupos de cinco personas, a los que se asignó un número que debían incluir en las entregas de los trabajos. Con el material y recursos facilitados por la docente y los que ellos/as tuvieron a bien incorporar, elaboraron el tema que les había sido asignado. Al resto del alumnado se le facilitaba y explicaba la rúbrica con los ítems que debían emplear para evaluar a los miembros del grupo que estaban

exponiendo. Cada grupo debía concertar, al menos, una vídeo tutoría por *Google Meet* o aula virtual de *UACloud* para resolver dudas que generadas por el estudio del tema y para que la profesora revisara los contenidos que iban a exponer. Los/as alumnos/as optaron por elaborar presentaciones con el programa *Prezi* y por realizar vídeos con la grabación de la explicación sincronizada con la presentación que proyectaban a través de *YouTube*. Tanto la exposición del tema, cuanto la aclaración de dudas y realización de las tareas, se realizó a través del Aula dual en *UACloud*, en sesión síncrona.

Cada grupo entregaba: la lección desarrollada, un esquema de la lección, cinco preguntas test y dos preguntas de debate o actividades *feedback* para el resto de compañeros/as, así como el enlace al vídeo de *YouTube*, a través de la herramienta Entrega de prácticas de *UACloud*. La docente, una vez realizada dicha entrega, gamificaba las preguntas test propuestas por el grupo y las actividades en *Nearpod*.

Después de que todos los grupos hubieran expuesto, obtenían un esquema-resumen de cada tema, así como cinco preguntas test que debían realizar ellos/as mismos/as, lo que les permitió la asimilación de contenidos y la posibilidad de “entrenar” con las preguntas test y les redujo la ansiedad para afrontar los exámenes test.

Tras el estudio de cada tema, se planteaba al alumnado una batería de casos reales, de los que se extraían los hechos probados de los escritos de acusación para que los/as alumnos/as tipificaran los delitos, aislaran problemas jurídicos y aplicaran los conocimientos adquiridos. Los casos se resolvieron en grupos, se entregaron a través de la herramienta Controles de *UACloud* y se expusieron de manera síncrona en clase.

2.6. Historia del Derecho y de las Instituciones

Historia del Derecho Español es una asignatura de formación básica y de carácter obligatorio que se cursa durante el primer año académico del Grado en Derecho. Esta asignatura otorga una base de conocimientos previos sobre cómo se origina, organiza y desarrolla el sistema jurídico español, sin la cual resultaría difícil comprender muchas de las restantes asignaturas del Grado (Sainz, 2008; 28-32). De ahí su importancia y la necesidad de una impartición adecuada de la materia, que sienta las bases para el estudio de futuros contenidos del ámbito jurídico.

En este sentido, tras decretarse el pasado año el estado de alarma por la epidemia de COVID-19, la dirección de la asignatura, como otras muchas del Grado, se vio obligada a adaptar o adecuar el plan de estudio y sistema de evaluación a las nuevas y extraordinarias circunstancias derivadas de la emergencia sanitaria. Para ello, se trasladó la impartición del contenido teórico a la herramienta de Docencia Dual de *UACloud*, la cual se empleaba para impartir una clase magistral expositiva en el entorno virtual. No obstante, también se realizaron ciertas actividades innovadoras con el alumnado para facilitar su adaptación y la transición hacia esta nueva modalidad. Entre ellas, destaca el denominado “Trabajo-PARES”.

En virtud de dicha actividad, el alumnado de la asignatura ha realizado un trabajo evaluable consistente en la búsqueda de documentación jurídica y legislación histórica a través del Portal de Archivos Españoles (en adelante, “PARES”). Se trata de la principal plataforma de divulgación del Patrimonio Histórico Documental Español, que ha sido creada y desarrollada por la Subdirección General de los Archivos Estatales, del Ministerio de Cultura y Deporte. PARES alberga millares de fichas descriptivas de los fondos documentales conservados en distintos archivos históricos, entre otros, del Archivo Histórico Nacional y Archivo General de Simancas. Mediante el manejo (gratuito) de esta extraordinaria herramienta de investigación, el alumnado de Historia del Derecho puede

realizar todo tipo de búsqueda multilingües en las distintas lenguas oficiales del Estado español y acceder a la información (descriptiva y facsímil digital) y los repositorios de jurisprudencia, documentación de geografía histórica, economía y derecho, mapas, planos e imágenes digitales (Álvarez-Coca, 2010:221-222; Sánchez, 2011: 73-82).

Tras una explicación práctica sobre el desarrollo de la actividad por el profesorado, el alumnado debía acceder desde su propia casa y de manera independiente al portal, para buscar y consultar todo tipo de documentación histórica desde la Edad Media hasta siglo XX. La documentación debía estar relacionada con un tema en concreto, distinto para cada curso académico. El tema escogido para el curso 2020/2021 fue “La problemática sanitaria en la historia de España”. Una vez consultado el catálogo de información disponible, así como la bibliografía recomendada por el profesor, cada grupo de trabajo -de dos integrantes como máximo- debía redactar un trabajo bien fundamentado y argumentado, en donde se reflexionara y se analizaran distintas cuestiones jurídicas al hilo de su estudio. La extensión máxima del trabajo era de 10 folios y debía constar de las siguientes partes: introducción, desarrollo, conclusión y fuentes. Los trabajos fueron remitidos al profesor responsable de la asignatura por tutoría, junto con un *PowerPoint* o video de presentación, a elección del alumnado participante. En ellos, se explicaban o narraban los objetivos del trabajo de manera concisa (máx. 6 minutos), así como la metodología empleada para su desarrollo y los principales resultados obtenidos a la luz de las fuentes legales y documentales consultadas.

Para la evaluación de la actividad PARES se tomaron en cuenta una serie de factores tales como la capacidad para buscar y analizar documentación en el portal de PARES, la justificación de la temática elegida en su evolución histórico-jurídica o la claridad y estructura apropiada tanto en la expresión escrita como oral.

La búsqueda de documentación histórica y su estudio y análisis pormenorizado ha permitido al alumnado formular opiniones y reflexiones jurídicas al hilo de sus investigaciones en el ámbito académico. Además, la elaboración del trabajo PARES también ha contribuido a facilitar la comprensión -mediante la práctica- de numerosas cuestiones o aspectos jurídicos que le eran completamente desconocidos hasta la fecha.

2.7. Derecho Procesal

La asignatura de Derecho Procesal se imparte, entre otros, en el plan de estudios del Grado en Derecho y Administración de Empresa de la UA. Se trata de una asignatura subdividida en dos bloques totalmente diferenciados en contenido y en evaluación. En concreto, la experiencia que a continuación se narra se enmarca en la primera parte del programa correspondiente al “proceso civil”.

De manera habitual, en esta asignatura se estudia un manual de referencia cuyo contenido íntegro constituye materia de examen. Por ello, las clases son magistrales expositivas y van acompañadas de ejemplos prácticos sencillos y expuestos sin mayores complicaciones en un entorno presencial. Con el cambio al aula virtual, se ha mantenido la clase magistral, si bien acompañada de diapositivas y reduciendo el temario de la asignatura. A su vez, la sesión teórica se ha reforzado con una parte práctica ampliada, la cual ha sufrido mayores cambios y se ha adaptado por completo al contexto digital.

De forma más particular, para el desarrollo de la parte práctica de la asignatura, se proporcionaba al estudiantado una serie de materiales de consulta, facilitándolos con una antelación mínima de 72 horas para que pudieran analizarlos debidamente (Arrabal, 2017:279). Entre estos documentos, se encontraban temas desarrollados en formato *Word* o *PowerPoint*, que en ocasiones contenían huecos a completar por las y los estudiantes, a

modo de repaso y como una forma de incentivar el seguimiento activo de la lección. También se incluían videos de juicios y vistas reales para su debate en clase. Asimismo, se hizo uso de otros recursos más innovadores, como el visionado de videos ubicados en repositorios universitarios o accesibles desde redes sociales o canales de *YouTube*. Estos videos empleaban un registro más informal pero siempre haciendo referencia a contenido relacionado con la asignatura, como podrían ser explicaciones de la materia, juicios simulados o píldoras informativas. En este último caso, se les remitían los *links* o páginas web de consulta para su visionado y posterior comentario. Además, también se puso en práctica el análisis de la información vertida en medios digitales o audiovisuales (*Twitter*, prensa digital, etc.) por órganos oficiales y entidades públicas, que guardara relación con la materia. El uso de este tipo de recursos permitía aumentar la motivación de los estudiantes, lo cual es fundamental en materias que pueden resultar menos atractivas (Hernández-Ramos et al., 2021:4).

Otra de las experiencias docentes puesta en práctica durante este curso fue el seguimiento de un foro de discusión a través de la herramienta digital de Debates inserta en *UACloud*. En este foro, se permitía el planteamiento de dudas, que debían ser resueltas por los propios compañeros y compañeras, siempre bajo la supervisión de la docente responsable de la asignatura. También se fomentaba la referencia a material bibliográfico o didáctico que quisieran compartir con el resto para complementar el estudio de aquellos temas que desearan ampliar.

Por último, las tutorías presenciales se redujeron a las mínimas imprescindibles. Se estableció como método alternativo la videotutoría, aunque el alumnado, de manera general, optó por realizar las tutorías de la forma más tradicional, es decir, mediante mensajes escritos a través del correo electrónico o *UACloud*. Aun así, y a colación del párrafo anterior, se dispuso otro foro similar para plantear cuestiones de índole administrativa (fechas de examen, faltas, justificantes, guía docente, etc.).

En cuanto a la evaluación de la asignatura, también se ha visto afectada y ha sufrido modificaciones con el objetivo de adaptarla al sistema *e-learning*, dada la imposibilidad de convocar exámenes presenciales con cupos de cerca de cien estudiantes de media por grupo. Téngase en cuenta que, según las directrices establecidas en el departamento responsable de esta asignatura, las pruebas de evaluación se realizan simultáneamente a todos los grupos existentes en cada titulación. En este sentido, se optó por configurar una prueba tipo test *on line* gestionada a través de la herramienta Cuestionarios incluida en *UACloud*. De igual manera, se ofrecía al estudiantado un canal de comunicación mediante *Google Meet*, creándose una reunión en cada grupo con conexión directa con el profesorado para resolver las dudas e incidencias surgidas en el desarrollo de la prueba. Este canal se constituía también como una vía para la comprobación de la identidad de aquellos alumnos y alumnas cuya conexión se realizaba a través de una cuenta de correo electrónico no institucional.

2.8. Derecho internacional privado

La asignatura de la cual se hablará a continuación es la de Derecho internacional privado, impartida en el tercer curso del Grado en Derecho de la UMH. Con la llegada de la pandemia, la metodología docente teórico-práctica de la asignatura pasó a ser *on line* y se basó en la puesta a disposición del alumnado de diferentes contenidos docentes en el Campus virtual de la UMH (*Universite*). Para empezar, se publicaron sesiones docentes previamente grabadas por el profesorado *ex profeso* –siendo un total de 25 los videos grabados, de una duración media de 60-75 minutos cada uno– y se realizaron sesiones en directo, con la participación del estudiantado, a través de la herramienta *Google Meet*. Tales

sesiones se llevaron a cabo en las franjas establecidas para la asignatura en los horarios oficiales de la titulación.

La docencia teórico-práctica se acompañó también de diferentes materiales escritos de carácter explicativo, elaborados por el profesorado del Área de Derecho internacional privado de la UMH al efecto. Entre ellos, se incluían casos prácticos, test de autoevaluación y otros materiales complementarios relativos a cada tema o materia perteneciente al contenido de la asignatura. Las prácticas remitidas debían realizarse y enviarse a través del *e-mail* y/o de formularios de *Google* y *kahoots* elaborados al efecto, por parte del alumnado durante un período de tiempo determinado. Ello permitía al profesorado del área evaluar adecuadamente la adquisición de los conocimientos y contenidos de la correspondiente materia por parte del estudiantado (Colina, 2017: 374). Asimismo, también se ofrecía semanalmente al alumnado un material denominado “Lecturas de Derecho internacional privado para el confinamiento”, con artículos doctrinales o comentarios de sentencias relacionados con las 19 lecciones del programa de la asignatura para ampliar su contenido.

La tutorización de los estudiantes fuera del horario de clase se realizó a través de correo electrónico, respondiendo a las dudas planteadas por el alumnado, o bien mediante la herramienta *Google Meet*, en horario previamente anunciado por el profesorado.

El sistema de evaluación de la asignatura siguió partiendo de la valoración de los contenidos teóricos y las actividades prácticas realizadas por el alumnado y se llevó a cabo a través de un “sistema de evaluación continua a distancia” o mediante un “examen final no presencial”:

En el “sistema de evaluación continua a distancia” se tuvo en cuenta la resolución de casos prácticos, test de autoevaluación y la realización de trabajos, reflexiones escritas y/o comentarios jurisprudenciales a lo largo del semestre de docencia. Ahora bien, la evaluación final de la asignatura en el “sistema de evaluación continua a distancia” consistió, en particular, en la resolución por escrito de 3 pruebas teórico-prácticas que se pusieron a disposición del alumnado en el Campus Virtual de la UMH (mediante Anuncios de la asignatura o Tareas), con una antelación suficiente, durante un periodo de aproximadamente un mes. El alumno que obtuvo una calificación igual o superior a 5 puntos superó la asignatura.

La evaluación de la asignatura a través de un “examen final no presencial” consistió en la realización de un examen final teórico-práctico oral para aquellos/as alumnos/as que no siguieron/hubieron superado la evaluación continua a distancia, a través de la herramienta *Google Meet*, en la que se valoró el grado de adquisición de los conocimientos y competencias por parte del alumnado y su aplicación práctica en la resolución de supuestos concretos.

2.9. Derecho del Trabajo

La asignatura de Derecho del Trabajo I, perteneciente al tercer curso del Grado en Derecho, se ha impartido conforme al régimen dual establecido por la UA. La clase estaba conformada por 113 alumnos y el seguimiento fue en su mayoría de manera telemática, aunque en todo momento hubo alumnos que acudieron presencialmente.

A la hora de plantear la estrategia docente de la asignatura se han tenido en cuenta dos condicionantes fundamentales: el carácter dual de la docencia y la provisionalidad en la que se la que se desenvuelve la actividad. En primer lugar, la docencia dual implica la asistencia presencial y telemática del alumnado de manera simultánea, lo que ha determinado que todas las técnicas y materiales empleados tuvieran que adaptarse de

manera óptima a ambos entornos. El otro gran condicionante a la hora de planificar la estrategia docente ha sido la provisionalidad a la que estaba sometida la actividad, puesto que, ante un empeoramiento de la situación sanitaria, en absoluto descartable, se podía pasar a la docencia y evaluación exclusivamente *on line*, como finalmente aconteció. Por ello, todas las actividades y técnicas empleadas tenían que ser susceptibles de aplicación en cualquier entorno (presencial o virtual).

En esta línea de trabajo, las clases se han impartido utilizando la plataforma Docencia Dual disponible en *UACloud*. Como se ha expuesto anteriormente, esta aplicación permite retransmitir la clase impartida en el aula en *streaming*, de modo que los alumnos *on line* podían seguir las explicaciones en directo. Para facilitar el seguimiento de la lección, se ha optado por impartir las clases utilizando presentaciones *PowerPoint* como soporte visual, en las que se preveían anticipadamente los posibles ejemplos y esquemas necesarios para aderezar las explicaciones. Las presentaciones tienen la indudable ventaja para los alumnos de ser utilizadas como esquemas para preparar la materia.

En cuanto a la dinámica para el desarrollo de la clase, uno de los objetivos prioritarios ha sido mantener la atención de los alumnos. En efecto, la docencia *on line* tiene como efecto pernicioso la dificultad para mantener la atención en las explicaciones (López-González, 2020). El hecho de que los alumnos no tengan activada su cámara da lugar a que, en muchas ocasiones, sintiéndose libres de la supervisión por parte del profesor, desatiendan las explicaciones.

Para fomentar su atención, se aumentó el volumen de prácticas a realizar en clase y se fueron realizando a conveniencia, sin tener en cuenta si formalmente se estaba en una clase teórica o práctica, lo que les obligaba a estar más pendientes. Para realizar las prácticas se empleó la utilidad Salas Externas de Docencia Dual, que permitía crear instantáneamente grupos de trabajo en los que los alumnos podían debatir el tema en *petit comité* durante el tiempo que se les proporcionaba. Además, la plataforma permite al docente acceder a cada pequeño grupo de trabajo para resolver dudas y controlar que la actividad se esté realizando correctamente. Finalizado el tiempo, volvían automáticamente al aula para resolver en común el caso. Por otro lado, además de estar los alumnos más atentos a las clases, la proximidad de la explicación teórica y la realización de la práctica en la misma sesión favorecía mucho más su comprensión.

Los materiales empleados han sido los habituales: manual básico y complementarios, esquemas, presentaciones, etc. La única novedad es que para los materiales proporcionados se ha utilizado la plataforma *Moodle*, que permite organizar mucho mejor el contenido y, además, presenta utilidades que en *UACloud* están más limitadas.

La elección del sistema de evaluación y los criterios utilizados también se ha visto condicionada por la inevitable provisionalidad a la que estaba sometida la actividad docente (López, 2021:288-289). Por este motivo, el sistema de evaluación se planteó considerando dos escenarios: la evaluación presencial y la evaluación *on line*. Y teniendo en cuenta la inevitable vinculación entre las estrategias docentes y la evaluación de los aprendizajes, era preciso, además, que el sistema de evaluación empleado fuera el mismo independientemente del escenario en el que se tuviera que desarrollar.

La opción finalmente elegida fue la de realizar un examen oral, ya fuera de manera presencial u *on line*. Las razones por las que se prescindió de la modalidad escrita fueron dos. Por una parte, un examen tipo test para el Grado en Derecho no parece la forma más adecuada para valorar las capacidades del alumnado, puesto que no refleja destrezas esenciales como la capacidad de expresión o la capacidad de análisis y síntesis. Por otra parte, las dificultades para controlar la limpieza en el desarrollo de la prueba, dado que los

alumnos no están obligados a encender las cámaras durante su desarrollo, también desaconsejan la utilización de la modalidad escrita en cualquiera de sus variantes (test o desarrollo). Así las cosas, se optó por la realización de exámenes orales, técnica susceptible de ser empleado tanto de manera presencial como *on line*. De este modo, el examen parcial fue presencial y los alumnos se examinaron de manera tradicional, esto es frente a un tribunal. Por supuesto se extremaron todas las medidas de precaución necesarias para garantizar la seguridad sanitaria en todo momento (citación en una hora concreta, salas grandes y ventiladas etc.) Sin embargo, el examen final, dado el recrudecimiento de la situación sanitaria, se realizó *on line*. Para su ejecución, la herramienta utilizada ha sido *Moodle*. La elección de esta plataforma responde a dos razones: su versatilidad y las garantías que ofrece para evitar el fraude en la realización del examen.

3. Valoración de los resultados

Para valorar los resultados de la adaptación de la docencia al entorno virtual, se ha realizado una encuesta al alumnado (un total de 138 estudiantes) compuesta por 5 preguntas acerca de las actividades y metodologías desplegadas. Asimismo, el profesorado participante (10 docentes) ha rellenado un cuestionario plasmando su experiencia durante el curso académico 2020/2021. Todo ello, con el objetivo último de determinar el grado general de satisfacción con el desarrollo de las clases *on line* y/o semipresenciales.

A continuación, se realiza un análisis cuantitativo de los datos obtenidos en cada una de las preguntas formuladas al muestreo no probabilístico causal de discentes (Bisquerra, 2009:148):

En primer lugar, a la pregunta de cuál era su opinión sobre la adaptación a la docencia *on line* en las asignaturas de Derecho, el 94,93% del alumnado ha respondido de manera positiva, mostrándose satisfecho con la metodología empleada por el profesor responsable de la asignatura. De esta forma, únicamente un 5,07% (7 estudiantes) ha considerado que la adaptación fue desfavorable.

| <i>Opinión docencia on line</i> | <i>Absolutos</i> | <i>Porcentajes</i> |
|-------------------------------------|------------------|--------------------|
| <i>Favorable</i> | 131 | 94,93% |
| <i>Desfavorable</i> | 7 | 5,07% |
| <i>NS/NC</i> | 0 | 0,00% |
| <i>TOTAL</i> | 138 | 100,00% |

En segundo lugar, un 52,17% del alumnado encuestado ha coincidido en que su motivación para la realización de las actividades *on line* fue “mayor que las realizadas de forma presencial”, mientras que un 14,49% ha considerado que fue “igual” y un 33,33% ha señalado que fue “menor que las realizadas de forma presencial”.

| <i>Motivación</i> | <i>Absolutos</i> | <i>Porcentajes</i> |
|---------------------|------------------|--------------------|
| <i>Igual</i> | 20 | 14,49% |
| <i>Menor</i> | 46 | 33,33% |
| <i>Mayor</i> | 72 | 52,17% |
| <i>NS/NC</i> | 0 | 0,00% |
| <i>TOTAL</i> | 138 | 100,00% |

En esta misma línea, a la pregunta de si “¿Considera que con la docencia on line ha aprendido más, menos o igual que con la docencia presencial?”, el 50% de los encuestados ha manifestado haber aprendido “más que con la docencia presencial”, mientras que un 31,88% ha considerado haber aprendido “menos que con la docencia presencial”. El 16,67% restante ha afirmado haber aprendido “igual” y cabe señalar que un 1,45% de los encuestados (2 estudiantes) ha decidido no responder a la pregunta.

| <i>Aprendizaje</i> | <i>Absolutos</i> | <i>Porcentajes</i> |
|--------------------|------------------|--------------------|
| <i>Igual</i> | 23 | 16,67% |
| <i>Menor</i> | 44 | 31,88% |
| <i>Mayor</i> | 69 | 50,00% |
| <i>NS/NC</i> | 2 | 1,45% |
| <i>TOTAL</i> | 138 | 100,00% |

Entre todas las actividades realizadas durante el desarrollo de las clases, el 52,17% del alumnado ha considerado que los “Cuestionarios (*UACloud, Moodle, Kahoot, etc.*)” fueron la herramienta más útil para su formación en las distintas asignaturas. En contraposición, el 28,99% de estudiantes se ha decantado por “las sesiones por el modelo Dual”, mientras que un 15,54% ha preferido la realización de “actividades prácticas (*Google Classroom, Google Meet, entrega de prácticas*)”. Por último, un 2,9% de los encuestados (4 estudiantes) ha decidido no contestar a esta cuestión.

| <i>Actividades más útiles</i> | <i>Absolutos</i> | <i>Porcentajes</i> |
|-------------------------------|------------------|--------------------|
| <i>Cuestionarios</i> | 72 | 52,17% |
| <i>Actividades prácticas</i> | 22 | 15,94% |
| <i>Sesiones Dual</i> | 40 | 28,99% |
| <i>NS/NC</i> | 4 | 2,90% |
| <i>TOTAL</i> | 138 | 100,00% |

Finalmente, a la pregunta de si “¿Recomendaría la docencia *on line*?”, el 76,09% de estudiantes (un total de 105 discentes) ha contestado que sí la recomendaría, frente a un 20,29% que se muestra en contra de este modelo y un 3,62% que no tiene una opinión clara acerca del sistema de docencia *on line* y/o dual.

| <i>Recomienda docencia on line</i> | <i>Absolutos</i> | <i>Porcentajes</i> |
|------------------------------------|------------------|--------------------|
| <i>SÍ</i> | 105 | 76,09% |
| <i>NO</i> | 28 | 20,29% |
| <i>NS/NC</i> | 5 | 3,62% |
| <i>TOTAL</i> | 138 | 100,00% |

En cuanto a la valoración de los resultados obtenidos por parte del profesorado, los cuestionarios realizados han servido para conocer su punto de vista y extraer ciertas conclusiones comunes sobre el desarrollo de las clases en el entorno virtual, así como para confirmar los datos obtenidos en las encuestas realizadas al alumnado.

En este sentido, el 100% de los docentes considera que los resultados obtenidos a partir de las estrategias docentes y las herramientas virtuales aquí expuestas han sido muy positivos. El nivel de adquisición de las competencias establecidas en las correspondientes guías docentes es igual, sino superior, al obtenido a través de la enseñanza presencial. Asimismo, se han alcanzado de manera suficiente los resultados de aprendizaje u objetivos formativos previstos para las distintas asignaturas. Los discentes que han participado de manera activa a lo largo de las sesiones han mostrado un buen nivel de comprensión de los contenidos impartidos, así como una adecuada puesta en práctica de los mismos. Ejemplo de ello es el porcentaje de estudiantes aprobados, el cual se mantiene en el mismo nivel que en cursos anteriores en los que la docencia era únicamente presencial.

No obstante, el equipo docente ha reflejado también una serie de dificultades al correcto desarrollo de las sesiones virtuales que conviene poner de manifiesto. Con carácter general, se trata de obstáculos de naturaleza interdisciplinar o transversal, es decir, comunes a todas las asignaturas expuestas pese a las diferencias de contenido existentes entre ellas. Además, la mayoría son problemas inherentes al entorno de docencia *on line* o semipresencial y sobre los cuales se debe seguir trabajando a efectos de ofrecer una mejor docencia al alumnado y enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En concreto, uno de los mayores inconvenientes planteados ha sido el de la falta de participación real por un sector del alumnado. El número de personas conectadas a las diferentes plataformas era notable y se correspondía al que cabría esperar de una clase presencial. No obstante, únicamente un número limitado de estudiantes ha participado de manera fehaciente. Además, en la mayoría de los casos el alumnado no hacía uso de las cámaras y micrófonos disponibles, sino que se interactuaba solo a través del chat. Ello dificultaba conocer si el resto de participantes prestaba atención a la clase o, por el contrario, se trataba de una presencia meramente anecdótica. La existencia de un mayor número de posibles distracciones fuera del contexto del aula presencial no ha contribuido a reducir dicha incertidumbre.

Otra de las dificultades observadas fue la necesidad de atender de manera simultánea al alumnado que acudía de manera presencial y al alumnado conectado a través de la plataforma *on line* en los grupos adheridos a los sistemas de docencia dual. El limitado campo de visión de las cámaras habilitadas en las aulas, junto con la baja potencia de los micrófonos, complicaba la atención de la clase para las y los estudiantes conectados *on line*. A todo ello, hay que sumar la complejidad de exponer la materia correspondiente a dos grupos distintos a la vez sin desatender las necesidades particulares de uno y de otro. Esta circunstancia condicionaba la dinámica de las clases y provocaba una acusada lentitud en la impartición de los contenidos.

Por último, deben destacarse también los problemas de conexión experimentados durante el desarrollo de las clases. En determinados momentos, el alumnado ha llegado a comunicar que la calidad de imagen y/o de sonido era deficiente debido a la débil conexión de red. Ello ha provocado interrupciones constantes y ha añadido un grado extra de dificultad a la explicación de los contenidos. Además, también cabe señalar las limitaciones de los dispositivos empleados por el estudiantado, quien no siempre disponía de la tecnología adecuada para el seguimiento de la clase.

El conjunto de obstáculos presentado evidencia que los sistemas de docencia *on line* y dual están lejos de la perfección. Tal y como señala el profesorado participante, es necesario realizar mejoras que permitan solventar los problemas aquí observados. Si bien no es el objeto principal de este trabajo, a continuación, se detallan algunas de las sugerencias realizadas por los docentes que podrían contribuir a perfeccionar el sistema de

docencia virtual. La primera de ellas se basa en lograr una mayor participación activa del alumnado animándolo a hacer empleo de las herramientas tecnológicas disponibles (videocámaras y micrófonos). Ello permitiría, por un lado, comprobar su asistencia real y, por el otro, alcanzar un alto grado de interacción; lo que a su vez facilitaría la resolución de dudas y el intercambio de opiniones entre los participantes, más allá del cruce de mensajes por el chat, cuya funcionalidad puede ser un tanto limitada en el contexto del aula. La segunda de estas propuestas se basa en continuar apostando por el uso de métodos o herramientas como *Kahoot*, *Nearpod* o *Quizizz*, que sean capaces de atraer la atención del alumnado y contribuir a un acercamiento dinámico al contenido de la asignatura. En último lugar, si bien queda fuera de la esfera de control del equipo docente, se recomienda también la apuesta por la creación de planes y ayudas orientados a suplir las carencias observadas en el estudiantado en términos de acceso a Internet y a tecnologías adecuadas para el seguimiento de la clase. Ejemplo de ello son las Ayudas de Emergencia a Estudiantes UA pertenecientes al Plan de Continuidad aprobado por la Universidad de Alicante en mayo de 2020².

Con todo, no debe obviarse la responsabilidad del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La existencia de mayores dificultades para el seguimiento de la asignatura por los discentes en el contexto pandémico es innegable y estas deben ser necesariamente tenidas en cuenta a la hora de desarrollar las distintas estrategias docentes. Ahora bien, en la medida de lo posible, los estudiantes deben procurar asumir un rol activo durante el desarrollo de la asignatura, que complemente los esfuerzos realizados por el profesor para contribuir a un aprovechamiento óptimo de los recursos y del tiempo dedicado (Hernández, 2008: 31-32; Falco, 2017: 62).

4. Conclusiones

Para concluir y con carácter general, puede parecer que la implementación de estrategias y metodologías docentes innovadoras al entorno *on line* en el ámbito de las ciencias jurídicas entraña una dificultad añadida, puesto que se trata de materia con grandes dosis de contenido teórico. Si bien, las estrategias y metodologías expuestas a lo largo de estas páginas dan buena prueba de lo contrario, es decir, demuestran que esta dificultad añadida es una mera ilusión.

El catálogo de herramientas y técnicas disponible para la adaptación a la docencia *on line* o semipresencial es lo suficientemente amplio. Todas las estrategias docentes e instrumentos referidos se han integrado de manera satisfactoria en el desarrollo de las clases. Asimismo, aplicaciones como *Kahoot*, *Google Meet*, *YouTube* o *Nearpod* han permitido involucrar al estudiantado de forma activa y lograr una adecuada comprensión de los contenidos por su parte. De esta manera, se ha garantizado una cierta continuidad en la impartición de las asignaturas pertenecientes al ámbito de las ciencias jurídicas.

Las principales dificultades observadas no van referidas al mal funcionamiento de estas herramientas. Tampoco a una respuesta negativa por parte del alumnado, quien ha recibido con entusiasmo el uso de dichas aplicaciones. Por el contrario, aquellos factores que han entorpecido la impartición de la asignatura se relacionan con variables externas que escapan al control del profesorado. Se trata de elementos tales como una deficiente conexión de red o la existencia de distracciones en el entorno familiar o personal de los estudiantes.

² Ver en: <https://pdc.ua.es/es/alumnado.html>, visitado el día 15 de septiembre de 2021.

Los docentes han procurado salvar estos obstáculos y no dejar a ningún estudiante atrás, de acuerdo con el Objetivo n.º 4 ínsito en los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 de Naciones Unidas; esto es, la necesidad de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como de promover oportunidades de aprendizaje para todo el mundo. Para ello, el profesorado ha adaptado las técnicas y herramientas empleadas cuando ha sido necesario: cambiando de plataforma virtual para el seguimiento de la clase, repitiendo la explicación si había errores de conexión, tomándose el tiempo necesario para ilustrar el uso de las herramientas o empleando metodologías activas para involucrar al alumnado y evitar posibles distracciones externas.

No obstante, este esfuerzo por parte del docente requiere de igual manera de un compromiso por parte del resto de miembros de la comunidad universitaria para asegurar el éxito del sistema de docencia virtual y semipresencial. Esto incluye tanto a estudiantes, quienes deben, dentro de sus posibilidades, consolidar su rol como participantes activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje; así como a instituciones universitarias y órganos públicos, quienes deben contribuir a la solución de los problemas observados (acceso a Internet y tecnologías adecuadas, etc.) para facilitar la adaptación de la labor docente a un entorno *on line* y semipresencial.

