

Jorge Jiménez López

LOS «VALORES Y PRINCIPIOS DEMOCRÁTICOS» DEL RD 822/2021: UNA OPORTUNIDAD PARA CUIDAR LA DEMOCRACIA Y LA UNIVERSIDAD, E INCORPORAR LOS DERECHOS CULTURALES EN LA DOCENCIA EN HISTORIA DEL ARTE

Apenas se cumple una década desde que acabé mis estudios de grado en Historia del Arte en la Universidad de Salamanca, resulta oportuno considerarlo desde estas primeras líneas porque, al igual que ocurriera en diversos momentos de mi corta experiencia docente, siento cierta impostura a la hora de intervenir en un monográfico sobre los desafíos que enfrenta nuestra disciplina. En efecto, carezco de una formación específica en materia pedagógica, así como de conocimientos sobre la planificación académica más allá de los cursos de formación que otras obligaciones me permitieron y permiten frecuentar; tan valiosos, incluso más, fueron los diálogos con mis maestras y colegas. El primer día que Lucía consideró que podía hacerme cargo de una lección, solo ella tenía confianza en que el objetivo, avanzar en el temario sobre la producción miniada en época gótica, pudiera salir bien. A partir de ese momento, se han sucedido con mayor o menor fortuna las horas de docencia que, como si de un piloto de avión se tratase, avalan en el sistema español la trayectoria en la enseñanza universitaria. Mi formación específica se ha ido forjando en función de lecturas recomendadas y la asistencia a esos cursos que la fortuna los hizo compatibles con las tareas y obligaciones de la investigación predoctoral; todo ello entreverado con algunas críticas que el alumnado realizaba a través del perverso sistema de encuestas. Nada de todo esto ofrecía un asidero consistente para la nueva labor profesional que estaba asumiendo, ni siquiera imaginada cuando un par de años antes terminé la licenciatura. De haberlo sabido, hubiera tomado otro tipo de apuntes sobre lo que me estaba enseñando sin quererlo el profesorado que me atendió.

En realidad, accedí a la universidad con tanta incertidumbre como admiración, tras cinco años trabajando en la carpintería familiar por no demostrar suficientes habilidades intelectuales cuando tocaba; o como las

MATÈRIA, NÚM. 24, SETEMBRE 2025
ISSN 1579-2641, p. 93-115

Recepció: 08-01-2025
Acceptació: 03-03-2025

¹ bell hooks, *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*, Madrid, Capitán Swing, 2021 (Nueva York, 1994), p. 25.

² En esta afirmación subyace la idea sobre el sistema democrático expresada por Gaetano Salvemini: «non esistono form di governo prive di difetti, perché non esistono uomini privi di difetti, e i governi –sia democratici sia dittatoriali– sono fatti da uomini, o meglio, da politici, che di regola non si conformano al modello migliore di umanità. Perciò tutti i governi sono cattivi. La democrazia è preferibile alla dittatura non perché la dittatura è cattiva e la democrazia è buona, ma perché la democrazia è cattiva e la dittatura è peggiore». Gaetano Salvemini, «Democrazia e dittatura», *Sulla democrazia (1924-40)*, Turín, Bollati Boringhieri, 2007, p. 35.

³ bell hooks, *Enseñar pensamiento crítico*, Barcelona, Rayo Verde, 2022 (Nueva York, 2010), p. 67.

esperaban. Al terminar el primer año en Salamanca, recuerdo una sensación semejante a la que describe bell hooks: «El conocimiento, de repente, solo consistía en información. No tenía ninguna relación con cómo vivíamos o con cómo nos comportábamos».¹ Aunque la situación me generase algo de desconcierto, todo apuntaba a que debía ser así, era el *statu quo*. Sin embargo, durante el periodo predoctoral diversos encuentros, algunos casuales, fueron generando mi propia comunidad de aprendizaje sobre la enseñanza y los cuidados (Lucía, Francesca, Luíze, Begoña, Laura, Sofía, Esther, Jennifer, Susana, Naiara, Itziar, Virginia, Teresa...), tiempo después se sumaron a través de sus textos otras maestras, Marguerite Yourcenar, Victoria Camps o bell hooks, junto con Ascensión, Pilar, Natalia o Encarna, que han sido las más recientes; todas han modelado mi opinión actual sobre la democracia, los cuidados y la pedagogía del compromiso. Naturalmente, también han contribuido varios maestros en este proceso, pero en número han sido los menos, probablemente algo tenga que ver la feminización de las aulas universitarias y de las humanidades, así como el feminismo y el antirracismo que ellas han liderado y que ha sido determinante para las transformaciones más relevantes del último siglo; mérito suficiente para no camuflarlas en un masculino genérico.

Considero oportuna esta breve nota personal para que quien dedique unos minutos a estas páginas comprenda el contexto y las razones que me llevan a abordar un asunto en una fase tan temprana de mi experiencia docente y, en cierto modo, en un asunto ajeno a mi investigación cotidiana. Esta limitación explica la ausencia de algunas otras voces desconocidas por mí, pero tan meritorias como las que resuenan aquí de forma constante; sin embargo, mi deuda con el sistema público de educación hace que mi esperanza y compromiso con él sea ilimitado. Por lo tanto, el único mérito, si lo hubiere, será conjugar opiniones que permitan seguir creyendo en la educación democrática; de modo que el principal sesgo del trabajo es la firme convicción de que, aunque fuera una mala reforma y sea un mal sistema, no es el peor posible.²

La razón de reconocer estos particulares en la introducción se basa en una idea defendida por hooks, quien sostiene que contar historias personales es una de las formas más efectivas de crear comunidad, pues entre otras cosas humanizan y desarticulan jerarquías. Algo que no debiera ser ajeno en una pretendida *comunidad* científica, pero he ahí otra de sus paradojas: «contar una historia personal para documentar o contextualizar un argumento era una señal de que quien lo hacía no se ceñía a los hechos puros y duros, no era lo bastante “científico”».³ Asimismo, he decidido que sea la única historia, a pesar de que buena parte de lo que se expone esté basado en la práctica docente de estos años, en actividades y proyectos de innova-

ción, pero el proceso de reflexión y mejora es continuado y colectivo; por ello, también sería una osadía suscribirlo como propio y, encima, pretenderlo ejemplar.⁴

Por lo tanto, a continuación, se hilvanan una serie de reflexiones a cuenta de la oportunidad que ofrece el cambio normativo de los últimos años para recuperar la democracia y la universidad. Comparto con Aida Sánchez de Serdio su premisa inicial y advierto que las críticas que afloran no deben entenderse como una defensa de una supuesta universidad ideal que existiera en otro tiempo, pues la «institución siempre ha sido problemática a la vez que un espacio de posibilidad (como cualquier institución interesante, por otra parte)»; en efecto, «ni la universidad elitista a la que solo podían acceder las clases acomodadas, ni la universidad masificada a la que las clases trabajadoras pudimos incorporarnos posteriormente, están exentas de sus propias críticas».⁵

Con frecuencia, entre los debates y discusiones con las maestras que he mencionado se suele concluir que tal o cual cosa ya llevan muchos años practicándola de manera espontánea en el aula. En efecto, las buenas docentes democráticas practican y estimulan el pensamiento crítico de manera natural y, probablemente, lo único que convenga introducir en este momento sea hacer partícipe al alumnado del valor de su actuación; porque para las personas que somos «nativas democráticas», como denomina Enzo di Nuoscio, el ejercicio de los principios y valores que sustentan el sistema suele pasarnos inadvertido y nos resulta inimaginable concebir una vida sin ellos; solo cuando los hayamos perdido tomaremos conciencia de su trascendencia.⁶

Los «valores y principios democráticos» en la educación superior

En enero de 2020, al inicio de la XIV Legislatura, la organización ministerial, emanada del pacto de gobierno entre el Partido Socialista Obrero Español y Unidas Podemos, contemplaba la creación del Ministerio de Universidades desgajado por primera vez en Democracia de las carteras de Ciencia e Innovación o de Educación. La nueva distribución no estuvo exenta de controversias, incluso el propio ministro, Manuel Castells, manifestó su discrepancia en el acto de toma de posesión. A pesar de ello, el reconocido investigador afrontó reformas y actualizaciones esenciales para el devenir del sistema público universitario. Dos de las normas más significativas, a juzgar por el asunto que abordará este ensayo, fueron el Real Decreto 822/2021 *por el que se establece la organización de las enseñan-*

⁴ Sobre los proyectos de innovación docente pueden consultarse las memorias en el repositorio institucional de la Universidad de Zaragoza: Curso 2021/2022, *Desarrollo de actividades basadas en la metodología de Aprendizaje y Servicio para favorecer la accesibilidad del Patrimonio cultural a colectivos en riesgo de exclusión* (PISOC336), Curso 2022/2023, *Aprendizaje y servicio para la formación en mediación cultural* (PISOC931) y en Curso 2023/2024, *La «violencia cultural» a través de la Historia del Arte* (PICT4966) y la última edición, en el curso 2024/2025, *Laboratorio de Derechos culturales y Diversidad cultural* (PICT5333). La variación en el nombre del proyecto obedece a la progresiva incorporación de docentes, asignaturas y titulaciones, en la última edición están involucradas veinte asignaturas de seis titulaciones y un equipo docente de veinticinco personas, tanto de la Universidad de Zaragoza como de entidades del tercer sector.

