

REVISTA DH/ED
Derechos Humanos y Educación
N.º 10 (2024)

REVISTA DH/ED Derechos Humanos y Educación

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

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

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

ISSN: 2695-3935
E-ISSN: 2792-4149
Depósito Legal: M-21711 - 2019
Edición: Julio 2024

Imprime:

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

REVISTA DH/ED
Derechos Humanos y Educación
N.º 10 (2024)

editorial
UNIVERSITAS



Facultad de Derecho y
Facultad de Educación de la UNED

REVISTA DH/ED
Derechos Humanos y Educación
N.º 10 (2024)

DIRECTORES:

Narciso Martínez Morán
Antonio Medina Rivilla

SECRETARIOS:

Maria Eugenia Gayo Santa Cecilia
Raúl González Fernández

CONSEJO EDITORIAL:

Presidente:

Ana Anguera

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

COMITÉ CIENTIFICO:

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

PRODUCCIÓN:

Editorial Universitas

SUSCRIPCIONES, PUBLICIDAD Y SOLICITUDES:

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

Curriculum

• CURRICULUM DIRECTORES Y SECRETARIOS

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

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

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

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

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

• CURRÍCULUM CONSEJO EDITORIAL

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

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

RAFAEL JUNQUERA ESTÉFANI: Licenciado en Derecho por la Universidad Complutense de Madrid (1979) y Doctor en Derecho por la UNED (2007). Es Catedrático de Filosofía del Derecho, Facultad de Derecho, de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España (UNED). Pertenece al Grupo de investigación en Derechos Humanos y Bioética y al Grupo de Investigación en Biomedicina, Ética y Derechos Humanos. Ha sido Vicedecano Primero, de Profesorado y

Espacio Europeo de la Facultad de Derecho de la UNED y anteriormente desempeñó el cargo de Secretario de la Facultad. Presidente). Presidente del Patronato de la Fundación Europea para el Estudio y Reflexión Ética y Vicepresidente de la Fundación Mediterránea de Derechos Humanos. Cuenta con múltiples publicaciones sobre temas relacionados con los Derechos Humanos.

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

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

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

MANUEL DÍAZ MARTÍNEZ: Licenciado en Derecho y Diplomado en Ciencias Empresariales. Doctor en Derecho, con la máxima calificación de Sobresaliente "cum laude" por unanimidad. Premio Extraordinario de Doctorado. Catedrático de Universidad de Derecho Procesal, dedicación a tiempo completo, de la UNED. Decano de la Facultad de Derecho de la UNED. Autor de 7 Monografías, 35 Capítulos de Libro, 30 Artículos doctrinales. Miembro del equipo docente de 7 Proyectos de investigación: 1 Internacional, 4 Nacionales y 2 de la UNED. Investigador principal del Proyecto de Investigación Nacional «Retos procesales para afrontar el uso criminal de las TICs en la sociedad de la información». 7 Tesis doctorales dirigidas, 6 de las cuales han obtenido el Premio Extraordinario de Doctorado. Más de 80 Ponencias impartidas en Congresos nacionales e internacionales, Cursos y Seminarios. Miembro del Equipo de Redacción de la Revista General de Derecho Procesal de Iustel Miembro del Consejo de Redacción de la Revista Mercantil, de la Editorial Jurídica Sepin.

JOSÉ LUIS GARCÍA LLAMAS: Profesor investigador del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la UNED. Especialista en metodología de investigación evaluativa y

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

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

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

MILAGROS OTERO PARGA: Nació en Santiago de Compostela en 1960. Es catedrática de Filosofía del Derecho de la Facultad de Derecho de la Universidad de Santiago de Compostela. Es académica de número de la Real Academia Gallega de Jurisprudencia y Legislación, Magister Honoris Causa por la Escuela Judicial de México Medalla de Oro de la Universidad de Santiago de Compostela Actualmente el Valedora do Pobo de Galicia. Autora de 16 libros y 138 artículos de libros y revistas sobre diversos temas entre los que destacan Argumentación Jurídica, Mediación, Transparencia, Historia del pensamiento jurídico, y Tópica Jurídica. Conferenciante asidua y profesora de diversas Universidades de México, Argentina, Brasil, Portugal, Uruguay y Japón.

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

Reason Awards. Es miembro del Coloquio internacional sobre Violencia y Religión (COV&R). Ha impartido cursos, en España y en el extranjero, sobre Democracia y educación.

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

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

EUFRASIO PÉREZ NAVÍO: Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Licenciado en Psicopedagogía. Diplomado en Profesorado de EGB. Máster en Evaluación de la Enseñanza Superior. Cooperante Internacional de la AECID en México durante 2006 y 2007. Actualmente y, desde junio de 2020, Director del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Jaén. Ha sido Vicedecano de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de Jaén (2016-2020). Ha sido desde abril de 2012 hasta mayo de 2016, secretario del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Jaén. Cuenta con más de 10 años de experiencia en centros educativos públicos de infantil, primaria y secundaria. Cuenta con dos quinquenios de docencia y uno de investigación.

• CURRÍCULUM COMITÉ CIENTÍFICO

ANTONIO ENRIQUE PÉREZ LUÑO: Antonio Enrique Pérez Luño es profesor Emérito de Filosofía del Derecho de la Universidad de Sevilla, de cuya facultad de Derecho fue Decano. Doctor en Derecho por la Universidad de Salamanca. Realizó estudios en las de Coimbra, Trieste, Friburgo de Brisgovia y Estrasburgo, en la que obtuvo el Diploma de la Facultad Internacional de Derecho Comparado. Becario del Max Planck Institut en Heidelberg, de la Fundación Juan March, del Fondo para la Investigación Económica y Social de la CECA. Ha publicado numerosos libros y monografías sobre Historia del Pensamiento jurídico, Proyección de las nuevas tecnologías al Derecho y la significación de los Derechos Humanos y el Estado de Derecho. Entre sus obras más relevantes pueden citarse *Lecciones de Filosofía del Derecho; Derechos Humanos, Estado de Derecho y Constitución; Los Derechos Fundamentales; La Filosofía del Derecho en perspectiva histórica; La Tercera Generación de Derechos Humanos; Derechos Humanos y nuevas tecnologías, etc.* Ha sido galardonado con el Premio «Derechos Humanos» otorgado por el Ilustre Colegio de Abogados de Sevilla y por el Premio Fama a la trayectoria investigadora otorgado por

la Universidad de Sevilla. Es miembro correspondiente de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas y académico de la Real Academia Sevillana de Legislación y Jurisprudencia.