5. Bibliografía

- ALMONTE, M. G. & BRAVO, J. (2016). Gamificación y e-learning: estudio de un contexto universitario para la adecuación de su diseño. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, núm. 4, 52-60. <https://doi.org/10.51302/tce.2016.78>
- ÁLVAREZ-COCA GONZÁLEZ, M. J. (2010). La investigación histórica y los archivos en Internet. La presencia del Archivo Histórico Nacional en el Portal de Archivos Españoles (PARES). *Cuadernos de Historia Moderna*, núm. 35, 175-222. <https://revistas.ucm.es/index.php/CHMO/article/view/CHMO1010110175A/21457>
- ÁLVAREZ-ROSA, C. V., VELASCO, E., NEVOT, M., MARCET, V. M. & CASTRILLO, I. (2018). La competencia digital en la universidad con la aplicación Kahoot. En REDINE (Ed.), *Innovative strategies for Higher Education in Spain* (pp. 49-57). Adaya Press.
- ARRABAL PLATERO, P. (2017). Innovación docente en los estudios semipresenciales. En Casanova Martí, V. T. (Ed.), *Nuevos retos docentes en ciencias sociales y jurídicas* (pp. 275-287). Huygens Editorial.
- BASTANTE GRANELL, V. & MORENO GARCÍA, L. (2019). Plataforma digital «ludoteca jurídica»: una apuesta por la «gamificación» en Derecho. *Innovación Educativa y Metodologías Docentes*, núm. 21, 25-44. <https://revistas.uma.es/index.php/rejienuevaepoca/article/view/7531>
- BISQUERRA ALZINA, R. (Coord.) (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla.
- COBO-RENDÓN, R., VEGA-VALENZUELA, A. & GARCÍA-ÁLVAREZ, D. (2020). Consideraciones institucionales sobre la Salud Mental en estudiantes universitarios durante la pandemia de Covid-19. *CienciAmérica*, vol. 9, núm. extra 2, 277-284.
- COLINA VARGAS, A. (2017). Una mirada desde el pensamiento complejo a la apropiación de las TIC en la docencia universitaria. *INNOVA Research Journal*, vol. 2, Nº 8, 374-384.
- DE CARVALHO GONÇALVES, S. M. (2017). *Evaluation as a learning moment – behavioural analysis in an e-learning environment* [Tesis doctoral, Universidad de Vigo]. Investigo. [http://www.investigo.biblioteca.uvigo.es/xmlui/bitstream/handle/11093/788/Evaluati on_as_a_learning_moment.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://www.investigo.biblioteca.uvigo.es/xmlui/bitstream/handle/11093/788/Evaluati%20on_as_a_learning_moment.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- DETERTING, S., DIXON, D., KHALED, R. & NACKE, L. E. (2011). Gamification. Toward a definition. *Proceedings of the CHI 2011 Workshop Gamification: Using Game Design Elements in Non-Game Contexts*, 6-9. <http://gamification-research.org/wp-content/uploads/2011/04/02-Deterding-Khaled-Nacke-Dixon.pdf>
- ELGUETA ROSAS, M. F. & PALMA GONZÁLEZ, E. E. (2014). Una propuesta de clasificación de la clase magistral impartida en la Facultad de Derecho. *Revista Chilena de Derecho*, vol. 41, núm. 3, 907-924. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rchilder/v41n3/art06.pdf>

- FALCO, M. (2017). Reconsiderando las prácticas educativas: TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Tendencias pedagógicas*, núm. 29, 59-76.
- FONT, A. (2008). El uso de las TIC como soporte para el ABP. En García Sevilla, J. (Coord.), *El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria* (pp. 229-253). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- GARCÍA, J., GÓMEZ, T., ANDRÉS, F. J., ARANGÜENA, C., DE HOYOS, M. & GUILLARTE, C. (2008). Reflexión sobre el papel de las TICs en la innovación metodológica de los estudios de Derecho. En Guilarte, C. (Coord.), *Innovación docente: docencia y TICs* (pp. 209-220). Universidad de Valladolid.
- GUTIÉRREZ, A. & TYNER, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación*, núm. 38, vol. XIX, 31-39.
- GUTIÉRREZ, M.V. & CARRIÓN, D. (2010). Aplicación del dossier de prensa en la docencia universitaria. En Carrión, D. (Coord.), *Claves docentes en el Espacio Europeo de Educación Superior: todo lo que necesitas saber para ser innovador y tener éxito en la docencia* (pp. 45-58). Demiurgo Comunicación.
- HERNÁNDEZ-RAMOS, J. P., MARTÍNEZ-ABAD, F. & SÁNCHEZ-PRIETO, J. C. (2021). El empleo de videotutoriales en la era post COVID19. *Revista de Educación a Distancia*, vol. 21, núm. 65. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/101144>
- HERNÁNDEZ REQUENA, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, vol. 5-2, 26-35. <https://www.redalyc.org/pdf/780/78011201008.pdf>
- JIMÉNEZ, D., GONZÁLEZ, J. J. & TORNEL, M. (2020). Metodologías activas en la universidad y su relación con los enfoques de enseñanza. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(1), 76-94.
- JIMÉNEZ VAQUERIZO, E. (2019). *Metodologías activas de aprendizaje en el aula: Apuesta por un cambio de paradigma educativo*. Aula Magna McGraw Hill.
- LETELIER LOYOLA, E. (2017). Hacia el rescate del método socrático en el aprendizaje actual del derecho procesal. *Opinión Jurídica*, vol. 16, núm. 31, 117-134. <http://www.scielo.org.co/pdf/ojum/v16n31/1692-2530-ojum-16-31-00117.pdf>
- LÓPEZ GONZÁLEZ, J. L. (2020). *Reflexiones sobre la experiencia docente semipresencial*. Blog Facultad de Derecho. Recuperado el 15 de septiembre de 2021 de <https://www.blog.fder.uam.es/2020/11/03/reflexiones-sobre-la-experiencia-docente-semipresencial/>
- LÓPEZ MARÍN, V. (2015). La Gamificación educativa. Una alternativa para la enseñanza creativa. *Digital Education Review*, núm. 27. <https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/13433/pdf>
- LÓPEZ SÁNCHEZ, C. (2021). Ajustes sobrevenidos en la docencia a propósito de dos sistemas de evaluación on line. *Cuadernos jurídicos del Instituto de Derecho Iberoamericano*, núm. 1, 288-303.
- MAESTRE CASAS, P. (2019). La cooperación jurídica internacional en la docencia del grado en Derecho. En Cebrián Salvat, M.A., & Lorente Martínez, I. (Dirs.). *Innovación docente y Derecho internacional privado* (pp. 139-158). Comares.

- MARÉ, S. & TEEDZWI, A. (2021). The effectiveness of tutoring in an open and distance e-learning environment: evidence from the university of South Africa. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, vol. 36(2), 164-180. <https://doi.org/10.1080/02680513.2020.1717941>
- MARTÍNEZ, P., PÉREZ, J. & MARTÍNEZ, M. (2016). Las TICs y el entorno virtual para la tutoría universitaria. *Educación XXI*, 19(1), 287-310. <https://doi.org/10.5944/educxx1.13942>
- MARTÍNEZ MARTÍNEZ, N., BERENGUER ALBADALEJO, C., CABEDO SERNA, LL., EVANGELIO LLORCA, R., LÓPEZ RICHART, J. & MÚRTULA LAFUENTE, V. (2018). La gamificación de la enseñanza del Derecho civil: la herramienta Quizizz. En Roig-Vila, Rosabel (Ed.), *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior* (pp. 684-693). Octaedro.
- MOYA FUENTES, M.D.M & SOLER GARCÍA, C. (2018). La gamificación mediante herramientas virtuales de respuesta de audiencia. La experiencia de Socrative y Kahoot. En Roig-Vila, I. (Ed.), *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior* (pp. 1154-1163). Octaedro.
- MOYA-LACASA, C., ÁLVAREZ-VÁZQUEZ, C. M., GONZÁLEZ-BLANCO, L., VALTUEÑA-GARCÍA, M., MARTÍN-GIL, E., SEIJO-ZAZO, E., DE LA FUENTE-TOMÁS, L., GARCÍA-ÁLVAREZ, L., SÁIZ, P., GARCÍA-PORTILLA, M. & BOBES, J. Impacto de la pandemia COVID-19 sobre la salud mental en las diferentes comunidades autónomas. *Actas Españolas de Psiquiatría*, vol. 49, núm. 2, 64-70.
- OGILVY, J.P. (1996). The use of journals in legal education. A tool for reflection, *Clinical Law Review*, vol. 3:55, 55-107.
- PANIZA, A., FERRER, B., AIGEM.B., VAGUER, F. & MONSERRAT, M.I. (2016). La formación interdisciplinar de los futuros profesionales del Derecho a través de las TIC. En Roig-Vila R. (Coord.), *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (pp. 2872-2881). Octaedro.
- SAINZ GUERRA, J. (2008). *Historia del Derecho Español*. Dykinson.
- SÁNCHEZ MAIRENA, A. (2011). El Portal de Archivos Españoles [PARES] como recurso para la historia local en internet. *Canelobre: Revista del Instituto Alicantino de Cultura "Juan Gil-Albert"*, núm. 58, 73-82.
- SANTANA CABELLO, R. & GARCÍA JUAN, L. (2018). La gamificación en la educación superior. En CIMTED (Ed.), *Las Competencias y La Sociedad del Conocimiento* (pp. 155-176). Editorial Corporación CIMTED.
- SOTO BERNABÉU, L. (2020). El Kahoot como método de Evaluación continua del aprendizaje en Derecho Financiero y Tributario. En Delgado, A.M., & Beltrán, I. (Coord.), *La docencia del Derecho en línea: cuando la innovación se convierte en necesidad* (pp. 193-206). Huygens Editorial.

- TRIPATHI, S. K. & AMANN, W. C. (2020). *COVID-19 y educación superior: Aprender a desaprender para crear una educación para el futuro*. UNESCO. Recuperado el 15 de septiembre de 2021, de <https://www.un.org/es/impacto-acad%C3%A9mico/covid-19-y-educaci%C3%B3n-superior-aprender-desaprender-para-crear-una-educaci%C3%B3n-para>

EXPERIMENTOS INTELECTUALES CON MÁQUINAS: A PROPÓSITO DEL UTILITARISMO Y LA TEORÍA DEONTOLÓGICA EN EL ANÁLISIS DE LAS TEORÍAS DE LA JUSTICIA

Intellectual experiments with machines: on utilitarianism and deontological theory in the analysis of justice theories

Recibido: 17 de junio de 2021

Aceptado: 22 de octubre de 2021

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

RESUMEN

Este trabajo recoge una experiencia de innovación docente implementada en la asignatura de Filosofía del Derecho, partiendo de los contenidos impartidos sobre el utilitarismo y la teoría deontológica. Entre los objetivos que se pretenden están los de clarificar contenidos, proporcionar un aprendizaje duradero, y motivar la reflexión y el pensamiento crítico en el alumnado. Las acciones se desarrollan principalmente en el ámbito práctico, a partir de determinadas situaciones recogidas en escenas cinematográficas, en las cuales los avances tecnológicos suscitan varios dilemas. El alumnado debe realizar un diagnóstico de estas circunstancias, localizar en ellas la teoría o teorías de la justicia en juego, y adoptar una toma de postura. De este desarrollo se derivan varias críticas dirigidas a las teorías de la justicia en cuestión; se trata de objeciones que el alumnado debe constatar y que pasan a formar parte de los contenidos de la asignatura. Los resultados obtenidos son satisfactorios en términos generales; así lo confirma una encuesta realizada por el alumnado. Como conclusión cabría señalar que el nivel de consecución de los objetivos establecidos invita a seguir implementando las acciones en el futuro, siendo ello una oportunidad para mejorarlas con otros aspectos que pueden contribuir a completar la formación.

PALABRAS CLAVE

Filosofía del Derecho, utilitarismo, teoría deontológica, experimentos intelectuales, reflexión, pensamiento crítico.

ABSTRACT

This paper describes a teaching innovation experience implemented in the subject Philosophy of Law, based on the content taught on utilitarianism and deontological theory. The objectives were, amongst others, to clarify the content, provide lasting learning, and prompt reflection and critical thinking in students. The actions were mainly carried out in the practical sphere, using situations depicted in film scenes in which technological advances pose various dilemmas. Students were asked to diagnose these circumstances, identify the theory or theories of justice at play in them, and take a position. This exercise gave rise to various criticisms of the theories of justice in question; the students had to verify these objections, which thus became part of the subject's content. The results obtained were generally satisfactory, as confirmed by a subsequent student survey. The level of achievement of the defined objectives suggests that the actions should continue to be implemented in future, offering the opportunity to improve them with other aspects that could help complete the training.

KEYWORDS

Philosophy of Law, utilitarianism, deontological theory, intellectual experiments, reflection, critical thinking.

Sumario: 1. Introducción. 2. Contexto docente. 3. El utilitarismo y la teoría deontológica. 4. Objetivos. 5. El desarrollo de la experiencia. 5. 1. Aspectos preliminares. 5. 2. Ámbito práctico. 5. 2. a. Una máquina para proporcionar experiencias de felicidad. 5. 2. b. Una máquina para salvar muchas vidas en la II Guerra Mundial. 5. 2. c. Una máquina para evitar futuros atentados terroristas. 5. 3. Aportaciones del alumnado para el ámbito teórico: críticas a las teorías de la justicia. 6. Evaluación. 7. Resultados. 8. Conclusiones y prospectiva. 9. Bibliografía.

1. Introducción.

En el ámbito de la investigación iusfilosófica suele ser frecuente que después de la publicación de un estudio aparezca una réplica al mismo, y que probablemente esta última reciba también una respuesta con objeciones a los argumentos planteados. Este ejercicio ha dado lugar a debates que hoy son ineludibles en el estudio de la materia. En ocasiones, incluso las pretensiones críticas han aparecido ilustradas con la exposición de circunstancias que podrían tener lugar en la realidad, o bien que pertenecen a la ficción, pero que en todo caso se presentan con la intención de constatar que precisamente en aquellas recreaciones, se pone en cuestión un planteamiento determinado. A ello nos referimos con la expresión de “experimento intelectual”.

A nuestro modo de ver, la extrapolación del ejercicio anterior al ámbito docente puede tener mucho sentido; de hecho, desde el punto de vista metodológico podría decirse que la propuesta encuentra puntos en común con el método del caso y el de resolución de problemas. Sustentamos la afirmación relativa a la conveniencia citada en los siguientes presupuestos: la misma podría servir para promocionar competencias tales como la capacidad reflexiva o el pensamiento crítico, y probablemente también para contribuir a una mejor comprensión de la asignatura y a la adquisición de un aprendizaje duradero en el tiempo.

Partiendo del planteamiento anterior, junto con otros contenidos, diseñamos un proyecto de innovación docente, concedido posteriormente por la Universidad de Alcalá¹, que ha contextualizado la adaptación que venimos presentando en la asignatura de Filosofía del Derecho, a propósito del utilitarismo y la teoría deontológica. Las acciones desarrolladas en tal sentido se han centrado principalmente en el ámbito práctico, partiendo de diferentes situaciones recogidas en breves escenas cinematográficas que comparten una misma temática: las posibilidades que pueden ofrecer los avances tecnológicos. Más allá de lo sugestiva que pudiera considerarse la temática en lo que concierne a la consecución de las metas expuestas anteriormente, su tratamiento viene también motivado por las posibilidades que actualmente está abriendo la ciencia, de cara a un futuro más o menos inmediato. En principio, en ello debería verse un signo de progreso, pero el recorrido en tal dirección ineludiblemente debe ir acompañado de la reflexión acerca de lo que es justo; de otro modo el avance derivará en retroceso. Por lo demás, debemos adelantar que el trabajo realizado ha ido más allá de la parcela práctica, aprovechando las acciones desarrolladas en dicho contexto para incidir también en el ámbito de la teoría.

En las siguientes páginas nos referiremos con más detenimiento al desarrollo de la experiencia, pero antes de ello, y con la intención de contextualizarla, presentamos algunos

¹ El título y la referencia del proyecto de innovación docente son: *Experimentos intelectuales con máquinas: a propósito del utilitarismo y la teoría deontológica* (UAH/EV1166). Presenté una comunicación oral en el XIII Encuentro de Innovación en Docencia Universitaria de la Universidad de Alcalá (celebrado los días 1 y 2 de junio de 2021), en la cual resumé la experiencia docente que desarrollo en este trabajo.

apartados previos en los que ampliamos los contenidos relativos al entorno docente en el que se han implementado las acciones, el marco temático de la asignatura a partir del cual han tenido lugar, y los objetivos que hemos pretendido con todo ello. De otro lado, una vez presentadas las acciones desarrolladas ofrecemos un espacio dedicado a su evaluación, y otro que recoge los resultados obtenidos, planteado a partir de una encuesta realizada por el alumnado. El trabajo termina con unas conclusiones finales y varias propuestas de carácter prospectivo, con las que pensamos que podría mejorarse la implementación para próximas ediciones.

Las acciones llevadas a cabo encuentran inspiración en aquellos ejercicios ideados con ánimo crítico, a los que nos referíamos al comienzo de esta introducción. Sin embargo, debemos destacar el carácter innovador de la labor realizada, pues con ella se adapta el planteamiento anterior al ámbito docente de la Filosofía del Derecho, recurriendo para ello a determinadas situaciones y actividades diseñadas a partir de aquellas que, al menos hasta donde llegamos a conocer, no se han considerado en la didáctica que nos ocupa.

2. Contexto docente.

La experiencia docente que presentamos se ha llevado a cabo en dos grupos de la asignatura de Filosofía del Derecho, que se imparte en el primer curso del Grado en Derecho, en la Facultad de Derecho de la Universidad de Alcalá. La didáctica se desarrolla a lo largo del segundo cuatrimestre del curso académico y, por tanto, las acciones se han implementado en este periodo cronológico. Su preparación tuvo lugar durante el primer cuatrimestre; fue entonces cuando diseñamos de forma pormenorizada las actividades que debería llevar a cabo el alumnado, partiendo del esquema cronológico bosquejado en un principio.

La asignatura puede cursarse conforme a dos modalidades, con evaluación continua o con evaluación final. En este último caso debe contarse con la autorización del Decanato de la Facultad de Derecho, y el alumnado tiene que realizar dos exámenes, uno teórico y otro práctico, sin tener que asistir a clase. En el caso de la evaluación continua el alumnado debe asistir a las clases, que se distribuyen en teóricas (impartidas los lunes) y prácticas (impartidas los miércoles). En esta modalidad la parte práctica se evalúa con la participación en las sesiones y con la realización de tres pruebas. De otro lado, la parte teórica se evalúa con un examen final. La experiencia que presentamos en este trabajo se ha desarrollado en el contexto de esta última modalidad de evaluación, conforme a la cual ha cursado la asignatura la mayoría del alumnado; concretamente, el 96% en un grupo, y el 97% en el otro.

En lo que respecta a la modalidad en la que se ha impartido la docencia, debe señalarse que dadas las circunstancias de pandemia en las que se ha desarrollado el curso, las clases han tenido lugar de forma semipresencial, siguiendo el Plan de actuación establecido por la Universidad². Concretamente, la teoría se ha impartido *online*, por medio de clases desarrolladas con la plataforma *Blackboard Collaborate* del aula virtual de la asignatura. De otro lado, las clases prácticas han sido presenciales y, por tanto, en ellas hemos observado las medidas de seguridad establecidas a consecuencia de la situación citada anteriormente³.

² UNIVERSIDAD DE ALCALÁ (s. d.), *Plan de actuación de la Universidad de Alcalá para la adecuación de la actividad universitaria en el curso 2020-2021*, pp. 1, 2, [en línea] https://www.uah.es/export/sites/uah/.galleries/documentos/Plan-de-Actuacion_Curso-2020-2021.pdf.

³ Se recogen gráficamente en el siguiente documento: UNIVERSIDAD DE ALCALÁ (s. d.), *Medidas de prevención COVID-19 Coronavirus. Protégete y protege a los demás*, [en línea] <https://derecho.uah.es/facultad/documentos/medidas-prevencion-COVID.pdf>.

También atendiendo a las mismas circunstancias, las tutorías se han desarrollado *online*. A lo largo del curso y, por tanto, también en lo que respecta a las acciones que presentamos en este trabajo, hemos recurrido a aquellas para resolver posibles dudas.

3. El utilitarismo y la teoría deontológica.

En términos generales, podemos decir que los temas de los que se ocupa la Filosofía del Derecho son los que preocupan a la filosofía en general: el problema de la posibilidad y límites del conocimiento; el de la realidad, que remite a lo que hay en el mundo y sus orígenes; y el problema moral, que aborda la cuestión de cómo hemos de comportarnos⁴. La extrapolación de este esquema al ámbito iusfilosófico nos lleva a hablar de epistemología jurídica, que se refiere al problema de los tipos de conocimiento sobre el Derecho; ontología jurídica, que remite al estudio del ‘ser’ del Derecho; y axiología jurídica, que considera el “deber ser” de aquel⁵. En todo caso, junto con ello debe destacarse la importancia fundamental que tiene el último ámbito; una parcela que, a fin de cuentas, remite a una toma de postura en lo que respecta a la justicia⁶.

El temario de la asignatura en la que se han implementado las acciones contempla los tres problemas citados, pero del mismo modo, conviene también constatar que, en consonancia con el planteamiento expuesto, la cuestión de la justicia tiene un protagonismo indudable, apreciable tanto cuantitativa como cualitativamente. En este marco, entre otros contenidos la didáctica comprende diferentes teorías de la justicia, tanto clásicas como contemporáneas que, a su vez, remiten a las primeras; bien porque encuentran sus fundamentos en ellas, bien con ánimo de criticarlas.

La experiencia que presentamos se contextualiza en el ámbito temático recientemente bosquejado, concretamente en lo que respecta al utilitarismo y a la teoría deontológica. En el primer caso nos encontramos con una ética consecuencialista, que se desarrolla a partir del principio de utilidad, según el cual la acción justa es aquella que proporciona mayor felicidad para quienes viven en la sociedad⁷. En su versión tradicional benthamiana, el principio en cuestión se formula como “el mayor bien (equivalente a placer) para el mayor número”⁸. Contemporáneamente, siguiendo a Kymlicka, cabría añadir que se han venido considerando varias posiciones en torno a esta ética. Así, por ejemplo, el “hedonismo del bienestar”, que considera como principal bien para la persona la experiencia que aporta placer; o la “utilidad no hedonista de los estados mentales”, desde donde se afirma que hay otras experiencias con valor, que van más allá del placer, como, por ejemplo, la de escribir un poema⁹.

Por otra parte, en lo que respecta a la teoría deontológica exponemos el pensamiento kantiano, que se enfrenta a la apuesta consecuencialista del utilitarismo. En este caso se establece que debe obrarse por “buena voluntad”, es decir, por deber, siguiendo lo que dicta la razón práctica. De este modo, si se quiere actuar de forma justa debe seguirse el imperativo categórico, en base al cual hay que proceder “según una máxima que pueda

⁴ GARCÍA SAN MIGUEL, L. (2003), *Los fundamentos del Derecho (penúltimos apuntes)*. Madrid: Dykinson, p. 17.

⁵ FARIÑAS, M^a. J. (2000), “El conocimiento científico del derecho”, en Peces-Barba, G., Fernández, E., de Asís, R.: *Curso de Teoría del Derecho*. Madrid: Marcial Pons, segunda edición, pp. 137-139.

⁶ GARCÍA SAN MIGUEL, L. (2003), p. 35.

⁷ ZAPATERO, V., GARRIDO GÓMEZ, M.^a I., ARCOS RAMÍREZ, F. (2010), *El Derecho como proceso normativo. Lecciones de Teoría del Derecho*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones. Universidad de Alcalá, segunda edición, p. 224.

⁸ GARCÍA SAN MIGUEL, L. (2003), p. 192.

⁹ ZAPATERO, V., GARRIDO GÓMEZ, M.^a I., ARCOS RAMÍREZ, F. (2010), p. 226.

valer a la vez como ley universal”. Ello, siguiendo la segunda formulación de dicho imperativo, obliga a tratar a las personas como un fin en sí mismas y no como un medio. En atención a lo dicho, entre las implicaciones de este planteamiento encontramos la prohibición de aquellas acciones que no puedan tomarse como principios morales universalizables¹⁰; así acontece, por ejemplo, con la mentira, pues de lo contrario sería imposible el trato entre personas¹¹.

4. Objetivos.

Con la experiencia que venimos considerando hemos pretendido alcanzar los objetivos que aparecen en la siguiente relación.

1. Presentar al utilitarismo y a la teoría deontológica como teorías de la justicia que tienen una proyección práctica. Con este objetivo pretendemos ofrecer una percepción pragmática de los contenidos impartidos, alejada de aquella concepción que ha venido anclando a la iusfilosofía en lo abstracto.
2. Motivar al alumnado con las teorías de la justicia en cuestión, valiéndonos para ello de recursos sugestivos. No pretendemos únicamente constatar la dimensión práctica de la Filosofía del Derecho, sino también que el proceso que conduzca a su confirmación resulte sugerente para el alumnado, y contribuya a la consecución de otros objetivos que consideramos en lo que sigue.
3. Renovar un ejercicio que resulta ineludible para quienes van a ser futuros/as juristas, y del cual la Filosofía del Derecho debe encargarse de manera especial: reflexionar.
4. Facilitar la comprensión de los contenidos impartidos sobre el utilitarismo y la teoría deontológica. Su mera exposición teórica podría suscitar numerosas dudas y problemas de comprensión entre el alumnado, y la puesta en práctica puede resultar un recurso idóneo para atajar dichas circunstancias.
5. Facilitar el aprendizaje duradero de los contenidos relativos al utilitarismo y la teoría deontológica. No se pretende transmitir conocimientos cuya retención únicamente alcance a las fechas de las pruebas evaluables o al examen final; la intención es aportar una experiencia capaz de proporcionar un aprendizaje prolongado en el tiempo.
6. Entrenar la capacidad de análisis reparando en los detalles. En muchas ocasiones, cuando trabajamos en el ámbito jurídico los pormenores marcan la diferencia, y el planteamiento de la actividad docente en este sentido puede contribuir a formar profesionales más competentes.
7. Fomentar la capacidad crítica con respecto a las teorías de la justicia que se pretenden abordar. Este objetivo enlaza con la vertiente axiológica de la Filosofía del Derecho, que insta a formar a estudiantes cuyas competencias trasciendan del mero conocimiento de las normas, para centrar la atención en el tema de la justicia. En ello va también la intención de proporcionar recursos que contribuyan a enriquecer el punto de vista particular de cada persona sobre la justicia.

¹⁰ ZAPATERO, V., GARRIDO GÓMEZ, M.^a I., ARCOS RAMÍREZ, F. (2010), pp. 232-235.

¹¹ GARCÍA SAN MIGUEL, L. (2003), p. 153.

8. Tratar de ofrecer una aproximación al nivel de consecución de varios de los objetivos considerados en los puntos precedentes.

5. El desarrollo de la experiencia

5.1. Aspectos preliminares

Las acciones llevadas a cabo parten de los contenidos impartidos sobre el utilitarismo y la teoría deontológica, y como ya adelantamos, se han implementado principalmente en el ámbito práctico, aunque no exclusivamente. Las prácticas se desarrollaron de forma presencial, siguiendo el sistema de desdoble de grupos establecido por la Facultad de Derecho, según el cual cada grupo se divide en dos subgrupos. De este modo, las prácticas se llevaron a cabo en cuatro subgrupos, dado que, como ya señalamos, la experiencia en cuestión se ha implementado en dos grupos. Este sistema encuentra su motivación en razones pedagógicas, pues una ratio menor de alumnado da la posibilidad de ofrecer un seguimiento más cercano y detenido; un aspecto que resulta especialmente necesario en el ámbito práctico. Además de ello, los desdobles también han facilitado el desarrollo de las clases atendiendo a las medidas de distancia entre personas, que hemos debido observar a consecuencia del COVID-19.

Desde el punto de vista metodológico, el planteamiento seguido guarda conexión con el método del caso¹², una estrategia que consiste en presentar una situación que pudiera darse en la realidad, y que solicita una toma de postura en la que han de tenerse en cuenta las consecuencias de la decisión que se tome¹³. No obstante, cabría apuntar que las acciones propuestas han ido más allá de dicho esquema y que, al menos a día de hoy, algunas de las circunstancias analizadas pertenecen al ámbito de la ficción. En el sentido expuesto, la experiencia se distancia además del método del caso entendido como análisis jurisprudencial¹⁴. Por lo demás, el componente reflexivo que incluyen las actividades planteadas permite afirmar que las mismas guardan relación con el método de resolución de problemas¹⁵.

Concretamente, las acciones se implementaron en dos prácticas. Seis días antes de que se realizase cada una de ellas, el alumnado tuvo disponible en el aula virtual de la asignatura el enunciado de la práctica que se llevaría a cabo en la semana siguiente. El documento debía descargarse con vistas a revisar de forma individual las cuestiones planteadas. Ya en la clase práctica, comenzamos analizando los dilemas que se plantean en situaciones recogidas en breves escenas cinematográficas, previa exposición de los datos principales de la obra que las contextualizaba, así como del argumento en el que se

¹² Sobre la implementación del mismo en el ámbito de la Filosofía del Derecho puede consultarse GARRIDO GÓMEZ, M.^a I. (2013), “La innovación en la docencia y el aprendizaje de la Filosofía del Derecho por medio del método de casos”, *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 8, pp. 25-42, [en línea] <https://revistas.uma.es/index.php/rejienuovaepoca/article/view/7749/7263>.

¹³ MARGALEF GARCÍA, L. (s. d.), *Estrategias metodológicas*. [Alcalá de Henares]: Vicerrectorado de Planificación Académica y Profesorado. Dirección de Formación del Profesorado Universitario. Universidad de Alcalá. [Dosier], pp. 25-28; CABELLOS CASTILLA, M.^a R., CASTILLO GARCÍA, G. S., TORNÉ VALLE, E. (2007), “¿Para qué y cómo innovar en el aula universitaria?”, en Margalef García, L., Torné Valle, E. (eds.): *Estrategias de innovación docente para favorecer el aprendizaje autónomo de los estudiantes de la Universidad de Alcalá*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones Universidad de Alcalá, p. 52.

¹⁴ Sobre la metodología entendida en tal sentido RUIZ RESA, J. D. (2017), *Innovación docente y nuevas tecnologías. El derecho en la economía del aprendizaje*. Valencia: Tirant lo Blanch, pp. 220-222.

¹⁵ Sobre dicha metodología RUIZ RESA, J. D. (2017), p. 77.

desarrollaba la trama en líneas generales. A partir de los casos presentados llevamos a cabo puestas en común sobre las cuestiones solicitadas, con vistas a que el alumnado interviniese con sus aportaciones. A ello nos vamos a referir de forma más pormenorizada en los siguientes apartados. Del mismo modo, reservamos el último espacio del desarrollo que presentamos para las acciones contextualizadas en el plano teórico.

5. 2. **Ámbito práctico**

5. 2. a. **Una máquina para proporcionar experiencias de felicidad**

La primera práctica se desarrolló una vez impartida la teoría sobre el utilitarismo. En ella analizamos determinadas situaciones que presentan escenas de dos películas, a las que nos vamos a referir en este espacio y en el siguiente.

Por una parte, consideramos algunos extractos de *Matrix*¹⁶. Su argumento descubre un mundo devastado por las máquinas, que vencieron la guerra contra las personas. Desde entonces, estas últimas están sometidas a aquellas, y viven en un estado vegetativo. Sin embargo, las máquinas han creado una realidad virtual llamada *Matrix*; un programa informático con el cual hacen posible que las personas sientan que viven en un mundo normal, que pueden disfrutar de una buena comida, ser ricas, famosas, etc. Con ello *Matrix* hace posible el principio de utilidad; la mayor felicidad para el máximo número de personas. Se trata de un argumento que ineludiblemente remite al experimento intelectual de “La máquina de experiencias” de Robert Nozick¹⁷, recogido en su libro *Anarquía, Estado y Utopía* con el fin de criticar al utilitarismo¹⁸.

El alumnado debe establecer una relación entre el argumento considerado de *Matrix* y “La máquina de experiencias” de Robert Nozick, de cuyo texto se aporta un extracto para su análisis en el enunciado de la práctica. Además, también tiene que identificar cómo se manifiesta el utilitarismo en dichos casos, y determinar si se está o no de acuerdo con las circunstancias analizadas, señalando con ello si la postura expuesta se desarrolla o no en la línea del utilitarismo. En todo caso, debe justificarse la respuesta.

Si se aboga por las experiencias de felicidad, posibles gracias a *Matrix* o a la máquina ideada por Robert Nozick, se está argumentando en el marco del utilitarismo. Por otra parte, la ética consecuencialista quedaría cuestionada –y más en concreto las versiones de la misma que expusimos anteriormente– si se argumenta que en la vida hay otras cosas, más importantes que el placer o determinados estados mentales, como, por ejemplo, tener una vida real, que sea verdad, en definitiva¹⁹. En este caso se apostaría por el simple hecho de vivir la vida, aun cuando ello suponga afrontar el dolor y la tristeza que aquella conlleva. Se trata de la línea argumental que puede verse en la intención crítica que ofrece Robert Nozick con su experimento intelectual. Sin duda, el planteamiento tiene un peso significativo, pero no parece exento de réplica; no al menos si se piensa que determinadas circunstancias que presenta la vida pueden suponer obstáculos difícilmente superables, frente a los cuales cabría considerar la opción de bienestar que ofrecen las máquinas, como una posible vía de evasión ante dichas situaciones.