⁵ AIDA SÁNCHEZ DE SERDIO, *Una educación imperfecta. Apuntes críticos sobre pedagogías del arte*, Ciudad de México, Exit Publicaciones, 2021, p. 45.

⁶ ENZO DI NUOSCIO, *I geni invisibili della democrazia. La cultura umanistica come presidio di libertà*, Florencia, Mondadori, 2022, pp. 41-53.

⁷ El ministro Castells impulsó una tercera norma de especial trascendencia para la universidad española, la *Ley Orgánica 2/2023 del Sistema Universitario*, pero la discrepancia con los diferentes agentes de la comunidad universitaria demoró su aprobación; de hecho, su sucesor en el cargo, Joan Subirats, continuó con las negociaciones y no fue publicada en el BOE en marzo de 2023.

⁸ *Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad.* <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=B0E-A-2021-15781> [consulta: 30-11-2024].

La incorporación de los principios de la cultura democrática en la educación superior se realiza en el marco de las recomendaciones del Consejo de Europa, quien promovió la creación de la Reference Framework of Competences for Democratic Culture (RFCDC). Existen abundantes herramientas y recursos para su implementación: <https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture/home> [consulta: 30-11-2024] y la *Guidance document for higher education*, Estrasburgo, Council of Europe, 2020.

⁹ Victoria CAMPS, *Creer en la educación. La asignatura pendiente*, Barcelona, Península, 2008, pp. 22-23.

*zas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad y la Ley 3/2022 de convivencia universitaria.*⁷

El Real Decreto establece en su artículo 4 que los planes de estudios de títulos oficiales deben incorporar «como contenidos o competencias de carácter transversal» los «principios y valores democráticos y los Objetivos de Desarrollo Sostenible». En coherencia, el organismo ministerial estableció un sistema integral de protección y garantía de esos mismos valores a través de la nueva *Ley de convivencia universitaria* que obliga a los centros públicos y privados a proveerse de la normativa correspondiente. Sus principios rectores deben ser «la convivencia pacífica y el pleno respeto de los valores democráticos, los derechos fundamentales y las libertades públicas» (Art. 3), de hecho, determina como falta muy grave (Art. 11) las conductas que atenten contra los principios constitucionales de libertad, justicia, igualdad y pluralismo político. La concurrencia de ambas leyes dota de una aparente coherencia —y, por lo tanto, credibilidad— al sistema universitario, en tanto que declara, de forma teórica, la incorporación de dichos principios en el proceso de aprendizaje y, al mismo tiempo, se compromete con su garantía en la práctica.

Las competencias administrativas y la autonomía universitaria obligan a los centros a ocuparse de la aplicación de ambas leyes. La diferente naturaleza de las modificaciones conduce por diversas vías los procesos, para un caso se seguirán los cauces habituales de creación o modificación de la normativa institucional, mientras que, para el otro, la incorporación en los planes de estudios de contenidos y competencias será el profesorado el principal responsable de su implementación. En el desarrollo de este procedimiento reside la eficacia del cambio legislativo, pues exige el compromiso con los principios democráticos de todo el equipo docente; de lo contrario, la modificación será una mera formalidad para cumplir el requerimiento. Algo semejante a lo que ha ocurrido de manera generalizada con la mención de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en las guías docentes o en las diversas actividades académicas, donde en muchos casos se han seleccionado e incorporado de manera aleatoria, más por cuestión de moda que por convicción.

Ante la actual coyuntura política y social, nacional e internacional, la universidad debe ser garante de los principios democráticos, tanto en la práctica como en la formación del alumnado, por ello el profesorado debe tomar conciencia de la oportunidad que ofrece el cambio normativo para enfrentar una de las tareas pendientes de la educación superior en España.

La formación en los deberes éticos y morales en los diferentes niveles educativos cuenta con una desigual y controvertida trayectoria en nuestro país; de forma generalizada se ha considerado un cometido de las etapas preuniversitarias. De esta manera, el sistema supone que, al cumplir la ma-

yoría de edad, es decir, al adquirir «la capacidad de obrar plena», la juventud cuenta con el conocimiento y las habilidades necesarias para su firme y pleno desarrollo. Sin embargo, nuestra propia experiencia personal, individual y colectiva, nos permite constatar que el proceso de madurez democrática nada tiene que ver con superar la barrera cronológica de los dieciocho años.

Victoria Camps, a lo largo de su dilatada carrera, ha desgranado las razones que han provocado el descuido en la formación ética durante las etapas preuniversitarias. Tras el largo periodo franquista, caracterizado por una educación «prescriptiva, represiva, coactiva y religiosa», empeñada en la transmisión de los valores morales del nacionalcatolicismo, se empujó el péndulo al otro extremo, a aflojar la disciplina y a convertir en tabú palabras como esfuerzo, constancia, obediencia, sacrificio o autoridad.⁹ Al desconcierto y desorientación inicial sobre las funciones de la educación pública en el nuevo sistema democrático, se sumaron voces reaccionarias que confrontaron sobre los diferentes espacios para la enseñanza; principalmente, se definieron dos: el núcleo familiar y el centro educativo en las etapas obligatorias. Asimismo, se entremezclaron la ética con la moral, los valores con los deberes, provocando una reacción no menos desconcertante y desorientada sobre la educación pública, la objeción de conciencia y los contenidos de la asignatura de *Educación para la Ciudadanía* determinada por la Ley Orgánica 2/2006 (LOE).¹⁰

Si bien es cierto que la organización de los estudios universitarios y su trayectoria legislativa difiere considerablemente, la incorporación en los planes de estudio de contenidos relacionados con los principios democráticos ha supuesto igualmente un tabú, una inercia, algo que se presuponía inherente a la propia naturaleza de la magna institución. Ciertamente, durante las últimas décadas del franquismo y la primera etapa democrática el profesorado más comprometido y los movimientos estudiantiles en defensa de estos valores compensaban, en la práctica, su ausencia en el currículo,¹¹ una situación notablemente opuesta a la actual, donde ni siquiera en los diversos organismos de representación o procesos electorales internos se alcanza una participación significativa de toda comunidad. Las razones son varias y diversas, no me atrevo a señalarlas porque escapan a mi capacidad de análisis, ya que son de orden social, político y económico.¹²

A comienzos del siglo xx, John Dewey expresó una convicción que reverbera continuamente: «la democracia tiene que nacer de nuevo cada generación y la educación es su comadrona». En efecto, el civismo o la ciudadanía, si no se enseña, no se aprende:

ser ciudadano significa ser sujeto de unos derechos, pero también tener una serie de obligaciones y deberes que derivan de la aceptación real de

¹⁰ La resolución del debate no ha llegado hasta Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE), con la sustitución de la asignatura por *Educación en Valores Cívicos y Éticos*.

¹¹ Véase Jordi SANCHO GALÁN, *El antifranquismo en la universidad. El protagonismo militante (1956-1977)*, Barcelona, Los Libros de Catarata, 2024, pp. 275-342.

¹² Conuerdo con buena parte de las razones que han tratado, entre otros, en los siguientes trabajos: Jordi LLOVET, *Adiós a la universidad. El eclipse de las Humanidades*, Barcelona, Galaxia Gutenberg, 2011; Maggie BERG y Barbara K. SEEGER, *The Slow Professor: desafiando la cultura de la rapidez en la academia. Acompañado de Slow humanities: un manifiesto*, Granada, Ediciones de la Universidad de Granada, 2022; Marina GARCÉS, *Nueva ilustración radical*, Barcelona, Editorial Anagrama, 2021 (Barcelona, 2017).

¹³ V. CAMPS, *Creer en la educación, op. cit.*, p. 194.

¹⁴ V. CAMPS, *Creer en la educación, op. cit.*, p. 22.

¹⁵ Tomado de su último trabajo sobre los cuidados: «Cuidar a un ser humano es, sobre todo, tenerlo en cuenta, no expulsarlo del espacio común de los que todavía no necesitan cuidados». Victoria CAMPS, *Tiempo de cuidados. Otra forma de estar en el mundo*, Barcelona, Arpa, 2021, p. 65.

¹⁶ Emilio LLEDÓ, *Fidelidad a Grecia*, Madrid, Taurus, 2020, pp. 114-115.

¹⁷ E. LLEDÓ, *Fidelidad a Grecia, op. cit.*, p. 115.

los valores fundamentales recogidos por la Constitución y que son la base de los derechos humanos. La libertad, la igualdad, la justicia, la solidaridad, la tolerancia, la convivencia, el respeto y la responsabilidad son valores que tienen que ser inculcados porque nadie nace siendo respetuoso, solidario o tolerante.¹³

La desatención de estos principios en el proceso formativo, unido a la mercantilización del sistema universitario derivado de las políticas educativas neoliberales, ha desvirtuado la naturaleza de la educación universitaria, reduciendo la función docente a una mera transmisión de conocimientos instrumentales, más o menos útiles. Camps insiste en que tal concepción resulta radicalmente opuesta a su esencia, en cuyo sustrato etimológico reside su sentido: extraer de la persona lo mejor que lleva dentro.