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

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

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

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

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

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

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

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

IÑIGO DE MIGUEL BERIAIN: Iñigo de Miguel Beriain es licenciado en Ciencias Económicas y Empresariales, doctor europeo en Derecho y doctor en Filosofía. Actualmente ocupa un puesto de investigador distinguido en la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. En diciembre de 2017 obtuvo una IKERBASQUE RESEARCH PROFESSORSHIP GRANT, financiada por la Fundación Ikerbasque. Ha participado en más de diez proyectos de investigación financiados por la Comisión Europea y ocho proyectos de investigación nacionales, casi todos orientados a la bioética y el derecho de las nuevas tecnociencias. Ha publicado seis libros, más de cincuenta capítulos de libro y más de sesenta artículos, muchos de ellos en revistas indexadas en ISI y SCOPUS. Cuenta con el Premio de investigación sobre bioética de la Fundación Víctor Grífols i Lucas, obtenido por su trabajo “La clonación, diez años después” y el premio internacional de bioética de la Junta General del Principado de Asturias y la Sociedad Internacional de Bioética 2008.

MYRIAM SEPÚLVEDA LÓPEZ: Secretaria General de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca (UNICOL), Bogotá, Colombia; exdecano de la Facultad de Derecho de dicha Universidad. Trabajadora Social, experiencia en el ejercicio profesional como Asesora social. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. DERECHO, experiencia en el ejercicio profesional como Asesora Social, Universidad La Gran Colombia. Especialización en Docencia Universitaria

Universidad Santo Tomás de Aquino. Especialización en instituciones Jurídico Familiares. Universidad Nacional de Colombia. Magister en Educación, con énfasis en investigación, Universidad Pedagógica Nacional. Doctora en Derecho - Filosofía Jurídica, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Madrid-España, Tesis Doctoral Laureada: "La dignidad humana como valor ético-jurídico -implicado en la Biotecnología- Análisis filosófico". Título convalidado en Colombia mediante Resolución 9045 del 13 de octubre de 2011, por el Ministerio de Educación Nacional. Maestría en Derecho Administrativo, Universidad Libre de Colombia. Posdoctorado - Estudios en Alta Investigación Posdoctoral en Educación, Ciencias Sociales e Interculturalidad.

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

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

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

MASSIMO BALDACCI: Professore ordinario di pedagogia generale presso l'Università Carlo Bo di Urbino dal 2000. Tra le sue ultime pubblicazioni: *Trattato di pedagogia generale* (Carocci, 2012); *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia* (FrancoAngeli, 2014); *Prospettive*

per la scuola d'infanzia. Dalla Montessori al XXI secolo (Carocci, 2015); *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci* (Carocci, 2017). Dirige le collane editoriali: *I fondamenti della pedagogia* (Carocci); *Il mestiere della pedagogia* (FrancoAngeli). Dirige la rivista *Pedagogia più Didattica* (Erickson). Ha ricoperto la carica di Preside della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Carlo Bo di Urbino. Attualmente è direttore del Centro Studi sul Problematicismo pedagogico della stessa Università. Ha ricoperto il ruolo di Presidente della Siped - Società italiana di pedagogia nel triennio 2006-2009.

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

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

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

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

GONZALO JOVER: Catedrático de Teoría de la Educación en la Universidad Complutense de Madrid, de cuya Facultad de Mm Educación es actualmente Decano. Previamente fue Director de Departamento, Vicedecano de Investigación y Asesor del Vicerrectorado de Posgrado y Formación Continua. Ha trabajado también como Asesor del Ministerio de Educación en la Secretaría General de Universidades. Profesor visitante en varias universidades de Europa, Norteamérica e Hispanoamérica. Presidente de la Sociedad Española de Pedagogía y miembro de los Consejos de

la European Educational Research Association (EERA) y la World Education Research Association (WERA) Autor de varios libros y más de un centenar de artículos. Ha recibido el Premio Infancia de la Comunidad de Madrid y el Premio Pajarita de la AEFJ por sus investigaciones en el campo de la pedagogía de los valores en la infancia.

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

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

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

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

BLAS CAMPOS BARRIONUEVO: Maestro, licenciado en Pedagogía, Psicología, Psicopedagogía, diplomado en Derecho y doctor por la UNED en Educación. En la actualidad, pertenece al Cuerpo de Inspectores de Educación, habiendo ejercido previamente docencia en todas las etapas escolares, infantil-primaria y secundaria. Asimismo, es profesor tutor (v.d.) en el CA de la provincia de Jaén, impartiendo docencia en los grados de Educación Social y Pedagogía, así

como en el máster de Inspección y Supervisión educativa (profesor colaborador externo). Ha sido también profesor asociado de la Facultad de Educación de la UNED, en el área de Didáctica y Organización escolar, durante dos cursos académicos, desarrollando su labor docente en los grados de Pedagogía y Educación Social. Entre sus libros publicados destacan: *Mejorar la práctica educativa. Herramientas para optimizar el rendimiento de los alumnos*, Cuadernos de Pedagogía (Wolters Kluwer, España), 2011; *Inspección educativa y calidad institucional*, Universitas, 2017. Ha impartido numerosas conferencias, participado y dirigido cursos en el ámbito de la educación, en general, y la inspección educativa, organización, gestión y dirección de centros educativos, en particular.

Sumario/*Contents*

Curriculum

- Curriculum Directores y Secretarios 5
- Curriculum Consejo Editorial 6
- Curriculum Comité Científico 9

Presentación 19

Articulos/*Articles*

DERECHOS DE LOS INMIGRANTES EN EL DERECHO INTERNACIONAL DE LOS TRATADOS, Y SU RECEPCIÓN POR EL ORDENAMIENTO ESPAÑOL / RIGHTS OF IMMIGRANTS IN INTERNATIONAL TREATY LAW, AND ITS RECEPTION BY THE SPANISH SYSTEM

Juan Manuel Goig Martínez 27

PACE, GUERRA, EDUCAZIONE / PEACE, WAR, EDUCATION

Massimo Baldaccimassimo 45

UNA REFLEXIÓN ACERCA DE LA EXPANSIÓN DEL CONCEPTO SALUD; DESDE LA AUSENCIA DE LA ENFERMEDAD

A LA SALUTOGÉNESIS / A REFLECTION ON THE EXPANSION OF THE CONCEPT OF HEALTH; FROM THE ABSENCE OF DISEASE TO SALUTOGENESIS