¹⁶ WACHOWSKI, J. S., WACHOWSKI, L. (dir.) (1999), *Matrix*. Warner Bros.

¹⁷ WACHOWSKI, J. S., WACHOWSKI, L. (dir.) (2004), *The Roots of the Matrix*. Warner Bros.

¹⁸ NOZICK, R. (1974), *Anarquía, Estado y utopía*. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 53-56. Sobre la cuestión ZAPATERO, V., GARRIDO GÓMEZ, M.ª I., ARCOS RAMÍREZ, F. (2010), p. 226.

¹⁹ A estos argumentos se refiere Christopher Grau, *Assistant Professor of Philosophy* de la *Florida International University*, en WACHOWSKI, J. S., WACHOWSKI, L. (dir.) (2004).

5. 2. b. Una máquina para salvar muchas vidas en la II Guerra Mundial

En segundo lugar, nos detenemos en un dilema que aparece en la película *The Imitation Game (Descifrando Enigma)*²⁰. En esta obra cinematográfica se narra la vida de Alan Turing, un lógico matemático que inventó una máquina para descifrar los mensajes del ejército nazi durante la II Guerra Mundial. Tal sistema, por tanto, daba lugar a evitar o repeler los ataques del enemigo, salvándose con ello muchas vidas. No obstante, el descubrimiento tenía un inconveniente: el hecho de abortar los ataques de forma indiscriminada delataría el invento de Alan Turing, y tras tener conocimiento del mismo el ejército nazi buscaría otros cauces para transmitir la información, impidiendo así su detección. El resultado de ello sería que no se podrían evitar otras muchas muertes en lo sucesivo.

A partir de la contextualización anterior, el dilema que nos interesa tratar es el siguiente. La máquina de descifrado intercepta información sobre un ataque de submarinos a un convoy de barcos ingleses. En uno de esos barcos viaja el hermano de una de las personas que forma parte del equipo de investigación de Alan Turing. La postura de este último es no actuar, basándose en la argumentación expuesta al final del párrafo precedente. Por otra parte, el miembro del equipo de Alan Turing se enfrenta a la decisión planteada por este, pues quiere salvar a su hermano que viaja en uno de los barcos del convoy que va a ser atacado²¹.

En esta ocasión el alumnado debe determinar quién es utilitarista en la situación expuesta, si Alan Turing o la persona que trabaja en su equipo de investigación. La postura del primero es la que se enmarca en la teoría de la justicia en cuestión, pues con su decisión pretende salvar muchas más vidas en el futuro. De otro lado, la acción de su compañero de trabajo se enfrenta a dicha ética, dado que su intención es salvar a un ser querido, con independencia del resultado que pretende evitar Alan Turing.

Por otra parte, debe responderse a la pregunta de qué se hubiera hecho en el caso sometido a análisis, si la decisión adoptada se enmarca o no en el utilitarismo, y las razones que sustentan dicho proceder. Si, como ya señalamos, se decide no abortar el ataque para salvar muchas más vidas en el futuro, se estaría actuando en la línea del utilitarismo. De otro lado, este último quedaría cuestionado si se responde abogando por la salvación del ser querido, aun a consecuencia de que ello imposibilite el resultado anterior.

5. 2. c. Una máquina para evitar futuros atentados terroristas

En la semana siguiente a aquella en la que realizamos la práctica que recogió las acciones precedentes, llevamos a cabo otra, una vez explicada la teoría deontológica. En esta ocasión partimos de las circunstancias que aparecen en algunas escenas de la película *Código fuente*²². Su argumento presenta a un capitán gravemente herido, prácticamente muerto y sin posibilidad alguna de recuperación, que, no obstante, conserva cierta función de parte de su cerebro. Esta circunstancia se aprovecha para poner en práctica un proyecto secreto basado en un programa informático, mediante el cual una capitana se comunica con el militar anterior y este es enviado a una realidad paralela para descubrir a un

²⁰ TYLDUM, M. (dir.) (2015), *The Imitation Game (Descifrando Enigma)*. Black Bear Pictures.

²¹ En la siguiente referencia, donde se constata el drama de la escena, se informa de que se trata de una situación inventada: SÁNCHEZ MUÑOZ, J. M. (2018), “Informe sobre la película «Descifrando Enigma»”, *Revista “Pensamiento Matemático”*, VIII / 2, p. 199, [en línea] <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6636704>.

²² JONES, D. (dir.) (2011), *Código fuente*. Vendôme International.

terrorista que cometerá un atentado de forma inminente. El terrorista es descubierto, se evita el atentado y, por tanto, se salvan muchas vidas. El superior que dirige el proyecto, alentado por el éxito de la experiencia, acuerda programar otras intervenciones para el futuro, con el fin de conseguir resultados como el logrado. Por ello, ordena a la capitana que mantenga conectado al capitán, aun cuando este último, consciente de su situación, manifiesta que quiere la desconexión. La capitana responde al superior con un “sí señor”, pero finalmente desconecta al militar.

A partir del planteamiento anterior el alumnado debe responder a la pregunta de con qué teoría de la justicia puede relacionarse la acción del superior que dirige el proyecto, y realizar el mismo ejercicio con respecto a la acción de la capitana que lleva a cabo la desconexión. De un lado, la postura del primero se desarrolla en la línea del utilitarismo, pues pretende evitar muchas muertes futuras, lo cual conlleva mayor felicidad para el mayor número de personas. De otro lado, la acción de la capitana no puede considerarse utilitarista, pues al desconectar al militar interrumpe la continuidad del proyecto y, por tanto, impide la obtención del resultado anterior.

En un primer acercamiento, el desarrollo expuesto quizá pudiera invitar a pensar que la capitana actúa en la línea de la teoría deontológica, si se interpreta que lo que pretende es evitar que se utilice a una persona como un medio para algo, y no como un fin en sí misma. Sin embargo, en la progresión de los hechos se aprecia que la capitana miente al superior del proyecto; recordemos que le confirma que va a mantener conectado al capitán, pero finalmente lo desconecta. Esta circunstancia queda fuera de la moral kantiana, pues desde esta perspectiva la mentira no puede considerarse un principio universalizable.

Después de responder a las cuestiones anteriores, y teniendo en cuenta todo el desarrollo expuesto, el alumnado debe abordar la pregunta de qué hubiera hecho en el caso analizado, y si su acción se desarrolla en la línea del utilitarismo, de la teoría kantiana, o si no se identifica con ninguna de las dos.

5. 3. Aportaciones del alumnado para el ámbito teórico: críticas a las teorías de la justicia

Una vez realizadas las prácticas anteriores, y en base a las respuestas dadas a las cuestiones planteadas, en la clase teórica siguiente el alumnado participó exponiendo los aspectos críticos que podrían considerarse a propósito de cada una de las teorías de la justicia consideradas. Siguiendo el sistema de docencia establecido, al que nos referimos anteriormente en la contextualización de aquella, esta sesión se desarrolló de forma virtual. Para organizar las participaciones solicitamos que quien quisiera intervenir accionase la opción de pedir la palabra, disponible en la plataforma *Blackboard Collaborate*. Con este sistema el alumnado fue realizando aportaciones paulatinamente, bien por medio del micrófono, siempre que esta opción fue posible, o bien escribiendo en el chat disponible también en la aplicación de la sesión, en el caso de que no se tuviera la posibilidad de utilizar micrófono.

Concretamente, los contenidos que se establecieron fueron los siguientes. Por una parte, frente al utilitarismo puede decirse que experimentos como el que recrean *Matrix* y “La máquina de experiencias” invitan a pensar que es mejor vivir la vida real, tal cual es, con sus penas y tristezas, en vez de tener sensaciones de felicidad irreales y vacías. También a propósito de la misma teoría de la justicia, se planteó la objeción de que aquella conlleva la asunción de una imparcialidad que impide tener en cuenta las relaciones

especiales que podamos tener con determinadas personas (familiares, amistades, etc.)²³. Por último, quedó constatado que la ética consecuencialista que apuesta por el bienestar del mayor número puede dar lugar a la vulneración de los derechos de una persona.

De otro lado, en lo que respecta a la teoría deontológica kantiana se incidió en su carácter rígido, especificado en la exclusión de la mentira en cualquier situación. En este sentido, resulta representativo que en la segunda práctica realizada varias personas considerasen moral la forma de proceder de la capitana, algo que, además de constatar la objeción anterior, también parece evidenciar el carácter formalista y abstracto de la ética en cuestión, que no establece principios concretos que indiquen la forma en la que ha de actuarse²⁴.

Con las participaciones anteriores fue el propio alumnado el que amplió los contenidos teóricos que debían tenerse en cuenta en la asignatura, a propósito de las teorías de la justicia con las que trabajamos, y que formaron también parte de la materia que había que preparar de cara al examen final de la asignatura, de carácter teórico.

6. Evaluación

Como ya adelantamos, la experiencia llevada a cabo se desarrolló en el marco de la evaluación continua, lo cual supone realizar tres pruebas a lo largo del cuatrimestre. Se trata de ejercicios prácticos que debían responderse de forma individual, por escrito y presencialmente, y que se basaron en las prácticas con las que trabajamos en las semanas previas a aquellas en las que tuvieron lugar las pruebas. Concretamente, en cada una de las pruebas se evaluaron 3 o 4 prácticas. Las cuestiones que incluyen estas pruebas pueden haberse realizado en las prácticas precedentes, tener alguna variación con respecto a los ejercicios desarrollados en aquellas, o bien ser distintas; si bien, en este último caso su resolución puede llevarse a cabo sin complicación, si se han comprendido los resultados a los que llegamos con las puestas en común planteadas en las clases prácticas. La nota obtenida por cada una de estas pruebas supone el 20% de la final, es decir, 2 puntos de la asignatura.

Las prácticas que comprendieron la experiencia que nos ocupa fueron objeto de evaluación en la segunda prueba realizada. La misma se evaluó sobre 10 puntos e incluyó tres preguntas referidas a las acciones que venimos considerando, en las cuales recogimos las situaciones analizadas, seguidas de una o varias cuestiones sobre aquellas. Ejemplos de estas últimas son los siguientes:

Sobre la primera situación.

- ¿Estás de acuerdo con la crítica que plantea la persona que escribió este texto²⁵?
Responde diciendo simplemente sí o no.

- Teniendo en cuenta la respuesta dada a la pregunta anterior, ¿se enmarca tu postura en el utilitarismo?, ¿por qué? Debes relacionar la respuesta a esta pregunta con el contenido del texto.

Sobre la segunda situación.

²³ Sobre estas críticas ZAPATERO, V., GARRIDO GÓMEZ, M.^a I, ARCOS RAMÍREZ, F. (2010), pp. 226, 228.

²⁴ Sobre ello ZAPATERO, V., GARRIDO GÓMEZ, M.^a I, ARCOS RAMÍREZ, F. (2010), pp. 236, 237; GARCÍA SAN MIGUEL, L. (2003), p. 153.

²⁵ Se trata de “La máquina de experiencias” de Robert Nozick.

- ¿En qué teoría de la justicia puede enmarcarse la posición de Alan Turing? Justifica la respuesta.

-Plantea una crítica a la postura de Alan Turing, teniendo en cuenta el dilema suscitado en el texto.

Sobre la tercera situación.

- ¿Consideras que la acción de la capitana es utilitarista? Si la respuesta es afirmativa justícala, comparando la acción de la capitana con la teoría deontológica. Si la respuesta es negativa explica cómo tendría que haber actuado la capitana para que su acción pudiera considerarse utilitarista?

Cada una de estas preguntas tuvo un valor de 1,5 puntos y, por lo tanto, en total supusieron 4,5 puntos sobre 10. Si, como ya señalamos, tenemos en cuenta que la prueba supone 2 puntos de la asignatura, en el caso de haberse respondido correctamente a las preguntas incluidas en ella sobre la experiencia llevada a cabo, se habría obtenido casi un punto (9 décimas) de la nota final de la asignatura.

Del mismo modo, el alumnado tuvo también la oportunidad de participar en las clases prácticas a la hora de realizar las puestas en común, en relación a las solicitudes planteadas en cada caso, y también en lo que respecta a la clase teórica en la que establecimos las críticas dirigidas a cada una de las teorías de la justicia en cuestión. En estos casos las participaciones correctas supusieron un aumento de una o varias décimas en la nota obtenida en la prueba que consideramos anteriormente.

7. Resultados

Al final de curso invitamos al alumnado a que respondiese a una encuesta, en la que preguntamos sobre varios aspectos relacionados con las acciones realizadas. Llevamos a cabo su diseño recurriendo a la herramienta disponible para tal fin en la plataforma virtual de la asignatura, y el alumnado tuvo un plazo de dos semanas para responder a las cuestiones accediendo a la aplicación. En total, teniendo en cuenta los dos grupos en los que se desarrolló la experiencia, respondieron a la encuesta 41 personas, es decir, casi el 72% de alumnado que ha cursado la asignatura conforme a la evaluación continua.

Las preguntas que planteamos en la encuesta son las que presentamos a continuación, al pie de cada uno de los gráficos que muestran los resultados obtenidos en cada caso:



Gráfico 1. ¿Te han ayudado las prácticas realizadas a comprender mejor la teoría impartida?



Gráfico 2. ¿Te han ayudado las prácticas realizadas a recordar la teoría impartida?



Gráfico 3. ¿Te han servido las prácticas para reflexionar?



Gráfico 4. ¿Han contribuido las prácticas a enriquecer tu concepto de justicia?



Gráfico 5 ¿Te ha resultado interesante la metodología de análisis de casos?

De los resultados que arrojan los gráficos anteriores resulta significativa la alta tasa de respuestas afirmativas que se observa en las preguntas 1, 2 y 5. Merecen especial consideración las respuestas dadas a la primera de ellas. En este caso el 97,6% del alumnado ha considerado que las acciones llevadas a cabo han hecho posible una mejor comprensión de la teoría impartida. A nuestro modo de ver, ello puede considerarse un logro que contribuye a diluir el aura de abstracción que en ocasiones se ha venido atribuyendo a la didáctica que contextualiza las acciones desarrolladas.

Del mismo modo, debe destacarse el resultado obtenido en la segunda pregunta; en ella un 95,2% del alumnado consideró que las prácticas ayudan a recordar la teoría impartida. Ello constata los efectos positivos de la experiencia realizada de cara a la preparación de la prueba evaluable y del examen final teórico. Además, el resultado invita a pensar que las acciones llevadas a cabo probablemente promocionarán el aprendizaje significativo, contribuyendo a que se recuerden los contenidos impartidos más allá del espacio cronológico que ha comprendido el desarrollo de la asignatura.

En lo que respecta a los resultados obtenidos en la pregunta 5, nos encontramos nuevamente con que, en un porcentaje muy significativo (un 95,2%), el alumnado ha considerado interesante la metodología utilizada; algo que, entendemos, confirma que aquella sirve de reclamo para suscitar su atención y, por tanto, su implicación en las temáticas tratadas.

Consideramos también que debe destacarse el índice de respuestas afirmativas que se aprecia en las preguntas 3 y 4, y que alcanza en ambos casos al 80,5%. El resultado es relevante, pues informa de que más de tres cuartas partes del alumnado tiene una valoración positiva con respecto a las cuestiones planteadas. No obstante, también es cierto que en estos casos algunas personas marcaron la opción de 'poco'; concretamente, el 19,5% de quienes respondieron. Este dato, así como el relativo a la tasa de respuestas negativas perceptible en las preguntas 1 y 5, ofrecen razones para la reflexión. A ello nos referiremos en el siguiente apartado.

8. Conclusiones y prospectiva

A la hora de plantear las acciones que hemos presentado en este trabajo partimos de una serie de presupuestos, de los cuales dejamos constancia en la introducción. Desde el comienzo supusimos que la adaptación del modelo del experimento intelectual al

ámbito docente redundaría en algún sentido en aspectos tales como un mejor entendimiento de la teoría impartida, la transmisión de un aprendizaje significativo y la promoción de competencias relativas a la reflexión y al pensamiento crítico. De hecho, planteamos estos aspectos como objetivos a los que aspirábamos. No obstante, en la fase inicial de la experiencia desconocíamos el alcance que pudieran tener los resultados estimados; y por ello uno de los objetivos establecidos (el que aparece en último lugar en el apartado dedicado a aquellos) fue precisamente el de tratar de baremar su repercusión.

De entrada, debemos señalar que ya en el momento de la implementación de las acciones programadas, percibimos que las mismas reclamaban el interés de una parte considerable del alumnado. Más concretamente, si tenemos en cuenta los resultados que arroja la encuesta elaborada sobre la labor llevada a cabo, podemos afirmar que aquella supone una contribución significativa en lo que respecta a los aspectos señalados en el párrafo anterior, si bien la tasa de respuestas positivas desciende en dos casos.

No sabríamos determinar con certeza las razones de la circunstancia expuesta, pero consideramos que algunas de ellas podrían explorarse en los sentidos que se apuntan a continuación. Las preguntas en cuestión se refieren a las aportaciones que hayan podido proporcionar las prácticas de cara a la reflexión y al enriquecimiento del concepto de justicia personal. Quizá pueda haberse dado la circunstancia de que para las personas que respondieron ‘poco’ en estos casos, los dilemas planteados probablemente no se considerasen como tales, dado que, de entrada, se podría haber tenido una respuesta clara en relación a las situaciones tratadas. En este sentido, la consideración de opciones diferentes apenas habría dado lugar a la reflexión, habida cuenta de que no se tendría duda alguna en lo que respecta a la postura a adoptar en los casos analizados. De otro lado, cabría señalar que, al menos en cierta parte, los resultados que nos ocupan pudieran atribuirse a la desmotivación en lo que respecta al seguimiento de la evaluación continua; algo que quizá habría suscitado, no únicamente las respuestas que venimos considerando, sino también la elección de las opciones ‘no’ o ‘poco’ en las preguntas 1, 2 y 5. Estas últimas no son especialmente representativas en los gráficos, pero están presentes.

En todo caso, consideramos que, en términos generales, las conclusiones expuestas invitan a seguir implementando las acciones consideradas en futuras ediciones de la asignatura. Ello, además, ofrece la oportunidad aportar posibles mejoras. En este sentido, pensamos que podría resultar interesante desarrollar acciones complementarias en torno a la teoría deontológica, que ha tenido una menor representación en la labor realizada. Por ello, y también con la intención de seguir aportando más argumentos para promocionar la formación y reflexión entre el alumnado, proponemos dos posibles cauces de desarrollo que apuntamos a continuación.

De un lado, puede resultar interesante reconsiderar el último caso con el que hemos trabajado, pues en él se encuentra latente el tema de la dignidad de la persona. Quizá, en un principio, podría plantearse la cuestión de si el hecho de desconectar al capitán del programa informático atenta contra su dignidad, dado que el resultado de ello es su muerte. Sin embargo, esta primera aproximación debe criticarse, pues el concepto de dignidad kantiano no conduce necesariamente a mantener con vida a la persona. Como se ha señalado por quienes estudian el pensamiento del autor, para él hay deberes situados por encima de la supervivencia, relacionados con la “propia estima”; deberes que además encuentran su fundamento en la dignidad. En este sentido, cabría afirmar que la cuestión

no es alargar la vida, sino vivir con dignidad²⁶. Iracheta Fernández, de quien tomamos estas ideas, escribe lo siguiente comentando el pensamiento kantiano, en lo que respecta a la eutanasia voluntaria²⁷:

“Gracias al avance de la tecnología biomédica, a menudo las personas permanecen con vida por la simple finalidad de complacer intereses ajenos. En tales circunstancias el recurso de la eutanasia aparece como un deber moral por la razón de que los intereses de las personas involucradas se satisfacen a costa de la voluntad del paciente”.

El argumento cobra especial relevancia en el caso que consideramos, pues la persona conectada al programa informático se encuentra en una situación irreversible y está siendo utilizada en contra de su voluntad.

De otro lado, con vistas a continuar con el objetivo anterior entendemos que podría resultar interesante incluir la cuestión de la verdad engañosa en el pensamiento kantiano, a la cual se refiere Sandel²⁸. Desde esta perspectiva, aquella se diferencia de la mentira en que podría ser permisible desde el punto de vista moral. Su consideración supondría una aportación más en lo que respecta a los contenidos a tener en cuenta, pero también un recurso para analizar circunstancias que pueden ser perfectamente reales, como así lo constata el autor citado anteriormente²⁹.

La adaptación de la propuesta a la acción desarrollada podría tener lugar mediante la formulación de la siguiente cuestión para el alumnado: ¿qué podría haber respondido la capitana al superior, para evitar el problema de la mentira en el planteamiento kantiano? Como posibles respuestas en este caso cabría señalar que en vez de responder “sí señor”, podría, por ejemplo, haber dicho “voy a comprobar las circunstancias en la que se encuentra el capitán”, o “tenemos que seguir con el proyecto”. En el primer caso la respuesta no incide directamente en la orden dada por el superior, y en el segundo muestra la conformidad con seguir adelante con el proyecto, pero no con mantener al militar conectado; con lo cual podría llevarse a cabo la desconexión sin incurrir con ello en la mentira. Teniendo en cuenta la exposición de Sandel sobre el tema³⁰, pensamos que en el ámbito docente este ejercicio puede considerarse una invitación para prestar atención a lo que se dice, reparando en todos los detalles; a fin de cuentas, una labor propia de quien ejerce la abogacía.

9. Bibliografía.

- CABELLOS CASTILLA, M.^a R., CASTILLO GARCÍA, G. S., TORNÉ VALLE, E. (2007), “¿Para qué y cómo innovar en el aula universitaria?”, en Margalef García, L., Torné Valle, E. (eds.): *Estrategias de innovación docente para favorecer el aprendizaje autónomo de los estudiantes de la Universidad de Alcalá*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones. Universidad de Alcalá.

²⁶ IRACHETA FERNÁNDEZ, F. (2012), “Sobre dignidad y eutanasia voluntaria: tres aproximaciones morales (II parte)”, *Límite. Revista de Filosofía y Psicología*, 25, pp. 29, 30, [en línea] <https://www.redalyc.org/pdf/836/83624079003.pdf>.

²⁷ IRACHETA FERNÁNDEZ, F. (2012), pp. 31, 32.

²⁸ SANDEL, M. J. (2013), *Justicia ¿Hacemos lo que debemos?* Barcelona: Debolsillo, pp. 154- 158.

²⁹ SANDEL, M. J. (2013), pp. 154-158.

³⁰ SANDEL, M. J. (2013), p. 157.

- FARIÑAS, M^a. J. (2000), “El conocimiento científico del Derecho”, en Peces-Barba, G., Fernández, E., de Asís, R.: *Curso de Teoría del Derecho*. Madrid: Marcial Pons, segunda edición.
- GARCÍA SAN MIGUEL, L. (2003), *Los fundamentos del Derecho (penúltimos apuntes)*. Madrid: Dykinson.
- GARRIDO GÓMEZ, M.^a I. (2013), “La innovación en la docencia y el aprendizaje de la Filosofía del Derecho por medio del método de casos”, *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 8, pp. 25-42, [en línea] <https://revistas.uma.es/index.php/rejienuveaepoca/article/view/7749/7263>.
- IRACHETA FERNÁNDEZ, F. (2012), “Sobre dignidad y eutanasia voluntaria: tres aproximaciones morales (II parte)”, *Límite. Revista de Filosofía y Psicología*, 25, pp. 25-39, [en línea] <https://www.redalyc.org/pdf/836/83624079003.pdf>.
- JONES, D. (dir.) (2011), *Código fuente*. Vendôme International.
- MARGALEF GARCÍA, L. ([s. d.]), *Estrategias metodológicas*. [Alcalá de Henares]: Vicerrectorado de Planificación Académica y Profesorado. Dirección de Formación del Profesorado Universitario. Universidad de Alcalá. [Dosier].
- NOZICK, R. (1974), *Anarquía, Estado y utopía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- RUIZ RESA, J. D. (2017), *Innovación docente y nuevas tecnologías. El derecho en la economía del aprendizaje*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- SÁNCHEZ MUÑOZ, J. M. (2018), “Informe sobre la película «Descifrando Enigma»”, *Revista “Pensamiento Matemático”*, VIII / 2, pp. 191-199, [en línea] <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6636704>.
- SANDEL, M. J. (2013), *Justicia ¿Hacemos lo que debemos?* Barcelona: Debolsillo.
- TYLDUM, M. (dir.) (2015), *The Imitation Game (Descifrando Enigma)*. Black Bear Pictures.
- UNIVERSIDAD DE ALCALÁ (s. d.), *Medidas de prevención COVID-19 Coronavirus. Protégete y protege a los demás*. Universidad de Alcalá, [en línea] <https://derecho.uah.es/facultad/documentos/medidas-prevencion-COVID.pdf>.
- UNIVERSIDAD DE ALCALÁ (s. d.), *Plan de actuación de la Universidad de Alcalá para la adecuación de la actividad universitaria en el curso 2020-2021*, [en línea] https://www.uah.es/export/sites/uah/.galleries/documentos/Plan-de-Actuacion_Curso-2020-2021.pdf.
- WACHOWSKI, J. S., WACHOWSKI, L. (dir.) (1999), *Matrix*. Warner Bros.
- WACHOWSKI, J. S., WACHOWSKI, L. (dir.) (2004), *The Roots of the Matrix*. Warner Bros.
- ZAPATERO, V., GARRIDO GÓMEZ, M.^a I., ARCOS RAMÍREZ, F. (2010), *El Derecho como proceso normativo. Lecciones de Teoría del Derecho*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones. Universidad de Alcalá, 2^a edición.

UNIVERSIDAD PARA MAYORES: REINVENTARSE E INNOVAR EN TIEMPOS PANDÉMICOS

Senior University: Reinvention and Innovation in a Pandemic Context

Recibido: 17 de junio de 2021

Aceptado: 22 de octubre de 2021

María Isabel Torres Cazorla
Profesora Titular de Derecho Internacional
Público y Relaciones Internacionales
mtorres@uma.es
Universidad de Málaga

RESUMEN

La presente contribución aborda la experiencia práctica obtenida en tiempos de pandemia, respecto a la continuidad de una actividad relacionada con el ejercicio y disfrute del Derecho a la Educación a lo largo de toda la vida, en lo que se conoce como el Aula de Mayores de la Universidad. Recibe diversas denominaciones en las distintas instituciones universitarias de nuestro entorno, estando enmarcada en la labor social que la Universidad ha de cumplir; esta actividad tiene como objetivo primordial que personas de una determinada edad (normalmente de los 50-55 años en adelante) puedan recibir conocimientos sobre materias de su interés mediante cursos formativos, cuya duración es también variable. El aspecto fundamental de esta actividad radica en ofrecer a este colectivo una oportunidad para seguir aprendiendo (en ocasiones, acercarse a las aulas universitarias por vez primera) sobre temas diversos de su elección. La posibilidad de socializar es otro factor clave de la Universidad para Mayores. La pandemia de la COVID-19 ha ocasionado que estos cursos, su modelo, su forma de impartición e inclusive sus participantes (tanto el profesorado como los propios alumnos) hayan debido adaptarse a esta nueva realidad. Este trabajo analiza la experiencia vivida por la autora en el Aula de Mayores+55 de la Universidad de Málaga durante el curso académico 2020/21, así como ofrece algunos datos de otros entornos universitarios de nuestro país, y de las alternativas que se han planteado para no interrumpir esta actividad. De ahí el título de esta contribución, que alude a la necesidad de renovarse e innovar en tiempos pandémicos.

PALABRAS CLAVE

Aula de Mayores, COVID-19, derecho a la educación, educación a lo largo de toda la vida, ODS 4.

ABSTRACT

This article explains the practical experience of her author as a consequence of the pandemic at the so-called Senior University (Aula de Mayores +55) of the University of Málaga. Lifelong learning opportunities for all, together with the right to education in a pandemic context is a key point. The Senior University is an instrument for the social projection of the Universities and also has different names (depending of the University). This is an opportunity provided to people aged 50-55 years and over, to expand their knowledge about different subjects (Sanitary questions, Social and Legal Sciences, Literature, Arts, Economics, Foreign Languages, digital skills, among others). This is an opportunity, coming for the first time to the University (or coming back) as a lifelong socialization and learning experience. The Senior University has had to be adapted to the pandemic context (a new experience for students and teachers, developed in most cases via on-line tools). The personal experience of the author at the University of Málaga (Aula de Mayores+55) is the primary aspect to be considered, including an analysis of the practice followed by Spanish Universities. The personal motto is reinvention and innovation in a pandemic context.

KEYWORDS

COVID-19, lifelong learning, right to education, SDG 4, Senior University.

Sumario: 1. Introducción: visión global, en tiempos pre-pandémicos. 2. Y llegó la pandemia, el estado de alarma, el confinamiento...y todo saltó por los aires. 3. *¿Quo Vadis*, Aula de Mayores+55, durante el curso 2020/21? 4. El Aula de Mayores en la Universidad española en tiempos pandémicos: análisis de la práctica. 5. El Aula de Mayores a la luz del ODS 4: ajustes y desajustes en tiempos de COVID-19. 5.1. El ODS 4 confrontado con el aprendizaje durante toda la vida. 5.2. Los efectos colaterales de la pandemia para el colectivo de mayores y su formación. 6. A modo de colofón, ante una realidad en transición. 7. Referencias bibliográficas y otros documentos de consulta.

1. Introducción: visión global, en tiempos pre-pandémicos.

Este trabajo constituye una reflexión que tiene como fundamento el relato de una experiencia, tras participar en el Aula de Mayores de la Universidad de Málaga, en estos tiempos pandémicos que la COVID-19 ha traído consigo. La ineludible adaptación de esta docencia, teniendo como telón de fondo el ODS 4 y el aprendizaje durante toda la vida, son aspectos esenciales que se abordarán en este estudio. En la Universidad de Málaga (UMA, en adelante), el Aula de Mayores se instauró hace varias décadas, y está dirigida a mayores de 55 años que quieren ampliar conocimientos en muy diversos ámbitos. Este Aula de Mayores (o senior, dirigida a un colectivo que oscila entre los 40-55 años en adelante, en las diferentes Universidades), tiene denominaciones diversas. La más común a lo largo de nuestra geografía nacional suele ser Aula para Mayores (a la que se añadió hace unos años en la UMA la referencia a +55 para hacer partícipes en esta actividad a ese colectivo a partir de esa edad)¹. También se la conoce como Aula Permanente de Formación Abierta, Aula de la Experiencia, Programa Universitario para Mayores, Universidad Senior, Programa UNED Senior, etc., dependiendo de la universidad concreta a la que estemos haciendo referencia, como se verá más adelante².

En suma, cabe destacar que la puesta en práctica de un Programa Universitario para Mayores en numerosas universidades españolas es un fenómeno que encuentra su punto de partida en la segunda mitad de los años noventa del pasado siglo (Gairín, Rodríguez Gómez, Armengol y del Arco, 2013, 64), y que hoy constituye una actividad plenamente consolidada.

La experiencia del Aula de Mayores de la UMA permite volver la vista atrás, a los cursos académicos 2000/01, 2001/02 y 2002/03. La participación de los profesores implicados en esta labor por aquel entonces consistía en la impartición de una conferencia de una hora y media de duración, en cada uno de los cursos académicos en que se participaba. Esta actividad se llevaba a cabo ante un auditorio amplio, publicándose después en un volumen conjunto un resumen de dichas conferencias (Torres Cazorla 2001, 181-188; 2002, 293-299 y 2003, 403-408), que versaban sobre diversos ámbitos del conocimiento. El objetivo del Aula de Mayores era –y continúa siendo así– formar a este colectivo de personas adultas en diversos temas de su interés (que podían abarcar cuestiones de índole general o específica sobre Historia, Geografía, Arte, Literatura, Filosofía, Música, Ciencias, Biología, Psicología, Periodismo, Astronomía, Medicina, Economía, Derecho, Salud, Nutrición, Idiomas, Informática, u otros temas ofertados por el profesorado que deseaba participar en esta experiencia). Si bien el conjunto de cursos ofertados dedicados al Derecho es reducido, los alumnos están muy interesados en las

¹ Véase toda la información en <https://www.uma.es/aula-de-mayores/>. Este vínculo web, y todos los que se mencionan en el presente trabajo han sido consultados por última vez el día 30 de septiembre de 2021.