Educar comporta, al mismo tiempo, el esfuerzo de activar o potenciar todo aquello que la persona podrá dar de sí, lo que implica una tarea de observación, de ensayo y error, de seguimiento constante de quien debe ser educado. Un seguimiento flexible, adaptado a cada individuo que, como tal, es único y diferente a cualquier otro.¹⁴

Lo que subyace en el planteamiento de Camps, sencillamente, es que educar implica «tener en cuenta», cuidar.¹⁵ Emilio Lledó se expresa en términos semejantes, si bien, adopta una concepción fundada en «el privilegio del amor, una forma radical de nombrar la problemática palabra *vocación*».¹⁶ Entiende que el docente debe dar lo mejor de sí mismo, que no es otra cosa, a su juicio, que la consciencia social y solidaria; «porque el profesor está, por supuesto, para transmitir conocimiento, pero, sobre todo, para transmitir interés, amor, por esos conocimientos. Y en este ideal se encierran principios elementales de convivencia y libertad».¹⁷

Una serie de ideas que resultan contrapuestas a la práctica docente mayoritaria de la universidad española durante el franquismo y las primeras décadas democráticas, caracterizada por ser rígida, inflexible y homogénea. En cierto modo, esta forma de entender la enseñanza todavía pervive en determinados sectores del profesorado; en algunos casos por convicción, en otros, por la desazón que provoca la deriva neoliberal y la mercantilización de la enseñanza, incluso existen otros grupos que agudizan la severidad, la inflexibilidad y la homogeneidad como una suerte de reacción visceral a la percepción de una educación universitaria devaluada.

Diversas son las razones, algunas pedagógicas, pero otras de carácter social, tecnológico, económico y político, las que han provocado determinadas transformaciones que han demostrado ser inadecuadas. Un sistema que

cree en la importancia de la educación, revisa y reconduce constantemente los métodos y sus instrumentos. En las etapas preuniversitarias el control que ejercen las diferentes estructuras favorece cierta uniformidad y coherencia en el desempeño docente. En cambio, en la formación universitaria, más allá de formalismos administrativos como las memorias o los planes de estudio, «cada maestrillo tiene su librillo» y este suele estar anotado de las recomendaciones que el docente ha ido adquiriendo en su etapa estudiantil, en su experiencia cotidiana o en los cursos de formación que haya tenido interés o tiempo en participar. Esta situación enfrenta al alumnado a una realidad desconcertante, pues en una misma jornada asiste a una clase donde el docente cree en la educación y su colega, al contrario, en su mercantilización. Con un grado de madurez suficiente sería capaz de discernir y valorar las posiciones y extraer diversos aprendizajes de cada opción, resultando, incluso, un buen ejercicio de diversidad de pensamiento crítico. Tal ejercicio requiere un esfuerzo intelectual por parte del alumnado para el que debe estar entrenado a través de pacientes lecturas, debates y reflexiones.

Según señala Camps, uno de los factores que han contribuido a la desatención de la formación en los principios democráticos tiene que ver con la pérdida del sentido del «deber», en favor del recurso al concepto de «valor» como núcleo de la ética.

Hablar de valores es mencionar algo más positivo, lo que vale y como tal supuestamente es apreciado. La simple mención lleva a creer que todo está resuelto. El valor está ahí, reconocido, no hace falta preguntarse qué mecanismos hay que poner en marcha para hacerlo realidad, qué hay que cambiar para que nuestra sociedad, y las personas que la componen, sea más equitativa, más respetuosa, más solidaria o más crítica.

La ausencia del sentido del deber es lo que ha mermado su relevancia en el proceso educativo a todos los niveles, a pesar de que «los deberes morales lo son siempre, no solo en determinadas circunstancias. Siempre será un deber tolerar lo que incomoda, respetar al otro sea cual sea su condición, contribuir a que haya una mayor equidad».¹⁸ En consecuencia, hubiera resultado más adecuado que la fórmula utilizada en el RD 822/2021 fuera «deberes democráticos», con el fin de que no sean percibidos como algo opcional, opinable o un ejercicio de bondad su implementación, dado que «los deberes deben cumplirse porque son deberes, no porque apetezca o no atenderse a ellos».¹⁹

La mercantilización de las diferentes dimensiones de la vida lleva a las personas a optar en cada momento por la oferta más atractiva, lo que ha

¹⁸ V. CAMPS, «La transmisión de valores en el proceso educativo», *La presencia de los valores democráticos en el proceso educativo. Seminario organizado por el Defensor del Pueblo en colaboración con la Fundación Valsain para la Defensa y Promoción de los Valores Democráticos, Madrid, 5 y 6 de mayo de 2010*, Madrid, Defensor del Pueblo, p. 27.

¹⁹ V. CAMPS, «La transmisión...», *op. cit.*, p. 27.

²⁰ V. CAMPS, «La transmisión...», *op. cit.*, p. 25.

²¹ V. CAMPS, «La transmisión...», *op. cit.*, p. 26.

²² E. LLEDÓ, *Fidelidad a Grecia*, *op. cit.*, pp. 111-123.

²³ E. LLEDÓ, *Fidelidad a Grecia*, *op. cit.*, p. 115.

²⁴ E. LLEDÓ, *Fidelidad a Grecia*, *op. cit.*, p. 121.

provocado que el ciudadano deje de percibirse como tal. De forma que reacciona de manera inmediata ante decisiones políticas controvertidas, incluso catástrofes naturales, pero «luego se olvida de todo porque la reacción es pura emoción, sin argumento ni relato».²⁰ Así, con frecuencia se escucha al alumnado manifestar su desacuerdo con la práctica docente, con los métodos de evaluación o, incluso con el contenido de algunas asignaturas, pero tales quejas se limitan al periodo en el que se ven afectados directamente por esas circunstancias y, con bastante frecuencia, al superar la asignatura se desvanecen sus reivindicaciones.

En efecto, la enseñanza universitaria, guiada por los deberes cívicos, ofrece el mejor recurso para que el profesorado del sistema público escape a su mercantilización y pase a sentirse ciudadano, servidor de la Democracia y el bien común. De tal manera que el alumnado continúe desarrollando su personalidad de acuerdo con unos principios éticos; con una voluntad fuerte «capaz de resistir a los envites de los deseos que no deben ser satisfechos de inmediato, capaz de poner los sentimientos y las emociones al servicio del deber ser y no de cualquier factor que lo exalte».²¹

Justamente, Lledó determina cinco principios fundamentales que debiera asumir la educación a todos los niveles para afrontar su necesaria reforma radical; tres de ellos requieren de cambios estructurales, incluso sociales, pues están relacionados con el aumento de la financiación pública, con el fin de la ideologización de la enseñanza y con la realidad de los centros privados.²² En cambio, los otros dos principios reformistas pasan por ese privilegio del amor, de la vocación, y que está estrechamente ligado al «sentirse ciudadano» que refería Camps; puesto que además del gozo y la alegría de enseñar, tenemos «la responsabilidad de ver alentar en la inteligencia y la sensibilidad de aquellos que nos han entregado para su cultivo y formación, lo mejor de nosotros mismos».²³ El último principio radica en su conocida crítica al *asignaturismo* de la universidad española y a la trivialización de los conocimientos. Para combatirlo requiere «acoplar los ideales de igualdad y democratización, el estímulo para la creatividad, la pasión y el entusiasmo intelectual, a la práctica de sus realizaciones».²⁴

En definitiva, no son necesarias más razones, ni tampoco más voces, para acreditar la imperante necesidad de afrontar la integración de los principios y deberes democráticos en la enseñanza superior, el siguiente paso es concretar a qué valores/deberes se refieren. De manera general se puedan acudir a los formulados en el Artículo 1.1 de la Constitución Española, donde se proclama como «valores superiores de su ordenamiento jurídico la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político». No obstante, el propio RD 822/2021 establece una suerte de «mínimo común ético»:

- a) el respeto a los derechos humanos y derechos fundamentales; los valores democráticos –la libertad de pensamiento y de cátedra, la tolerancia y el reconocimiento y respeto a la diversidad, la equidad de todas las ciudadanas y de todos los ciudadanos, la eliminación de todo contenido o práctica discriminatoria, la cultura de la paz y de la participación, entre otros–;
- b) el respeto a la igualdad de género atendiendo a lo establecido en la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y de hombres,²⁵ y al principio de igualdad de trato y no discriminación por razón de nacimiento, origen nacional o étnico, religión, convicción u opinión, edad, discapacidad, orientación sexual, identidad o expresión de género, características sexuales, enfermedad, situación socioeconómica o cualquier otra condición o circunstancia personal o social;
- c) el respeto a los principios de accesibilidad universal y diseño para todas las personas, de conformidad con lo dispuesto en la disposición final segunda del Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, aprobado por Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre;
- d) el tratamiento de la sostenibilidad y del cambio climático, de conformidad con lo dispuesto en el artículo 35.2 de la Ley 7/2021, de 20 de mayo, de Cambio Climático y Transición Energética.

²⁵ La Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad efectiva de mujeres y hombres, y la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, en su artículo 4.1, establecen: «el sistema educativo español incluirá entre sus fines la educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia». Agradezco a Carmen Biel Ibáñez, a quien corresponde esta observación, su paciente y generoso consejo en la materia jurídica que se menciona en este artículo.

La incorporación de esta relación de principios resulta sumamente significativa, pues revela que el legislador rehúye de una formulación genérica y, al mismo tiempo, el soporte jurídico que les asocia les confiere el rango de deber. Por lo tanto, la detallada relación de principios compromete a la comunidad universitaria con el cuidado del actual sistema democrático, más allá de una vana declaración de valores. La coyuntura política y social que vivimos, marcada por el auge de sectores reaccionarios y antidemocráticos, convierte su incorporación en los planes de estudio en una acuciante necesidad; incluso en determinados espacios, un ejercicio de resistencia.