Palomino-Moral, Pedro Ángel y Da-Silva-Domingues, Henrique 53

PRESCRIPCIÓN MÉDICA DE ACTIVIDAD FÍSICA / MEDICAL PRESCRIPTION FOR PHYSICAL ACTIVITY

Vicente Jesús Orden Gutiérrez 71

CINE Y EDUCACIÓN: OBLIGACIONES PRAGMÁTICAS APLICADAS AL DERECHO A LA EDUCACIÓN / CINEMA AND EDUCATION: PRAGMATIC OBLIGATIONS APPLIED TO THE RIGHT TO EDUCATION

Francisco García García y Francisco José Gil-Ruiz 101

RETOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA DE CARA A LA INCLUSIÓN DIGITAL / CHALLENGES OF HIGHER EDUCATION IN COLOMBIA IN THE FACE OF DIGITAL INCLUSION

Olenka Woolcott Oyague Flor María Ávila Hernández Y Myriam Sepúlveda López 127

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| DIVERSIDAD CULTURAL EN REINO UNIDO: PERCEPCIONES DE LOS Y LAS TRABAJADORAS DE EDUCACIÓN INFANTIL / CULTURAL DIVERSITY IN THE UNITED KINGDOM: PERCEPTIONS OF EARLY YEARS PRACTITIONERS Ane Garai López y Adielia Ruiz-Cabezas | 151 |
| DESIGUALDAD ECONÓMICA Y DESARROLLO HUMANO. La preservación de los derechos humanos de segunda generación / ECONOMIC INEQUALITY AND HUMAN DEVELOPMENT. The preservation of second-generation human rights Imelda Ortiz-Medina | 175 |
| Recensiones | 195 |
| Normas de publicación | 209 |

Presentación

Los trabajos recogidos en este nuevo número de la Revista Derechos Humanos y Educación subrayan el valor de la educación como derecho esencial y preferente de las personas del siglo XXI, por la propia estructura y compromisos que han de asumir ante las difíciles relaciones internacionales, por el impacto de la imagen y la tecnología, así como por la destacada proyección y desarrollo de la pluralidad de algoritmos (cerebros y máquinas electrónicas). En este contexto, el conjunto de trabajos presentados tiene en consideración la actual complejidad social y mundial, que demanda una sosegada meditación.

El trabajo presentado por el *Dr. Goig* evidencia, en sí mismo, el reto institucional, social, internacional y educativo, que representa el derecho de los inmigrantes, destacando su oportunidad en el momento europeo actual, con incidencia en España: “los derechos humanos no forman hoy parte exclusiva de los asuntos internos de los Estados, sino que son la expresión directa de la dignidad de la persona”.

Se valora como un especial tratamiento de este estilo de ser y estar de las personas migrantes, su derecho a una ciudadanía colaborativa, responsable y de auténtica implicación, asumiéndose ciudadanos del mundo y creadores de un nuevo estilo de disfrutar el planeta y aportar formas creativas y ecosostenibles. Esta propuesta nos sitúa en un actualizado estilo de analizar los Tratados Internacionales y compartir ideas acerca del sentido y claves, que caracterizan el diálogo y encuentro entre las culturas, proponiendo innovadoras formas para tenerlas en cuenta en el ordenamiento español. Se evidencia así el reto que la defensa de la dignidad humana comporta y el compromiso de los Estados para su consideración en su ordenamiento jurídico contemplarla.

La valoración de los diversos tratados europeos y su implicación con el reconocimiento de la necesaria significación de cada ser humano como persona, incide en la responsabilidad de todos los Estados Europeos a apoyar y afianzar la singular dignidad y el derecho a contemplar las necesidades de los migrantes, pero en el marco de una visión de armonía y toma de decisiones, que hagan posibles las más adecuadas y responsables situaciones de acogida. La repercusión de este destacado trabajo, en el momento de complejidad, que vive España, nos aporta un marco de saberes y evidencias jurídicas, que sitúan el artículo, en un marco de máxima necesidad, aportación y búsqueda de imaginativas y requeridas acciones, que enriquezcan a todos los actores.

Se destaca la necesidad de aunar las aportaciones del Derecho Internacional de los Derechos Humanos, con el Internacional Humanitario, proponiendo ahondar en los principios y características de un sistema integrado de normas y de coordinación de los Tribunales Europeos responsables. La visión y consideración de la diversidad de convenios del Estado Español en relación con la Normativa Internacional referente a Inmigrantes, evidencia la clarividencia del autor para impulsar nuevas líneas de mejo-

ra y reconocimiento del derecho y sentido integral de la dignidad humana en los procesos de participación y actuación de la pluralidad de personas en el entorno español.

El apartado dedicado a la Jurisprudencia del Tribunal Europeo de DD Humanos aporta las bases para la construcción de una adecuada normativa, aunque respetando la autonomía de los Estados, lo que implica una valiosa generación de sentencias, que revierten e inciden en las correspondientes, que elaboran los respectivos tribunales de los Estados miembros.

Se proporciona una visión fundamentada de los modos de cumplirse los convenios, al interpretarse que tienen en cuenta su específico carácter de garantía de derechos y libertades públicas, logrando una aplicación razonada y efectiva. Se considera que la Jurisprudencia generada por el TJUE, establece la obligación para los órganos jurisdiccionales y las administraciones nacionales de aplicar el derecho contemplado en toda la UE. La gran significación de los Tratados y de los Tribunales, que los aplican y velan por su cumplimiento, conlleva que se haya generado una cultura y clima de plena colaboración, entendimiento y responsabilidad entre cuantos profesionales y responsables de estos organismos, están desempeñando su función en el marco comunitario, desde una intensa toma de conciencia del momento y pluralidad de retos, que el mundo actual y la situación europea en particular viven, en escenarios de incertidumbre y ausencia de paz.

Se subraya con todo ello la riqueza y la complementariedad en un mundo en necesario reencuentro y búsqueda de nuevas identidades, que produzcan un ambiente de creación y necesaria toma de conciencia de la riqueza de todos los seres humanos, pero desde una apropiada búsqueda de verdaderas líneas para alcanzar una educación integral y glocalizadora, que respete la singularidad de cada grupo y persona, a fin de avanzar en un armónico encuentro y cooperativos modos de transformar e impulsar una plena humanidad.

La aportación del *Dr. Baldacci* plantea el necesario impulso a la búsqueda de un horizonte genuino y a una nueva forma de compromiso de los seres humanos ante las limitaciones, tendencias agresivas y ausencia de un profundo y comprometido estilo de ser, tomar decisiones y avanzar en el auténtico sentido y significatividad del aprender y participar en la construcción de una sociedad mundial, centrada en los plenos y relevantes valores de una nueva humanidad. Humanidad que debe colaborar desde un conjunto de estados libres y atentos a la generación de sentimientos y procesos de pleno entendimiento y solidaridad entre las personas y las instituciones.