² Una denominación que se diferencia un tanto de las demás en nuestro entorno es la que se ha dado a esta experiencia en la Universidad de Valencia: la Nau Gran. Como puede verse en <https://www.uv.es/nau-gran/es/nau-gran.html>.

cuestiones de actualidad, dado que suelen estar muy bien informados, y los temas jurídicos que les afectan directamente o inciden en nuestro país y entorno cercanos, les resultan apasionantes.

Años más tarde, el Aula de Mayores de la UMA cambió su pauta de funcionamiento, introduciéndose un nuevo formato de cursos monográficos, que se desarrollan durante un trimestre. Estos cursos siguen igualmente una pauta de formación en múltiples ámbitos, decantándose por una oferta muy variada de cursos que el alumno elige, siendo la mayoría de ellos de carácter trimestral y algunos otros anuales (por ejemplo, los talleres de idiomas e informática). En esa modalidad, desde el año 2014, la autora de estas líneas participa como docente en un curso de esta índole en la sede de Málaga, así como impartiendo conferencias en el segundo semestre en distintos pueblos de la provincia, actividad esta última que conforma el segundo eje de actuación de la Universidad en distintas poblaciones. El curso trimestral guarda relación con el Derecho Internacional Público, y consiste en una sesión semanal durante el primer trimestre, de hora y media de duración. Cabe destacar que el curso se imparte durante dos días a la semana, desde octubre hasta diciembre, y el segundo día semanal es impartido por un docente de la Facultad de Económicas (el profesor Francisco Calderón). Dicho curso se titula “Claves para entender el mundo actual: una aproximación a través del Derecho Internacional y la Economía”. Ello explica esa división en dos sesiones semanales, cada una de las cuales se dedica a uno de estos aspectos: Derecho Internacional, por un lado, y Economía, como segundo eje de análisis.

Las sesiones tienen una hora y media de duración, y están dedicadas cada una de ellas a explicar un tema, en numerosas ocasiones relacionado directamente con la realidad internacional del momento. Son sesiones muy participativas, que ofrecen a los alumnos la posibilidad de preguntar y cuestionar lo que se les explica, incluso de proponer temas concretos de su interés para sesiones posteriores. Todo ello se ha llevado a cabo utilizando diversas herramientas que permiten ofrecer elementos docentes atractivos (Presentaciones PowerPoint, documentales, páginas web, documentos adicionales para profundizar, artículos de prensa, etc.). Una de las grandezas del Aula de Mayores es su carácter de enseñanza no reglada ni sometida a exámenes por parte del alumnado, lo que permite adaptarnos al interés del propio alumnado, sin perjuicio del previo diseño de un plan docente de contenidos mínimos, diseñado y presentado a los futuros estudiantes en el momento de matricularse.

Cabe destacar lo valioso que resulta participar como docente en el Aula de Mayores, una de las mejores experiencias que puede tener un profesor universitario, sin lugar a dudas. Es lugar común para quienes han tenido ocasión de impartir docencia en este entorno, llegar a una serie de conclusiones que son enormemente positivas: los alumnos están muy motivados, tienen un gran interés en aprender, son enormemente participativos y suelen ser un grupo numeroso, pero sin que ello sea una barrera que impida o entorpezca su participación. Sin duda, esta experiencia formativa constituye un elemento más que aporta calidad de vida (Moreno Crespo y Cruz Díaz 2012, 1530) a las personas que se involucran en ese *lifelong learning*. Destaca ese proceso de retroalimentación, como experiencia docente, que sirve además como incentivo que permite aprender y socializar a un colectivo que se caracteriza por su experiencia vital y sus deseos de formarse en ámbitos muy distintos.

Esta introducción trata de contextualizar la experiencia que relataremos, comenzando por explicar lo acontecido el curso académico 2019/2020, antes de que se desatase la pandemia de la COVID-19, que cambió el mundo para todos, y también lo hizo para los participantes en el Aula de Mayores+55 (docentes y discentes). Dicho curso académico

(en la asignatura del primer trimestre), eran 46 los estudiantes matriculados en la misma. Además, en ese mismo curso 2019/2020, en diciembre, se realizó con dichos alumnos una actividad que la propia UMA promovió, en el contexto de la asignatura: una visita a la oficina de CIFAL Málaga³, centro de UNITAR⁴, de Naciones Unidas en la ciudad de Málaga. Los alumnos del Aula de Mayores+55 tuvieron la oportunidad de escuchar una conferencia y asistir a un taller en el centro CIFAL, relacionado con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la Agenda 2030. Fue una sesión formativa, en la que pudieron conocer de primera mano la existencia de este centro, desconocido para muchos, así como trabar contacto con la realidad de los ODS. Todo ello tuvo lugar en diciembre de 2019, un par de meses antes de que la pandemia de coronavirus con sus letales consecuencias, se extendiese por todo el planeta. Esta era nuestra realidad entonces, donde el Aula de Mayores se definía como una fórmula de aprendizaje integral y socialización para este colectivo (Valle Aparicio, 2014, 135).

El punto de partida previo a la COVID-19 se caracterizaba por unas clases presenciales, participativas, donde el aprendizaje durante toda la vida en las materias elegidas y la socialización, eran elementos esenciales. Todo ello cambiaría radicalmente a consecuencia de la pandemia y las restricciones que llevó aparejadas.

2. Y llegó la pandemia, el estado de alarma, el confinamiento...y todo saltó por los aires.

La expansión mundial del virus nos ha dado un baño de realidad, enormemente duro, a todos los habitantes del planeta. Y el Aula de Mayores no podía permanecer ajena a esta situación. Todas las actividades previstas a partir de mediados de marzo de 2020⁵ en el Aula de Mayores (tanto en la sede de Málaga como en la provincia⁶), tuvieron que suspenderse, dado que las mismas eran de carácter presencial. En un contexto en que todos estábamos confinados era imposible llevar a cabo dicha actividad, o al menos realizar una adaptación de esa presencialidad tradicional a otros escenarios, de una manera inmediata. Ello provocó la suspensión inicial y cancelación posterior de las actividades durante ese segundo y tercer trimestre del año 2020. Esta situación ha continuado durante el curso 2020/2021, al menos en este formato de conferencias en

³ Dichas siglas corresponden a Centro Internacional de Formación de Autoridades y Líderes (CIFAL), y concretamente la Oficina de Málaga, creada en 2018, suministra información en <https://www.cifalmalaga.org/web/sobre-cifal-malaga/>.

⁴ Dichas siglas corresponden al Instituto de Naciones Unidas para la Formación Profesional e Investigación (UNITAR), véase <https://unitar.org/>.

⁵ El 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 la COVID-19 fue la norma que fundamentó la adopción de estas medidas iniciales, algunas de cuyas disposiciones han sido declaradas inconstitucionales por sentencia del Tribunal Constitucional 148/2021, de 14 de julio (véase *BOE* núm. 67, de 14 de marzo de 2020, y núm. 182, de 31 de julio de 2021, publicando este último la sentencia mencionada). Esta fue solamente una de las múltiples normas que se adoptaron en diversos ámbitos para tratar de frenar la pandemia, pudiendo consultarse para ello en el *BOE* la sección dedicada a las normas que guardan relación con este tema, y a las que remitimos: https://www.boe.es/biblioteca_juridica/index.php?tipo=C.

⁶ En años anteriores, la autora impartió conferencias de esta índole, en el contexto del Aula de Mayores, en localidades como Vélez-Málaga, Fuengirola, Marbella o Nerja. Esta actividad consistía en impartir 4 conferencias a lo largo de dos semanas, en colaboración con la profesora Elena del Mar García Rico, profesora de Derecho Internacional Público de la Universidad de Málaga, distribuyéndonos las sesiones, atendiendo a la agenda de cada una de nosotras y a los temas, que solían ser “La sociedad internacional en el siglo XXI”; “Naciones Unidas: retos y oportunidades”, “España en la Unión Europea: un largo noviazgo”, y “Los derechos de los mayores: una asignatura pendiente”.

diferentes sedes provinciales, si bien manteniéndose cierta actividad (virtual) en la sede de Málaga, como se explicará a continuación.

Lamentablemente, esto se ha extendido a las actividades del colectivo de personas de edad, no sólo en lo que respecta al Aula de Mayores en la provincia de Málaga, sino también a numerosos programas dirigidos a ellos que se realizaban por parte de los ayuntamientos, las asociaciones vecinales y otros colectivos. Al ser este grupo poblacional uno de los más afectados inicialmente por la letalidad de la pandemia, la consecuencia lógica ha sido cancelar todo aquello que pudiese provocar una concentración de personas y un eventual contagio masivo. Si esto ha ocurrido de manera generalizada en la población, su reflejo ha sido aún más acusado respecto a las actividades de este colectivo, por razones a las que no podemos permanecer ajenos.

De hecho, una de las actividades esenciales del Aula de Mayores+55 es la socialización entre las personas que conforman este colectivo, de forma general y a través de una Asociación (AMADUMA, Asociación de Mayores de la UMA), donde realizaban viajes y actividades de diversa índole (talleres de arte, teatro, literatura y otros). Por supuesto, la pandemia ha dado al traste con todo ello, al menos de manera transitoria. Dicha asociación tiene su web⁷, desde la que se informa a los miembros de diferentes actividades; recupero una frase de una de sus entradas, animando a todos los socios “a seguir, con resiliencia, y llevando al ánimo de todos el sentirse protagonistas (con la pandemia) de una especie de situación de ciencia ficción, tras la cual se podrán retomar los viajes, las comidas, y las actividades sociales que se realizaban”. Ante todo, resiliencia⁸, palabra que sin duda describe como ninguna otra la posición manifestada por buena parte de la población mundial con el objetivo de hacer frente a esta grave situación.

3. *¿Quo vadis, Aula de Mayores+55 durante el curso 2020/21?*

Y llegó la desescalada, y la necesidad de programar el nuevo curso académico que se avecinaba (2020/21), también en el Aula de Mayores+55. A la vista de la incertidumbre reinante, los responsables de esta actividad trataron de prever lo mejor y lo peor frente al nuevo curso. Así, en junio, se invitó a los profesores implicados en esta experiencia el curso anterior a volver a participar en el Aula, y unas semanas más tarde, se preguntó – una fórmula previsor- si estarían dispuestos a impartir dicha docencia y, si la misma no podía ser presencial porque las circunstancias sanitarias lo impidiesen, podrían hacerlo en modo on-line.

Seguramente, un número elevado de docentes –entre las que me incluyo- si bien manifestamos nuestro compromiso con el Aula de Mayores, aunque la misma tuviese que desarrollarse en modo on-line, no alentábamos muchas esperanzas acerca de que esa fórmula prosperase. La singularidad de esta docencia y el público al que se dirige la misma hacían surgir dudas razonables acerca de una adaptación posible al modelo on-line. Si por algo se caracterizan las clases del Aula de Mayores es precisamente por la interacción, el debate entre los alumnos, la participación, en una palabra. Y todo ello resulta –al menos en apariencia- un tanto contrapuesto a las reuniones telemáticas. Además, la necesidad de contar con la tecnología necesaria para poder participar en las

⁷ Dicha web es <http://elblogdeamaduma.blogspot.com/>.

⁸ Nuestro diccionario de la Real Academia Española define este término como la “capacidad de adaptación de un ser vivo frente a un agente perturbador o un estado o situación adversos” y, en una segunda acepción que también puede ser aplicable a nuestra realidad, como la “capacidad de un material, mecanismo o sistema para recuperar su estado inicial cuando ha cesado la perturbación a la que había estado sometido”. Véase <https://dle.rae.es/resiliencia>.

clases on-line, suponía un segundo inconveniente, al menos a priori. En suma, la docencia on-line exigía (por parte de todos) que nos reinventásemos.

A finales de septiembre de 2020, se nos informó que el primer trimestre del curso sería forzosamente on-line, y que se impartirían los cursos que hubiesen recibido un número mínimo de matriculados (en este caso, 10 personas). Comparando esta cifra con la que solían tener dichos cursos en modo presencial como era habitual, el descenso de participantes era notable. De hecho, 23 cursos (de los 55 que se ofertaban este curso académico durante el primer trimestre) tuvieron que ser cancelados. El curso que imparte quien escribe estas líneas ha contado en esta edición on-line con 17 alumnos matriculados, número elevado, si tenemos en cuenta la singularidad del Aula de Mayores+55, donde esta situación de la virtualidad resultaba novedosa. Además, es sorprendente el hecho de que el primer trimestre salieron adelante 32 cursos; sin duda, ello ha supuesto un esfuerzo económico, organizativo y un reto sin precedentes para alumnos y docentes. Por supuesto, el número de alumnos matriculados de manera general en el Aula de Mayores+55 ha descendido mucho, casi a la mitad, pues no hay que olvidar que uno de los aspectos importantes de esta experiencia ha sido siempre la posibilidad de socializar e intercambiar puntos de vista, que en un escenario virtual es mucho más complicado. Y a ello se suma la brecha tecnológica, que no se debe menospreciar, máxime en un colectivo de edad avanzada, donde el acceso a la tecnología no siempre es fácil.

Ha de destacarse el carácter positivo de esta experiencia, al observar que el alumnado mayor de 55 años se ha sumado a esta iniciativa de la virtualidad, haciendo, de la necesidad virtud, y adoptando –y adaptándose- a las clases on-line, al igual que lo hemos hecho los docentes. En el caso de la asignatura que imparte quien escribe estas líneas, la primera sesión de la misma tuvo lugar el pasado 19 de octubre de 2020, participando en ella 13 alumnos, y solamente una persona manifestó haber tenido problemas para acceder a Google Meet, la aplicación elegida finalmente para impartir las clases. Desde la organización de la UMA se dejó plena libertad a cada docente para utilizar la herramienta que considerase más adecuada para las clases on-line. Google Meet parecía ser –a nuestro juicio, después de utilizar al menos seis herramientas diferentes en diversos contextos docentes desde que se desató la pandemia⁹ – la que ofrecía una posibilidad de conectarse más sencilla, tratando así de evitar problemas mayores y con la intención de facilitar al máximo posible la continuidad de esta actividad, en este contexto complejo. La simplificación ha sido el *leif motiv* que nos ha guiado, al tratarse de una experiencia novedosa en este marco del Aula de Mayores+55.

El conjunto de las sesiones discurrió fluidamente, contando con la participación activa del alumnado, aspecto satisfactorio dada la incertidumbre reinante. Ésta ha sido la tónica general del trimestre, con lo cual la experiencia ha sido altamente positiva. Los alumnos han hecho uso también del correo electrónico, planteando propuestas temáticas, recibiendo los materiales complementarios utilizados en clase (vínculos web,

⁹ La proliferación de diversidad de herramientas de video-conferencia como consecuencia de la situación provocada por la pandemia ha hecho que, de no utilizar ninguna o simplemente usar alguna de modo limitado, tanto docentes como discentes hayamos pasado a realizar un uso enormemente amplio de las mismas. Aplicaciones como Skype, Zoom o Hangouts (esta última pasó a denominarse Google Meet), se complementan con Microsoft Teams –con muchos más recursos pero bastante más compleja en cuanto a su utilización, especialmente para alguien no versado en estas lides-, o el denominado en la UMA Seminario Virtual B y C (este último es el que se viene utilizando en muchas Universidades, denominado Blackboard Collaborate, que usualmente permite el acceso desde el campus virtual o como invitado), o Cisco Webex, entre otras. La opción por Google Meet se debió exclusivamente al hecho de que esta herramienta era, al menos en apariencia y *ab initio*, la más sencilla para llevar a cabo nuestra docencia y para que los alumnos se conectasen sin muchos problemas.

presentaciones de PowerPoint, textos de lectura, entre otros). Su implicación ha sido muy alta, formulando preguntas relacionadas con la realidad internacional actual, temas que les llamaban la atención, dudas diversas, y propuestas temáticas concretas sobre cuestiones de interés. Todo ello, en el contexto virtual en que se desarrollaba la asignatura, con sesiones síncronas de video-conferencia utilizando la herramienta mencionada.

En la tercera sesión ocurrió un incidente de problemas de conexión de alguno de los participantes, que escribió posteriormente un correo electrónico solicitando material para poder conocer el contenido básico de la clase del día en que falló su conexión a Internet. También ha habido alguna anécdota curiosa (que permite verificar la diferencia con lo que ocurre con los alumnos de las enseñanzas regladas de Grado y Postgrado): mientras los alumnos del Aula de Mayores suelen (un 95% al menos) encender su cámara y micrófono (lo cual da la sensación de que “hay vida al otro lado”), esto es mucho menos frecuente en los alumnos jóvenes. En ese sentido, en el Aula de Mayores+55 un día empezó a sonar música de una de las asistentes, que tenía abierto el micrófono y la radio puesta, siendo esta una anécdota curiosa de las clases síncronas (en directo). En el caso de los alumnos de enseñanzas regladas, mucho menos proclives a encender la cámara, es el profesor quien debe incentivar –que no obligar– a que al menos quienes intervienen preguntando (de viva voz, no solamente en el chat), enciendan la cámara, aunque sea un momento. Es fundamental, al menos que algunos de los intervinientes lo hagan, para dar la sensación de que no se le está hablando a la pantalla, sin más. En este sentido, se observa una gran diferencia entre el alumnado senior, que no tiene problema alguno en mostrar su imagen e intervenir, frente al alumnado más joven, que se muestra más reticente a ello.

El *feedback* ofrecido por los participantes en el Aula de Mayores+55 acerca de este sistema on-line muestra una aceptación positiva respecto a esta modalidad alternativa de enseñanza, al menos en momentos complicados donde, de no haber sido así, se hubiesen suspendido todas las actividades del Aula de Mayores en la UMA, como sucedió en la segunda mitad del curso 2019/2020. Dos de los participantes manifestaron que estaban familiarizados con estas tecnologías (ya lo estaban, al tener hijos y familiares en el extranjero y realizar video-conferencias asiduamente); algunos otros señalaron que vivían en otros municipios de la provincia y que si el sistema de enseñanza no hubiese sido on-line, no se hubiesen matriculado. Estos aspectos hacen ver que la enseñanza virtual también tiene su público, constituyendo una oportunidad para continuar con esta actividad, en tiempos críticos.

El Aula de Mayores+55 y las actividades futuras han evolucionado al ritmo de la pandemia. En el segundo y tercer trimestre de este curso 2020/21 se han cancelado 65 cursos, puesto que la docencia ha seguido siendo on-line y ha sido necesario establecer ese número mínimo de diez participantes para que el curso pudiese impartirse de manera efectiva. En sentido contrario, se han llevado a cabo durante este período (en ese formato on-line) 24 cursos, lo que indica que esa tendencia de que el alumnado siga participando en el Aula de Mayores, aunque sea de forma no presencial, parece consolidarse como tendencia.

4. El Aula de Mayores en la Universidad española en tiempos pandémicos: análisis de la práctica

En las líneas anteriores se han dibujado los cambios y la evolución necesaria que el Aula de Mayores+55 ha experimentado a consecuencia de la pandemia, relatando una experiencia docente desarrollada durante el curso 2020/21. Al hilo de la misma, realizaremos a continuación una comparativa en la que ofreceremos una panorámica de estas experiencias en las Universidades españolas, partiendo de la información básica que suministra la página web de la Asociación Estatal de Programas Universitarios para Mayores (AEPUM)¹⁰, en la que están inscritas las Universidades socias españolas (tanto públicas como privadas).

Basándonos en dicha información desglosaremos en distintos cuadros explicativos los datos más relevantes que esta iniciativa ha experimentado durante el curso académico 2020/21. Dicha clasificación de las Universidades obedece a la fórmula elegida por cada una de ellas para desarrollar la actividad del Aula de Mayores durante el curso académico que acabamos de dejar atrás (virtual, presencial, fórmula mixta, aplazamiento/cancelación del Aula de Mayores u otras fórmulas imaginativas para continuar con la actividad).

Cabe destacar que la información que se detalla a continuación se ha obtenido investigando en cada uno de los programas del Aula de Mayores de las Universidades españolas socias, elaborando las tablas explicativas que aparecen a continuación con el objetivo de ilustrar de manera más gráfica los aspectos abordados (solución pandémica en cada una de las Universidades socias, nombre y web del programa, así como edad de sus destinatarios). No siempre ha sido fácil obtener la información (especialmente la relativa a las soluciones adoptadas durante el curso 2020/21 a causa de la evolución de la situación sanitaria, así como la edad mínima para participar en estos cursos). En el caso de cada Universidad se ha creado un hipervínculo para que el lector pueda acceder al programa de la institución de que se trate, permitiendo así la posibilidad de indagar en el mismo y ver sus aspectos fundamentales. Todo ello, partiendo de la base de que todas las Universidades, pese a utilizar fórmulas diversas, han tenido en cuenta la evolución de la situación sanitaria, con carácter prioritario.

- a) Universidades que se han decantado por la fórmula virtual (síncrona) de impartición de la docencia en el Aula de Mayores (22 Universidades de un total de 49 entidades socias de AEPUM):

| Nombre Universidad | Nombre del Programa | Edad mínima matriculados |
|-----------------------|--|--------------------------|
| Almería | Universidad de Mayores | 55 años |
| Autónoma de Barcelona | La Universitat a l'Abast - La Universidad Al Alcance | 50 años |
| Autónoma de Madrid | Título Propio Programa Universidad para los Mayores | 55 años |
| Burgos | Universidad Abierta a personas Mayores | 45 años |

¹⁰ Véase [Inicio - AEPUM | Asociación Estatal de Programas Universitarios para Mayores](#). En dicho enlace se puede acceder a dicha información acerca de la propia Asociación, así como al conjunto de Universidades socias de la misma, donde se encuentra también la UMA, concretamente en el vínculo <https://www.aepum.es/universidades-socias/>.

| | | |
|-----------------------------------|--|--|
| Carlos III Madrid | <u>UC3M Senior</u> | 55 años |
| Castilla La Mancha | <u>Programa Universitario José Saramago "50 plus"</u> | 50 años |
| Complutense de Madrid | <u>Universidad para los Mayores</u> | 55 años |
| Córdoba | <u>Centro Intergeneracional Francisco Santisteban</u> | 50 años |
| Extremadura | <u>Programa Universitario de Mayores de Extremadura</u> | Personas adultas |
| Islas Baleares | <u>Universitat Oberta per a Majors</u> | Mayores de 50 años o prejubilados con estudios primarios |
| Málaga | <u>Aula de Mayores +55</u> | 55 años |
| Miguel Hernández de Elche | <u>Aulas Universitarias de la Experiencia</u> | 55 años |
| Murcia | <u>Aula Senior</u> | 50 años |
| Oviedo | <u>Programa Universitario para Mayores de la Universidad de Oviedo</u> | 50 años |
| Pablo Olavide de Sevilla | <u>Aula Abierta de Mayores</u> | 50 años |
| Politécnica de Cartagena | <u>Universidad de Mayores</u> | 50 años |
| Politécnica de València | <u>Universidad Sénior</u> | 55 años |
| Pontificia de Comillas | <u>Universidad de Mayores</u> | 50 años |
| Ramon Llull | <u>Programa Universitari per a Gent Gran</u> | Mayores |
| Sevilla | <u>Aula de la Experiencia</u> | 50 años |
| UNED Senior | <u>UNED SENIOR</u> | 55 años |
| Universitas Seniorivus CEU | <u>Programa completo de Humanidades</u> | 40 años |

Tabla núm. 1 (Elaboración propia)

Esta es la posibilidad por la que se han decantado un número mayor de Universidades, atendiendo a la experiencia obtenida en el curso 2019/2020, cuando la enseñanza reglada (Grados y Postgrados) hubo de pasar forzosamente a la virtualidad. Es la fórmula utilizada por la Universidad Autónoma y la Complutense de Madrid, la Universidad de Sevilla y Córdoba, la UNED, entre otras, así como Universidades de tamaño medio como la de Málaga, y otras de ciudades más pequeñas como la de Elche.

- b) Universidades que han continuado con la actividad presencial en el Aula de Mayores durante el curso 2020/21 (un total de 10 Universidades):

| Nombre Universidad | Nombre del Programa | Edad mínima matriculados |
|----------------------------|---|--|
| Cádiz | <u>Aula Universitaria de Mayores</u> | 55 años |
| Cantabria | <u>Programa Sénior</u> | 50 años |
| Deusto | <u>DeustoBide - Escuela de Ciudadanía de la Universidad de Deusto</u> | Cualquier edad |
| Girona | <u>Aules d'Extensió Universitària per a la Gent Gran</u> | 50 años |
| Granada | <u>Aula Permanente de Formación Abierta</u> | 50 años |
| Jaén | <u>Programa Universitario de Mayores</u> | 55 años |
| La Laguna | <u>Estudios Universitarios para Personas Adultas y Mayores</u> | 45 años |
| Las Palmas de Gran Canaria | <u>Peritia et Doctrina</u> | 55 años |
| Santiago | <u>IV Ciclo</u> | 50 años |
| Vigo | <u>Programa para Maiores</u> | 50 o 55 años dependiendo del programa al que se acojan |

Tabla núm. 2 (Elaboración propia)

Algunas de las Universidades que han optado por mantener la enseñanza presencial en el Aula de Mayores han establecido limitaciones, con el objetivo de cumplir las restricciones sanitarias. En el caso de la Universidad de Cádiz se ha optado por mantener la docencia presencial, pero sin que se admitan alumnos de nuevo ingreso, tratando así de hacer frente a las limitaciones de aforo. Las razones que han llevado a los responsables de estos programas a mantener la enseñanza presencial han sido diversas, pero el intento de evitar la brecha digital (que en los colectivos de edad es mayor) ha jugado un papel relevante, sin duda.

- c) Un tercer bloque lo constituyen las Universidades que han optado por un modelo mixto y/o híbrido (de enseñanza presencial y/o virtual, de conformidad con la evolución de la situación sanitaria):

| Nombre Universidad | Nombre del Programa | Edad mínima matriculados | Solución pandémica |
|--------------------|--|--|--|
| A Coruña | <u>Universidade Sénior da Universidade da Coruña (UDC)</u> | 50 años | Programa bimodal (teleformación y presencial) |
| Alicante | <u>Universidad Permanente</u> | 50 años | Alguna actividad presencial, anulación de numerosos cursos y bimodal |
| Barcelona | <u>Universidad de la Experiencia</u> | 55 años | Virtual el primer año (mixta en los siguientes) |
| Lleida | <u>Programa Sénior</u> | 50 años | Presencial y virtual |
| Salamanca | <u>Interuniversitario de la Experiencia</u> | Jubilados, 55 años o a partir de 50 si no se cubren las plazas | Se inició presencial y se pasó a virtual ante la situación sanitaria |

Tabla núm. 3 (Elaboración propia)

Como puede verse, el número de Universidades que se han decantado por un modelo mixto, donde se combinó la enseñanza presencial y virtual, o bien se pasó de una a otra a consecuencia del empeoramiento de la situación sanitaria, es bastante más limitado que el uso exclusivo de la virtualidad o la presencialidad, tal y como se ha visto en los apartados a) y b) anteriores. De lo que no cabe duda es que la COVID-19 ha producido distorsiones importantes en la forma de llevar a cabo esta labor de la Universidad, llevando incluso a suspensiones, aplazamientos y/o cancelaciones de la misma, como se muestra en el apartado siguiente.

d) Universidades que han optado por el aplazamiento, suspensión temporal y/o cancelación del Aula de Mayores durante el curso 2020/21:

| Nombre Universidad | Nombre del Programa | Edad mínima matriculados | Solución pandémica |
|---|---|---------------------------------|--|
| Burgos | <u>Interuniversitario de la Experiencia</u> | 50 años | Se aplaza a enero de 2021; dependiendo de las sedes presencial o virtual |
| Católica Sta. Teresa de Jesús de Ávila | <u>Programa Interuniversitario de la Experiencia</u> | 55 años | Aplazado su comienzo hasta enero de 2021 |
| Jaume I | <u>Universitat per a Majors</u> | 55 años | Primer curso aplazado; semi-presencial y virtual |
| León | <u>Interuniversitario de la Experiencia</u> | 55 años | Postpuesto hasta enero de 2021 (presencial) |
| Pontificia de Salamanca | <u>Interuniversitario de la Experiencia</u> | 50 años | Aplazada a enero, cursos presenciales o virtuales dependiendo de la sede |
| Rovira i Virgili | <u>Aules d'Extensió Universitària de la Gent Gran</u> | Tercera edad | Suspendida la docencia |
| Valencia | <u>La Nau Gran</u> | 55 años | Suspendida temporalmente a consecuencia de la situación sanitaria |
| Valladolid | <u>Programa Interuniversitario de la Experiencia</u> | 50 años | Aplazada a enero, cursos presenciales o virtuales dependiendo de la sede |
| Valladolid | <u>Universidad Permanente "Millán Santos"</u> | 40 años | Se suspende tanto la modalidad abierta como el bloque de especialización |

Tabla núm. 4 (Elaboración propia)

Un total de nueve programas universitarios, más algún otro que ha optado por fórmulas mixtas y se ha citado con anterioridad, conforman este bloque, donde la

evolución de la situación sanitaria ha provocado la necesidad de aplazar, suspender o cancelar como fórmula más drástica, los programas de formación en el Aula de Mayores. El número es significativo, pero, comparativamente hablando, supone un cambio respecto a lo acontecido en el curso académico anterior (2019/20) donde la COVID-19 impidió proseguir las actividades previamente programadas en la mayoría de las Universidades.

e) Otras situaciones diversas:

| Nombre Universidad | Nombre del Programa | Edad mínima matriculados | Solución pandémica |
|---------------------------|--------------------------------------|---------------------------------|---|
| Huelva | <u>Aula de la Experiencia</u> | 55 años | Emite programas por TV (Huelva TV) y Radio (Uniradio) |
| La Rioja | <u>Universidad de la Experiencia</u> | Personas adultas | Información no disponible |

Tabla 5 (Elaboración propia)

En este último caso cabe destacar la fórmula puesta en práctica por la Universidad de Huelva, emitiendo programas en la televisión (Huelva TV) y también en la radio (a través de Uniradio). Los podcasts y vídeos respectivos (o al menos un número significativo de ellos, concretamente los más recientes) están accesibles en la web del Aula de la Experiencia de dicha Universidad, lo que facilita el acceso a los mismos, si no se han podido seguir en el momento en que se emitieron. Es sin duda una iniciativa con la que se ha pretendido superar la brecha digital.

La información que ha permitido elaborar las tablas se ha obtenido acudiendo de forma individualizada y consultando la información concreta del curso 2020/21 del conjunto de Universidades socias de la Asociación Estatal de Programas Universitarios para Mayores (AEPUM), lo que ha facilitado poder investigar el programa universitario destinado a los mayores en cada una de ellas. En ocasiones esta investigación se ha tenido que desarrollar de manera más o menos intuitiva, pues el hecho de que la pandemia y su evolución sea el factor condicionante, hace que los datos proporcionados por la web de las respectivas universidades no siempre estén actualizados.

La denominación de los programas destaca por su enorme variedad (inclusive siendo algunos interuniversitarios y realizados en varios campus y/o ciudades diferentes, dependiendo de la Universidad concreta). Si bien bajo la denominación de Aula de Mayores (presente en 15 de las Universidades del listado) se tiene una idea general de los estudios a los que estamos haciendo referencia, cada Universidad les ha otorgado un nombre, que en algunos casos constituye incluso una seña de identidad. Desde Universidad Senior (denominación utilizada en 6 de ellas), Universidad de la Experiencia (en 11 de los casos citados), a algunas otras denominaciones como *Peritia et Doctrina* (en las Palmas de Gran Canaria), IV Ciclo (en la Universidad de Santiago), la Nau Gran (Universidad de Valencia) u otras, por citar algunos de los nombres con que se denomina esta realidad.

Respecto a los destinatarios de estos estudios cabe también hacer alusión a la diversidad reinante: así, en algunas Universidades no se determina una edad mínima como punto de partida para matricularse en estos cursos, sino que se habla de personas adultas o personas mayores; en otras se fijan los 40, 45, 50 o 55 años como edad mínima para cursar estas enseñanzas, dependiendo de cada Universidad, como puede observarse en las tablas. Otro requisito que a veces se exige es el hecho de ser residente en la

Comunidad Autónoma de que se trate. En otras Universidades se hace mención además a las personas jubiladas, sin que sea requisito adicional tener una determinada edad si se reúne esta condición previa. En suma, dependiendo de las Universidades los criterios pueden variar, si bien la mayoría de ellas destinan estos programas, a los mayores de 50-55 años. En el caso de la UMA, además, si bien originalmente el Aula de Mayores tenía simplemente esta denominación, desde hace ya algunos años se le ha añadido +55 a su nombre, como indicativo de que la misma va dirigida con carácter prioritario a este colectivo (personas de 55 años en adelante).