En las humanidades, un asunto más allá de competencias transversales

Además de definir los principios que deben trabajarse, el propio Real Decreto establece dos opciones para incorporarlos en los planes de estudios: a través de «contenidos o competencias de carácter transversal». Las diferentes universidades han diseñado sus propias estrategias de implemen-

²⁶ No procede realizar en este momento un excursus a propósito de esta iniciativa que equipara los valores democráticos y las conocidas como soft skills, además, desconozco las razones que lo han fundamentado, pero la asimilación resulta significativa de su concepción.

²⁷ Sobre ello puede consultarse diversos materiales en las páginas web institucionales del CIFICE <https://cifice.unizar.es/> y del Sello 5+1 <https://competenciastransversales.unizar.es/>, así como el documento: https://academico.unizar.es/sites/academico/files/archivos/ofiplan/Normativa/ct_unizar.pdf [consulta: 30-11-2024].

²⁸ bell hooks, *Enseñar pensamiento crítico*, op. cit., pp. 48-49.

²⁹ bell hooks, *Enseñar pensamiento crítico*, op. cit., p. 42.

tación, principalmente dirigidas a la creación de competencias transversales, ya que la incorporación de contenidos corresponde en última instancia al profesorado implicado en cada titulación.

En el caso de la Universidad de Zaragoza, el Vicerrectorado de Política Académica ha creado el *Sello 1+5 UNIZAR*, sumando cinco competencias transversales más a la de Democracia y Sostenibilidad: Trabajo en equipo, Pensamiento crítico, Inteligencia emocional, Innovación y creatividad y Autoaprendizaje permanente²⁶. A través del Centro de Innovación, Formación e Investigación en Ciencias de la Educación (CIFICE), donde se integra el Observatorio de Innovación Docente y de Competencias Transversales, se han ofrecido diversos recursos para formar y orientar al profesorado acerca de cuestiones metodológicas (principios, estrategias y actividades) y del sistema de evaluación (tipo, procedimiento e instrumentos).²⁷ Todos estos recursos y otros que puedan surgir en cada institución dan respaldo suficiente a las necesidades específicas que puedan enfrentar a la hora de aplicar los cambios.

A diferencia de otras competencias de carácter instrumental, en el caso de los principios democráticos el docente en humanidades —especialmente— enfrenta cada día en el aula una serie de discursos que ven expuesta de manera directa su integridad. Esta circunstancia da pie a recuperar para el debate este concepto sumamente importante en la práctica docente, un valor menospreciado en diversas esferas de la sociedad actual. Sin embargo, para hooks resulta un elemento esencial para la credibilidad y la efectividad de la enseñanza. «La integridad está presente cuando hay congruencia o concordancia entre lo que decimos, lo que pensamos y lo que hacemos»,²⁸ de modo que, si la queremos practicar, exige una continua reflexión acerca de los discursos y las relaciones que se establecen día a día con el alumnado. Para la profesora americana el aula debe configurarse como una «comunidad de aprendizaje», «en la que los estudiantes sean capaces de aprender a pensar críticamente para comprender y reaccionar a temas que estamos estudiando juntos».²⁹

Naturalmente, es una opción renunciar a comportarse con integridad, en el aula y en la vida, de hecho, todas las personas nos hemos tenido que enfrentar con individuos que proclaman su adhesión a determinados postulados, pero realmente sus hechos denotan actitudes autoritarias, narcisistas, eurocéntricas, supremacistas, imperialistas, clasistas, capitalistas, machistas... Compartir la experiencia de aprendizaje con todos estos perfiles ha hecho que los futuros maestrillos fueran anotando en su «librillo» conductas que emular o que impugnar, algunas de manera inconsciente y otras plenamente intencionadas. Más allá de las actitudes personales, que pueden ser reprochables a través de las respectivas normas de convivencia de

cada universidad, interesa centrar la atención en una de las principales acciones donde el profesorado humanista se pone a prueba.

A la vista de la amplia trayectoria de reflexión metodológica en el ámbito de la Historia del Arte, no debiera acceder ningún docente al aula sin ser consciente de que el discurso que se dispone a transmitir no es neutral políticamente ni está libre de sesgos culturales, sociales, étnicos o religiosos, entre otros. En la década de 1990, Keith Moxey constataba que la historiografía había «aceptado definitivamente que la descripción es interpretación, que ningún relato del pasado puede estar libre del valor del presente».³⁰ En consecuencia, el profesorado debe tomar conciencia de que el propio contenido del temario, la metodología historiográfica y el relato histórico transmitido sobre los diferentes periodos y espacios proyecta su visión sobre el mundo, sobre la tolerancia, la diversidad cultural, la equidad, la cultura de la paz, de la no discriminación... en tanto en cuanto una mera relación de contenidos, jerarquiza y categoriza la producción cultural de los diversos grupos humanos.³¹ El propio Moxey insiste en que «una vez que asumamos que todo relato histórico mezcla pasado con presente, funde objetividad con subjetividad, es posible aceptar que la verdad no solo puede ser “encontrada” sino también “hecha”».³² Por mucho tiempo, la Historia del Arte ha fetichizado los objetos interesándose solo por el significado de la intención original y no el de su posterior recepción, lo que ha tenido implicaciones reductivas para el proceso de interpretación, según sostiene este mismo autor. Por lo tanto, la escritura de la historia ofrece la oportunidad, por medio de la narrativa, de encarar dilemas éticos y políticos a los que nos enfrentamos en la actualidad, no como un pretexto, sino como parte de la heterocronicidad propia de las obras. Si, como dice Moxey, son premisas aceptadas por la historiografía, introducirlas en el aula no debiera resultar un obstáculo, asumiendo que la continua revisión, reflexión y reaprendizaje es inherente a nuestra disciplina.

En este sentido, vuelven a resultar oportunas las lúcidas observaciones de hooks, quien detectó la relación entre la pretensión de objetividad y la carencia de conexiones emocionales en el aula; un aspecto que tradicionalmente se ha considerado turbador de la capacidad de raciocinio.³³ Durante su trayectoria docente en diversas universidades americanas, hooks pudo constatar cómo el profesorado que se enorgullece de su escrupulosa objetividad solía ser aquel que perseguía ser reafirmado en su casta, clase o estatus social. No se trataba solo de una intención de imponer la conformidad, sino, a través de ella, ejercer dominación y control; para formular estas consideraciones la autora se apoya en las palabras de Parker J. Palmer:

La opresión de las minorías culturales por una versión masculina, blanca y de clase media de la «verdad» proviene en parte de la mentalidad

³⁰ La cursiva es del autor. Keith MOXEY, «Historia, ficción, memoria. Riemschneider y los peligros de la persuasión», *Teoría, práctica y persuasión. Estudios sobre historia del arte*, Barcelona, Ediciones del Serbal, p. 102.

³¹ En realidad, no es un asunto privativo de la Historia del Arte, de hecho, uno de los principales retos que debe abordar la tradición humanista, según señala Garcés, es abandonar el universalismo expansivo y aprender a pensarse desde un universal recíproco dado que «El humanismo es un imperialismo. Un imperialismo eurocéntrico y patriarcal. El humanismo, como concepción del hombre que está por debajo de las ciencias humanas y de las instituciones políticas de la modernidad, se basa en la concepción que tiene de sí mismo el hombre masculino, blanco, burgués y europeo y se impone como hegemónica sobre cualquier otra concepción de lo humano, dentro y fuera de Europa», M. GARCÉS, *Nueva ilustración radical*, pp. 67.

³² K. MOXEY, «Historia...», *op. cit.*, p. 103.

³³ bell HOOKS, *Enseñar comunidad. Una pedagogía de la esperanza*, Manresa, Bellaterra Edicions, pp. 145-154.

³⁴ b. HOOKS, *Enseñar...*, op. cit., p. 146.

³⁵ K. MOXEY, «Historia...», op. cit., p. 108.

³⁶ Keith MOXEY, *El tiempo de lo visual. La imagen en la historia*, Barcelona-Buenos Aires, Sans Soleil, 2015 (Durham, 2013), p. 48.

³⁷ b. HOOKS, *Enseñar pensamiento...*, op. cit., p. 63.

³⁸ b. HOOKS, *Enseñar pensamiento...*, op. cit., p. 192.

³⁹ El autor lo ha expresado en multitud de ocasiones, una de las más recientes ha sido en conversación con su alumno Cipriano Játiva: *Si volviera a nacer, volvería a ser profesor*, disponible en el canal de YouTube @AprendemosJuntos de BBVA o en el enlace <https://www.youtube.com/watch?v=IYDR163vHuk> [consulta: 30-11-2024].

dominante del objetivismo. Una vez que el objetivista ha presentado «los hechos», no se necesita escuchar, no se necesita otro punto de vista. Los hechos, después de todo, son los hechos. Todo lo que queda por hacer es que las demás personas se adhieran a la «verdad» objetiva.³⁴

La reflexión de hooks no dista de la desarrollada por Moxey, de hecho, éste propone que uno de los grandes retos que debiera enfrentar la Historia del Arte para encarar su futuro «podría ser dedicarnos a una historia cultural de la disciplina, un examen de los valores de clase, género y raza que han dado forma a su desarrollo».³⁵ En las últimas décadas, la honda reflexión a propósito de los Estudios visuales acerca de las imágenes y sus temporalidades, han permitido desligarse de esas estructuras «rígidas, inflexibles y homogéneas» (las que también caracterizan a la educación no democrática); porque, en efecto, «el tiempo que importa, del que depende el canon artístico, siempre ha favorecido a las culturas de los poderosos».³⁶

Resulta interesante señalar la comunión de pareceres entre los estudios feministas, antirracistas y de crítica cultural desarrollados por hooks y la reflexión metodológica sobre la Historia del Arte abordada por Moxey, en tanto en cuanto su coincidencia permite plantear la reflexión sobre los sesgos del discurso que el profesorado proyecta en el aula. Asimismo, da entrada a los contenidos disciplinares que, al menos, se deben trabajar en las asignaturas relacionadas con la historiografía y la metodología; si el profesorado lo pone en práctica en sus trabajos y lo evidencia, favorecerá que el alumnado perciba la integridad necesaria que estimule su aprendizaje.