La educación como derecho, deber y acción generadora de la planificación de cada ser humano y de las comunidades en proceso de construcción de nuevas formas de ser y convivir, se configura como la actividad más valiosa e influyente para construir la paz y el auténtico hermanamiento entre todos los habitantes de la tierra, desde la plena armonía y el encuentro entre los miembros de una sociedad en camino y profunda sintonía. Así, la educación para la paz se resitúa como una singular forma de capacitar a los seres humanos en la construcción de nuevos sentimientos, concep-

ciones y valores que descubran el significado profundo del respeto y encuentro, que las diversas culturas y grupos han de proporcionar, pero emergiendo desde las más diversas irrelevantes maneras de avanzar en la plena concordia y aceptación de la diversidad de estilos.

Se subraya el verdadero significado de la no violencia, la aceptación de la pluralidad cultural y el derecho a la justicia, entendida como el intenso y armónico ejercicio de reconocer y ofrecer a cada ser humano lo que le corresponde, así como oportunas respuestas fundamentadas en un estilo de correspondencia y reciprocidad ante las aportaciones y retos que caracterizan a las personas en un mundo en diversidad, tecnologización y creación de nuevos instrumentos y artefactos. Avanzar en una educación para la paz implica un profundo reto, que se concreta en el apego, promoción y pleno reconocimiento del valor de la concordia entre las personas y la generación de un pleno y afianzado estilo de ser e interactuar, que conforme un clima abierto y de fecunda relación, que devuelva a cada persona un camino de equilibrio, entendimiento y búsqueda de los modos de ser y de sentir la no violencia en pleno encuentro entre las comunidades y los Estados.

Los Dres. *Palomino* y *Da Silva* evidencian una nueva forma y derecho a entender el concepto de salud, proponiendo el término salutogénesis, que inspira un modo innovador de comprometernos en el equilibrio, el derecho a la salud y el avance en un estado integral de mejora y búsqueda permanente de la máxima clásica de “*mens sana in corpore sano*”, pero afianzado con un nuevo compromiso de cada individuo con un estilo de ser y cuidar la salud, innovador e indagador, que resitúe el cuidado integral de nuestro ecosistema existencial psico-físico-espiritual.

La propuesta de este estudio se centra en una visión holística, social e intensamente renovada del concepto de salud, más que un estado de ánimo, focalizada en una perspectiva integral que atiende a cada ser humano y comunidades para identificar los condicionantes sociales y ambientales que determinan la verdadera promoción de la misma. La consideración de un derecho humano esencial ha resituado tanto la concepción de la salud como los procesos que han de requerir los profesionales para entenderla, promoverla y fomentar nuevos ambientes de desarrollo.

En este contexto, la teoría salutogénica consolida el valor y la comprensión de los factores generadores de la salud, tanto para cada persona como para la comunidad en general, avanzando en un nuevo camino para la toma de conciencia del concepto de salud en una perspectiva diacrónica, nuevos valores, la prevención y el desarrollo de actuaciones centradas en un enfoque saludable. Del mismo modo, destaca la visión diacrónica del concepto de salud aportada, como el correcto equilibrio del cuerpo y sus destacadas cualidades: alimentación, sueño, vigilia, desempeño profesional, autoimagen, proyecto vital, etc. Se subraya con todo ello el derecho, el valor y la responsabilidad de atender a los diversos determinantes de la salud, sin obviar la responsabilidad personal de los propios estilos de vida, singularmente en la elección de hábitos, pautas de conducta Y cuidado y armonía personal.

La concreción del derecho a la salud y su consideración mediante el equilibrado ejercicio físico es desarrollada desde una perspectiva innovadora y experiencial por el *Dr. Orden*, quien destaca la importancia de la actividad física y el estilo de vida como factores determinantes para la salud de la población. En efecto, tanto investigadores como formadores deben contribuir a la formación a lo largo de la vida de las personas, proporcionando las claves esenciales para facilitar una cultura internacional propiciadora de derechos y deberes basada en la toma de conciencia de cada participante en la sociedad en los relevantes y verdaderos estilos de vida.

Se destacan los aspectos perjudiciales del amplio y extendido sedentarismo actual, que influye negativamente en la salud y aumenta la mortalidad de la población. Se demanda con ello la necesaria transmisión a las personas de la importancia de la actividad física armónica, proponiendo diferentes programas de mejora integral que permitan que la población tome conciencia de la importancia del ejercicio físico, orientado a conseguir cambios a largo plazo en el estilo de vida de los individuos mediante el apoyo de profesionales sanitarios. Tales programas deben estar diseñados en torno a una amplia gama de actividades adaptadas a los intereses y necesidades de cada persona, atendiendo a su entorno familiar.

Se busca con ello una creciente implicación de los ciudadanos y servicios sanitarios, que repercutirá tanto en la calidad de los programas de ejercicio físico a largo plazo como en el impulso a un estilo de vida activo y saludable de cada participante implicado. En efecto, la finalidad pretendida es la de proporcionar una mayor calidad de vida, prevenir enfermedades así como apoyar situaciones de rehabilitación articulados en torno a cultura-deporte-salud. Procede por tanto priorizar la atención individualizada y un enfoque lúdico, implicando a cada participante en el programa a adquirir las mejores estrategias para cuidar y potenciar la salud global, el equilibrio y la armonía, así como un sentimiento de satisfacción integral al desarrollar su propio esquema físico-vital-emocional.

La contribución efectuada por Francisco García-García y Francisco José Gil-Ruiz, presenta un intenso diálogo entre el cine y el derecho a la educación, donde se destaca la relación emisor-receptor (creador-educando). Ciertamente, la educación consiste en comunicar el saber, y este puede transmitirse de infinitas maneras, siendo la obra cinematográfica una de ellas. Destaca así la elaborada contextualización teórica y la pertinente selección de fuentes y autores que aporta el artículo, tanto en la investigación fílmica como didáctica, sin obviar el intenso abordaje de la pragmática, que representa el uso del lenguaje a través del cine como medio de comunicación y su contribución al derecho a la educación.

La metáfora de las obligaciones pragmáticas conforma una destacada aportación, especialmente en lo referido a la actuación y comunicación de la verdad en la información, ficción y comportamiento individual. En efecto, la competencia comunicativa del docente en su discurso y papel motivador ante el estudiante es apoyada por la

narrativa filmica, que optimiza la interacción didáctica, así como el compromiso de los docentes a propiciar el hecho educativo.