En relación con la adaptación de estos programas de mayores a la pandemia de la COVID-19, si bien algunas Universidades -las menos- han seguido optando por el sistema presencial, mediante el cual se impartían tradicionalmente estas enseñanzas, un número muy elevado de ellas han planteado las clases on-line (síncronas) como alternativa, teniendo presente la evolución de la situación sanitaria durante este curso académico 2020/21. Incluso, ha habido alguna Universidad, como la de Huelva, que ha optado por soluciones imaginativas como la retransmisión por televisión y por la radio de los cursos, ofreciendo un entorno accesible para todo aquel que estuviera interesado. También ha habido Universidades que han preferido posponer el comienzo de dichos cursos hasta que la situación sanitaria mejorase, suspenderlos durante este curso, suspender parcialmente alguna parte del programa, eliminar algunos cursos (usualmente los menos demandados) o incluso ofrecer programas híbridos (donde algunos cursos son presenciales y otros virtuales).

Como puede verse, cada Universidad ha adoptado las medidas más acordes a las circunstancias, tanto sanitarias como al propio desarrollo habitual de los cursos y el público al que van dirigidos. La casuística es enormemente variada y sobre todo se ha fundamentado en el realismo, la efectividad y la seguridad de un colectivo que se ha mostrado especialmente vulnerable frente a la pandemia, como es el que de manera generalizada participa en el Aula de Mayores. La idea esencial, se fundamenta en el aprendizaje durante toda la vida, factor primordial de una enseñanza universitaria dirigida a un público muy especial, en el buen sentido de la expresión.

5. El Aula de Mayores a la luz del ODS 4: ajustes y desajustes en tiempos de COVID-19

5.1 El ODS 4 confrontado con el aprendizaje durante toda la vida

Como es sabido, el ODS 4 (Martin 2016, 231) plantea en el horizonte temporal de 2015-2030, “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y *promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*”¹¹. Señalamos en cursiva esa parte de la frase, que pone de relieve una de las premisas fundamentales sobre las que se asienta el Aula de Mayores: el *longlife learning*. Esta idea cobra aún más relevancia, si cabe, en lo que se refiere a las personas mayores (entendiéndose por tales, como hemos señalado, las personas jubiladas, mayores de 40-55 años, en ese rango que cada Universidad ha determinado respecto al público al que pretende dirigir estas enseñanzas).

Si bien existen diferentes hitos para la consecución de este Objetivo de Desarrollo Sostenible, al menos dos de ellos se encuadran plenamente entre los retos a los que la educación de adultos ha de referirse, en este contexto universitario que tratamos de analizar. Serían los siguientes:

¹¹ Véase <https://es.unesco.org/gem-report/node/1346>.

“4.3 Para 2030, asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria.

4.5 Para 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y *garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables*, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional”¹².

En relación con la puesta en práctica de este ODS, la Declaración de Incheon, aprobada en el contexto del Foro Mundial sobre la Educación 2015 que tuvo lugar en esta ciudad de la República de Corea, auspiciado por la UNESCO, el UNICEF, el Banco Mundial, el Fondo de Población de Naciones Unidas (UNFPA), el PNUD, ONU-Mujeres y el ACNUR, constituye un hito destacable¹³. La idea que se persigue se desprende de su mismo título “Educación 2030. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos”, que pone el foco en esa noción inclusiva, continua a lo largo de la vida (en todos los niveles educativos) y donde las TIC juegan un papel fundamental, conforme a lo establecido en el apartado 10 de dicha Declaración, que se manifiesta en estos términos:

“Nos comprometemos a promover oportunidades de aprendizaje de calidad a lo largo de la vida para todos, en todos los contextos y en todos los niveles educativos. (...) Es preciso aprovechar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para reforzar los sistemas educativos, la difusión de conocimientos, el acceso a la información, el aprendizaje efectivo y de calidad, y una prestación más eficaz de servicios”.

En esta misma línea se pronuncia el Marco de Acción de Educación 2030, auspiciado en noviembre de 2015 por la UNESCO y sus Estados miembros, que trata de establecer estrategias concretas para hacer realidad los postulados de la Declaración¹⁴. Las propuestas están claras, pero cabe preguntarse si realmente la realidad que nos ha traído la pandemia, permite acoger con cierto grado de optimismo las mismas o habrán de posponerse, a la espera de tiempos mejores. En el apartado siguiente abordaremos precisamente estas ideas, siendo realistas, y teniendo presente la experiencia acumulada durante el año en curso, a la que nos hemos referido, en el Aula de Mayores+55 de la Universidad de Málaga.

5.2. Los efectos colaterales de la pandemia para el colectivo de mayores y su formación

La COVID-19 ha impactado en nuestras vidas y también lo ha hecho en el colectivo de los mayores, quizá aún con mayor crudeza, desde un punto de vista sanitario (el drama vivido en las residencias en nuestro país en la primera oleada de la pandemia es un ejemplo, entre otros muchos, de ello). Pero su incidencia ha sido radical en otros ámbitos, como el de la interacción social y el educativo, que es el sector concreto al que estamos dedicando atención. En numerosos lugares, las actividades que venían realizando los mayores a través de asociaciones, ayuntamientos, ONG, etc., simplemente han tenido que ser suspendidas y/o

¹² Véase <https://es.unesco.org/gem-report/node/1346>. La cursiva es nuestra, poniendo énfasis en el carácter vulnerable de este colectivo, al menos a priori.

¹³ Véase el contenido de la misma en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233813>.

¹⁴ Véase <https://es.unesco.org/news/adopcion-del-marco-accion-educacion-2030>.

aplazadas, a la espera de que la situación sanitaria mejorase, teniendo presente el carácter especialmente vulnerable de este colectivo frente a la pandemia.

En este sentido, la educación para toda la vida –y concretamente la posibilidad de formarse y participar en el Aula de Mayores- ha de tener presente, como sucede en el marco educativo de manera general, el enfoque de derechos (Quintana Avello 2020, 5). De ello se derivan una serie de características, enfatizadas por UNICEF y la UNESCO (disponibilidad, accesibilidad –que incluye la no discriminación, la accesibilidad material y la accesibilidad económica-, aceptabilidad y adaptabilidad), que han de estar presentes siempre y, a nuestro entender, aún más en este contexto que hemos vivido recientemente.

Sin duda, la llegada de la pandemia y el confinamiento en España provocó la cancelación de las actividades previstas en el Aula de Mayores de la mayoría de las Universidades, al menos durante lo que restaba del curso académico. Ni el sistema de impartición de la docencia, ni los docentes, ni el alumnado estábamos preparados para ese cambio inesperado que se produjo ante la crisis sanitaria. El cierre de las Universidades fue una consecuencia directa de ello, pues la presencialidad y la socialización han sido dos de las ideas eje conformadoras de estas experiencias.

Y como correlato lógico, al transcurrir el tiempo y dada la imposibilidad de comenzar el curso de manera habitual en el Aula de Mayores, era prácticamente ineludible dar el salto a la virtualidad en muchas de las Universidades españolas. En otras se suprimieron o aplazaron las actividades habituales, se compaginó lo presencial y lo virtual, o incluso se buscaron mecanismos alternativos para superar la brecha digital de este colectivo. Si esta brecha ya existía (Martínez Heredia y Rodríguez García 2018, 37), la pandemia no ha hecho más que agudizarla de manera general, y más aún en este grupo de personas de edad, no tan familiarizado como los jóvenes con las tecnologías (Rodicio-García *et al.* 2020, 107).

El disfrute de todos los derechos humanos por las personas de edad es un reto de nuestras sociedades, y la situación que vivimos no ha hecho más que poner el acento en la necesidad de tener presente esta realidad, al igual que la que atañe a todos los colectivos especialmente vulnerables, de los que las personas con diversidad funcional conforman un amplio sector necesitado de atención. Y en múltiples ocasiones coinciden ambas situaciones (edad y diversidad funcional). La toma de conciencia a nivel global de estas realidades está comenzando, y valga como muestra la opinión vertida por Michelle Bachelet, Alta Comisionada de Naciones Unidas para los Derechos Humanos, así como del propio Secretario General de la ONU, Antonio Guterres, a este respecto¹⁵.

Sin duda alguna, la COVID-19 ha provocado en materia educativa una crisis¹⁶, perturbación¹⁷, aunque también se puede definir como una oportunidad (Burgos *et al.* 2020, 7-9; Cotino Hueso, 2020, 18; Marco, 2020, 1). Las nociones de resiliencia, prevención y gestión de crisis (Aberle y Hoekstra, 2020; Bautista Hernández, 2021) han salido también a relucir en el contexto actual, donde la educación, al igual que todas las facetas de la vida, se han visto afectadas de un modo u otro. La Universidad, de manera general y la Universidad para Mayores, de forma específica, no podían permanecer ajenas a esta realidad. Ese paso a lo

¹⁵ Véase <https://www.ohchr.org/SP/NewsEvents/Pages/DisplayNews.aspx?NewsID=25879&LangID=S>.

¹⁶ Véase <https://www.ohchr.org/EN/NewsEvents/Pages/COVID-19-and-education.aspx>.

¹⁷ Véase <https://es.unesco.org/news/ano-educacion-perturbada-covid-19-como-esta-situacion>.

virtual ha llevado a algunos autores a repensar este contexto y su vuelta a la “normalidad”, utilizando la expresión “universidad de baja densidad” (Maloney y Kim, 2020). Pros y contras (Bonilla Guachamín, 2020) se unen en este escenario educativo, marcado por la evolución de la pandemia y sus consecuencias sanitarias, cuyo desenlace y consecuencias definitivas aún están por escribir.

6. A modo de colofón, ante una realidad en transición.

Aún es muy pronto para evaluar las consecuencias que la COVID-19 ha tenido para el derecho a la educación (Ruiz, 2020), de manera general y para la educación a lo largo de toda la vida, como premisa básica y fundamental sobre la que se asienta el Aula de Mayores en las instituciones universitarias. Pero, qué duda cabe que ha afectado de lleno a la forma en que se imparten dichas enseñanzas e inclusive, a los eventuales participantes en las mismas, especialmente cuando tienen lugar en un contexto necesariamente virtual. Vivimos tiempos caracterizados por la provisionalidad (Murillo y Duk 2020), con lo cual debemos necesariamente volver a reflexionar sobre las lecciones que nos ha dejado la pandemia, cuando esta situación pase, aunque seguramente sus efectos (positivos y negativos) perdurarán en el tiempo.

En general, puede afirmarse en estos tiempos de provisionalidad, que la mayor parte de las Universidades españolas (tanto públicas como privadas) que venían impartiendo, como parte de su labor social, formación a las personas mayores, han continuado su labor, pese a todo. Por supuesto, la adaptación ha sido imprescindible, y respecto a ello las opciones también han sido variadas, si bien en un porcentaje muy elevado de casos se ha acudido a la fórmula virtual (con clases sincrónicas). Ha sido una apuesta, sin duda arriesgada, puesto que no debemos olvidar que la brecha digital es una realidad. Sin duda, esta no es más que una valoración preliminar, inmersos como estamos aún en esta situación alarmante que llevamos viviendo desde el 2020.

Por supuesto, la Universidad para Mayores debe seguir siendo esa universidad equitativa e inclusiva que permita que todos accedan a ella, pero casi con total seguridad la vuelta a las aulas ya no volverá a ser como antes. Realizar vaticinios en estos tiempos de mudanza es arriesgado, pero quizá no sea una osadía pensar que también la virtualidad pasará a ser un escenario más –complementario, sin lugar a dudas- en la educación a lo largo de toda la vida, y en especial del colectivo de las personas mayores, que han dado ejemplo de resiliencia como los que más. A ellos, a todas esas personas de edad que, pese a las difíciles circunstancias, no han dudado en seguir con sus propósitos de formarse y continuar en ese camino, van dedicadas estas reflexiones.

7. Referencias bibliográficas y otros documentos de consulta

a) Monografías y artículos:

- ABERLE, N. y HOEKSTRA, M.M. (2020), *Resilience Based Crisis Management in Public Educational Institutions at the Time of Global Pandemic of COVID-19: The Implications for Ensuring SDG4*, en <http://mau.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1472829&dswid=-5220>.
- BAUTISTA-HERNÁNDEZ, A. (2021), *Derecho Internacional y Gestión de Catástrofes: Grandes Avances y Retos Pendientes*, Tirant lo Blanch, Valencia.
- BONILLA GUACHAMÍN, J.A. (2020), “Las dos caras de la educación en el COVID-19”, *CienciAmérica*, vol. 9 (2), en <http://201.159.222.118/openjournal/index.php/uti/article/view/294/461>, 10 pp.
- BURGOS, D., TLILI, A. y TABACCO, A. (eds.) (2020), *Radical Solutions for Education in a Crisis Context. COVID-19 as an Opportunity for Global Learning*, “Education in a Crisis Context: Summary, Insights and Future”, capítulo de estos mismos autores, Springer, Singapur, Berlín, pp. 3-10.
- COTINO HUESO, L. (2020), “La enseñanza digital en serio y el derecho a la educación en tiempos del coronavirus”, *Revista de Educación y Derecho*, n. 21, 29 pp.
- GAIRÍN, J., RODRIGUEZ-GÓMEZ, D., ARMENGOL, C. y DEL ARCO, I. (2013), “El acceso a la Universidad para personas mayores en España. Los programas universitarios para personas mayores: revisando la realidad”, *Revista de Orientación Educativa*, v. 27, núm. 51, pp. 45-65.
- MALONEY, E.J. y KIM, J. (2020), *The Low-Density University: 15 Scenarios for Higher Education*, Johns Hopkins University Press, Baltimore.
- MARTIN, J.P. (2016), “SDG 4: Lifelong, Inclusive and Equitable Education: Goal 4”, en *International Society and Sustainable Development Goals*, DURÁN y LALAGUNA, P., DÍAZ BARRADO, C.M. y FERNÁNDEZ LIESA, C. (eds.), Aranzadi Thomson Reuters, Madrid, pp. 231-247.
- MARCO, B. (2020), “Coronavirus, COVID-19 and the Right to Education. Lessons to be Learned (A Contribution to Good Practices)”, en https://www.ohchr.org/_layouts/15/WopiFrame.aspx?sourcedoc=/Documents/Issues/Education/COVID19/BertaMarco.docx&action=default&DefaultItemOpen=1, 5 pp.
- MARTÍNEZ HEREDIA, N. y RORÍGUEZ- GARCIA, A.-M. (2018), “Alfabetización y competencia digital en personas mayores: el caso del aula permanente de formación abierta de la Universidad de Granada (España)”, *Revista Espacios*, vol. 39, núm. 10, p. 37, accesible en <http://revistaespacios.com/a18v39n10/a18v39n10p37.pdf>.
- MORENO CRESPO, P.A. y CRUZ DÍAZ, M.R. (2012), “Promoción de la calidad de vida a través de los programas socioeducativos para mayores, Universidad y Mayores”, I Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa, Innovagogia 2012, Libro de Actas, 21, 22 y 23 de noviembre de 2012, pp. 1522-1533, accesible en https://www.upo.es/cms1/export/sites/upo/aula-mayores/cuadernos/documentos/promocion_calidad_vida.pdf.
- MURILLO, F.J. y DUK, C. (2020), “El Covid-19 y las brechas educativas”, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 14, núm. 1, accesible en https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-73782020000100011&script=sci_arttext.

- QUINTANA AVELLO, I. (2020), “Covid-19 y Cierre de Universidades. ¿Preparados para una educación a distancia de calidad?”, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 9, núm. 3 extraordinario, 11 pp., accesible en <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12232/12094>.
- RODICIO-GARCÍA, M.L., RIOS-DE-DEUS, M.P., MOSQUERA-GONZÁLEZ, M.J. y PENADO ABILLEIRA, M., “La Brecha Digital en Estudiantes Españoles ante la Crisis de la Covid-19”, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 9, núm. 3 extraordinario, pp. 103-125, en https://revistas.uam.es/riejs/article/view/riejs2020_9_3_006/12444.
- RUIZ. G.R. (2020), “Marcas de la pandemia: el derecho a la educación afectado”, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 9, núm. 3 extraordinario, pp. 45-59, en https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/108882/CONICET_Digital_Nro.fad2c5dc-48ef-40e2-b804-c53a7536fc86_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y.
- TORRES CAZORLA, M.I. (2001), “La sociedad internacional contemporánea: problemas recientes. Una aproximación a la crisis de las Naciones Unidas en los albores del siglo XXI”, *Aula de Formación Abierta 2000*, Universidad para mayores, pp. 181-188; (2002) “Las repercusiones de los acontecimientos del 11 de septiembre de 2001 en la sociedad internacional contemporánea”, *Aula de Formación Abierta 2002*, Universidad para mayores, pp. 293-299; (2003) “La extradición en Derecho Internacional”, *Aula de Formación Abierta 2002/2003*, Universidad para mayores, pp. 403-408.
- VALLE APARICIO, J.E. (2014), “Educación permanente: los programas universitarios para mayores en España como respuesta a una nueva realidad social”, *Revista de la Educación Superior*, vol. XLIII (3), n. 171, julio-septiembre 2014, pp. 117-138.

b) Otros documentos de consulta:

- BOE (Sección dedicada a la COVID-19): https://www.boe.es/biblioteca_juridica/index.php?tipo=C.
- UNESCO (Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura):
 - Información sobre el ODS 4: <https://es.unesco.org/gem-report/node/1346>
 - Declaración de Incheon: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED_new/pdf/FFA-ENG-27Oct15.pdf.
 - Marco de Acción Educativa 2030: <https://es.unesco.org/news/adopcion-del-marco-accion-educacion-2030>.

Investigación sustantiva

LA DISCRIMINACIÓN MÚLTIPLE EN EL DERECHO AL ACCESO AL EMPLEO DE LA MUJER: UN ANÁLISIS DESDE EL ENFOQUE DE LA JUSTICIA RELACIONAL Y EL FEMINISMO

Multiple discrimination in women's right to access the labour market: an analysis from relational justice approach and feminism

Recibido: 18 de junio de 2021

Aceptado: 21 de julio de 2021

Alejandra Ríos Pérez

Abogada

alejandrariospz@gmail.com

RESUMEN

Este trabajo combina el enfoque de la justicia relacional con el feminismo para evidenciar los vacíos de justicia que surgen en el acceso al empleo de la mujer y que impiden la consecución de la igualdad real. El principio de igualdad de trato tiene cierto arraigo en el ordenamiento jurídico español, aún así se siguen dando situaciones de discriminación por razón de género. Existen medidas y políticas encaminadas a combatir este tipo de discriminación, si bien no hay un sistema establecido para aquellos supuestos en los que varias circunstancias interaccionan y originan discriminación múltiple. Es necesario conocer estas situaciones y adoptar los mecanismos jurídicos para combatirlos y poder optar a la igualdad.

PALABRAS CLAVE

Justicia relacional, feminismo, discriminación múltiple, interseccionalidad, derecho al acceso al empleo.

ABSTRACT

This paper combines the relational justice approach with feminism to highlight the justice gaps that arise in women's access to employment and that prevent the achievement of real equality. The principle of equal treatment has some roots in the Spanish legal system; even so, situations of gender-based discrimination continue to exist. There are measures and policies aimed at combating this type of discriminations, although there is not yet an established system for when various circumstances interact and give rise to multiple discriminations. It is necessary to be aware of these situations and to adopt mechanism to combat them in order to be able to opt for equality.

KEYWORDS

relational justice, feminism, multiple discrimination, intersectionality, right to access labour market.

Sumario: 1. Introducción. 2. Combinación de enfoques: la justicia relacional y la teoría feminista. 2.1. La justicia relacional. 2.2. La teoría feminista. 2.3. Aporte entre enfoques. 3. Marco jurídico. 3.1. El marco internacional. 3.2. La regulación en la Unión Europea. 3.3. El ordenamiento jurídico español. 4. La discriminación de la mujer en el empleo. 4.1. El concepto de discriminación. 4.2. La situación de las mujeres en el acceso al empleo. 4.3. El tratamiento jurisprudencial de la discriminación múltiple. 5. Instrumentos de protección. 5.1. La actuación de la Inspección de Trabajo. 5.2. La vía judicial: el procedimiento de tutela de los derechos fundamentales. 6. Los vacíos de justicia. 7. Conclusiones. 8. Bibliografía.

1. Introducción.

Aún persisten las diferencias por razón de sexo que originan la discriminación de la mujer. El bien jurídico a analizar es la igualdad de la mujer, en particular en el acceso al empleo. El mayor riesgo de exclusión social y de pobreza para esta con respecto al hombre es una de las evidencias de la desigualdad existente, para combatirla una de las principales vías que se presentan es el acceso a un empleo digno y de calidad, donde los datos manifiestan la existencia de una brecha de género. La mejora de la inserción de la mujer en el mercado de trabajo es un instrumento para conseguir unas condiciones materiales más prósperas y poder avanzar hacia la igualdad en esta dimensión. Esto permite un mayor empoderamiento y capacidad para decidir sobre todos los ámbitos de su existencia.

A la condición de mujer pueden sumarse diversas cualidades que dificultan más aún su integración en el mercado de trabajo, tales como la raza, la edad, la discapacidad, la clase social... Esta pluralidad de factores pueden articularse entre sí dando lugar a discriminaciones múltiples. La perspectiva de género ha ido ganando terreno y adquiriendo una posición transversal en el ordenamiento jurídico, al menos en el plano formal. Sin embargo, es necesario ahondar en aquellas otras condiciones que se alían con el género e incrementan la dificultad para acceder a un empleo digno.

El objetivo del presente artículo es desarrollar el concepto de la discriminación múltiple desde el enfoque de género, para poder observar los instrumentos existentes en el ordenamiento jurídico español para hacer frente a las situaciones de discriminación en el acceso al empleo y estudiar su cabida en los mecanismos de protección existentes. Subyace la idea de que la realización del principio de igualdad de la mujer en el acceso al empleo no puede alcanzarse si no se tiene en cuenta a todas las mujeres, con sus condiciones materiales y simbólicas particulares que pueden determinar una mayor dificultad para alcanzar un empleo digno.

Se parte de un enfoque de género que permite poner el énfasis en las desigualdades por razón de sexo, y se recurre a una concepción feminista de la justicia, con el objetivo de poner en valor los trabajos feminizados y señalar los riesgos de no tener en cuenta a los distintos grupos de mujeres, ya que esto puede ocasionar que en la búsqueda de la igualdad de la mujer acaben generándose dinámicas opresoras hacia las mujeres en situación de mayor vulnerabilidad. Esto se combina con la metodología propuesta por el enfoque de la justicia relacional que permite detectar los vacíos de justicia de la relación jurídica observando cómo es la interacción de las normas, cómo se articulan las relaciones sociales en base a estas y qué resultados arroja en términos de justicia.

El análisis de la legislación española sobre discriminación e igualdad de oportunidades, de la situación de la mujer, de la Jurisprudencia al respecto y de las posibles vías para reclamar ante una situación discriminatoria, permitirá observar la existencia de vacíos de

justicia sobre los que profundizar para lograr la realización de la igualdad real, más allá de las condiciones particulares de cada persona.

2. Combinación de enfoques: la justicia relacional y la teoría feminista

El marco teórico para la realización del análisis planteado se base en la combinación del enfoque de la justicia relacional con la teoría feminista.

2.1. La justicia relacional

El punto de partida es el enfoque relacional de Pierpaolo Donati, quien se caracteriza por formar parte del “giro relacional” de la sociología. El *pensar relacional* se fundamenta en la importancia de la relación social en la producción del cambio social y como objeto autónomo de estudio; atribuyendo a la relación social las cualidades de referencia simbólica, vínculo estructural y su emergencia en la reciprocidad¹. La aplicación de este enfoque a la justicia se basa en analizar la realización de la misma resaltando el comportamiento de los sujetos².

La justicia relacional recoge la importancia de la relación social en cuanto motor del cambio social para aportar una nueva visión de la justicia que se caracteriza por ser multidimensional, buscar los vacíos de justicia a través de esa multidimensionalidad y ahondar en el estudio de la componente relacional –en la socialidad– de las relaciones jurídicas³.

La multidimensionalidad de este enfoque se concreta en tres dimensiones estrechamente relacionadas con los elementos de la relación social apuntados por Donati. Si para este la relación social se articula en base a tres semánticas⁴, en el enfoque de la justicia relacional, estas tres dimensiones, se articulan como reciprocidad, institucionalidad y socialidad. La interacción de las mismas es la que da origen a la relación jurídica. Siendo importante el resaltar la necesidad de analizar de forma crítica las dimensiones y la interacción entre las mismas⁵.

La aplicación de este enfoque al Derecho del Trabajo conlleva la comprensión de la relación laboral como una relación social⁶, escapando de una concepción mercantilizada del trabajo por la cual la relación laboral es un intercambio más dentro del marco del mercado. En particular el enfoque de la justicia relacional aplicado al Derecho al Empleo, tal y como establece Salas Porras cuando aplica este enfoque a las políticas activas de empleo⁷. En su trabajo, además relaciona las dimensiones de la relación jurídica con las

¹ Vid. DONATI, P. (2006), *Repensar la sociedad: el enfoque relacional*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias, págs. 113-116. El estudio de la relación social debe hacer hincapié en la realidad de la relación, atribuyéndole estas tres cualidades.

² Vid. MÁRQUEZ PRIETO, A. (2017), “Justicia relacional: enfoque, línea y método”, en MÁRQUEZ PRIETO, A.: *Justicia relacional y principio de fraternidad*. Navarra: Aranzadi, pág. 160.

³ *Ibidem.*, pág. 185.

⁴ Estas semánticas son la referencial, –entendida como significado e intenciones–, la estructural –basada en los vínculos y dependencias– y la generativa – el resultado de la relación–. Vid. DONATI, P. (2006), *Repensar la sociedad: ... op. cit.*, págs. 115-116.

⁵ Vid. MÁRQUEZ PRIETO, A. (2017), “Justicia relacional: enfoque, ... op. cit.”, pág. 185.

⁶ Vid. SALAS PORRAS, M. (2017), “Replanteamiento jurídico de los fundamentos y finalidades de la política activa de empleo desde el enfoque de justicia relacional”, en MÁRQUEZ PRIETO, A.: *Justicia relacional y principio de fraternidad*. Navarra: Aranzadi, pág. 257.

⁷ Sobre la aplicación del enfoque de la justicia relacional, esta académica establece que ello “conlleva identificar los elementos estructurales que corresponden a las tres dimensiones antes mencionadas, de forma que nos permita emitir un juicio sobre la adecuada adaptación entre sí de las dimensiones y sobre su

áreas de las políticas activas de empleo, estableciendo así que la interacción entre actores se corresponde con la reciprocidad, la institucionalidad con las políticas públicas y las normas, y la socialidad con el mercado de trabajo⁸.

Tal y como propone Antonio Márquez, la justicia relacional se puede emplear como método para el análisis de las relaciones jurídicas⁹, haciendo hincapié en la distinción de las tres dimensiones jurídicas, al tiempo que no se pierda su visión de conjunto; en el análisis crítico de cada una de ellas para detectar los vacíos de justicia; y dirigiendo la argumentación en base a la dimensión de la institucionalidad. Tal metodología es la que se emplea, la profundización en las dimensiones de la relación jurídica laboral, en concreto, en el ámbito del acceso al empleo servirá para evidenciar los vacíos de justicia, es decir, aquellas situaciones de injusticia social, que pueden darse en cualquiera de las tres dimensiones de la relación¹⁰.

2.2. La teoría feminista

La existencia de desigualdades entre hombres y mujeres es un hecho constatable y fuertemente enraizado en diferentes sociedades, estas desigualdades son diversas manifestaciones de un mismo fenómeno, la subordinación de la mujer al hombre. La teoría crítica feminista parte de la existencia de una relación desigual en base al sexo-género cuya consecuencia es la opresión de la mujer. Desde este enfoque el objetivo es desvelar dichas relaciones de opresión para desmantelarlas.

Con respecto al papel del feminismo en relación con el campo del Derecho, establece Smart¹¹ que no es necesario establecer una teoría feminista del Derecho, en tanto que la forma positivista del proceder en el Derecho encierra en cierta forma las cualidades que el sistema patriarcal atribuye a lo masculino, por lo que la búsqueda de una teoría feminista del Derecho supondría buscar la sustitución de una por otra, lo cual en sí se aleja del feminismo, que trata de abrir lo público a experiencias diversas¹². Para esta autora el papel del feminismo en el ámbito del Derecho es diferente, necesita ser reconstruido y aplicar en este proceso el enfoque feminista, de modo que se evidencien los fundamentos patriarcales que han servido a su constitución¹³.

orientación a la justicia, [...] tomaremos como objeto de estudio un ámbito relacional más amplio que el de la relación interpersonal de trabajo.” *Ibidem*, pág. 260.

⁸ “[L]a reciprocidad coincidiría con el grado de interacción entre actores sociales y económicos implicados en su configuración y materialización. En la dimensión de la relacionalidad se incluirían las propias políticas públicas y las normas que las ordenan. Por último, la dimensión de la socialidad contendría la red de relaciones creadas a partir de la interacción de las dos dimensiones anteriores, esto es, el mercado de trabajo y todas las relaciones sociales que lo crean y sostienen”. Cuando esta autora se refiere a la dimensión de la relacionalidad está haciendo alusión a la antes llamada institucionalidad. *Ibidem*, pág. 260.

⁹ Vid. MÁRQUEZ PRIETO, A. (2017), “Justicia relacional: enfoque, línea, método”... *op. cit.*, pág. 198 y ss. La justicia relacional es al mismo tiempo enfoque, método y línea de investigación. En este análisis, si bien subyacen las otras dos naturalezas, tiene especial importancia la justicia relacional como método.

¹⁰ Vid. RUIZ SANTAMARÍA, J. (2020), “El enfoque relacional como metodología de análisis en el Derecho del trabajo: el expediente de inclusión frente a la discriminación laboral” en *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE Nueva Época)*, núm. 21.

¹¹ Vid. SMART, C. (2017), “La búsqueda de una teoría feminista del derecho” en *Delito y Sociedad*, 1 (11/12), págs. 105-124.

¹² *Ibidem.*, pág. 108.

¹³ “El trabajo del feminismo es de-construir el discurso naturalísimo, negador del género del derecho, revelando constantemente el contexto en el cual ha sido constituido, y dibujando paralelos con otras áreas de la vida social. El derecho no es una entidad que flota libremente, está anclado en el patriarcado, así como en las divisiones de clase y las divisiones étnicas. No estoy segura de que debamos buscar una teoría feminista del derecho que debamos sustituir por esta totalidad”. *Ibidem.*, pág. 122.

El feminismo crítico se caracteriza por diferenciarse fuertemente del “feminismo liberal” en tanto que el objeto de este segundo es la consecución de la igualdad de mujeres y hombres en términos de mercado, lo cual solo supone un beneficio para aquellas mujeres que ya se encuentran posicionadas en un determinado nivel socioeconómico, sin tener en cuenta las condiciones materiales y sociales del resto de mujeres¹⁴. Este es el feminismo que se apoya en las *cadenas de cuidados* oprimiendo a otras mujeres para acceder al mundo de la producción en igualdad con los hombres, las tareas reproductivas se delegan en otras personas, fundamentalmente mujeres, en peor situación¹⁵.

Se trata de emplear el enfoque del feminismo que busca integrar los derechos de todo tipo de mujeres, indiferentemente de su clase social, género, raza, condición de migrante, orientación sexual, ...¹⁶ La teoría feminista crítica ahonda en las desigualdades estructurales más allá del mercado, que además, suponen un condicionante de las desigualdades existentes en este.

Desde la perspectiva de las teorías de la justicia resulta enriquecedora la de Nancy Fraser, quien desde la teoría crítica y en sus análisis sobre la Justicia resalta la importancia de las injusticias derivadas del género. Fraser propone un interesante enfoque basado en tres dimensiones que puede ser de utilidad para articular el punto de partida del presente análisis. Establece la necesidad de entender el género desde una doble perspectiva, redistributiva y de reconocimiento¹⁷, con posterioridad añadirá una nueva dimensión a su enfoque de justicia, la representación¹⁸. La perspectiva redistributiva se fundamenta en la estructura económica de la sociedad, la del reconocimiento basa las diferencias de género en su interpretación cultural y de asignación de valores¹⁹ y la perspectiva de la representación es aquella referida a la participación en la esfera pública de las mujeres.

La propuesta de Fraser pasa por entender la justicia como una unión de estas dimensiones, y que esta puede alcanzarse a través del principio de paridad²⁰. Esto implica la desaparición de las dependencias materiales –en relación con la dimensión redistributiva–; que los “patrones institucionalizados de valor que sistemáticamente

¹⁴ Vid. ARRUZZA, C., BHATTACHARYA, T. y FRASER, N. (2019), *Manifiesto de un feminismo para el 99%*. Herder Editorial, pág. 116.