Con frecuencia estas reflexiones surgen en la cotidianeidad del aula, pero conviene tratarlo de manera intencionada durante las primeras sesiones, con el fin de garantizar un fundamento solvente a lo largo del curso. Resulta muy provechoso comenzar a través del diálogo; una práctica que contribuye a afianzar la «comunidad de aprendizaje» que se comienza a gestar, «la conversación genuina está relacionada con compartir poder y conocimiento; es, en esencia, una iniciativa basada en la cooperación»,³⁷ de tal forma que «los profesores, entonces, aprenden mientras enseñan, y los alumnos aprenden y comparten conocimiento».³⁸ Lledó, de manera insistente, defiende el diálogo, la conversación, como el mejor instrumento al alcance de quien enseña y quien aprende, para ello rememora sus años de formación en Heidelberg, donde incluso el 'instrumento de evaluación' era una conversación entre alumno y maestro.³⁹ Dialogar sobre la imagen previa de la materia, las expectativas de los contenidos, las problemáticas narrativas y sus límites, la trayectoria historiográfica o cuestiones de orden metodológico permite configurar el sustrato esencial sobre el que fundamentar la asignatura. No se trata de una lección magistral introductoria,

con un contenido rígido y limitado, sino un diálogo guiado por diversas directrices, flexible y adaptado a la comunidad del aula; «una tarea de observación, de ensayo y error, de seguimiento constante de quien debe ser educado», según recomendaba líneas más arriba Camps. Naturalmente, el ejercicio puede revelar las vulnerabilidades del docente; exponerlas y reconocerlas favorecerá la participación del alumnado, dado que comprobarán que «también ellos pueden mostrarse así, que pueden asumir riesgos, que pueden confiar en que sus pensamientos, sus ideas, serán tratados con el debido respeto y consideración».⁴⁰ Al fin y al cabo, como recuerda Dennis R. Rader «Las conversaciones revelan la sagacidad de todas las personas que participan en el diálogo, mientras que las presentaciones simplemente revelan la sagacidad, o la falta de ella, del ponente».⁴¹ Por lo tanto, el diálogo constituye una herramienta pedagógica extraordinariamente democrática; no en vano es la esencia de la universidad, la principal virtud del modelo presencial y público, así como la principal carencia de las opciones virtuales y privadas.

Una vez que el docente ha tomado conciencia de los propios sesgos —de lo que hacemos—, es posible abordar el discurso de otras personas, aquellas que han forjado la tradición historiográfica —lo que decimos y lo que pensamos—, de tal modo que el alumnado perciba la congruencia o concordancia entre las tres partes, eso era la integridad. El desarrollo del pensamiento crítico es inherente a los estudios humanísticos, toda lectura requiere un ejercicio de identificar quién habla, cómo lo hace, para quién y con qué fines, sean fuentes históricas o bibliográficas.

Con tal propósito resulta de gran utilidad realizar una selección de textos o fragmentos de los autores clásicos en cada asignatura, una suerte de biblioteca personal del docente,⁴² de tal modo que su lectura en clase exija la lentitud, reflexión, relectura y recogimiento adecuado. La principal finalidad es «entender quiénes somos y adónde hemos llegado», el redescubrimiento de maestros y maestras permite engarzar el pensamiento de las diversas generaciones, para terminar de decir aquello que tenían que decir, de reconocer nuestra genealogía sacudiendo el polvillo de las críticas que se han vertido sobre los clásicos.⁴³ Un ejercicio de esta naturaleza no solo da pie a conocer los planteamientos de quienes nos han precedido, sino que al mismo tiempo favorece el ejercicio de crítica sobre la oportunidad y novedad de los postulados más recientes. En un momento en el que una parte del mundo editorial y las nuevas formas de divulgación a través de Internet han vinculado sus objetivos a las estrategias de mercado, priorizando la simplificación de contenidos, la inmediatez de resultados y el *clickbait*, enseñar a leer, releer y reflexionar junto a los clásicos asienta robustos cimientos para contener el flujo de información en la sociedad líquida.

⁴⁰ b. HOOKS, *Enseñar pensamiento...*, op. cit., p. 75.

⁴¹ Dennis R. RADER, *Learning redefined. Changing the image that guide the process*, Building Democracy Press, 2021 (2010), citado en b. HOOKS, *Enseñar pensamiento...*, op. cit., p. 62.

⁴² Al modo de la sugerida en Nuccio ORDINE, *Clásicos para la vida. Una pequeña biblioteca ideal*, Barcelona, Acantilado, 2017. Lo ideal sería que esa biblioteca ideal de clásicos de la Historia del Arte estuviera alimentada por todo el profesorado implicado en las titulaciones completas, con la intención de cohesionar y reflexionar en comunidad sobre el devenir de la disciplina; una quimera, tristemente.

⁴³ Estas razones están tomadas de la introducción de otro clásico: Italo CALVINO, *Por qué leer a los clásicos*, Barcelona, Tusquets, 1993; reeditado por Siruela recientemente.

⁴⁴ b. HOOKS, *Enseñar pensamiento...*, p. 18.

⁴⁵ b. HOOKS, *Enseñar pensamiento...*, pp. 21-32.

⁴⁶ Zygmunt BAUMAN, *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Barcelona, Gedisa, 2007 (2005), p. 29.

⁴⁷ Manuel CASTELLS, *La sociedad digital*, Madrid, Alianza, 2024, pp. 112-113; no obstante, el capítulo completo «Aprendizaje humano, aprendizaje informático y de la IA».

⁴⁸ M. CASTELLS, *La sociedad...*, pp. 106-121.

⁴⁹ Z. BAUMAN, *Los retos...*, p. 44-45.

⁵⁰ Naturalmente, este cometido resulta genérico y ajustado a esa tarea concreta, pues en las cinco hipótesis de Marina Garcés se desgranar con agudeza los retos fundamentales. M. GARCÉS, *Nueva ilustración...*, pp. 59-75.

Naturalmente, no resulta una empresa sencilla, pues el alumnado «a menudo va a clase asumiendo que no será necesario pensar, que todo lo que tendrá que hacer es procesar información y vomitarla en los momentos adecuados»;⁴⁴ sin embargo, la confianza en el poder de la educación, la convicción de que esta es la herramienta para la práctica de libertad, consiguió transformar el sistema universitario americano, paradigma de los valores patriarcales, capitalistas, supremacistas blancos e imperialistas, en las décadas de los setenta y ochenta del siglo xx. Los estudiantes «compraron» esa otra enseñanza alternativa que estimulaba la conciencia crítica, que les abría las mentes.⁴⁵ La memoria de aquel fenómeno todavía permite recuperar cierta esperanza, si bien es cierto que la aceleración del mundo ha aumentado y, actualmente, «en el torbellino de cambios, el conocimiento se ajusta al uso instantáneo y se concibe para que se utilice una sola vez».⁴⁶

No cabe duda de que estas prácticas no resultarán ajenas para los docentes educados por aquellos clásicos o sus discípulos más inmediatos, pues se entrenaron en un contexto universitario y social donde, por un lado, el acceso y volumen de la información se encontraba más limitado que en la actualidad y, por otro, el pensamiento crítico sobre diferentes aspectos de la vida se encontraba más desarrollado. Esas generaciones de estudiantes, que ahora son docentes veteranos, tienen que enfrentarse a educar en la sociedad digital, donde el volumen de información se multiplica de forma diaria y ofrece una cantidad que desborda la capacidad de asimilación, lo que exige, por lo tanto, un mayor desarrollo del pensamiento crítico.