La representación y clarificación del discurso educativo, apoyado en un escenario y bases mediáticas, transforman y enriquecen el mensaje hasta superar la conceptualización y asumirse como conocimiento aprendido, desde una actitud crítica y transformadora, culminando el desafío de asumir la defensa y práctica del esencial derecho a formarse, nuclear para cada persona. La aportación de la diversidad de competencias es una de las principales funciones de los actores didácticos, constituyendo una fuente destacada para la innovación.

La Educación Superior constituye un campo de especialización, que implica al profesorado y le demanda un especial liderazgo docente, dada su incidencia en la construcción del saber, el desarrollo de nuevos modelos y especialmente la creación de una respuesta imaginativa y formativa para estudiantes y profesorado, ante el desafío de la competencia digital. El equipo de las *Doctoras Woolcott, Ávila y Sepúlveda* son conscientes de la necesidad de un nuevo modelo de docencia, que aspire a cambiar los sistemas de educación convencionales.

El cometido central, como destacadas profesionales de la docencia en el ámbito de los Derechos Humanos y la Filosofía Jurídica, es subrayar el valor incontestable de la Formación Superior para cada persona, que a ella accede y especialmente, para la ética profesional del profesorado, quienes han de asumir el gran reto de su actualización y transformación permanente en el puente entre el saber interdisciplinar y su especialización didáctica, ahora urgida por un uso creativo, responsable y crítico de las TIC, que posibilite que las Universidades sean instituciones de verdadera transformación social, dada la incidencia de la Filosofía Jurídica, campo esencial en la formación integral de cada estudiante, la generación de un profundo desarrollo intelectual y un claro desempeño profesional del alumnado, por su impacto sostenible, laboral y humano.

Se presenta así una rigurosa selección de las principales normas y los fundamentos para una adecuada planificación del currículo universitario y las más adaptadas decisiones, que configurarán una docencia Universitaria de calidad. Se amplía esta atinada selección mediante la elección de algunas de las más destacadas normas y tradiciones, que han inspirado el sistema Universitario colombiano. El estudio de caso, que ha centrado esta investigación, es “La Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca”, proponiendo su génesis y principales acciones para desarrollar un modelo actualizado, de implicación digital para docentes y estudiantes, al asumir el reto de los entornos virtuales, generados por el impacto de la pasada pandemia y la enseñanza remota compensatoria, que se desarrolló, siendo ahora un motivo de reflexión y análisis retrospectivo.

Se asumió un nuevo Modelo Pedagógico Institucional, que permitió la formación de una comunidad universitaria humanista, ecológica y reflexiva. Se destacan nuevos programas basados en el aprendizaje mezclado y en los ambientes híbridos de aprendizaje, que impulsaron el avance y dominio de la competencia digital para docentes y

estudiantes. Del mismo modo, se ha configurado un Sistema de Innovación Educativa, que ha incorporado la plataforma MOODLE-684, e impulsado un clima de superación, actualización y mejora conjunta de materiales didácticos.

En este contexto, entre las atinadas conclusiones, se reseña que “lo opuesto a la brecha digital, son los procesos de inclusión digital, que garantizan la inserción social, mediante la mejora del acceso a las TIC y la formación en la competencia digital”. La lectura atenta del artículo aportará un nuevo estilo para asumir las Innovaciones universitarias, ya muy avanzadas en la UNED, y en sus abundantes equipos de innovación educativa.

El artículo presentado por la *Magister Garai* y la *Dr^a Ruiz* evidencia la complejidad de la formación y el reto de las instituciones educativas para generar una plena y transformadora educación de los estudiantes de Infantil, quienes profundizan en uno de los complejos problemas que atañen a los profesionales, que han de realizar la educación integral en esta etapa raíz y de máxima exigencia y capacitación del profesorado. Destaca la atinada fundamentación, que implica, como estudio de caso, la profesionalización de las educadoras de Infantil, con énfasis en el Reino Unido, en un periodo de intensa complejidad y difícil atención a la adecuada preparación de tales formadoras.

Se subraya la necesaria formación que estas educadoras requieren, especialmente para construir una nueva perspectiva educativa, una toma de conciencia de la amplitud y complejidad de una educación integral, sin adjetivos despectivos y en una etapa decisiva de las personas, dado que la base para afianzar la personalidad de los estudiantes corresponde a este trascendental periodo de la vida. Así, se destaca que el sentido de la capacitación recibida es muy limitado, tanto en los modelos formativos aplicados, como en el desempeño de algunas de las tareas, prácticas y clima de avance y construcción de identidades y diálogos integrados, que se han aplicado, caracterizados por una concepción más folclórica, que plenamente transformadora e integradora, por lo que se requiere repensar y ampliar el concepto de plena realización humanizadora, a fin de que los profesionales de esta etapa vivan y compartan el gran reto y la ingente proyección, que una educación liberadora y de futuro entre todas las personas, nos implica como profesionales del auténtico desarrollo humano e institucional.

El momento de complejidad actual en España nos resitúa ante la madurez y necesaria apertura a una nueva concepción de la educación, que impulse el diálogo y encuentro entre las personas y las culturas, y reconfigure las Instituciones educativas como ecosistemas de desarrollo integral y colaborativo de los seres humanos que las conforman: docentes-formadoras, estudiantes, familias-hogares en evolución y, singularmente, comunidades en colaboración y auténtico desarrollo integrador.

La lectura atenta de esta aportación nos sitúa ante los grandes desafíos de la humanidad, especialmente en la búsqueda de adecuadas respuestas, que descubran modelos y prácticas educativas, como formas relevantes de avanzar como intelectuales comprometidos, profesionales para una creativa sociedad y forjadores de atinadas

innovaciones en cada institución, escuelas abiertas al futuro con docentes imaginativos, que afiancen modelos propios de formación y desarrollo profesional, para actuar como líderes pedagógicos-transformadores, que se actualizan desde una indagadora concepción del mundo de la incertidumbre, ambientes híbridos y en entendimiento y colaboración entre los actores de la comunidad educativa, al participar desde escenarios en continuo cambio, a fin de que conformen un intenso diálogo y encuentro entre las personas y las culturas, génesis y base de una empática relación y compromiso entre todos los seres humanos.

El número que presentamos se culmina con el artículo que plantea la relación entre la igualdad económica de las personas y el desarrollo humano integral, señalando que los países con elevado índice de desarrollo humano son los que mejor garantizan los Derechos Humanos Universales, tal como plantea la *Dra. Ortiz*, quien presenta como duda metódica si es factible, preservar los Derechos Humanos, cuando hay desigualdad económica ingente y poco desarrollo integral de las personas

Desde esta perspectiva, se sintetiza la evolución del desarrollo de los Derechos Humanos en cuatro etapas: al iniciarse la primera en los siglos XVIII y XIX, en la que el valor central es la libertad, seguida de la que focaliza tal valor en la igualdad, correspondiente a los siglos XIX y XX, que sienta las bases para avanzar en la solidaridad entre todas las personas, configurando un mundo en plena colaboración, más ideal que real, y culmina estas fases con la del desarrollo de la democracia y la ciudadanía, esencial en el siglo actual, insistiendo en el acceso a la tecnología y al ciberespacio, esenciales en la era de la digitalización-información mediada y por el gran impacto de Internet.