¹⁵ Sobre las cadenas de cuidados se pronuncia Fraser estableciendo quienes desempeñan los trabajos de cuidados vacantes cuando una mujer se incorpora al mercado de trabajo, “[t]ípicamente son mujeres racializadas, a menudo de origen rural, de regiones pobres, las que asumen el trabajo reproductivo y de cuidados antes desempeñado por mujeres más privilegiadas. Pero para hacerlo, las migrantes deben transferir sus propias responsabilidades familiares y comunitarias a otras cuidadoras aún más pobres, que deben a su vez hacer lo mismo, y así sucesivamente, en <<cadenas de ciudades globales>> cada vez más largas”. Vid. FRASER, N. (2020), “Las contradicciones del capital y de los cuidados” en FRASER N. *Los talleres ocultos del capital. Un mapa para la izquierda*. Traficantes de Sueños, pág. 88.

¹⁶ Vid. ARRUZZA, C., BHATTACHARYA, T., y FRASER, N. ... *op. cit.*, pág. 18.

¹⁷ Vid. FRASER, N., (2012), “La política feminista en la era del reconocimiento: un enfoque bidimensional de la justicia de género” en *Arenal. Revista de Historia de las Mujeres*, núm. 19, vol. 2 julio-diciembre, pág. 272.

¹⁸ Como recoge Clara Iglesias, esta autora en su obra *¿Redistribución o reconocimiento?*, coescrita con Honnet, ya deja entrever su preocupación sobre la representación; posteriormente en *Escalas de la Justicia*, la representación cobra un importante papel como nueva dimensión de la justicia en el ámbito político. Vid. IGLESIAS, C., (2012), “Justicia como redistribución, reconocimiento y representación: las reconciliaciones de Nancy Fraser” en *Investigaciones Feministas*, vol. 3, pág. 256.

¹⁹ Vid. FRASER, N. (2012), “La política feminista en la era del reconocimiento... *op. cit.*, pág. 272.

²⁰ La paridad es aquí entendida no en términos cuantitativos, sino cualitativos, es decir, como la capacidad de actuar en “pie de igualdad” en todas las esferas de la vida. Vid. FRASER N. (2012), “La política feminista en la era del reconocimiento... *op. cit.*, pág. 276.

desprecian ciertas categorías de personas y sus cualidades”²¹ también desaparezcan –esto se conecta con la dimensión del reconocimiento–; y todo ello teniendo en cuenta lo que posteriormente vendría a configurarse como la dimensión de la representación – íntimamente relacionada con el principio de paridad–, orientada hacia la participación de todos los colectivos en la arena política, donde se decide sobre redistribución y reconocimiento.

2.3. Aporte entre enfoques

La combinación de la justicia relacional con la teoría crítica feminista puede resultar enriquecedora a la hora de profundizar en el estudio de los derechos de la mujer en el mercado de trabajo en todos sus ámbitos²². Partiendo de que el sistema de Derecho y el ámbito relacional laboral que se pretende estudiar se enmarca en un contexto patriarcal, tener presentes los principios de la teoría crítica feminista es sumamente interesante.

En primer lugar, esta unión sirve para justificar la importancia del análisis, basado en los déficits de justicia en el acceso de las mujeres al mercado de trabajo. Estos no se traducen exclusivamente en resultados materiales, sino que son expresión de unas relaciones desiguales y unos comportamientos que tienen un fuerte arraigo en nuestra sociedad, y por lo cual podemos calificarla de patriarcal. Por tanto, resultaría vacío analizar un problema como el que se plantea sin entrar a cuestionar las causas que lo originan, esto se solventa al introducir la teoría crítica feminista.

El empleo de esta perspectiva en el ámbito del Derecho contribuye a analizar aquellas formas de proceder patriarcales dentro del propio derecho, pero también más allá del mismo. Aplicar el método de la de-construcción a las relaciones jurídicas abarca las instituciones pero también las esferas de la socialidad en las que se enraízan las relaciones de opresión. La teoría feminista nos lleva a la aplicación de la perspectiva de género en el análisis, de modo que se centre el interés en la situación de la mujer en términos relativos con respecto a la del hombre. Esto permitirá localizar los sesgos que se encuentran en el ordenamiento jurídico y que originan los vacíos de justicia.²³

Resultan aquí relevantes los conceptos de socialidad, planteado por el enfoque relacional, y de justicia de Nancy Fraser, expuesto anteriormente. La socialidad es importante en tanto marco estructural en el que se dan las relaciones jurídicas que pretendemos analizar –las de las mujeres en el ejercicio de su derecho al empleo–; y el concepto de justicia de Fraser porque propone un interesante análisis sobre cómo el género es origen de relaciones injustas en las distintas dimensiones de la justicia.

Esto enlaza con el segundo motivo por el cual esta combinación de enfoques resulta interesante, el aporte del feminismo pone el acento en la amplitud del sujeto cuyo acceso al empleo analizamos, de modo que a la hora de detectar los vacíos de justicia en el derecho

²¹ *Ibidem.*, pág. 275.

²² Tal y como señalan Amorós y De Miguel la “teoría feminista no es un paradigma más al lado de otros, sino que se constituye en el Pepito Grillo de los demás paradigmas en cuanto sexistas o patriarcales”. *Vid.* AMORÓS, C. y DE MIGUEL, A. (2014), *Teoría feminista: de la ilustración al segundo sexo*, vol. 1, pág. 18.

²³ Para una mayor profundización acerca de la perspectiva de género en el ámbito del Derecho del Trabajo, *vid.* RIVAS VALLEJO, P. (2020), “Perspectiva de género en el tratamiento de la discapacidad: incidencia laboral y de seguridad social” en *La discapacidad en el marco de las relaciones laborales*, octubre-noviembre. La profesora Rivas Vallejo pone como ejemplo de la importancia de introducir la perspectiva de género la aprobación de la Ley 27/2011, de 1 de agosto, sobre actualización, adecuación y modernización del sistema de Seguridad Social, señalando que al no tenerse en cuenta este enfoque se dificultó más aún el acceso de la mujer a las pensiones contributivas, incrementando con ello la brecha de género, pág. 11.

de acceso de la mujer al empleo no basta con analizar el problema como una cuestión de realización de la igualdad de mujeres y hombres en su acceso al mercado de trabajo, sino que es necesario tener en cuenta otras *identidades* que pueden sumarse a la condición de mujer y que suponen un agravio comparativo a la hora de ejercer este derecho²⁴.

Esto enlaza con la interseccionalidad de la discriminación propuesta por Kimberle Crenshaw en 1989, quien realiza una crítica al derecho antidiscriminatorio partiendo de la situación de las mujeres negras como sujeto de discriminación. Para este grupo de mujeres el marco unidimensional con el que se trabajaba en el derecho antidiscriminatorio resultaba insuficiente para analizar su realidad, ya que las situaciones de discriminación que podrían afectarles no siempre se referían exclusivamente a su condición de mujer o de persona racializada, sino que en ocasiones la intersección de ambas cualidades era la que las posicionaba en un lugar inferior con respecto al resto de la sociedad²⁵. A la hora de abordar este estudio es necesario tener presente este planteamiento, para tener como meta el análisis de la igualdad en el acceso al empleo de todas las mujeres.

Los enfoques aquí planteados pueden maximizar su utilidad para abordar los problemas de justicia a los que se exponen determinados colectivos de mujeres en el acceso al mercado de trabajo.

3. Marco jurídico

La concepción de la protección de la mujer trabajadora ha evolucionado a lo largo de los años, al tiempo que lo ha ido haciendo el concepto de igualdad. Esta progresión se ha ido recogiendo en las normas internacionales y nacionales. A continuación se resaltan aquellas instituciones de los distintos órdenes jurídicos que afectan al Estado español²⁶ y que se centran en la protección de la discriminación de la mujer en el trabajo.

3.1. El marco internacional

A nivel internacional, en particular en el marco de la OIT, se han adoptado distintos convenios para la protección de la mujer trabajadora²⁷, si bien al hilo del presente artículo interesa especialmente el Convenio sobre la discriminación (empleo y ocupación)²⁸, donde se obliga a promover la igualdad de oportunidades y de trato en materia de empleo y ocupación, eliminando las discriminaciones²⁹, también se establecen como no discriminatorias aquellas medidas destinadas a satisfacer las necesidades particulares de

²⁴ En el momento de acceder al empleo la mujer puede ser discriminada por su condición de mujer, pero también por otras cualidades, tales como la raza, el tener una discapacidad, la edad o la religión, entre otras. El hecho de no tener en cuenta cómo pueden interactuar estas características entre sí, puede originar nuevos vacíos de justicia en relación a determinados grupos de mujeres.

²⁵ Vid. CRENSHAW, K. (1989), “Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics” en *University of Chicago Legal Forum*, vol. 1989, art. 8, págs. 139-140.

²⁶ La protección de la mujer trabajadora se recoge en normativas a diversas escalas: la internacional, en concreto el marco de la OIT; a nivel europeo, a través de las normas e instituciones de la Unión Europea; y a nivel nacional.

²⁷ Vid. C100-Convenio sobre igualdad de remuneración, 1951 (núm. 100) de la OIT o C103 sobre la protección de la maternidad (revisado, 1952 (núm. 103) de la OIT, ratificado por España en 1965, como ejemplos.

²⁸ Vid. C111-Convenio sobre la discriminación (empleo y ocupación), 1958 (núm. 111) de la OIT. Ratificado por España en 1967.

²⁹ *Ibidem.*, art. 2.

determinadas personas que por las mismas razones que puedan hallarse discriminadas se encuentran en necesidad de especial protección³⁰.

El Convenio sobre política social³¹ marca como objetivo de la política social la supresión de la discriminación entre los trabajadores por motivos de raza, color, sexo, credo, asociación a una tribu o afiliación a un sindicato en los distintos ámbitos del trabajo, así como eliminar las diferencias salariales basadas en causas discriminatorias³².

Desde el marco de trabajo de la OIT cabe destacar además el Programa de Trabajo Decente. Se entiende *trabajo decente* como aquel centrado en cuatro pilares: creación de empleo, protección social, derechos en el trabajo y diálogo social³³. Dentro de cada uno de estos objetivos existen diversas medidas que pueden implementarse para lograr la consecución de un trabajo digno. El trabajo decente se ha incluido como uno de los objetivos de las Naciones Unidas para la consecución del trabajo sostenible³⁴, esto ha determinado que estados y organizaciones internacionales introduzcan este concepto en su discurso³⁵. Para la realización de este objetivo es imprescindible que el trabajo sea indisociable de determinados derechos, así como la eliminación de cualquier tipo de discriminación.

El trabajo decente como ODS incluye ya la perspectiva de género y ofrece datos sobre la participación de mujeres con respecto a la de los hombres en el mercado laboral³⁶. Dentro de las metas específicas de este Objetivo se insertan el principio de igual remuneración por trabajo de igual valor, también se pone el enfoque en la doble discriminación de las mujeres migrantes al tratar sobre la protección de los derechos laborales y la promoción de un entorno de trabajo seguro y sin riesgos para todos los trabajadores, haciendo hincapié en “los trabajadores migrantes, en particular las mujeres migrantes y las personas con empleos precarios”³⁷.

3.2. La regulación en la Unión Europea

El ordenamiento de la UE contiene de forma dispersa distintas disposiciones en materia de igualdad de trato y derecho antidiscriminatorio, tanto en el derecho originario³⁸ como en el derivado y en la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea³⁹.

De ahí se deriva la consagración del principio de igualdad entre hombres y mujeres, incluyendo el ámbito del acceso al empleo⁴⁰. El derecho antidiscriminatorio de la Unión

³⁰ *Ibidem.*, art. 5.

³¹ *Vid.*, C117-Convenio sobre política social (normas y objetivos básicos), 1962 (núm. 177) de la OIT. Ratificado por España en 1973.

³² *Ibidem.*, art. 14.

³³ El concepto de “trabajo decente” fue introducido por el director general de la OIT Juan Somaravia en 1999 y hace referencia al empleo digno.

³⁴ En los Objetivos de Desarrollo Sostenible adoptados en 2015, el número 8 es el trabajo decente y crecimiento económico.

³⁵ *Vid.* MORÁN BLANCO, S. (2018), “El <<trabajo decente>> en la UE: políticas y normas” en *Revista Española de Derecho del Trabajo*, núm. 206/2018 parte Estudios.

³⁶ Según un informe del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo “La participación de las mujeres en la fuerza laboral fue del 48% en 2018, en comparación con el 75% de los hombres” [en línea] <https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>.

³⁷ *Ibidem.*

³⁸ *Vid.*, Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea (arts. 8, 151 y siguientes) y Tratado de la Unión Europea (arts. 2 y 3).

³⁹ *Vid.*, capítulo III.

⁴⁰ *Vid.*, Directiva 75/177/CEE del Consejo de 10 de febrero de 1975 relativa a la aproximación de las legislaciones de los Estados miembros que se refieren a la aplicación del principio de igualdad de retribución

recoge también las definiciones de discriminación directa e indirecta y discriminación múltiple⁴¹ y la inversión de la carga de la prueba en los supuestos de discriminación por razón de sexo⁴².

El último instrumento jurídico relevante en lo relativo a la discriminación es la propuesta de Directiva del Consejo por la que se aplica el principio de igualdad de trato entre las personas independientemente de su religión o convicciones, discapacidad, edad u orientación sexual. Si bien esta propuesta excluye de su ámbito de aplicación el empleo y la ocupación por entender que estos ya están protegidos en otras disposiciones⁴³, la importancia de esta propuesta reside en la definición de distintos tipos de discriminación y su incidencia en la discriminación múltiple. Esta Directiva marca de forma determinante la dirección de la Unión en los próximos años en relación con el derecho a la igualdad de trato y la eliminación de toda forma de discriminación.

Tal y como señala Sandra Fredman⁴⁴ existen obstáculos a la aplicación de la discriminación múltiple en el ordenamiento europeo. Los principales inconvenientes son la dispersión de las normas, pues como se ha expuesto existe una gran variedad de Directivas que tratan la materia; cada disposición persigue un objetivo, lo cual atiende a su distinto momento de adopción y motivaciones de fondo; se da un tratamiento diferente a cada causa de discriminación; los motivos de discriminación están tasados; y la dificultad de establecer en relación a quién se realiza la comparación para determinar si existe o no una diferencia de trato.

3.3. El ordenamiento jurídico español

La Constitución española establece el principio de no discriminación por razón de sexo en su artículo 14 y en el artículo 35 prohíbe la discriminación por este motivo en el trabajo. A su vez, son varias las normas que contienen disposiciones en relación a la mejora de las condiciones de la mujer en el mundo del trabajo⁴⁵. Además, la Ley Orgánica para la igualdad

entre los trabajadores masculinos y femeninos; Directiva 76/207/CEE del Consejo de 9 de febrero de 1976 relativa a la aplicación del principio de igualdad de trato entre hombres y mujeres en lo que se refiere al acceso al empleo, a la formación y a la promoción profesionales, y a las condiciones de trabajo; Directiva 2002/73/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 23 de septiembre de 2002 que modifica la Directiva 76/207/CEE del Consejo relativa a la aplicación del principio de igualdad de trato entre hombres y mujeres en lo que se refiere al acceso al empleo, a la formación y a la promoción profesionales, y a las condiciones de trabajo.

⁴¹ Vid., Directiva 2000/43/CE del Consejo de 29 de junio de 2000 relativa a la aplicación del principio de igualdad de trato de las personas independientemente de su origen racial o étnico y Directiva 2000/78/CE del Consejo de 27 de noviembre de 2000 relativa al establecimiento de un marco general para la igualdad de trato en el empleo y la ocupación.

⁴² Vid., Directiva 97/80/CE del Consejo de 15 de diciembre de 1997 relativa a la carga de la prueba en los casos de discriminación por razón de sexo.

⁴³ En el marco de las negociaciones, el Consejo acuerda que lo adoptado por esta Directiva pueda contribuir a la promoción del principio de igualdad de trato en el ámbito del empleo y la ocupación. Vid. HERBOSA MARTÍNEZ, I., (2020), “Una primera aproximación a la propuesta de Directiva del Consejo por la que se aplica el principio de igualdad de trato entre las personas independientemente de su religión o convicciones, discapacidad, edad u orientación sexual”, en *Revista Aranzadi Unión Europea*, núm, 5/2020 parte Doctrina, pág. 2.

⁴⁴ Vid. FREDMAN, S. (2016), “Intersectional discrimination in EU gender equality and non-discrimination law”, en *Directorate-General for Justice and Consumers*, págs. 62-65.

⁴⁵ Vid., Ley 31/1995, de 8 de noviembre, de prevención de Riesgos Laborales; Ley 39/1999, de 5 de noviembre, para promover la conciliación de la vida familiar y laboral de las personas trabajadoras; Real Decreto-ley 6/2019, de 1 de marzo, de medidas urgentes para garantía de la igualdad de trato y oportunidades entre mujeres y hombres en el empleo y la ocupación; Real Decreto Legislativo 3/2015, de 23 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Empleo; Real Decreto 902/2020, de 13 de octubre, de igualdad retributiva...

efectiva de mujeres y hombres⁴⁶, cuyo eje básico es el principio de igualdad de trato⁴⁷ y que tiene vocación de transversalidad⁴⁸, hace referencia a la discriminación múltiple⁴⁹ y dedica su Título IV a “El derecho al trabajo en igualdad de oportunidades” y el Título V a “El principio de igualdad en el empleo público”.

Al tratar sobre igualdad en el empleo resulta imperativo detenerse en el Estatuto de los Trabajadores⁵⁰. En su artículo 4, sobre derechos laborales, dispone en su apartado 2.c) el derecho a la no discriminación que ostentan todas las personas trabajadoras; y en el 17 se recoge la prohibición de la discriminación en las relaciones laborales y sus consecuencias. A lo largo de todo su articulado se recogen distintas medidas para la realización del principio de igualdad de trato entre hombres y mujeres⁵¹.

Cabe hacer mención a la Ley sobre Infracciones y Sanciones en el Orden Social⁵², donde se tipifican como sanciones muy graves aquellas conductas discriminatorias, directas e indirectas, y las decisiones que supongan un trato desfavorable de los trabajadores por reclamar el cumplimiento de los principios de igualdad de trato y no discriminación⁵³; estableciendo además este tipo de sanción para otras conductas cuyo origen se encuentra en la desigualdad por razón de sexo. En relación al acceso al empleo, la sanción se centra en la petición de datos de carácter personal o el establecimiento de condiciones en los procesos selectivos que impliquen discriminación⁵⁴.

A pesar de que en el ordenamiento jurídico español existan múltiples medidas para tratar de paliar las desigualdades y discriminaciones existentes por razón de sexo, a la hora de atender a la combinación de distintas causas que puedan incrementar lo injusto de una conducta discriminatoria, no hay instrumentos en la legislación. En la actualidad, en la LOI en la Exposición de Motivos II recoge el concepto de discriminación múltiple, lo cual puede constituir un punto de partida.

4. La discriminación de la mujer en el empleo

La protección de la mujer en el Trabajo ha evolucionado desde la percepción de la mujer como un ser subordinado al hombre y necesitada de protección basado en el constructor de la fragilidad de la mujer y su condición de madre⁵⁵.

⁴⁶ Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, en adelante LOI.

⁴⁷ *Ibidem.*, art. 3.

⁴⁸ *Ibidem.*, art. Exposición de Motivos III.

⁴⁹ *Ibidem.*, Preámbulo y art. 14.6.

⁵⁰ *Vid.* Real Decreto Legislativo 2/2015, de 23 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto de los Trabajadores.

⁵¹ Como por ejemplo el mecanismo corrector de los sistemas de calificación profesional (art. 22), la ausencia de discriminación en ascensos y promociones (art. 24), principio de igual de retribución por igual trabajo (art. 28), derecho a la conciliación de la vida familiar y laboral (art. 34), información sobre el derecho a la igualdad de trato (art. 64.3).

⁵² *Vid.* Real Decreto Legislativo 5/2000, de 4 de agosto, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley sobre Infracciones y Sanciones en el Orden Social.

⁵³ *Ibidem.*, art. 8.12.

⁵⁴ *Ibidem.*, art. 16.1.c).

⁵⁵ *Vid.* ALEMANY ZARAGOZA, E. (2005) “Evolución histórica del trabajo de la mujer hasta nuestros días”, en *Revista Doctrinal Aranzadi Social*, núm. 22/2004 parte Estudio, p.13. En relación con esta concepción de la mujer, es interesante resaltar como FRASER Nancy. "Las contradicciones del capital...*op. cit.*, pág. 79 atribuye en parte esta protección de la mujer en el trabajo como consecuencia de la crisis reproductiva que acarrearían las nefastas condiciones de trabajo de mujeres y niños en las fábricas, que amenazaba la institución familiar burguesa.

La integración de la mujer al trabajo productivo⁵⁶ durante las revoluciones industriales supuso la consagración de la doble jornada de la mujer en dos esferas, en la del trabajo productivo y el reproductivo⁵⁷. La situación ha sido fluctuante desde entonces, con mayor promoción del trabajo femenino en aquellos períodos donde fue más necesaria la mano de obra –tales como períodos de conflictos bélicos o de gran crecimiento económico⁵⁸–. Este desarrollo de la situación económica y los movimientos sociales han llevado a que en los últimos años se hayan incluido medidas de promoción de la igualdad, políticas activas, las medidas de conciliación familiar persiguen un reparto de tareas equitativo, etc., lo cual evidencia un cambio de paradigma con respecto a las primeras medidas protectoras de la mujer en el empleo.

4.1. El concepto de discriminación

La desigualdad que hoy día se sigue manifestando entre mujeres y hombres se materializa en discriminación por razón de sexo, la cual se encuentra en todas las esferas de la vida, y también en el acceso al empleo y en la calidad del mismo.

La discriminación se da de distintas formas, por un lado están las ya conocidas variantes de discriminación directa e indirecta⁵⁹. El elemento determinante en la discriminación directa es el “trato menos favorable”, este concepto se entiende en términos relativos y precisa de comparación con otras personas en la misma situación pero cuyo trato difiera⁶⁰. La discriminación indirecta es el efecto de un trato igual, es decir, aquellas ocasiones en las que no tener en cuenta las condiciones de partida de un determinado grupo hace que las medidas genéricas le creen una situación desfavorable o dificulten el acceso a algún servicio⁶¹. Por otro lado se encuentran aquellas situaciones discriminatorias en las que influyen más de una causa de discriminación. Sandra Fredman señala tres: la discriminación secuencial múltiple, en la que una persona sufre discriminación por diferentes motivos en momentos separados; la discriminación múltiple aditiva, cuando una persona en una misma situación es discriminada por dos o más razones diferentes; y la discriminación interseccional⁶², que es aquella que se da cuando la interacción de dos o

⁵⁶ La expresión “trabajo productivo” se usa en contraposición con “trabajo reproductivo”, conceptos empleados por FRASER, Nancy. "Las contradicciones del...*op. cit.*, pág.76, para diferenciar el trabajo de reproducción económica, el remunerado, del trabajo de reproducción social, *remunerado con la moneda del <<amor>> y la <<virtud>>*. El trabajo reproductivo es aquel asociado a todas las funciones necesarias para el cuidado de la vida, tradicionalmente asociado a la mujer.

⁵⁷ *Vid.* ALEMANY ZARAGOZA, E. (2005) “Evolución histórica del trabajo de...*op. cit.* pág.4.

⁵⁸ Como ejemplo, la expansión económicas de los años sesenta en España requirió de una mayor incorporación de la mujer al mercado laboral y esto trajo consigo medidas como la revocación de la excedencia forzosa por matrimonio. *Ibidem.*, pág. 6.

⁵⁹ *Vid.* Artículo 2 de la Directiva 2000/78/CE del Consejo de 27 de noviembre de 2000, para la igualdad de trato en el empleo y la ocupación se definen ambos tipos, siendo la discriminación directa aquella que se da "cuando una persona sea, haya sido o pudiera ser tratada de manera menos favorable que otra en situación análoga por alguno de los motivos mencionados en el artículo 1"; y la indirecta “cuando una disposición, criterio o práctica aparentemente neutros pueda ocasionar una desventaja particular a personas con una religión o convicción, con una discapacidad, de una edad, o con una orientación sexual determinadas, respecto de otras personas (...)”.

⁶⁰ *Vid.* AGENCIA DE LOS DERECHOS FUNDAMENTALES DE LA UNIÓN EUROPEA (2011), “Manual de legislación europea contra la discriminación”, Luxemburgo, pág. 23.

⁶¹ *Ibidem.*, pág. 29.

⁶² Este tipo de discriminación parte de la insuficiencia del enfoque unicausal del derecho antidiscriminatorio, Crenshaw parte de la realidad de las mujeres negras como grupo en el que concurren dos causas discriminatorias de forma interseccional y resalta cómo el no tener en cuenta la interseccionalidad impide una correcta apreciación de ciertos supuestos discriminatorios. Esto se produce porque para apreciar una situación de discriminación se realiza una comparación con el grupo privilegiado; para el caso de las mujeres negras, hay momentos en los que la discriminación que estas sufren no se hace patente al compararla con la

más causas discriminatorias originan un tipo particular de discriminación diferentes de las causas originarias iniciales, siendo la combinación de ambas en una misma persona lo que origina el trato diferenciado⁶³. Esta última es la que presenta mayores problemas para encajar en los ordenamientos jurídicos existentes, con el riesgo de que se invisibilicen este tipo de situaciones⁶⁴.

Jiménez Rodrigo ha tratado el tema de la discriminación múltiple en el empleo y señala la necesidad de ampliar la definición operativa de *trabajo*, para poder incluir así aquellos trabajos no regularizados⁶⁵. Además, establece tres momentos de la relación laboral en los que puede darse la situación de discriminación: en el acceso al empleo y la segmentación del mercado de trabajo, condiciones de empleo y a la hora de dar respuesta a la discriminación⁶⁶. En el presente estudio se presta mayor atención al acceso al empleo, sin embargo, para que la inserción al mercado se produzca en condiciones de igualdad es necesario no perder una visión holística de las tres áreas.

4.2. La situación de las mujeres en el acceso al empleo

La brecha de género ocasiona un mayor riesgo de exclusión social y pobreza, esta brecha es de 11% en relación a la tasa de empleo⁶⁷. Existe además, una menor participación de la mujer en el mercado de trabajo⁶⁸ y determinados sectores están altamente feminizados.

Esto esboza una situación de la mujer en el mercado de trabajo en la que se aprecia una menor inserción que el hombre, con una participación y ausencia en sectores muy determinados, lo que se corresponde con los valores culturales acerca de los trabajos que tradicionalmente han desempeñado –o no han podido desempeñar– las mujeres. A la menor inserción laboral cabe añadir la brecha salarial y el mayor porcentaje de temporalidad de los contratos.

Si además se aprecian otras circunstancias concurrentes en las mujeres la inserción en el mercado de trabajo empeora. Así, la tasa de empleo disminuye con la edad y la brecha de género se acentúa⁶⁹. Las mujeres migrantes tienen una tasa de ocupación que se caracteriza por su irregularidad⁷⁰; un alto porcentaje de este grupo de mujeres se concentra

de las mujeres blancas, por tanto se descarta la discriminación por razón de sexo; ni tampoco al compararla con la del hombre negro, esto lleva a que la situación de vulnerabilidad quede invisibilizada al no encajar en ninguna de las categorías. *Vid. Vid. CRENSHAW, K.*, (1989), “Demarginalizing the Intersection ... *op. cit.*

⁶³ *Vid. FREDMAN, S.* (2016), “Intersectional discrimination in EU gender equality and non-discrimination law”, Directorate-General for Justice and Consumers, págs. 27-28.

⁶⁴ *Ibidem.*, pág. 28.

⁶⁵ *Vid. JIMÉNEZ RODRIGO, M.* (2018) “El abordaje de la discriminación múltiple en el empleo: Revisión de políticas y buenas prácticas en la Unión Europea” en *Revista Internacional y Comparada de Relaciones Laborales y Derecho del Empleo*, vol. 6, núm. 3, julio-septiembre, pág. 205. “Esta mirada [hacia las intersecciones entre distintas causas de discriminación] obliga a cuestionar las definiciones convencionales de trabajo ligadas a la “norma social” del empleo para incluir otros “trabajos” ubicados en mercados laborales informales, marginales e ilegales, como por ejemplo, la prostitución o las situaciones de trata y explotación con fines laborales o sexuales”.

⁶⁶ *Ibidem.*, pág. 206.

⁶⁷ Datos del INE a 2019.

⁶⁸ La tasa de actividad de las mujeres en España en el 2019 era de 53% mientras que la de los hombres era del 64%, según los datos del INE.

⁶⁹ La brecha de género es de 11,6% para el intervalo de edad entre 25 y 54 años y de 14,2% para el intervalo de 55 a 64 años, según los datos del INE de 2019.

⁷⁰ La tasa de ocupación es del 48%, un 14% están empleadas de forma informal y un 38% en situación de desempleo. *Vid. ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL PARA LAS MIGRACIONES* (2016), *Estudio sobre la situación laboral de la mujer en España*, Ministerio de Empleo y Seguridad Social, pág. 23.

en el sector del empleo doméstico⁷¹, notable por su precariedad y que en ocasiones lleva a las trabajadoras a situaciones de abuso y maltrato⁷². La orientación sexual también puede ser un condicionante para el aumento de la discriminación laboral –incluyendo el acceso al empleo–, agravándose en el caso de la mujeres⁷³.

Sin necesidad de hacer enumeraciones exhaustivas estos ejemplos dejan patente la existencia de situaciones en las que se da una conducta más injusta por originarse en más de una causa de discriminación.

4.3. El tratamiento jurisprudencial de la discriminación múltiple

Dado el escaso alcance de la discriminación múltiple en el plano normativo, es necesario acudir a la Jurisprudencia para observar su desarrollo en estos términos.

En el plano internacional destaca la sentencia de la sección tercera del Tribunal Europeo de Derechos Humanos del caso B.S. contra España⁷⁴, en la que la demandante, una mujer de origen nigeriano que se dedicaba a la prostitución, alega haber sufrido discriminación por la triple condición de sexo, raza y ocupación. Los terceros participantes instaron al Tribunal a considerar la discriminación múltiple, pues tomados de forma individual los elementos discriminatorios podrían no arrojar luz sobre la discriminación acontecida⁷⁵.

En el contexto español, el Tribunal Constitucional reconoce la existencia de discriminación múltiple en su Sentencia 3/2018, de 22 de enero⁷⁶, en la que se pronuncia sobre un caso donde concurren discapacidad y edad como causas discriminatorias, y se resalta la necesidad de no descartar la variedad de combinaciones que pueden darse entre las causas discriminatorias.

La Jurisprudencia menor también recoge este concepto. La Sentencia del Tribunal Superior de Justicia de las Islas Canarias, de 4 de junio de 2018⁷⁷ recoge un voto particular, de la magistrada Gloria Poyatos Matas, en el que se pronuncia acerca de la discriminación múltiple indirecta que sufrió una trabajadora, camarera de hotel, al ser sancionada por baja productividad. Las dos condiciones que reunía la trabajadora eran ser mujer y tener 61 años, reflejando la magistrada que el no tener "en cuenta las condiciones personales de las trabajadoras afectadas, tales como la edad, [genera] un subgrupo de mujeres doblemente discriminadas"⁷⁸.

La Sentencia del Tribunal Superior de Justicia de Cataluña, de 2 de mayo de 2017⁷⁹ sobre un caso de despido nulo por vulneración del derecho fundamental a la libertad sindical la tutela judicial efectiva y a no sufrir discriminación por razón de sexo se pronuncia sobre la discriminación múltiple. En primer lugar se reconoce que los efectos de

⁷¹ *Ibidem.*, pág. 26.

⁷² *Vid.* NOGUEIRA DOMÍNGUEZ, J. y ZALAKAIN HERNÁNDEZ, J. (2015) "La discriminación múltiple de las mujeres extranjeras que trabajan en servicios domésticos y de cuidados a dependientes en Euskadi" en *Zerbitzuan: Gizarte zerbitzuetarako aldizkaria*, núm. 60, pág. 160.

⁷³ *Vid.* UGT, Área Confederal LGTBI. Disponible en: https://www.ugt.es/sites/default/files/resumen_ejecutivo1.pdf.

⁷⁴ *Vid.* Sentencia de la sección tercera del TEDH Asunto Beauty Salomon contra España, nº 47159/08, 24 de julio de 2012.