La mayor parte del alumnado universitario en la actualidad «vive la fantasía de sentirse empoderado por su acceso ilimitado a la información, sin capacidad para evaluar su veracidad»;⁴⁷ esta percepción provoca una profunda crisis en el proceso de aprendizaje, dominado por la confusión desinformada. Los datos extraídos de los últimos informes de la OCDE constatan que la pérdida de atención y el aumento de la información provoca que el alumnado sea cada vez menos capaz de diferenciar hechos de opiniones, según ha observado Castells.⁴⁸ En realidad, las masas de información de apariencia homogénea, «descolorida», afectan de manera global en los diferentes ámbitos de la vida, en ellas «cada pizca de información fluye con el mismo peso específico», surfeadas por voces expertas de toda índole que resulta cada vez más complejo separar el grano de la paja.⁴⁹

Revertir la situación es uno de los principales cometidos de las «humanidades en transición», pues buena parte de su labor se fundamenta en la crítica de las fuentes de información, tanto históricas, como recientes.⁵⁰ De tal manera, que situar en el centro de la labor docente las competencias relacionadas con el pensamiento crítico y la autonomía dotará al alumnado

de habilidades suficientes para ejercer de centinelas de la democracia, sobresaliendo en su desempeño profesional y ciudadano:

La critica è l'*organon* della democrazia, è lo strumento attraverso cui la conoscenza avanza rimuovendo gli errori. Essa ha un preciso limite in democrazia: deve essere sempre *ad rem* e mai *ad hominem*, si devono cioè criticare le idee e non, come avviene nei regimi autoritari, le persone che le sostengono.⁵¹

En términos semejantes desarrolla su pensamiento Nuccio Ordine, quien alaba la humildad de aquella persona que se reconoce falible, aquella que se confronta con la duda constantemente; convivir con el error no supone el dominio del irracionalismo y la arbitrariedad, «significa, por el contrario, en nombre del pluralismo, ejercitar el derecho a la crítica y sentir la necesidad de dialogar también con quien lucha por valores diferentes a los nuestros».⁵²

Trabajar el espíritu crítico en el aula exige un compromiso de todas las personas que participan en el proceso pedagógico, particularmente del docente que, además, debe mostrar integridad para que su enseñanza sea significativa; lo que en este caso concreto se traduce en expresar juicios sobre la producción historiográfica. Sin demasiado esfuerzo cada uno de nosotros recordará las filias y fobias a partir de las críticas o comentarios que determinado docente profirió en clase, con seguridad, en la mayoría de los casos estuvieron motivados más por las personas que por sus cosas. Asimismo, con el paso del tiempo y con la toma de perspectiva sobre la Historia del Arte, también es posible detectar los sesgos que contenía la bibliografía que nos recomendaron o las interpretaciones sobre las obras que nos expusieron. Pudiera darse el caso de que la selección realizada obedeciera a la fortuna crítica de determinados planteamientos, en cuyo caso aclararlo también enriquece la formación del alumnado, en cambio, la cuestión difiere cuando la censura está motivada por la vanagloria, las rencillas personales o por intereses editoriales; en ese caso sí, estará adoc-trinando.

En definitiva, el pensamiento crítico no solo exige esfuerzo al alumnado, sino que requiere del docente demostrar con su ejemplo que «el aprendizaje activo significa que no todos podemos estar en lo cierto al mismo tiempo y que la forma de conocimiento cambia constantemente».⁵³ Desde luego, demanda un mayor esfuerzo y compromiso por todas las partes implicadas en el proceso que, además, debe confrontar con diversas tentaciones no democráticas que persisten en las aulas, como proclamar el objetivismo autoritario o activar el modo «gramófono», al decir de Miguel de Unamu-

⁵¹ E. DI NUOSCIO, *I geni invisibili...*, p. 7.

⁵² Nuccio ORDINE, *La utilidad de lo inútil: Manifiesto*, Barcelona, Acantilado, 2013, p. 132.

⁵³ b. HOOKS, *Enseñar pensamiento...*, p. 21.

⁵⁴ b. HOOKS, *Enseñar pensamiento...*, p. 148.

⁵⁵ Naturalmente, pienso en el sentido de ofrecer certidumbres; no contemplo que sea inseguro para el ejercicio de los propios principios democráticos.

⁵⁶ b. HOOKS, *Enseñar a transgredir...*, p. 56.

⁵⁷ Disponible en el portal: <https://www.lexnavarra.navarra.es/>

no; naturalmente, también con el rechazo ante formas alternativas de enseñanza que requieren una actitud activa en lugar de pasiva.

La resistencia estudiantil a las formas de aprendizaje que no se basan en la memorización o en tareas previsibles se ha vuelto prácticamente una norma debido a la obsesión por los diplomas en lugar de la educación. Estos estudiantes quieren saber exactamente qué deben hacer para obtener la mejor calificación. No están interesados en aprender. Pero aquel estudiante que anhela saber, que ha despertado una pasión por el conocimiento, está deseoso de experimentar esa comunión mutua con el profesor y la materia que propicia un compromiso profundo.⁵⁴

Esta observación realizada por hooks a comienzos del siglo XXI, constata que no se trata de una situación reciente, ni privativa del contexto europeo ni del uso generalizado de Internet. En línea con lo expresado por esta misma autora se puede afirmar que respetar la diversidad intelectual en el aula obliga a afrontar las limitaciones del conocimiento, así como el supuesto riesgo de perder «autoridad». Desde luego que exponer determinadas verdades y sesgos suele crear sensación de caos y confusión, pero el aula de una universidad pública no debe ser siempre un lugar seguro⁵⁵ y armonioso, pues su esencia es la confrontación dialéctica. «Nuestra solidaridad debe sostenerse en una creencia compartida en un espíritu de apertura intelectual que celebre la diversidad, acoja el disenso y se regocije en el compromiso colectivo con la verdad».⁵⁶

Derechos culturales y cuidados en la gestión del patrimonio cultural

Según se indicaba al comienzo, el Real Decreto 822/2021 ofrece la posibilidad de incorporar los «deberes» y principios democráticos en los planes de estudio a través del contenido, de tal forma que su enseñanza compromete incluso al profesorado, menos democrático y más contenidista. A este propósito es importante recordar que durante la última década ha tenido lugar en España un amplio debate en torno al concepto de Derechos culturales, con mayor desarrollo, teórico y práctico, en el ámbito profesional. Esta labor ha generado un sustrato crítico entre la ciudadanía y los diferentes agentes implicados en la gestión del patrimonio cultural que ha impulsado las primeras iniciativas legislativas. La *Ley Foral 1/2019 de Derechos culturales*⁵⁷ ha sido la primera de rango autonómico aprobada sobre la materia, una iniciativa que ha estimulado el actual desarrollo nor-

mativo en otras Comunidades autónomas; mientras que a nivel nacional el Ministerio de Cultura se ha propuesto elaborar un Plan de Derechos culturales, auspiciado por una Dirección General homónima.⁵⁸

El breve recorrido legislativo se compensa con la destacada producción intelectual acerca del papel de la cultura como un factor de desarrollo humano;⁵⁹ a partir de lo cual la participación en la vida cultural impone una perspectiva fundamentada en derechos, lo que compromete a las administraciones públicas a garantizar su pleno ejercicio. Por lo tanto, las normas deben amparar la capacidad para contribuir, participar y acceder, para desarrollar y ejercer una identidad cultural propia, ergo, para afirmar y proteger las diferentes formas y manifestaciones de diversidad cultural y, naturalmente, para proteger y salvaguardar el patrimonio. Todo ello se fundamenta en un amplio *corpus* de recomendaciones, compromisos, declaraciones o acuerdos que han adquirido los diferentes organismos, instituciones o entidades profesionales. En el horizonte de todas las iniciativas se encuentra la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, firmada en París en 1948, en cuyo artículo 27 se proclama que «Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten».

Durante las décadas centrales del siglo xx se forjaron los primeros acuerdos en la materia, recogidos en el *Pacto Internacional de Derechos económicos, sociales y culturales* (1966); si bien, en el convulso panorama derivado de la contienda mundial, la comunidad internacional apenas llegó a comprometerse con impulsar la participación ciudadana (Art. 15), pues el enfrentamiento también lo era cultural. Inaugurando la nueva centuria se suscribió la *Declaración universal sobre la diversidad cultural*⁶⁰ donde, por primera vez, se reconoce (Art. 5):

toda persona tiene el derecho de expresarse, crear y difundir sus obras en la lengua que desee, particularmente, en su lengua materna; toda persona tiene derecho a una educación y una capacitación de calidad que respete plenamente su identidad cultural; toda persona debe poder participar en la vida cultural que elija y ejercer sus propias prácticas culturales, dentro de los límites que impone el respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales.

En el contexto europeo se han sucedido varias cartas, convenios y acuerdos desde la década de los noventa que reconocen la diversidad cultural del territorio y comprometen en diferente grado a los estados miembros.⁶¹ El acuerdo más significativo en materia de Derechos culturales es la Declara-

⁵⁸ Toda la información está disponible en el portal: <https://planderechoscultura-les.cultura.gob.es/inicio.html> [consulta: 30-11-2024].

⁵⁹ Una referencia ineludible en este asunto son los trabajos de Alfons Martinell Sempere y Jesús Prieto de Pedro, los diversos estudios y monográficos publicados en *Periférica Internacional. Revista para el análisis de la cultura y el territorio*, o las iniciativas y materiales surgidos en #CulturaSostenible de la Red Española para el Desarrollo Sostenible (REDS) <https://culturasostenible.org/> [consulta: 30-11-2024]. Asimismo, resulta de especial interés para la reflexión la monografía Jazmín BEIRAK, *Cultura ingobernable*, Barcelona, Ariel, 2022.

⁶⁰ La declaración completa se puede consultar en la web del Alto Comisionado para los Derechos Humanos: <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/universal-declaration-cultural-diversity> [consulta: 30-11-2024].

⁶¹ Alguno de los documentos más relevantes son la *Carta Social Europea* (1961, revisada en 1996), *Carta Europea de las lenguas regionales y minoritarias* (1992), *Convenio de Faro* (2005), *Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural. «Vivir juntos con igual dignidad»* (2008) o la Agenda Europea para la Cultura (2015-2018). En el marco de las Cumbres iberoamericanas también fue suscrita la *Carta cultural iberoamericana* en su XVI edición celebrada en Montevideo en el año 2006.