El análisis del desarrollo humano evidencia la necesidad de profundizar en las claves de la transformación social, con especial énfasis en la educación, responsabilidad y colaboración entre todas las personas, que lleve al disfrute compartido de los medios, recursos tecnológicos y nuevas formas de intercomunicación en el actual siglo, a fin de hacer real el reconocimiento y disfrute de los Derechos Humanos para todas las personas.

Se selecciona el índice de Gini (2018) para evidenciar la relación entre el desarrollo humano y el nivel de desigualdad económica, seleccionando 30 países, atendiendo al nivel de desigualdad económica entre sus habitantes, reflejando la posición y el valor de tal índice. Se amplía la anterior relación con la aplicación del nivel del desarrollo humano, que corresponde a los países seleccionados a tal fin, evidenciando que la menor desigualdad económica entre sus habitantes incide en una más elevada situación de desenvolvimiento integral y de reconocimiento de los derechos humanos.

A partir de aquí se destaca que “el Estado y la mayor parte de los países se han ocupado en servir a una élite económica y política mundial, en detrimento del resto de la población”, lo que evidenciaría una determinada selección y derivación de los recursos hacia los privilegiados, reduciendo la iniciativa y la prudente superación integral y comunitaria de esfuerzos, que estimulen la transformación global permanente.

Derechos de los inmigrantes en el derecho internacional de los tratados, y su recepción por el ordenamiento español

Rights of immigrants in international treaty law, and its reception by the spanish system

Juan Manuel Goig Martínez

Catedrático de Derecho Constitucional.

Departamento de Derecho Político. UNED.

Mail: juanmgoig@der.uned.es

RESUMEN

Los derechos humanos no forman hoy parte exclusiva de los asuntos internos de los Estados, sino que son la expresión directa de la dignidad de la persona. En el orden Internacional, los diferentes Tratados y Convenios referentes a derechos humanos, están señalando un núcleo de derechos que tiene mucho que ver con lo más profundo del hombre. El Derecho Internacional de los Derechos tiene mucho que decir sobre el ámbito de derechos de las personas inmigrantes. El presente artículo hace un recorrido por el Derecho de los Tratados Internacionales en materia de derechos humanos, su recepción por el ordenamiento español, el valor de la jurisprudencia de los órganos jurisdiccionales que crean, y su aplicación a los inmigrantes.

ABSTRACT

Human rights are not today exclusive part of the internal affairs of States, but that they are the direct expression of the dignity of the person. In the international order, different treaties and conventions relating to human rights, are pointing to a core of rights that has much to do with the depths of the man. International rights law has much to say on the scope of rights of immigrants. This article takes a tour of the Law of International Treaties in the field of human rights, its reception by the Spanish legal system, the value of the jurisprudence of the jurisdictional bodies that create it, and its application to immigrants.

Palabras clave: “derechos humanos”, “inmigrantes”, “Tratados Internacionales”, “Tribunales internacionales”.

Key words: “human rights”, “immigrants”, “International treaties”, “International courts”.

SUMARIO

1. INTRODUCCIÓN. LA JERARQUÍA CONSTITUCIONAL DE LOS TRATADOS INTERNACIONALES SOBRE DERECHOS HUMANOS. 2.- EL CASO ESPAÑOL. LA RELEVANCIA INTERPRE-

TATIVA DE LOS DOCUMENTOS INTERNACIONALES EN MATERIA DE DERECHOS. 3.- EL DERECHO INTERNACIONAL ANTE LOS DERECHOS DE LOS INMIGRANTES: 4.- EL VALOR DE LA INTERPRETACIÓN JURISPRUDENCIAL SOBRE LOS TRATADOS INTERNACIONALES EN MATERIA DE DERECHOS HUMANOS. 4.1.-La Jurisprudencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos. 4.2.-La Jurisprudencia del Tribunal de Justicia de la UE. 4.3.- Hacia un sistema coordinado de protección y garantía de los Derechos Fundamentales en la UE.

1. INTRODUCCIÓN. LA JERARQUÍA CONSTITUCIONAL DE LOS TRATADOS INTERNACIONALES SOBRE DERECHOS HUMANOS

Los derechos humanos no forman hoy parte exclusiva de los asuntos internos de los Estados, sino que son la expresión directa de la dignidad de la persona, y la obligación de los Estados de asegurar su respeto, como derivación del reconocimiento de esta dignidad, es una obligación “*erga omnes*” que incumbe a todo Estado en su relación con la Comunidad Internacional en su conjunto, teniendo todo Estado un interés jurídico en su protección.

La Comunidad Internacional, las Naciones Unidas y los diversos Estados están favoreciendo la protección internacional de los derechos humanos, imponiendo a los Estados limitaciones y obligaciones. El Derecho interno no pueda rechazar los mandatos que le impone el Derecho Internacional a través de Acuerdos, Convenios y Tratados ratificados por los Estados y que forman parte del ordenamiento jurídico interno.

En materia de Derecho Internacional de los derechos, las Constituciones han oscilado entre reconocer valor interpretativo a los Tratados, Acuerdos y Convenios en la materia, como el caso español, u otorgar rango constitucional a los Tratados en materia de derechos, como han hecho la mayoría de las nuevas Constituciones del Continente Latinoamericano (Colombia, Venezuela, Ecuador, Bolivia, etc), y aún dentro de este segundo modelo, podríamos distinguir entre aquellas que otorgan rango constitucional o supra constitucional.

Al señalar estas Constituciones que los derechos humanos establecidos en los instrumentos internacionales prevalecen en el orden interno, es decir, en el establecido en la propia Constitución y en las leyes, cuando prevean condiciones de goce y ejercicio más favorable, sin duda le está otorgando rango “*supra*” constitucional a dichos derechos.