⁷⁵ *Ibidem.*, párrs. 65 y 66.

⁷⁶ Publicada en el BOE núm. 46, de 21 de febrero de 2018.

⁷⁷ *Vid.* Sentencia del Tribunal Superior de Justicia de las Islas Canarias, de 4 de junio de 2018. Nº de Recurso: 1739/2017.

⁷⁸ *Ibidem.*, pág. 12.

⁷⁹ *Vid.* Sentencia del Tribunal Superior de Justicia de Cataluña, de 2 de mayo de 2017 Nº de Recurso: 818/2017.

la discriminación unidimensional no son los mismos que los de la múltiple⁸⁰, y posteriormente, en el Fundamento de Derecho 5º se hace referencia a la existencia de discriminación múltiple cumulativa y a su escasa mención en la normativa, que aún así permite la apreciación de la misma.

5. Instrumentos de protección

Las Directivas europeas de derecho antidiscriminatorio establecen la obligación de los Estados miembro de fijar medidas para garantizar que se cumple el principio de igualdad de trato y no discriminación. En el ordenamiento jurídico español estos mecanismos, en el ámbito del acceso al empleo, se encuentran en las sanciones previstas en la LISOS; además, para la tutela por la vía judicial existen diversos procedimientos, si bien aquí se pone el énfasis en el procedimiento de tutela de los derechos fundamentales.

5.1. La actuación de la Inspección de Trabajo

La Inspección de Trabajo y Seguridad Social⁸¹ es encargada de velar por la realización del principio de igualdad de trato dentro del marco del empleo. La actuación de la IT en esta materia viene marcada por la Instrucción 3/2011, sobre actuaciones de la Inspección de Trabajo y Seguridad Social para la vigilancia en las empresas de la igualdad efectiva entre mujeres y hombres aprobada por la Dirección General de Inspección de Trabajo, así como el resto de disposiciones que regulen este ámbito.

Esta Instrucción establece la actuación de la IT en los diversos ámbitos del empleo, en relación al acceso al empleo la IT debe velar por que no haya ofertas de empleo discriminatorias⁸². Cuando la IT detecta situaciones de discriminación en el acceso al empleo realiza un acta de inspección y antes de que exista una resolución administrativa firme, da cuenta al Juzgado de lo Social de ello, comunicando las razones en las que se debería basar la posible indemnización. Será el Juzgado el encargado de determinar la indemnización correspondiente, no siendo objeto del proceso la determinación de la existencia de una conducta sancionable o no. Esta sentencia será de carácter declarativo y no condenatoria y se le comunicará a la Autoridad Laboral correspondiente para que prosiga con el procedimiento sancionador⁸³.

5.2. La vía judicial: el procedimiento de tutela de los derechos fundamentales

La tutela judicial de la igualdad de trato y oportunidades en los Tribunales es una cuestión compleja e imperfecta. En la jurisdicción social son varios los procedimientos los que se puede recurrir para reclamar la vulneración por discriminación, este estudio se centra en la tutela de los derechos fundamentales y las libertades públicas, regulado en los artículos 177 al 183 de la Ley 36/2011, de 10 de octubre, reguladora de la jurisdicción social.

Este proceso es garantista y está dotado de elementos que velan por la realización de la protección debida, tales como la inversión de la carga de la prueba, recogida en la

⁸⁰ *Ibidem.*, pág.11.

⁸¹ En adelante IT.

⁸² *Vid.* art. 16.1.c) de la LISOS.

⁸³ *Vid.* APECECHEA CELAYA, C. (2016), “Actuaciones de la Inspección de trabajo y Seguridad Social para la vigilancia en las empresas de la igualdad entre mujeres y hombres” en *Estudios sobre los diversos aspectos jurídicos del trabajo de la mujer*, Aranzadi, Enero, pág. 19.

normativa nacional y comunitaria⁸⁴; la legitimación activa es amplia y permite que la acción se interponga por diversos actores, desde la persona individual afectada, hasta las asociaciones por la defensa de igualdad de trato, pasando por los sujetos colectivos⁸⁵.

La particularidad del ámbito del acceso al empleo es compleja, en tanto que es una situación donde pueden llegar a difuminarse la discriminación y la libertad de contratación de la empresa, si bien, el principio de igualdad de trato se extiende a toda la relación laboral, incluido el acceso al empleo⁸⁶. En este sentido, la jurisprudencia constitucional recoge que el respeto a los derechos fundamentales, y el derecho a la igualdad, constituyen un límite a la libertad de contratación del empresario⁸⁷. No existiendo así tal colisión de derechos, sino una conducta injusta, por basarse en un elemento diferenciador como puede ser la raza o el sexo, lo cual no puede disfrazarse de preferencia para el desempeño de un empleo en determinadas ocasiones.

El recurrir al procedimiento de tutela de derechos fundamentales, supone que la protección debe venir por la triple vía del artículo 182 de la Ley reguladora de la jurisdicción social, consistente en: la nulidad de la acción que ocasiona la vulneración, la restitución de la situación al momento en que se produjo dicha vulneración y el resarcimiento de los daños y perjuicios causados⁸⁸. No siempre podrán darse todas.

Por su vinculación con el objeto de estudio, la discriminación múltiple, interesa especialmente el cómo se establece el resarcimiento, para poder valorar si la acumulación de causas discriminatorias puede permitir un incremento de las cantidades en concepto de daños y perjuicios. La indemnización en la jurisdicción laboral se rige actualmente por el principio de la *restitutio in integrum*⁸⁹, para este proceso recogido en el artículo 183 de la Ley reguladora de la jurisdicción social. En este artículo se recoge que es deber del juez establecer la cuantía indemnizatoria cuando haya habido vulneración, esta indemnización incluye el daño moral, así como los *daños y perjuicios adicionales derivados* –daño emergente y lucro cesante–. El objetivo es el resarcimiento a la víctima, y siempre que sea posible la restitución a la situación anterior. La tercera dimensión de la indemnización sería su carácter disuasorio, requerido por las normas comunitarias.

Existe un deber legar de establecer medidas restitutorias y disuasorias⁹⁰, el establecer la obligación de contratar como medida restitutoria puede resultar problemático. En aquellos casos en los que la obligación pueda afectar a terceros, no cabría plantear esta medida; sin embargo, cuando aún fuera posible instar la contratación, serían diversos los elementos a ponderar, tales como las oportunidades de trabajo⁹¹.

A la hora de fijar la cuantía indemnizatoria, dado el escaso desarrollo normativo, es necesario recurrir a la jurisprudencia. La Sentencia de la Sala de lo Social del Tribunal

⁸⁴ A nivel comunitario, en un primer momento, se fijó en la Directiva 97/80/CE, posteriormente, la inversión de la carga de la prueba en los casos de discriminación pasó a regularse en la Directiva 2006/54/CE. En la legislación española esto se refuerza con el art. 13 de la LOI.

⁸⁵ Vid. ARANZADI. “La tutela judicial laboral antidiscriminación en el acceso a un puesto de trabajo a través del proceso de tutela de derechos fundamentales y libertades públicas”. En *Cuadernos de Aranzadi Social*. Estadios previos al contrato de trabajo y discriminación, enero de 2013, págs. 7-10.

⁸⁶ Vid. RODRÍGUEZ CRESPO, M. “Límites a la libertad contractual: igualdad y no discriminación en materia de intermediación, selección y contratación” en *Revista Doctrinal Aranzadi Social* núm. 2/2013 Informes, 2013, pág. 2.

⁸⁷ *Ibidem.*, pág. 4.

⁸⁸ Vid. ARANZADI. “La tutela judicial laboral...*op. cit.*”, pág. 24.

⁸⁹ Vid. SÁNCHEZ PÉREZ, J. (2019) “La reparación del daño en la jurisdicción laboral” en *Revista Española de Derecho del Trabajo*, Aranzadi, núm. 216/2019 Estudios, pág. 10.

⁹⁰ Así figura en el artículo 15 de la Directiva 2000/43/CE y en el artículo 18 de la Directiva 2000/78/CE.

⁹¹ Vid. ARANZADI. “La tutela judicial laboral...*op. cit.*”, pág. 18.

Superior de Justicia del País Vasco de 7 de julio de 2018⁹² recoge los criterios de la jurisprudencia en relación a los daños y perjuicios en el orden social. Se expone el criterio orientativo de fijar las indemnizaciones por daños morales en base a las cuantías fijadas en la LISOS⁹³. La STS del 8 de febrero de 2018⁹⁴ resalta la necesidad de que en la demanda se fije la cuantía de la indemnización pretendida, desglosada en conceptos indemnizatorios, así como que en el caso en que el cálculo sea difícil se establecen de forma detallada las circunstancias que han de tenerse en cuenta para ponderar su cuantía; dicha sentencia también se pronuncia acerca de la importancia disuasoria de la indemnización.

El daño moral que se podría reclamar en los supuestos de discriminación múltiple sería difícil de cuantificar y por ello se entiende que al momento de interponer la demanda debe resaltarse esta cualidad de multiplicidad de la conducta discriminatoria para que esta sea tenida en cuenta por el juzgador a la hora de determinar la cuantía. En la Sentencia del Tribunal Superior de Justicia de las Islas Cataluña, de 2 de mayo de 2017⁹⁵ se resuelve acerca de la pertinencia de una cuantía indemnizatoria, siendo el pronunciamiento a favor de dicha cuantía dada la mayor afectación a la trabajadora por concurrir una acumulación de circunstancias discriminatorias calificadas como discriminación múltiple.

Si bien con sus dificultades y limitaciones existe un procedimiento para recabar la tutela de los tribunales en los casos de discriminación en el acceso al empleo. Dado el escaso desarrollo sustantivo de la discriminación múltiple en el ordenamiento jurídico, la parte procesal no contempla estos supuestos. Sin embargo, si así se hiciera se incrementarían las garantías; como por ejemplo sucedería en el momento de fijar la cuantía indemnizatoria, atendiendo a una mayor apreciación de lo injusto.

6. Los vacíos de justicia

No tener en cuenta los supuestos de discriminación interseccional invisibiliza a los colectivos que se encuentran en dicha intersección. Esto sería un vacío de justicia en sí mismo y rige para todas las relaciones; sin embargo, este trabajo se centra en los vacíos de justicia que se originan en el acceso al empleo de la mujer en España. Se sigue la para la exposición de los mismos la exposición de los vacíos de justicia de Ruiz Santamaría que recoge los señalados por Márquez⁹⁶.

El primer vacío que señala este autor es la ausencia de normas reguladoras⁹⁷, en este caso se materializa en la falta de regulación de la discriminación múltiple, a lo que cabe sumar la dispersión de la regulación sobre discriminación. Esto puede traducirse en la invisibilización del problema de cara a implar medidas correctoras, así como en una tutela deficiente por parte de las administraciones y tribunales de la tutela de las personas más vulnerables. Para solventar esta falta de normativa debe tenerse en cuenta que la inclusión de la discriminación interseccional en los ordenamientos jurídicos debe hacerse de forma cautelosa, buscando integrar todas las causas de discriminación y todas las esferas, pues, tomando como ejemplo la próxima aprobación de la Directiva del Consejo por la que se aplica el principio de igualdad de trato entre las personas independientemente de su religión o convicciones, discapacidad, edad u orientación sexual, que recoge la discriminación múltiple, esta no recoge todas las características que pueden dar lugar a discriminación, por

⁹² N° de Recurso: 1268/2018.

⁹³ Vid. Sentencia del Tribunal Supremo, de 29 de noviembre de 2017, N°. de Recurso: 7/2017.

⁹⁴ Vid. Sentencia del Tribunal Supremo, de 8 de febrero de 2018, N°. de Recurso.: 274/2016.

⁹⁵ N° de Recurso: 818/2017.

⁹⁶ Vid. RUIZ SANTAMARÍA, José Luis. “El enfoque relacional como ... *op. cit.*, págs. 65 y ss.

⁹⁷ Lo que A. Márquez señala como “ausencia de normas e instituciones indispensables para que las relaciones puedan funcionar según una estructura de red”. *Ibidem.*, pág. 65.

lo que aquellas que quedan fuera de dicha Directiva no podrían tenerse en cuenta, o tan solo cuando exista una intersección en los ámbitos estipulados por la Directiva⁹⁸. Dejando un vacío en el resto de espacios e intersecciones.

Con respecto a la cobertura normativa otra de las posibles medidas para paliar este vacío es la ratificación por España del Convenio núm. 189 de la OIT⁹⁹ que regula el empleo doméstico, un sector altamente feminizado, donde un gran porcentaje de las trabajadoras son migrantes y que además tiene unas altas tasas de irregularidad.

La falta de paridad y asimetría en la relación es otro de los vacíos de justicia, en este ámbito la condición de vulnerabilidad que se origina sitúa a las mujeres en una posición de inferioridad a la hora de negociar sus condiciones de incorporación al mercado de trabajo, llevándolas a aceptar condiciones peores que las que les corresponden por derecho e, incluso, abusivas. En relación con este aspecto cabe resaltar la nueva corriente de sindicalismo feminista que está tomando fuerza y que representa la lucha de las *kelly's*¹⁰⁰ o la Asociación Jornaleras en lucha. Estos nuevos movimientos sitúan en la esfera pública los problemas asociados a estos sectores desde un enfoque feminista.

A partir del estudio realizado por Jiménez Rodrigo¹⁰¹ se pueden extraer vacíos de justicia ligados a las dimensiones de socialidad y reciprocidad. Esta investigadora señala barreras discriminatorias que impiden la incorporación al mercado de trabajo en condiciones de igualdad: el prejuicio de los agentes empleadores; las discriminaciones prelaborales, que son aquellas relacionadas con el nivel de formación demandado para acceder a determinados empleos; o la segmentación del mercado de trabajo, que implica que determinados colectivos tengan mayor dificultad para acceder al mismo y se concentra en empleos de menor calidad. En conexión con esta última barrera nos encontramos los sectores altamente feminizados y con condiciones muy precarias, siendo el sector de los cuidados ejemplo de esto. Las cadenas de cuidados, anteriormente mencionadas, se constituyen como el ejemplo de la necesidad de que la justicia debe extenderse a todas las dimensiones, de modo contrario, esta no se realizará.

Cuando se produce la discriminación en el acceso al empleo, se puede dar un vacío a la hora de reclamar los derechos vulnerados, cuyo origen es la desigual distribución de recursos¹⁰². No todas las mujeres tienen las mismas facilidades a la hora de acceder a la tutela judicial o incluso a denunciar ante la IT, en este sentido cabe resaltar la situación de las mujeres migrantes que trabajan en la agricultura y que se encuentran en situación irregular. El interponer una reclamación –en cualquiera de las vías– para estos colectivos de mujeres supone una dificultad añadida, en tanto que su situación irregular las paraliza a la hora de denunciar, por el miedo a ver afectada su permanencia en el país.

Estos son algunos de los vacíos de justicia que se desprenden de un primer análisis de

⁹⁸ Vid. CARRASQUEDO CEPEDA, M. (2017) “La mujer doblemente discriminada: una aproximación desde el Derecho Comunitario” en *Revista Jurídica de Castilla y León*, núm. 43, septiembre, 5-19, 2017, pág. 13.

⁹⁹ Vid. C189-Convenio sobre las trabajadoras y los trabajadores domésticos, 2011 (núm. 189) de la OIT. Este Convenio es destacable desde el punto de vista del presente trabajo, en tanto que además de la cuestión de género incorpora otros factores que pueden ser origen de vulnerabilidad, tales como la edad, y especialmente la condición de migrante de las personas que realizan este tipo de trabajo, así el artículo 8 de dicho Convenio persigue proteger la situación de las personas migrantes que realizan este trabajo –indistintamente de su sexo, si bien la alta representatividad de las mujeres en este sector permite referir la mayor protección que este instrumento internacional otorga a las mujeres migrantes que realizan trabajo doméstico–.

¹⁰⁰ Asociación de camareras de piso.

¹⁰¹ Vid. JIMÉNEZ RODRIGO, M. (2018). “El abordaje...*op. cit.*”, págs. 206-207.

¹⁰² No solo de recursos materiales, sino también sociales –falta de apoyos–, o culturales –desconocimiento del idioma o de los mecanismos de denuncia disponibles–.

la relación laboral, en particular del acceso al empleo de la mujer, teniendo en cuenta la discriminación interseccional.

7. Conclusiones

El análisis realizado evidencia como la interseccionalidad de factores discriminatorios ocasiona situaciones discriminatorias diferentes. Asimismo, el empleo del enfoque de género permite profundizar en el entendimiento de la situación de la mujer. El enfoque de la justicia relacional y su metodología asociada han permitido detectar aquellos vacíos de justicia que se dan en la relación laboral expuesta, el acceso al empleo. Esta combinación de enfoques y planteamientos aportan una perspectiva novedosa para la comprensión de realidades existentes.

El estudio legislativo, si bien muestra la implantación del principio de igualdad de trato a todos los niveles, no arroja mecanismos de protección en situaciones de discriminación múltiple. A la dispersión de la normativa antidiscriminación cabe sumarle la escasez de la misma. Esto se traduce en una falta de instrumentos específicos para que implementen los tribunales, debiendo ser estos los que introduzcan el concepto y establezcan mecanismos de compensación adecuados en tanto se desarrolla una normativa concreta.

El desarrollo legislativo en esta materia debería dirigirse a introducir de forma firme el concepto de discriminación múltiple en nuestro ordenamiento jurídico, para dar el amparo adecuado a estas situaciones, fijando unos criterios de aplicación para los Tribunales y la IT que reflejen un incremento de lo injusto cuando concurra más de una causa de discriminación. Una línea de investigación futura sería el estudio acerca de cómo introducir estos conceptos para que se introduzcan dentro de la normativa procesal.

En el ámbito institucional, la suscripción de aquellos acuerdos e instrumentos internacionales que trabajen en esta dirección es otro compromiso a adquirir. Como ya se ha señalado anteriormente, la ratificación por España del Convenio núm. 189 de la OIT favorecería la protección del trabajo doméstico, sector altamente feminizado, con una gran concentración de mujeres migrantes y con altas tasas de irregularidad.

Estos apuntes hechos sobre la dimensión de la institucionalidad, llevan intrínseco un pronunciamiento sobre la socialidad y reciprocidad que deberían articular las relaciones. Si se profundiza en la dimensión de la socialidad es necesario atender al cambio de valores imprescindible para que la justicia en los términos aquí expuestos pueda realizarse. Ejemplo de ello son las ya expuestas cadenas de cuidados, en las que un avance más lento en cuestión de asunción de estos valores de igualdad lleva a la externalización de la vulnerabilidad hacia otros grupos de mujeres. Por ello la importancia de atender a todos los grupos de mujeres en base a la intersección de sus condiciones, y de resultar ese cambio de valores que debe realizarse a nivel cultural.

En este sentido es destacable la existencia aún de ciertos prejuicios sobre el trabajo que pueden –o deben– realizar las mujeres, y que se ven agravados cuando concurren ciertas cualidades. Estos estereotipos que pueda tener el empleador a la hora de la contratación contaminan la relación laboral, dificultando el acceso al empleo en determinados sectores de ciertos grupos de mujeres o la pauperización de las condiciones laborales de los trabajos desempeñados por ellas.

La inclusión de estos planteamientos a la hora de diseñar, normas, planes de acción, medidas positivas, campañas de concienciación... Puede contribuir a mejorar la dimensión de la socialidad, dando visibilidad a ciertas situaciones y experiencias, lo que puede contribuir a una ampliación del concepto de justicia en términos de igualdad de género que

incluya a un sujeto mujer más amplio, y esto repercutir en una mayor reciprocidad de las relaciones laborales. En este sentido se plantea como línea de investigación la profundización en el estudio de cómo se combinan las causas discriminatorias.

Los instrumentos teóricos aquí empleados buscaban resaltar la importancia de mejorar la integración de la mujer en el mercado de trabajo de forma cuantitativa, pero además revalorizando aquellos sectores más feminizados, ya que buscar un avance en términos de igualdad pero sin poner en valor los trabajos feminizados –tradicionalmente invisibilizados desde el punto de vista económico– origina estructuras jerárquicas dentro del grupo de mujeres, en relación a la distribución de recursos.

Este planteamiento implica una crítica intrínseca al mercado de trabajo, a las dinámicas de acceso al empleo y al sistema económico en el que se incardinan estas relaciones. La división entre trabajo productivo y reproductivo en la que se apoya el sistema capitalista y en su interacción con un sistema patriarcal, arroja como resultado la opresión de aquellas mujeres más vulnerables, situándolas en una situación de mayor riesgo de exclusión social y pobreza. El uso crítico de los conceptos aquí introducidos permite explorar otros marcos de relación que permitan una mayor justicia más allá de aquel impuesto por la lógica de la economía de mercado.

Las implicaciones de reconocer la existencia de discriminaciones múltiples e incluir mecanismos para erradicarlas en el ordenamiento jurídico son extrapolables a otras interseccionalidades, no solo a aquellas que incluyan el género entre las causas discriminatorias. Si bien, la reivindicación de este planteamiento desde el punto de vista del enfoque de género propuesto por el feminismo puede resultar interesante, en tanto que el principio de igualdad de trato entre mujeres y hombres goza de un buen sustento formal –si bien su realización material no avanza al mismo ritmo– y cierta trayectoria dentro de los ordenamientos jurídicos presentados. Ya que la idea implícita cuando se plantea la búsqueda de la justicia y de la igualdad real en términos redistributivos, representativos y de participación desde el feminismo no es dotar de esta igualdad a determinados grupos de población diferenciados de otros, sino que esta se extienda a todas las personas.

8. Bibliografía

- AGENCIA DE LOS DERECHOS FUNDAMENTALES DE LA UNIÓN EUROPEA (2011), “Manual de legislación europea contra la discriminación”, Luxemburgo.
- ALEMANY ZARAGOZA, E. (2005) “Evolución histórica del trabajo de la mujer hasta nuestros días”, en *Revista Doctrinal Aranzadi Social*, núm. 22/2004 parte Estudio .
- AMORÓS, C. y DE MIGUEL, A. (2014), *Teoría feminista: de la ilustración al segundo sexo*, vol. 1.
- APECECHEA CELAYA, C. (2016), “Actuaciones de la Inspección de trabajo y Seguridad Social para la vigilancia en las empresas de la igualdad entre mujeres y hombres” en *Estudios sobre los diversos aspectos jurídicos del trabajo de la mujer*, Aranzadi, Enero.
- ARANZADI. “La tutela judicial laboral antidiscriminación en el acceso a un puesto de trabajo a través del proceso de tutela de derechos fundamentales y libertades públicas”. En *Cuadernos de Aranzadi Social*. Estadios previos al contrato de trabajo y discriminación, enero de 2013.
- ARRUZZA, C., BHATTACHARYA, T. y FRASER, N., (2019), *Manifiesto de un feminismo para el 99%*. Herder Editorial.
- CARRASQUEDO CEPEDA, M. (2017) “La mujer doblemente discriminada: una aproximación desde el Derecho Comunitario” en *Revista Jurídica de Castilla y León*, núm. 43, septiembre, 5-19, 2017.
- CRENSHAW, K., (1989), “Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics” en *University of Chicago Legal Forum*, vol. 1989, art. 8.
- DONATI, P. (2006), *Repensar la sociedad: el enfoque relacional*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- FRASER, N. (2012), “La política feminista en la era del reconocimiento: un enfoque bidimensional de la justicia de género” en *Arenal. Revista de Historia de las Mujeres*, núm. 19, vol. 2 julio-diciembre.
- FRASER, N. (2020), “Las contradicciones del capital y de los cuidados” en FRASER N. *Los talleres ocultos del capital. Un mapa para la izquierda*. Traficantes de Sueños.
- FREDMAN, S. (2016), “Intersectional discrimination in EU gender equality and non-discrimination law”, en *Directorate-General for Justice and Consumers*.
- IGLESIAS, C. (2012), “Justicia como redistribución, reconocimiento y representación: las reconciliaciones de Nancy Fraser” en *Investigaciones Feministas*, vol. 3.
- JIMÉNEZ RODRIGO, M. (2018) “El abordaje de la discriminación múltiple en el empleo: Revisión de políticas y buenas prácticas en la Unión Europea” en *Revista Internacional y Comparada de Relaciones Laborales y Derecho del Empleo*, vol. 6, núm. 3, julio-septiembre.
- MÁRQUEZ PRIETO, A. (2017), “Justicia relacional: enfoque, línea y método”, en MÁRQUEZ PRIETO, A.: *Justicia relacional y principio de fraternidad*. Navarra: Aranzadi.

- MORÁN BLANCO, S. (2018), “El <<trabajo decente>> en la UE: políticas y normas” en *Revista Española de Derecho del Trabajo*, núm. 206/2018 parte Estudios.
- NOGUEIRA DOMÍNGUEZ, J. y ZALAKAIN HERNÁNDEZ, J. (2015) “La discriminación múltiple de las mujeres extranjeras que trabajan en servicios domésticos y de cuidados a dependientes en Euskadi” en *Zerbitzuan: Gizarte zerbitzuetarako aldizkaria*, núm. 60.
- ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL PARA LAS MIGRACIONES (2016), *Estudio sobre la situación laboral de la mujer en España*, Ministerio de Empleo y Seguridad Social.
- RIVAS VALLEJO, P. (2020), “Perspectiva de género en el tratamiento de la discapacidad: incidencia laboral y de seguridad social” en *La discapacidad en el marco de las relaciones laborales*, octubre-noviembre.
- RODRÍGUEZ CRESPO, María José. “Límites a la libertad contractual: igualdad y no discriminación en materia de intermediación, selección y contratación” en *Revista Doctrinal Aranzadi Social* núm. 2/2013 Informes, 2013.
- RUIZ SANTAMARÍA, J. (2020), “El enfoque relacional como metodología de análisis en el Derecho del trabajo: el expediente de inclusión frente a la discriminación laboral” en *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE Nueva Época)*, núm. 21.
- SALAS PORRAS, M. (2017), “Replanteamiento jurídico de los fundamentos y finalidades de la política activa de empleo desde el enfoque de justicia relacional”, en MÁRQUEZ PRIETO, A.: *Justicia relacional y principio de fraternidad*. Navarra: Aranzadi.
- SÁNCHEZ PÉREZ, J. (2019) “La reparación del daño en la jurisdicción laboral” en *Revista Española de Derecho del Trabajo*, Aranzadi, núm. 216/2019 Estudios.
- SMART, C. (2017), “La búsqueda de una teoría feminista del derecho” en *Delito y Sociedad*, 1 (11/12).
- UGT, Área Confederal LGTBI [En línea] <http://www.ugt.es/sites/default/files/resumen-ejecutivo1.pdf>.

Reseñas

RECENSIÓN DE *Los Entes Locales ante la transición y sostenibilidad energética. Nuevos desafíos jurídico-administrativos para 2030/2050*. GONZÁLEZ RÍOS, I., THOMSON REUTERS ARANZADI, CIZUR MENOR (NAVARRA), 2021, 423 PP. ISBN: 978-84-1390-268-5.

María del Pilar Castro López
Profesora de Derecho Administrativo
mdcastro@uma.es
Universidad de Málaga

El cambio climático es, sin lugar a dudas, uno de los más graves problemas, por no decir, el más grave, al que se enfrenta el planeta en la actualidad. No es de extrañar, pues, que este fenómeno, sus consecuencias ambientales y sociales y las medidas dirigidas a frenarlo o mitigarlo, se hayan convertido en los últimos años en objeto recurrente de análisis por parte de diversas disciplinas científicas. Los estudios jurídicos no constituyen una excepción a este respecto, siendo numerosos los trabajos dedicados al examen tanto del marco normativo aplicable como de las actuaciones adoptadas, o que debieran adoptarse, por los poderes públicos, para hacer realidad la tan ansiada y necesaria transición energética, en cuanto herramienta fundamental en la lucha contra el cambio climático.

Dentro de este panorama bibliográfico, la relevancia y, en cierta medida novedad, de la excelente monografía *Los Entes Locales ante la transición y sostenibilidad energética. Nuevos desafíos jurídico-administrativos para 2030/2050*, de la que es autora la profesora Isabel González Ríos, Catedrática de Derecho Administrativo de la Universidad de Málaga, radica, como su propio título pone de manifiesto, en centrarse específicamente en el papel que las Entidades locales, último escalón de la organización territorial del Estado, están llamadas a desempeñar y, de hecho, están desempeñando ya, en la materialización de esa transición energética.

La elección de la temática de la obra nos parece especialmente oportuna, dada la contradicción que, como bien nos advierte la autora, se aprecia en este ámbito entre el Derecho positivo y la realidad social.

En efecto, las Directivas comunitarias en materia de energía omiten prácticamente toda referencia a la Administración local, limitándose a instar a los Estados miembros a que animen a las Entidades locales a adoptar medidas de eficiencia y sostenibilidad energética, pero sin imponerles obligaciones concretas, situación que se reproduce en la normativa interna española de transposición de esas Directivas. Este olvido legal contrasta con el hecho irrefutable de que muchos de los sectores y actividades implicadas en la consecución de ese nuevo modelo energético y, en general, económico, más sostenible, tienen lugar, precisamente, en el medio urbano (edificación, alumbrado exterior, transporte), lo que implica la necesaria participación de los Entes locales.

A lo largo de los diez capítulos en los que se estructura la obra, la profesora González Ríos nos ofrece una exhaustiva, detallada y rigurosa exposición de los diferentes ámbitos, actividades, sectores e instrumentos de los que disponen las Entidades locales en nuestro ordenamiento jurídico para erigirse en sujetos activos de la transición y sostenibilidad energética, presentando su investigación una especial complejidad y dificultad, debido a la

pluralidad de sectores afectados y a la actual dispersión normativa existente en la materia objeto de estudio.

El capítulo inicial aborda la inexcusable tarea de delimitación conceptual del término sostenibilidad energética, tarea que se afronta acudiendo a los referentes normativos del Derecho de la Unión Europea y del Derecho interno español (estatal y autonómico, a los Planes y Estrategias aprobados en la materia, así como a la jurisprudencia de nuestro Tribunal Constitucional. La autora concluye identificando el concepto de sostenibilidad energética con el de transición energética, lo que supone asumir no solo sus implicaciones ambientales, un uso de la energía respetuoso con el medio ambiente, sino también sociales y económicas, cifradas en la exigencia de protección de los consumidores energéticos, especialmente de los más vulnerables, y en su consideración como motor de creación de empleo y, por ende, de desarrollo económico. Asimismo, se postula la necesidad de concretar el concepto de sostenibilidad energética en la normativa básica estatal, en virtud de los títulos competenciales de los núm. 13 y 23 del artículo 149.1 de la Constitución.

A continuación, este primer capítulo da cuenta del difuminado papel que en relación a la sostenibilidad energética se atribuye a las Entidades locales por parte de los sucesivos instrumentos de política energética adoptados por la UE y de las propias Directivas comunitarias sobre la materia. Finalmente, se examina la regulación interna española, recogiendo las principales iniciativas que implican a los Entes locales en la consecución de los objetivos de sostenibilidad energética y el marco competencial que les habilita para actuar en este ámbito.

El capítulo segundo se ocupa de las técnicas de ordenación y control mediante las cuales los Entes locales pueden intervenir en la planificación y construcción sostenible de infraestructuras energéticas.

El establecimiento de este tipo de infraestructuras debe ajustarse, en primer lugar, a la planificación energética, en la que cabe diferenciar la planificación vinculante -la de la red de transporte eléctrico y la del sector de hidrocarburos- y la planificación indicativa -la del sector gasista y la relativa al aprovechamiento de fuentes de energía renovables-, pero también a la planificación territorial y urbanística, donde cobran especial relieve las competencias locales, así como a la planificación climática. Por ello, en su estudio la profesora González Ríos se detiene en el análisis de los distintos Planes aprobados en cada uno de estos ámbitos tanto por el Estado como por las Comunidades Autónomas, con especial referencia a Andalucía, subrayando, de una parte, las limitadas posibilidades de intervención que se confieren a las Entidades locales en la planificación energética nacional, y, por otra, la necesidad de coordinación entre la planificación energética y la planificación territorial y urbanística y la planificación climática.

Tras la planificación, el capítulo se centra en la ejecución de infraestructuras e instalaciones energéticas sostenibles y en los principales instrumentos de intervención administrativa sobre la misma (autorizaciones), precisando las atribuciones de las Entidades locales al respecto. En concreto, se expone el régimen de las instalaciones de producción de energía a partir de fuentes renovables, de las instalaciones de autoconsumo eléctrico y de las instalaciones de calefacción y refrigeración a partir de energías renovables.