⁶² Los principios rectores y el material derivado de sus acciones puede consultarse en la web *Movimiento internacional para una nueva Museología*: <https://www.minom-icom.net/> [consulta: 30-11-2024].

⁶³ Aunque la autora lo trata a propósito de la especialización de la investigación, resulta sumamente interesante la reflexión sobre la «cultura general» en M. GARCÉS, *Nueva ilustración...*, *op. cit.*, pp. 52-53.

⁶⁴ Una cuestión siempre insatisfecha en la administración pública española, tanto con las lenguas oficiales como con las minoritarias.

ción de Friburgo, si bien se debe a la iniciativa del Institut Interdisciplinaire d'Éthique et des Droits de l'Homme de la universidad de la ciudad suiza. Este documento consiste en una declaración dirigida a «las personas, comunidades, instituciones y organizaciones que tengan la intención de participar en el desarrollo de los derechos, libertades y responsabilidades que ella enuncia», de tal forma que no vincula de manera directa a las administraciones públicas.

Por otra parte, también existe una amplia reflexión teórica en el ámbito de los museos, sustentada en la práctica profesional e institucional. Justamente, la gestión del patrimonio cultural obliga a conjugar acceso, contribución y participación, confrontando las identidades culturales con los propios discursos y narrativas. Buen testimonio dan los trabajos de la denominada «Museología crítica», del ICOM y, de particular interés por la naturaleza de sus integrantes, de las acciones del Movimiento internacional para una nueva Museología (MINOM); este grupo de profesionales, constituido en 1985, desempeña su labor en ecomuseos, museos de barrio, museos locales, museos populares y comunitarios y se propone «using heritage and museums as a tool to combat injustice, to foster development in communities, to foster dialogue. For us, these are not just words, they are part of a project of society, with more solidarity».⁶²

Esta sucinta relación de declaraciones y compromisos internacionales alude a los contenidos que pueden incorporarse dentro de los programas de todas aquellas asignaturas relacionadas con la museología, la legislación, la gestión del patrimonio cultural o la deontología profesional de la Historia del Arte.

En esta ocasión la búsqueda de congruencia entre lo que decimos, lo que pensamos y lo que hacemos ofrece dos vertientes, una interna, enfrentando la enseñanza en el aula al reconocimiento y respeto de la diversidad cultural del propio alumnado, y otra externa, favoreciendo la participación en la vida cultural de colectivos en situación de vulnerabilidad o públicos no habituales.

En las últimas décadas ha incrementado de forma exponencial la variedad de identidades culturales presentes en las aulas universitarias; una situación que apela directamente al profesorado de humanidades y en particular de Historia del Arte, pues se enfrentan al desvanecimiento de la idea de «cultura general»⁶³ como base de la formación. Con frecuencia se invocaba como salvedad para no realizar un excursus y abordar conceptos o prácticas culturales o religiosas dadas por conocidas a causa de su carácter tradicional –nacional, regional o local. El propio dilema abre un debate que en sí mismo resulta interesante, tanto en el presente como en esa vieja concepción de un «mínimo común cultural» compartido en toda España– en el que se encerraba también la idea de una lengua común.⁶⁴

El primer punto que invalida tal reacción por parte del docente nos remite a las recomendaciones precedentes extraídas de Camps y hooks, pues la comunidad de aprendizaje debe mostrarse flexible, adaptándose a cada individuo, y requerida la intervención del profesorado su respuesta no puede rehuir la situación. En materia religiosa, en efecto, la solución tampoco pasa por introducir en el programa los principios de la doctrina católica o una suerte de contenidos teológicos básicos; la recomendación bibliográfica tampoco suele ser satisfactoria dado que los títulos, pensados para otros fines, resultan en exceso catequéticos o infantiles. Por lo tanto, apremia la creación de un material docente destinado a atender las necesidades de iniciación a la cultura religiosa católica y su práctica popular en España, entre otras cuestiones. Una herramienta, por cierto, que solo será adecuada si en alguna fase del proceso de elaboración se integra a las personas que vayan a utilizarlo, como ocurre con otras medidas de accesibilidad de carácter físico o cognitivo.

De nuevo, las palabras de hooks resultan esclarecedoras, dado que parten de la experiencia vivida en el contexto marcadamente racista y supremacista de la universidad norteamericana durante las décadas centrales del siglo xx. La autora constató el recelo de quienes veían que respetar y estimular la diversidad cultural suponía sustituir un modelo de pensamiento por otro, una dictadura del saber por otra;⁶⁵ esta percepción constituye el principal error, si bien, es parte intrínseca al proceso de transformación:

En todas las revoluciones culturales, hay periodos de caos y confusión, momentos en los que se cometen graves errores. Si tenemos miedo de los errores, de equivocarnos al hacer las cosas, y estamos autoevaluándonos sin cesar, nunca lograremos que el mundo universitario sea un lugar culturalmente diverso, donde los investigadores y los planes de estudio aborden cada una de las dimensiones de esa diferencia.⁶⁶

Finalmente, según se señalaba, los contenidos sobre derechos culturales también permiten que la comunidad de aprendizaje se amplíe al exterior del centro universitario para pasar del decir y el pensar, al hacer. A tal fin responde de forma óptima la metodología conocida como Aprendizaje y Servicio (ApS) puesto que se basa en armonizar dos necesidades, una docente y otra social, de tal manera que el alumnado aprenda a trabajar sobre necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo y que, de esta forma, el aprendizaje resulte significativo.⁶⁷

A propósito de las materias donde se trabajen los derechos culturales como parte del contenido de la asignatura, puede definirse de forma general una necesidad que resulta aplicable en cualquiera de las universidades

⁶⁵ Debe ser una percepción cercana a quien se siente víctima de un supuesto movimiento, dictadura o agenda *woke*, una cantinela recurrente en los últimos años que busca invertir el estatus de víctima y mostrar a quien tiene la posición privilegiada como ofendido y cancelado por una exagerada causa ajena.

⁶⁶ b. HOOKS, *Enseñar a transgredir...*, op. cit., p. 55.

⁶⁷ Sobre esta metodología deben consultarse los trabajos de Roser Batllé y la Red Española de Aprendizaje-Servicio, en sus respectivos sitios web: <https://roserbatlle.net/> y <https://www.aprendizajeservicio.net/>; para la educación superior pueden consultarse las actas de los congresos nacionales e internacionales sobre aprendizaje-servicios universitario, donde, entre otras cuestiones se recogen buena parte de los proyectos desarrollados en España, buena muestra: Pilar ARAMBURUZABALA, Carlos BALLESTEROS, Juan GARCÍA-GUTIÉRREZ y Paula LÁZARO, *El papel del Aprendizaje-Servicio en la construcción de una ciudadanía global / The role of Service-Learning in the construction of a global citizenship*, Madrid, UNED, 2020.

⁶⁸ A pesar de que sus propuestas están diseñadas para niveles preuniversitarios, resulta sumamente inspirador el trabajo recogido en Cosme J. GÓMEZ CARRASCO, Encarna LAGO GONZÁLEZ y Marcos REBOLLO FIDALGO (eds.), *Educación histórica y museos. Actividades y situaciones de aprendizaje para el cumplimiento de los derechos culturales*, Barcelona, Octaedro, 2024.

⁶⁹ Tzvetan TODOROV, *Memoria del mal, tentación del bien. Indagación sobre el siglo XX*, Barcelona, Galaxia Gutenberg, 2023 (Paris, 2000), p. 228.

españolas con estudios en Historia del Arte: facilitar el acceso a los recursos y bienes culturales a colectivos en situación de vulnerabilidad, promoviendo de este modo una inclusión efectiva en la sociedad en la que conviven y se desenvuelven. Mientras que la necesidad docente puede estar relacionada con una amplia variedad de competencias que se recogen en los diferentes planes de estudios, entre las que se encuentran aquellas relacionadas con el ejercicio profesional de la Historia del Arte, la comunicación oral, la exposición de contenidos a públicos no especializados y, principalmente, las que cada universidad defina como transversales para incorporar los «principios y valores democráticos y los Objetivos de Desarrollo Sostenible».

Una vez identificadas ambas necesidades, la principal actividad formativa que se puede efectuar consiste en trasladar a los museos o conjuntos monumentales las tradicionales exposiciones orales sobre una obra de arte que el alumnado suele realizar en el aula, pero en este caso el público estaría formado por un grupo de usuarios de entidades sociales. La metodología de ApS no persigue realizar un mero ejercicio caritativo, al contrario, este tipo de actividades resultan más exigente para el alumnado por cuanto debe adaptar su discurso a un público no especializado, incluso con códigos culturales diversos. La elaboración de la exposición exige tener en cuenta las problemáticas vinculadas a la tolerancia, al colonialismo, al patriarcado o a las diferentes formas de supremacismo trabajados en las sesiones previas; lo que lo convierte en un instrumento de evaluación óptimo para las competencias transversales.