2. EL CASO ESPAÑOL. LA RELEVANCIA INTERPRETATIVA DE LOS DOCUMENTOS INTERNACIONALES EN MATERIA DE DERECHOS

El art. 96 CE que regula la eficacia y la posición de los tratados internacionales dentro del sistema español de fuentes del derecho, establece que «Los tratados internacionales válidamente celebrados, una vez publicados oficialmente en España, for-

marán parte del ordenamiento interno. Sus disposiciones sólo podrán ser derogadas, modificadas o suspendidas en la forma prevista en los propios tratados o de acuerdo con las normas generales del Derecho Internacional.». En la STC 140/2018, el Tribunal Constitucional considera que el art. 96.1 de la Constitución contiene un mandato de inaplicación de las leyes contrarias a los tratados internacionales en vigor. Ahora bien, la cuestión es más compleja cuando se pasa al ámbito específico de los tratados internacionales sobre derechos humanos, puesto que opera también el art. 10.2 de la Constitución, con arreglo al cual los preceptos constitucionales sobre derechos fundamentales «se interpretarán de conformidad con (...) los tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificados por España».¹

En el caso español, el artículo 10 CE preceptúa en sus dos apartados dos criterios interpretativos, estrechamente vinculados, para la determinación del alcance y contenido de las normas relativas a los derechos humanos de los nacionales y de los inmigrantes.

Cuando la Constitución establece en su artículo 10.2 que las normas relativas a los derechos fundamentales y a las libertades que la Constitución reconoce se interpretarán de conformidad con la Declaración Universal de los Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificados por España, lo que hace es reconocer que llegado el momento de interpretar los preceptos de la Constitución sobre derechos y libertades habrá que hacerlo de la forma que mejor se acomode a los Convenios y demás instrumentos Internacionales que sobre la materia haya ratificado nuestro Estado, lo que es tanto como entender la superioridad de las Declaraciones, Tratados y Acuerdos Internacionales sobre derechos y libertades sobre cualquier norma interna que pudiera contravenir dichos instrumentos, puesto que en tal caso no sólo se estaría incurriendo en un incumplimiento por parte del Estado español de obligaciones internacionales contraídas, sino que la norma interna sería inconstitucional, y también implica la aplicación directa de un amplio sector del Derecho Internacional General en el seno de nuestro ordenamiento jurídico².

Y es que, como ha afirmado ALZAGA³, si la Constitución se aprobó, y desarrolla su vigencia en un período histórico en el que la Comunidad Internacional, las Naciones Unidas y los diversos Estados a través de muy diferentes Tratados Internacionales está favoreciendo la protección internacional de los derechos humanos, y estos instrumentos establecen, para los Estados, limitaciones y obligaciones en relación con los derechos humanos, no sólo de sus nacionales, sino también de las personas extranjeras que se encuentran en su territorio, y la propia Constitución española ha considerado estos Tratados como criterio interpretativo (art. 10.2), la potestad del Estado español

¹ DÍEZ-PICAZO, L.M. (2023): “Variaciones sobre el control de convencionalidad”, en *Teoría y Realidad constitucional*, nº 51, pp. 89-10

² RODRÍGUEZ ZAPATA, J. (2012): en ALZAGA VILLAAMIL, O y otros. - *Derecho Político Español según la Constitución española de 1978*, T. I, CEURA. Madrid. p. 608.

³ ALZAGA VILLAAMIL, O y otros, (2013): *Derecho Político español...*, T.II, Óp. Cit. p. 54.

para legislar sobre las libertades públicas y derechos de que puedan disfrutar los inmigrantes que están bajo su jurisdicción, se encuentra limitada, por propia vía constitucional, por los términos de los Tratados Internacionales ratificados por nuestro Estado.

Los Tratados y demás instrumentos internacionales válidamente celebrados formarán parte de nuestro ordenamiento jurídico (art. 96. CE) y, por consiguiente, cuando estos instrumentos se refieran a derechos y libertades se constituyen en parámetros para que el Derecho Interno regule dichos derechos y libertades.

La Constitución española se inserta en un contexto internacional en materia de derechos fundamentales y libertades públicas, por lo que hay que interpretar sus normas en esta materia de conformidad con la Declaración Universal de Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales que se convierten en “instrumentos valiosos para configurar el sentido y alcance de los derechos que recoge la Constitución” (STC 38/1981, de 23 de noviembre).

No obstante, tenemos que afirmar con el Tribunal Constitucional (STC 36/1991, de 14 de febrero), que el artículo 10.2 CE no ofrece rango constitucional a los derechos y libertades internacionalmente proclamados en cuanto no estén también consagrados por nuestra propia Constitución. A lo que obliga el artículo 10.2 es a interpretar los correspondientes preceptos de la Constitución de acuerdo con el contenido de dichos Tratados o Convenios. El Tratado Internacional no se convierte “per se” en medida de constitucionalidad de la ley que desarrolla derechos y libertades, sino que tal medida continúa estando integrada por el precepto constitucional definidor del derecho o libertad, “pero interpretado éste, en cuanto a los perfiles exactos de su contenido, de conformidad con el Tratado o Acuerdo internacional” (STC 28/1991, de 14 de febrero).

La interpretación a que alude el artículo 10.2 no convierte a los Tratados internacionales en canon autónomo de validez de las normas y actos de los poderes públicos desde la perspectiva de los derechos fundamentales, pero en tanto fuente interpretativa “contribuyen a la mejor identificación del contenido de los derechos” sirviendo para establecer los perfiles “exactos” de su contenido (STC 28/1991, de 14 de febrero. Fº.Jº.5). La forma en que los Instrumentos Internacionales en materia de derechos reconocen y garantizan estos derechos y libertades se considera esencial para la determinación de su alcance, titularidad y la posibilidad de imposición de límites o restricciones por parte de los poderes públicos⁴.

La defensa de la democracia, el Estado de Derecho y la propia conformación de los derechos humanos, son valores, principios y manifestaciones que exigen, en lo que respecta a los derechos y libertades de los inmigrantes, que, tanto la Comunidad Internacional, como el derecho interno estatal, los protejan, asumiendo todas las medidas

⁴ Vid. MARTÍN DE LLANO, M.^a I. y GOIG MARTÍNEZ, J.M. (2018): Capítulo X, “Los Tratados Internacionales”, en VV.AA.- *El valor normativo de la Constitución española de 1978. Sistema de Fuentes*, Madrid, Universitas.

que para ello sean precisas y reduciendo al máximo las limitaciones y restricciones a su titularidad y ejercicio, limitaciones y restricciones que deberán ser sometidas a los estándares aplicables en el terreno de la protección de los derechos humanos y libertades fundamentales: la razonabilidad de las medidas y su proporcionalidad con la protección buscada, de forma que se constituyan en criterios que, lejos de admitir una generalidad en su aplicación, deben apreciarse en las circunstancias del caso. En definitiva, limitaciones que, por un lado, deberían de aplicarse sólo en los casos en los que de otra manera se estuviera conculcando la dignidad de la persona humana, que constituye el núcleo duro de los derechos fundamentales, y, por otro, deberían ser definidas de forma homogénea para evitar que quedaran al arbitrio de una apreciación interna discrecional.