La edificación se encuentra entre los sectores de mayor consumo energético, motivo por el cual la UE ha venido adoptando en relación al mismo medidas de eficiencia y sostenibilidad energética de especial intensidad. A este sector se dedica el capítulo tercero de la monografía que comentamos, focalizándose, evidentemente, en las competencias de las Entidades locales.

Partiendo de las sucesivas Directivas comunitarias sobre la materia, así como del amplio corpus normativo aprobado por el Estado español en cumplimiento de aquellas, especialmente el Código Técnico de la Edificación, y descendiendo hasta la legislación urbanística autonómica, se analizan detalladamente las exigencias de sostenibilidad energética que el ordenamiento vigente impone a los edificios de nueva construcción y a las reformas importantes de los ya existentes, así como las aplicables a los edificios e instalaciones públicas locales; también se examinan los certificados e informes acreditativos de la sostenibilidad energética de los edificios. En cuanto a la conservación y rehabilitación edilicia, se presta especial atención a la iniciativa local en la rehabilitación de edificios por razones energéticas.

El capítulo tercero termina con el estudio de los conceptos de edificios de “consumo energético casi nulo” (CECN) y los edificios de “alto rendimiento energético”. Estamos ante dos conceptos jurídicos indeterminados procedentes, una vez más del Derecho de la UE, que, pese a su evidente vinculación, se recogen en normativas distintas. La autora repasa el tortuoso camino de la transposición a nuestro Derecho interno del concepto de edificios de “consumo energético casi nulo”, que ha provocado que en la actualidad coexistan en el ordenamiento español diferentes normas reglamentarias sobre dicho concepto, dispersión normativa de todo punto ilógica y contraria a los principios de buena regulación. Por su parte, la introducción del concepto de edificios de “alto rendimiento energético” por la normativa comunitaria sobre contratación pública más eficiente desde el punto de vista energético no ha hecho sino aumentar la confusión en esta materia, al no quedar clara su delimitación respecto al concepto de edificios de “consumo energético casi nulo”, y no parece que su recepción en nuestro Derecho vaya a favorecer un mercado de edificios más eficientes energéticamente.

Las reglas establecidas por el Derecho comunitario y el Derecho interno español en materia de rehabilitación de edificios y renovación urbana por razones de sostenibilidad energética presentan singularidades cuando se trata de edificios integrantes del patrimonio histórico. De ahí que, con buen criterio, la profesora González Ríos examine por separado esta problemática en el capítulo IV de su obra. En primer lugar, se recuerdan las importantes competencias que tanto la legislación de régimen local como la legislación sectorial sobre patrimonio histórico atribuyen a las Corporaciones locales en esta materia, desgranando las posibilidades de intervención municipal en la protección de los edificios históricos de su entorno, así como la incidencia de la planificación urbanística en la preservación de los edificios históricos. A continuación, se clarifica el tipo de obras que pueden realizarse sobre este tipo de edificios con el fin de lograr el no siempre fácil equilibrio entre la protección de sus valores históricos y la necesidad de su mejora y modernización para cumplir con las nuevas exigencias normativas, sociales y económicas, como es el caso de la sostenibilidad energética; asimismo, se exponen las exigencias mínimas de eficiencia energética que resultan de aplicación a tales edificios. Por último, teniendo en cuenta que el alumbrado exterior es uno de los sectores en el que los municipios pueden adoptar importantes medidas de sostenibilidad energética, encontramos una referencia específica a la eficiencia energética en la iluminación exterior de los edificios históricos, en la que se pone de manifiesto como la legislación autonómica vincula la prevención de la contaminación lumínica con un uso más eficiente de la energía.

La sostenibilidad energética en el alumbrado exterior es, precisamente, el ámbito del que se ocupa el capítulo VI, ámbito en el que, como acabamos de indicar, los municipios disponen de amplias posibilidades de intervención, ya que la Ley de Bases de Régimen Local incluye entre las competencias municipales el medio ambiente urbano, con mención expresa a la protección contra la contaminación lumínica y atmosférica en las zonas urbanas, al tiempo que establece el alumbrado público como servicio público de prestación obligatoria por todos los municipios. Una vez más, se precisa la regulación aplicable al sector, constituida por una pluralidad de normas referentes tanto a la protección del medio ambiente como al sector energético, entre las

que sobresale, como norma básica estatal, el Reglamento de Eficiencia Energética en Instalaciones de Alumbrado Exterior de 2008 (con sus Instrucciones técnicas complementarias), así como la normativa aprobada por las distintas Comunidades Autónomas para la prevención de la contaminación lumínica, forma específica de contaminación ambiental sobre la que, como lamenta la autora, carecemos de legislación básica estatal, al haberse limitado ésta únicamente a definir el fenómeno.

Con el rigor que caracteriza la obra que reseñamos, se exponen los principales instrumentos de los que este conjunto normativo dota a los municipios para actuar contra la contaminación lumínica y fomentar la eficiencia energética del alumbrado exterior: por una parte, los requisitos que deben cumplir las instalaciones de alumbrado exterior para optimizar su eficiencia energética (por ejemplo, calificación energética de las instalaciones, niveles máximos de iluminación de los distintos tipos de alumbrados, previsiones técnicas de las lámparas y luminarias, etc.); y, por otra, la zonificación lumínica, que conlleva la división del territorio en zonas en función de su necesidad de protección frente a este tipo de contaminación, según los usos que se desarrollen en el mismo, técnica ésta en la que la intervención municipal es particularmente relevante, pues todas las leyes autonómicas atribuyen competencias a los municipios sobre la misma, si bien se aprecia disparidad en los criterios utilizados en cuanto al régimen de intervención.

El análisis del sector del alumbrado exterior se completa con el examen de las implicaciones derivadas de la exigencia de integración de las infraestructuras de las redes de alumbrado exterior en el planeamiento urbanístico, en el marco, a su vez, de la planificación de las redes de transporte eléctrico y de la planificación de la ordenación del territorio, así como, finalmente, de las consecuencias que comporta la naturaleza demanial de las instalaciones de alumbrado público municipal dada su afectación a un servicio público.

Otra de las parcelas objeto de investigación es la sostenibilidad energética en el transporte. Dado el leitmotiv de la obra, su capítulo VII se centra fundamentalmente en el transporte y la movilidad urbana y en las competencias municipales sobre tráfico y transporte en las vías urbanas, poniendo de relieve su potencial para alcanzar los objetivos de un uso eficiente de la energía. A este respecto, la profesora González Ríos subraya la absoluta necesidad de integrar la planificación urbanística y la planificación del transporte, pues solo un urbanismo basado en criterios de cercanía y autonomía del ciudadano permitirá un transporte y movilidad sostenible, que priorice el transporte público y colectivo y los desplazamientos peatonales y en bicicleta. En la misma línea, entre las medidas que de manera singular pueden contribuir a la sostenibilidad energética del transporte en vías urbanas se destaca el uso de biocombustibles y del vehículo eléctrico.

Bajo la rúbrica “otros instrumentos locales para la sostenibilidad energética”, el capítulo VIII aborda dos temas diferentes: primero, el ya clásico de la contratación pública energética sostenible, y, después, otro más novedoso, como es el de las comunidades de energías renovables.

El repaso de las previsiones referidas a las Entidades locales en la normativa sobre contratación pública eficiente energéticamente arroja un balance con más sombras que luces. Es cierto que la Ley de Contratos del Sector Público permite a todas las Administraciones públicas, también, por tanto, a la Administración local, incluir el uso más eficiente de la energía entre los criterios de adjudicación de los contratos mediante las cláusulas ambientales. Sin embargo, la obligatoriedad de la inclusión de criterios de sostenibilidad energética impuesta por la reciente Ley de Cambio Climático y Transición Energética afecta tan solo a la contratación del sector público estatal. Además, la profesora González Ríos critica la escasa ambición de la legislación vigente en esta materia, formulando algunas propuestas que

permitirían reforzar la contribución de las Entidades locales a la sostenibilidad energética mediante la contratación pública, entre ellas, incorporar la vinculación del uso eficiente de la energía con la lucha contra la pobreza energética como criterio ambiental/social en la contratación local en las actuaciones de rehabilitación y remodelación urbana.

En cambio, se valora muy positivamente la obligación que la normativa actual impone a todas las Administraciones públicas, sin excepción, de celebrar contratos de adquisición de vehículos de transporte por carretera limpios y energéticamente eficientes, obligación consecuente con el carácter ejemplarizante exigible a las Administraciones, lamentando que las obligaciones de adquisición de bienes, servicios o edificios de alto rendimiento energético y de productos más eficientes energéticamente recaigan, nuevamente, solo sobre el sector público estatal, por lo que para los Entes locales estas actuaciones serían meramente voluntarias.

Las comunidades de energías renovables, entidades creadas recientemente por el Derecho comunitario, en las que pueden participar los municipios, son estudiadas en la segunda parte de este capítulo, precisando su concepto, fines, funciones, naturaleza jurídica, actividades y servicios que las mismas pueden desarrollar, por ejemplo, el autoconsumo eléctrico, así como el régimen de sus actividades.

Como es sabido, en nuestro ordenamiento jurídico la atribución a la Administración de potestad sancionadora para garantizar el cumplimiento de los mandatos normativos es habitual en todos los sectores de actividad pública. Consecuentemente, el capítulo IX de este trabajo de investigación analiza el régimen sancionador en materia de sostenibilidad energética, análisis que tropieza, una vez más, con las dificultades derivadas de la dispersión normativa, pues no contamos tan siquiera con un mínimo marco normativo unitario e integrado del mismo. Por ello, la autora expone el régimen sancionador establecido en los diversos sectores afectados, integrado por normas tanto estatales como autonómicas, a saber: régimen sancionador en el sector eléctrico renovable, donde se destaca el relativo a la materia de autoconsumo eléctrico; régimen sancionador relativo a las obligaciones de ahorro y eficiencia energética, con especial referencia a las exigencias aplicables al sector de la edificación; régimen sancionador en iluminación exterior y contaminación lumínica y, finalmente, régimen sancionador en movilidad y transporte público urbano. De este examen se deduce la escasa o nula participación de las Entidades locales en el ejercicio de la potestad sancionadora en ámbitos como el autoconsumo eléctrico, la edificación o el fomento de las energías renovables y la eficiencia energética, a diferencia de lo que sucede en los sectores de la contaminación lumínica y el transporte urbano y la movilidad donde aquellas sí tienen reconocidas competencias sancionadoras.

El capítulo IX se dedica a las medidas de fomento para la sostenibilidad energética. Tras un breve recorrido por los principales hitos de la política comunitaria en favor de la financiación del fomento del uso de una energía más limpia y respetuosa con el medio ambiente, se expone el régimen de financiación de la sostenibilidad energética, con referencia tanto a las ayudas comunitarias como a las ayudas nacionales, reseñando el aumento de los proyectos locales sobre sostenibilidad energética. Finalmente, se constata cómo la respuesta dada por la UE a la crisis económica generada por la pandemia del COVID-19 ha supuesto una movilización de fondos económicos sin precedentes, de los que España va a beneficiarse a corto y medio plazo, fondos vinculados a la materialización del necesario cambio de modelo económico, que gira en torno a dos ejes fundamentales: la digitalización y la transición energética.

Finaliza esta excelente monografía con unas precisas y acertadas reflexiones finales, donde, a modo de recapitulación, podemos encontrar las principales consideraciones y propuestas de *lege ferenda* formuladas a lo largo de la misma respecto a la intervención de las Entidades locales en cada uno de los sectores analizados.

En resumen, como bien manifiesta en su prólogo el profesor Sánchez Blanco, estamos ante un Libro con mayúscula en el que la profesora González Ríos logra sistematizar, con una completísima aportación de referencias legislativas, doctrinales y jurisprudenciales, una problemática tan compleja y heterogénea como es la del papel de los Entes locales ante la transición y sostenibilidad energética.

RECENSIÓN DE *Las sanciones disciplinarias a los alumnos universitarios y no universitarios, en centros públicos y privados.* TARDÍO PATO, J.A., SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA. CENTRO DE PUBLICACIONES. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL, 2020, 300 pp. ISBN: 978-84-369-5937-6.

José Alberto España Pérez
Contratado FPU
albertoespana@uma.es
Universidad de Málaga

Las aulas docentes han sido testigos de los problemas que enfrenta la vida educativa en la actualidad como el acoso escolar, el consumo de sustancias nocivas para la salud, el fraude en los exámenes con modernos artilugios, etc. Toda esta problemática pone de relieve la necesidad de contar con un régimen de disciplina académica efectivo que trate de solucionar estas cuestiones, sin tener que recurrir exclusivamente al ámbito penal (reservado para los casos más graves).

En este sentido, recientemente, ha visto la luz la monografía *Las sanciones disciplinarias a los alumnos universitarios y no universitarios, en centros públicos y privados*, escrita por José Antonio Tardío Pato, profesor titular de derecho administrativo en la Universidad Miguel Hernández de Elche. A lo largo de trescientas páginas, el autor analiza el marco jurídico del régimen disciplinario de los estudiantes universitario y no universitarios, de centros públicos y privados; reparando en las resoluciones judiciales con motivo de la impugnación de sanciones recaídas en procesos educativos, así como la jurisprudencia del Tribunal Constitucional sobre la potestad disciplinaria de los estudiantes. Poniendo de relieve en estas cuestiones el impacto de los principios y derechos sustantivos y procedimentales-procesales de la potestad sancionadora y otros derechos fundamentales que inciden en ellos, como el derecho de intimidad personal y familiar, el derecho al secreto de las comunicaciones o el derecho a la protección de datos.

Para dar cumplimiento a estos objetivos, el libro consta de seis capítulos. Los tres primeros actúan de modo introductorio para situar al lector en la materia. Así, el capítulo uno realiza un resumen extendido de la obra. El segundo, aborda la potestad disciplinaria desde un punto de vista general, como potestad sancionadora en las relaciones especiales de sujeción. Se parte de la explicación en la doctrina española de las sanciones disciplinarias, analizando el pronunciamiento del Tribunal Supremo sobre las relaciones de sujeción especial para justificar su regulación reglamentaria y las restricciones de derechos fundamentales. Y se termina con las características de las sanciones y situaciones de la potestad disciplinaria en general, en la jurisprudencia española. El capítulo tercero, centrado en la potestad disciplinaria sobre el alumnado, estudia la jurisprudencia constitucional, del Supremo y del Tribunal Europeo de Derechos Humanos para comprobar el razonamiento que realizan de la relación de sujeción especial entre los estudiantes y las instituciones educativas de las que forman parte.

A partir de ahí, los siguientes capítulos relacionan la potestad disciplinaria diferenciando entre el tipo de alumno y de centro, siguiendo un esquema muy parecido en todos ellos. El número cuatro, el más extenso, se focaliza en los estudiantes de universidades públicas. El autor comienza descubriendo la normativa aplicable al régimen disciplinario tanto en España como en los Estados de nuestro entorno más directo (Francia e Italia). En el caso interno, se remonta

a los antecedentes históricos de la regulación (con la denominada Ley Moyano, Ley de instrucción pública de 9 de septiembre de 1857, y su desarrollo reglamentario), para, posteriormente, describir la normativa actual, configurada en el Reglamento de Disciplina Académica que, por sorprendente que parezca, data de 1954. Una norma aprobada por el dictador Francisco Franco. La desidia de los diferentes ejecutivos democráticos ha provocado que desde entonces no se haya promulgado una norma que lo sustituya. Como resultado, según Tardío Pato, “[...] muchas universidades no se han arriesgado a aprobar un reglamento propio, habida cuenta del carácter controvertido de la admisión de los reglamentos de tal tipo” (pág. 42). Tan solo algunas disponen de sus propios reglamentos de disciplina académica del alumnado (que básicamente desarrollan o complementan el Reglamento franquista) y otras, solo de instrucciones internas. No obstante, ya se encuentra en tramitación el proyecto de Real Decreto para eliminar la mencionada disposición normativa, tal y como se comprometió el ministro de Universidades.

Posteriormente, el autor examina la normativa española de régimen disciplinario de los alumnos universitarios desde los principios generales del derecho de la potestad sancionadora de las Administraciones públicas, sin olvidar las circunstancias eximentes; así como desde los principios generales del derecho de carácter procesal o procedimental.

Todo sirve de base para el acertado examen de las infracciones que tipifica el Reglamento de 1954 en la práctica administrativa y judicial. Este apartado constituye una de las partes más didácticas de la obra, ya que el autor disecciona las diferentes infracciones establecidas en relación con los pronunciamientos judiciales recaídos sobre ellos. La norma califica las infracciones como graves, menos graves y leves. Así, por ejemplo, las manifestaciones contra la religión y moral católica reciben la más alta reprochabilidad. Un precepto que atenta contra el régimen de libertad y pluralismo religioso de nuestro Estado y contra la libertad de expresión y pluralismo político. Por eso, el autor considera que “ya no se puede interpretar desde la perspectiva del Estado confesional de la época en que se aprobó, sino que ha de interpretarse de acuerdo con la realidad social del momento”, según establece el Código Civil (art. 3.1) y nuestra Constitución al proclamar la aconfesionalidad religiosa del Estado (art. 16.3) y los valores del Estado de Derecho como la dignidad humana, la libertad, la igualdad, el pluralismo político, la libertad ideológica, religiosa y de culto. Esta disposición le sirve al profesor para poner de relieve las diferentes resoluciones judiciales que trae a colación tal cuestión, como sentencia de la famosa irrupción de un grupo de personas, encabezado por una famosa política, en una capilla católica situada en un campus universitario.

Otro tipo de infracciones graves son la injuria, ofensa o insubordinación contra las autoridades académicas o contra los profesores; la ofensa grave, de palabra u obra, a compañero, funcionarios y personal dependiente del centro; la suplantación de personalidad en actos de la vida docente y la falsificación de documentos o la falta de probidad. En relación con esto último, ha sido calificado como tal el uso por una alumna de un aparato durante el desarrollo de un examen a través del cual se le retransmitía las respuestas a las preguntas, así como el acceso por un alumno al correo electrónico de un profesor para obtener una prueba evaluadora. Otro tipo de conductas incluidas bajo este tipo es el plagio, la irrupción violenta en el despacho del rector y en la sala donde se estaba realizando una Junta de Gobierno de la Universidad con el fin de interrumpirla, la grabación mediante teléfono móvil de dos personas de la comunidad universitaria en los lavabos de la facultad, la falta de respeto hacia cargos públicos de la universidad y los daños a los bienes públicos y privados en los recintos universitarios (que puede ser falta constitutiva de delito). En cualquier caso, con la falta de probidad se hace referencia a toda acción que implique una falta de honradez académica.

Otra infracción grave la constituye las faltas colectivas de asistencia a clase y la desobediencia colectiva a las disposiciones reglamentarias o administrativas de las

correspondientes autoridades. Esta es una cuestión interesante debido a la ignorancia o confusión sobre la misma. La Constitución solo reconoce el derecho de huelga “a los trabajadores para la defensa de sus intereses” como medio de presión frente a los empresarios, como ha matizado el Supremo. En el mismo sentido, el Constitucional ha sentenciado que tal derecho “[...] excluye a los alumnos en sus relaciones con los enseñantes [...]”. Como sostiene el autor, esto conduce a la reflexión sobre “si la tipificación, como infracción administrativa, de la ausencia colectiva a clase no espontánea, sino acordada deliberadamente, como medida de presión por determinado grupo de alumnos, puede considerarse acorde con el principio de proporcionalidad, especialmente, en su entendimiento como falta grave, cuando en muchos estudios universitarios no rige la obligatoriedad de la asistencia a clase [...]” (pág. 144).

Asimismo, se tipifican como infracciones menos graves, las palabras o hechos indecorosos o los actos que perturben notablemente el orden en los centros de enseñanza o la resistencia a las órdenes o acuerdos superiores. Y serán leves, “cualesquiera otros hechos no comprendidos en los apartados anteriores que puedan causar perturbación en el orden o disciplina académicos”.

Junto a ello, se examinan las sanciones correspondientes y sus manifestaciones en la práctica administrativa y judicial. Las graves pueden conllevar una inhabilitación temporal o perpetua para cursar estudios en todos los centros docentes, la expulsión temporal o perpetua de los centros comprendidos en el distrito universitario o la expulsión temporal o perpetua del centro. Las menos graves, la prohibición de examinarse de la totalidad o partes de las asignaturas en que se esté matriculado, en todas las convocatorias del año académico, con la pérdida de los derechos de matrícula; la prohibición de exámenes ordinarios en una o más asignaturas o la pérdida parcial o total, definitiva o temporal, de becas, plazas en colegios mayores u otros beneficios de protección escolar. Y las leves, con pérdida de matrícula de una o más asignaturas; privación, durante el curso o temporal, del derecho de asistencia a una o más clases; y amonestación pública o privada.

El capítulo termina con el análisis del procedimiento sancionador aplicable a las sanciones disciplinarias de los alumnos universitarios y los órganos competentes para incoar, tramitar y resolver el procedimiento, cumpliendo con los principios de objetividad e imparcialidad.

El siguiente apartado está dedicado a la potestad disciplinaria sobre los alumnos no universitarios en centros públicos y centros privados concertados. Al igual que en el capítulo anterior, el autor comienza exponiendo los antecedentes normativos sobre tal cuestión para, posteriormente, indagar en la normativa estatal y la jurisprudencia constitucional desde la aprobación de la Carta Magna hasta la actualidad. A partir de ahí, realiza un análisis sistemático de las diferentes normas en la materia, señalando los derechos y deberes de este tipo de alumnos, junto con las infracciones y sanciones correspondientes. Además, se referencian las normas de las Comunidades Autónomas sobre disciplina en los centros públicos y en centros privados no concertados, ya que todas han aprobado su normativa propia tipificadora de infracciones y sanciones en este sentido.

Una vez indicado el marco normativo estatal y autonómico, se recogen de manera sistemática las diferentes clases y tipos de infracciones y sanciones de las dos esferas. Sin descuidar las circunstancias atenuantes y agravantes de la responsabilidad y otros criterios de proporcionalidad a la hora de imponer las sanciones. Se repara también en la posibilidad de la reparación de los daños producidos por el infractor y en la aplicación de los principios jurídicos sustantivos de la potestad sancionadora, así como las implicaciones del reconocimiento del profesorado como autoridad pública. El capítulo termina con el análisis del procedimiento sancionador en este ámbito, referenciando la aplicación de los principios procesales o

procedimentales, sus fases principales, y los órganos competentes para la imposición de sanciones y reclamaciones y recursos previstos contra sus resoluciones.

El libro finaliza con las sanciones disciplinarias impuestas a los alumnos de universidades privadas y centros educativos privados no universitarios no financiados con fondos públicos. Un apartado poco extenso en comparación con los dos anteriores, debido al menor desarrollo legislativo de esta parcela. Primeramente, se expone la normativa reguladora de las instituciones universitarias privadas en España y del régimen disciplinario de sus alumnos, así como las previsiones normativas sobre la potestad disciplinaria de los centros de educación no universitaria de carácter enteramente privado. A continuación, se examinan las resoluciones judiciales más relevantes producidas en relación con las sanciones impuestas por instituciones privadas de enseñanza universitaria y no universitaria. De ahí, se chequea la aplicación de las normas aprobadas por las entidades educativas privadas, en virtud de la autonomía de la voluntad o autorregulación, y la efectividad de las normas públicas de derecho necesario, prestando especial atención a los principios-derechos sustantivos y procedimentales-procesales del derecho penal y de la potestad administrativa sancionadora y protectoras de los derechos fundamentales. Finalmente, se evidencia la competencia de los órganos públicos o privados para imponer las sanciones y la jurisdicción competente para entender de sus impugnaciones en vía judicial.

En definitiva, Tardío Pato resuelve con brillantez la tarea de analizar el régimen disciplinario en el sistema educativo español. El aspecto más llamativo de todo ello es que en las universidades públicas se ha venido aplicando un Reglamento de 1954, preconstitucional, debido a la incapacidad del Estado de aprobar una nueva norma con rango de Ley acorde con nuestro ordenamiento jurídico y la sociedad actual, que tenga en cuenta las infracciones imperantes y que aporte mayor seguridad jurídica, igualdad y transparencia. En efecto, resulta interesante el análisis que realiza el autor para comprobar cómo se ha venido interpretando judicialmente hasta ahora las diversas infracciones y sanciones recogidas en la norma franquista.

En el ámbito no universitario, la normativa disciplinaria de las diferentes Comunidades Autónomas es más reciente, por lo que tienen en cuenta las nuevas realidades de la vida educativa. Aunque como señala el autor “[e]l inconveniente es la dispersión normativa derivada de la multiplicidad de textos existentes en las diversas comunidades autónomas, que puede generar situaciones de desigualdad entre los alumnos de los diversos centros y comunidades y de falta de seguridad jurídica” (pág. 13). En el marco de los centros educativos privados universitarios y no universitarios sorprende la calificación judicial de la relación jurídica existente entre la institución y sus alumnos, la cual, ha sido calificada de mercantil, no siendo de aplicación ciertos derechos fundamentales (como el de educación). Igualmente, los tribunales han legitimado la imposición de una sanción cumpliendo solo con los requisitos mínimos de legalidad. Consecuentemente, el autor pone de relieve un panorama ciertamente problemático en este ámbito.

En cualquier caso, a pesar de que tradicionalmente la disciplina académica se ha vinculado a una idea impopular y no rentable políticamente debido a su utilización como medio de represión política y social en épocas pretéritas, lo cierto es que es una parcela que merece atención para lograr una agradable convivencia en el entorno educativo ante una sociedad compleja que avanza rápidamente. Por eso la obra del profesor Tardío Pato constituye un buen punto de partida para alentar la reflexión y el estudio jurídico sobre una materia de gran importancia en nuestro sistema educativo que no debe pasar desapercibida.

RECENSIÓN DE *Derecho Internacional Público y catástrofes (incluye sección de textos normativos sobre catástrofes)*. BAUTISTA-HERNÁEZ, A., TIRANT LO BLANCH, VALENCIA, 2021. ISBN: 978-84-1397-176-6.

Alicia María Pastor García
Doctoranda y Profesora sustituta interina
Área de Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales
ampastor@uma.es
Universidad de Málaga

La obra *Derecho Internacional Público y catástrofes* ha sido publicada por la prestigiosa editorial Tirant lo Blanch y constituye el más reciente trabajo del Dr. Bautista Hernández, como especialista en el estudio de un tema de gran trascendencia, tanto desde el punto de vista jurídico como práctico, como son las catástrofes desde la perspectiva del Derecho Internacional Público.

La iniciativa que promueve la realización de este trabajo nace de la necesidad de acercar, tanto al alumnado como al profesorado de los nuevos planes de estudio del Grado en Derecho, el tema de las catástrofes desde su perspectiva jurídico-internacional: una materia tan fundamental como inexplorada en la enseñanza del Derecho Internacional Público. De hecho, este trabajo se establece como uno de los pocos manuales que abordan de forma específica esta materia en castellano desde un punto de vista docente. Así, la incorporación a los planes de estudio del Grado en Derecho de la Universidad de Málaga de asignaturas de contenido específico, que dotan de una proyección más detallada a la disciplina del Derecho Internacional Público, requiere manuales centrados en el estudio de estas materias de forma exclusiva y precisa.

Por otro lado, la estructura del libro *Derecho Internacional Público y catástrofes* se encuentra dividida en dos grandes bloques. Una primera parte, que lleva por título “El derecho internacional público y las catástrofes”, se dedica al estudio teórico de las catástrofes desde la óptica del Derecho Internacional Público. El autor inserta en esta primera parte de la obra cuatro secciones o capítulos: el primer capítulo se configura como la introducción idónea del tema, pues se refiere a las catástrofes desde una perspectiva multidisciplinar y comienza con la cuestión fundamental de la diversidad terminológica referida a las catástrofes, ya que se trata de un concepto que genera cierta confusión. En esta primera sección, el autor aborda magistralmente la noción de catástrofe desde sus distintas concepciones (coloquial, científica y social) y, de una forma muy esclarecedora, define el objeto de su estudio. A continuación, se centra en analizar otros elementos que se relacionan con la concepción y producción del fenómeno catastrófico: la percepción del riesgo y el proceso de riesgo, su definición y elementos, así como las fases en el desarrollo de la catástrofe.

Una vez identificadas las relevantes características de las catástrofes desde una perspectiva multidisciplinar, el siguiente paso es situar al lector en el estudio jurídico de las catástrofes en el derecho internacional. Por eso, el segundo capítulo se centra en las catástrofes en el Derecho Internacional Público y en su gestión jurídico-internacional. En este punto se analiza la evolución de la noción de catástrofe en los diversos instrumentos normativos y su gestión internacional. La gestión internacional de las catástrofes se expone a través del examen de su noción y límites, de las posibles perspectivas o enfoques en los que se debe basar esta gestión internacional de catástrofes y las fases en esta gestión. Finalmente, el último epígrafe de este

capítulo se dedica a la protección civil, cuyo marco jurídico posee una especial relación con la regulación en materia de catástrofes.

El tercer capítulo se destina al estudio de la evolución histórica del Derecho Internacional de Catástrofes por medio de tres epígrafes: en primer lugar, desde tiempos remotos hasta la Edad Moderna, a continuación, el surgimiento del Estado Nación y la gestión de las catástrofes y, por último, los siglos XX y XXI: el auge del D.I.C. (derecho internacional de catástrofes) y la labor de Naciones Unidas. En este último punto, desarrolla el auge del D.I.C. durante el s. XX y la labor de Naciones Unidas en la regulación y gestión de catástrofes desde finales del s. XX hasta la actualidad, cuestión en la que, con detalle, se centra en el aspecto institucional y normativo, así como en el tratamiento de este tema en las conferencias mundiales, en la labor de la C.D.I. al respecto, en el Consejo de Seguridad y en otros órganos de Naciones Unidas.

Esta primera parte de la obra finaliza con el cuarto capítulo, en el que se analiza de forma pormenorizada el Derecho Internacional Público relativo a las catástrofes, a través de su concepto, fuentes y contenido. En este punto el autor se centra en determinar en relación con el D.I.C. su denominación y concreción como sistema jurídico, las fuentes del Derecho internacional de catástrofes: tratados, actos de las Organizaciones Internacionales, costumbre, principios generales del derecho, jurisprudencia internacional, doctrina científica y legislación nacional. El autor señala el contenido y caracteres propios del Derecho internacional de catástrofes y lo relaciona con otras ramas del Derecho internacional, en particular: el Derecho Internacional Humanitario, el Derecho Internacional de los Derechos Humanos, el Derecho Internacional relativo a los refugiados y desplazados y el Derecho Internacional del medioambiente. De manera que la obra del Dr. Bautista-Hernández proporciona un alcance omnicomprendido del Derecho Internacional de catástrofes como tema objeto de estudio.

La segunda parte del libro contiene la selección de instrumentos normativos de mayor relevancia sobre catástrofes de ámbito universal, regional (de Europa, América y el Caribe, Asia y África), tratados bilaterales y legislación nacional. Esta segunda parte se erige en complemento idóneo del contenido teórico que compone la primera parte de la obra.

Finalmente, como una virtud adicional al interesante y profundo tratamiento de las catástrofes en el Derecho Internacional, se puede destacar la claridad expositiva por parte del Dr. Bautista-Hernández, que ilustra su obra con numerosos ejemplos que la convierten en un manual de fácil lectura y de gran interés para docentes y estudiantes del tema. Asimismo, inserta una serie de actividades para que el lector pueda evaluar y afianzar sus conocimientos, además de multitud de cuadros y gráficos que permiten una mayor comprensión de una materia compleja.

Por consiguiente, las particularidades de esta obra hacen de la misma el material docente perfecto para el estudio de las catástrofes en el Derecho Internacional Público desde un punto de vista eminentemente práctico. Un material fundamental de referencia para docentes y estudiantes, pero también para el investigador que se aproxima al estudio de esta materia por primera vez, por su contenido altamente formativo. En este sentido, la obra incorpora abundantes referencias bibliográficas a lo largo de toda su extensión, tanto al comienzo de cada uno de los capítulos como en otras secciones específicas y, también, una bibliografía de alcance general. Por medio de esta profusa bibliografía el autor pone al alcance del lector, no solo los conocimientos esenciales sobre esta materia, sino también un valioso material de consulta para poder profundizar en los aspectos que sean de su interés.

Por todo lo expuesto, tomando en consideración la especificidad y el detallado contenido de “*Derecho internacional público y catástrofes*”, la didáctica exposición por parte del Dr. Bautista-Hernández y la profusa bibliografía que la complementa, hacen de esta obra un material altamente recomendable para el aprendizaje de la parte especial de la disciplina de Derecho Internacional Público, fundamental para el estudio de las catástrofes a nivel jurídico-internacional.