Mi modesta trayectoria docente realizando estas actividades en asignaturas que tienen que ver con el arte medieval da cuenta de que la actividad siempre resulta extraordinariamente gratificante para todas las personas implicadas, tanto de la comunidad universitaria, como de las entidades sociales; su propia naturaleza estimula al alumnado, consiguiendo una mayor dedicación e implicación en su preparación. Además, durante el transcurso de la sesión, en el museo o en el espacio público, se generan vínculos afectivos que favorecen la toma de conciencia y el debate acerca de la justicia social y la multiculturalidad, en el mundo medieval y en la actualidad.⁶⁸

Finalmente, me gustaría cerrar este apartado invitando a reflexionar sobre la congruencia entre lo que pensamos, lo que decimos y lo que hacemos en la investigación actual acerca de las atrocidades y de los grupos marginales a lo largo de la historia. Limitarse a señalar esa imagen negativa de los demás en el pasado, según advierte Tzvetan Todorov, «contribuye a apartar nuestra atención de las urgencias presentes, al tiempo que nos procura una buena conciencia a poco coste»; quizá porque los peligros «no amenazan a los mismos protagonistas y no adoptan las mismas formas».⁶⁹

Sin embargo, vivimos rodeados y practicamos diariamente formas de exclusión e intolerancia; nos deben resultar particularmente preocupantes aquellas que se dan en las instituciones culturales y académicas, por ser nuestro principal cometido profesional. Me pregunto: ¿es posible investigar las formas de marginación y a las minorías en la historia e ignorarlas o silenciarlas en nuestra vida cotidiana? ¿Es congruente que la difusión de esos resultados de investigación y las instituciones culturales sigan dirigiéndose solo a las élites y grupos privilegiados? Naturalmente, habrá quien considere que sí, que no es una condición *sine qua non* para llevar a buen puerto un estudio riguroso; de la misma manera que una persona con adicción a las drogas o al alcohol, maltratadora o abusadora sexual también puede desempeñar su labor docente con solvencia. Tal razonamiento resulta heredero de las estructuras educativas burguesas, como advierte hooks,⁷⁰ y parte de una concepción que defiende la escisión mente-cuerpo, una separación dualista entre público y privado, propiciando que desaparezca la conexión entre las prácticas de la vida, las formas de ser y el rol de la investigación. Por ello, recuperar la concepción de la persona intelectual que busca ser íntegra y tener sólidas raíces, contrarresta la mercantilización del compromiso o el impacto social que han incorporado las evaluaciones de proyectos recientemente, más en la línea del valor empresarial y de marca que de la integridad.

A modo de coda

El propio ministro y profesor impulsor de la reforma, al recibir el doctorado *honoris causa* por la Universitat de València, reconocía que las «nuevas generaciones de profesores, estudiantes, investigadores, trabajadores universitarios, tratan de compaginar la idea de universidad con la práctica de la universidad, un ejercicio de alta tensión, y por tanto agotador, pero en un proyecto que no se rinde».⁷¹ Es probable que el profesorado, abrumado por la burocratización del sistema, frustrado por la mercantilización de la enseñanza y exasperado por la actitud pasiva de un volumen importante del alumnado haya recibido con recelo las nuevas instrucciones legislativas. No obstante, tengo el convencimiento de que comparten buena parte de las palabras de Camps, Lledó o hooks que han dominado este texto, por ello, la incorporación de los principios y deberes democráticos en los currículos, bien sea a través de competencias o contenidos, no les supondrá un esfuerzo extraordinario; simplemente se tratará de situarlos sobre la mesa, de visibilizarlos y ponerlos en valor. El progreso social que ha experimentado nuestro país en las últimas décadas hace que para los nati-

⁷⁰ b. HOOKS, *Enseñar a transgredir...*, op. cit., p. 38.

⁷¹ Manuel CASTELLS, «Universidad y sociedad de información», *Pasajes: Revista de pensamiento contemporáneo*, 7, 2001, pp. 51-53.

⁷² E. LLEDÓ, *Fidelidad a Grecia*, *op. cit.*, p. 30.

vos democráticos la privación de determinados derechos y libertades nos resulte inimaginable, es por eso que quizá no podamos ponderar el riesgo de perderlos y sus consecuencias. La universidad pública debe ser garante de la educación democrática, luego cuidarla es cuidar la democracia; ergo descuidarla, desacreditándola o vaciando sus arcas, la pone al borde de un negro abismo. Desde luego, el sistema democrático puede no ser el mejor, pero no hay duda de que el autoritario es todavía peor. Los cambios introducidos no servirán de nada sin la convicción democrática, la integridad personal o la esperanza del profesorado. Quizá la excesiva pasión que a lo largo del texto se notará por determinados postulados esperanzadores encuentre su razón en mi breve trayectoria docente, por lo que fío a la veteranía de quien los lea para atemperar las expectativas; en el encuentro de ambas lecturas puede que aflore alguna respuesta.

A cuenta de la belleza y de la pasión por alcanzarla, Lledó coloca en el centro un proverbio clásico recogido por Platón en uno de sus diálogos y éste bien puede adaptarse a la convicción que subyace en este artículo: *lo democrático es difícil* y merece la pena seguir aprendiendo a luchar por ello.⁷²

Jorge Jiménez López
 Universidad de Zaragoza
 jorgejimenez@unizar.es
<https://orcid.org/0000-0001-9936-8291>

LOS «VALORES Y PRINCIPIOS DEMOCRÁTICOS» DEL RD 822/2021: UNA OPORTUNIDAD PARA CUIDAR LA DEMOCRACIA Y LA UNIVERSIDAD E INCORPORAR LOS DERECHOS CULTURALES EN LA DOCENCIA EN HISTORIA DEL ARTE

En los tres últimos años, el sistema universitario español está enfrentando una serie de reformas llamadas a definir la esencia y la función de la institución académica en las próximas décadas. El ensayo plantea una serie de reflexiones a propósito de la instrucción de incorporar en los planes de estudios los valores y principios democráticos; particularmente en su aplicación a las titulaciones relacionadas con la Historia del Arte. La narración y los discursos ponen en evidencia los sesgos y convicciones del propio profesorado, dado lugar a un ejercicio de pensamiento crítico que exige una onda reflexión historiográfica y metodológica. Finalmente, se propone la incorporación de los últimos avances en materia de Derechos culturales como parte de los contenidos.

Palabras clave: democracia, derechos culturales, educación, diversidad cultural

ELS «VALORS I PRINCIPIIS DEMOCRÀTICS» DEL RD 822/2021: UNA OPORTUNITAT PER CUIDAR LA DEMOCRÀCIA I LA UNIVERSITAT I INCORPORAR ELS DRETS CULTURALS A LA DOCÈNCIA EN HISTÒRIA DE L'ART

En els tres darrers anys, el sistema universitari espanyol està enfrontant una sèrie de reformes dirigides a definir l'essència i la funció de la institució acadèmica en les properes dècades. L'assaig planteja una sèrie de reflexions a propòsit de la instrucció d'incorporar als plans d'estudis els valors i els principis democràtics; particularment en la seva aplicació a les titulacions relacionades amb la història de l'art. La narració i els discursos posen en evidència els biaixos i les conviccions del propi professorat, donat lloc a un exercici de pensament crític que exigeix una ona reflexió historiogràfica i metodològica. Finalment, es proposa la incorporació dels darrers avenços en matèria de Drets culturals com a part dels continguts.

Paraules clau: democràcia, drets culturals, educació, diversitat cultural

THE «DEMOCRATIC VALUES AND PRINCIPLES» OF RD 822/2021: AN OPPORTUNITY TO CARE FOR DEMOCRACY AND THE UNIVERSITY AND TO INCORPORATE CULTURAL RIGHTS IN ART HISTORY TEACHING

In the last three years, the Spanish university system has undergone a series of reforms that will define its essence and function in the coming decades. The present essay sets forth a series of reflections on the instruction to incorporate democratic values and principles into the curricula, with a particular focus on their application to degrees related to Art History. The discourse reveals the personal biases and convictions of the teaching staff, prompting an exercise in critical thinking that necessitates a wave of historiographical and methodological reflection. Finally, the incorporation of the latest advances in the field of Cultural Rights is proposed as part of the contents.

Keywords: democracy, cultural rights, education, cultural diversity

Aquest article ha estat publicat originalment a **Matèria. Revista internacional d'Art** (ISSN en línia: 2385-3387)

Este artículo ha sido publicado originalmente en **Matèria. Revista internacional d'Art** (ISSN en línea: 2385-3387)

This article was originally published in **Matèria. Revista internacional d'Art** (Online ISSN: 2385-3387)

MATÈRIA

Revista internacional d'Art

Els autors conserven els drets d'autoria i atorguen a la revista el dret de primera publicació de l'obra.

Els textos es difondran amb la llicència de Reconeixement-NoComercial-SenseObraDerivada de Creative Commons, la qual permet compartir l'obra amb tercers, sempre que en reconeguin l'autoria, la publicació inicial en aquesta revista i les condicions de la llicència, i sempre que no es faci un ús comercial o es creïn obres derivades sense el permís del titular dels drets d'autor: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.ca>

Los autores conservan los derechos de autoría y otorgan a la revista el derecho de primera publicación de la obra.

Los textos se difundirán con la licencia de Atribución-NoComercial-SinDerivadas de Creative Commons que permite compartir la obra con terceros, siempre que éstos reconozcan su autoría, su publicación inicial en esta revista y las condiciones de la licencia, y siempre que no se haga un uso comercial o se creen obras derivadas sin el permiso del titular de los derechos de autor: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>

The authors retain copyright and grant the journal the right of first publication.

The texts will be published under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives License that allows others to share the work, provided they include an acknowledgement of the work's authorship, its initial publication in this journal and the terms of the license. Also, the material may not be used for commercial purposes, nor create derivate work without the copyright owner's permission: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en>