La dignidad del ser humano y los derechos que, al derivarse de ella, son inherentes al ser humano, y constituyen el fundamento del orden político y de la paz social, y los Instrumentos Internacionales, que, inspirados en la propia dignidad del hombre, reconocen derechos y libertades, constituyen instrumentos fundamentales y necesarios para interpretar y desentrañar el alcance y contenido de los derechos del inmigrante. Los Instrumentos Internacionales no reconocen ni otorgan nuevos derechos al inmigrante, máxime si tenemos en cuenta que nuestra Constitución es ambiciosa en lo que concierne a la fijación del estatuto de los derechos, y que el Tribunal Constitucional ha llegado a afirmar que “la Constitución es obra de españoles, pero no exclusivamente para españoles” (STC 90/1985, de 30 de septiembre) sino que se convierten en parámetro interpretativo, de forma tal que los derechos de los inmigrantes son los derechos constitucionales, y todos son derechos constitucionales. La interpretación del estatus de los derechos de los inmigrantes se hará, pues, en primer lugar, por los propios parámetros que establece la Constitución, y, en segundo lugar, y de acuerdo con el alcance fijado en sede constitucional, se interpretarán de acuerdo y en el sentido de los Tratados Internacionales, por lo que la ley que los desarrolle no podrá vulnerar lo que disponen la Constitución y los Tratados, puesto que, como hemos indicado, los Tratados no pueden contradecir a la Constitución (art. 95.1), ni tampoco pueden hacerlo las leyes, puesto que ello supondría la desconstitucionalización de los derechos y libertades.

Los derechos y libertades de los inmigrantes, de acuerdo con la interpretación del artículo 13 CE son todos los enumerados en el Título I, y los Tratados sirven de elemento interpretativo, pero estos Tratados ratificados por España “pueden desplegar ciertos efectos en relación con los derechos y libertades, en cuanto pueden servir para configurar el sentido y alcance de los derechos reconocidos en la Constitución en virtud del artículo 10.2 CE” (STC 24/1993, de 21 de enero) “de modo que, en la práctica, ese contenido -el contenido de los Tratados o Convenios- se convierte, en cierto modo, en el contenido constitucionalmente declarado de los derechos y libertades que enuncia...nuestra Constitución, cuando el legislador o cualquier otro poder público adopta decisiones que, en relación con uno de los de los derechos o libertades

de la Constitución, enmarca, limita o reduce el contenido que al mismo atribuyen los citados Tratados o Convenios” (STC 36/1991 de 14 de febrero)

El legislador español, al regular los derechos de los extranjeros, se encuentra limitado ex art. 10.2 CE por los Tratados Internacionales ratificados por España. El art. 13 CE autoriza al legislador a establecer restricciones y limitaciones a los derechos de los extranjeros en España, pero sin afectar “al contenido delimitado para el derecho por (...) los Tratados Internacionales” (STC 242/1994, FJ 4), que debe observar para configurar el sentido y alcance de los derechos fundamentales. Como cualquier otro poder público, también el legislador está obligado a interpretar los correspondientes preceptos constitucionales de acuerdo con el contenido de dichos Tratados o Convenios, que se convierte así en el “contenido constitucionalmente declarado” de los derechos y libertades que enuncia el capítulo segundo del Título I de nuestra Constitución (STC 236/2007, de 7 de noviembre).

Desde la perspectiva interna, los artículos 56, 63.2 y 93 a 96 de la Constitución Española de 1978 regulan la actividad exterior del Estado en materia de tratados internacionales, sin embargo, ha existido un vacío legal en la materia que ha sido cubierto, en gran medida, por la jurisprudencia del TC. Una actualización del instrumento jurídico que regula la ordenación de la actividad del Estado en materia de tratados internacionales y otros acuerdos internacionales y la determinación de un rango legal a los mismos ha venido de la mano de la ley 25/2014, de 27 de noviembre, de Tratados y otros Acuerdos Internacionales, cuyo art. 31 dispone que “Las normas jurídicas contenidas en los tratados internacionales válidamente celebrados y publicados oficialmente prevalecerán sobre cualquier otra norma del ordenamiento interno en caso de conflicto con ellas, salvo las normas de rango constitucional”,

Distinta es la situación en relación con el Derecho Comunitario⁵.

El art. 93 de la Norma fundamental dispone que «mediante Ley Orgánica se podrá autorizar la celebración de Tratados por los que se atribuya a una organización o institución internacional el ejercicio de competencias derivadas de la Constitución», previsión que ha permitido la integración de España en las Comunidades Europeas (Leyes Orgánicas 10/1985 y 4/1986).

Al amparo de dicho precepto constitucional –art. 93 CE-, la Ley Orgánica 10/1985, de 2 de agosto autorizó la ratificación del Tratado de Adhesión de España a las Comunidades Europeas, firmado el día 12 de junio y que habría de entrar en vigor el 1 de enero de 1986.

De acuerdo con el Acta relativa a las condiciones de adhesión de España a la UE, adjunta al Tratado, desde el momento de tal adhesión, las disposiciones de los Tratados originarios y los actos adoptados por las instituciones comunitarias anteriores a la

⁵ Un importante estudio sobre el sistema de fuentes del Derecho Comunitario, puede verse MELLADO PRADO, P. (2018): Capítulos XI y XII, de la obra *El valor normativo de la Constitución española de 1978*. Sistema de fuentes, VV. AA, Madrid, Universitas.

adhesión obligan al Estado español y son en él aplicables (art. 2). En los arts. 3, 4 y 5 del Acta referida, se precisan detalladamente otras consecuencias de la adhesión en lo concerniente a los diferentes tipos de actos y decisiones comunitarias y al carácter vinculante de los mismos. En resumidas cuentas, a partir de la fecha de su adhesión, el reino de España se halla vinculado al Derecho de las Comunidades Europeas, originario y derivado, el cual –por decirlo con palabras del Tribunal de Justicia de las Comunidades Europeas- constituye un ordenamiento jurídico propio, integrado en el sistema jurídico de los Estados miembros y que se impone a sus órganos jurisdiccionales. (STC 28/1991, de 14 de febrero).

3. EL DERECHO INTERNACIONAL ANTE LOS DERECHOS DE LOS INMIGRANTES

La era de la globalización no sólo ha provocado la transnacionalización económica y política, sino también un proceso de transnacionalización humana mediante el intercambio e incremento de flujos migratorios.

Las migraciones constituyen un fenómeno social complejo por sus causas y sus consecuencias, por sus orígenes y sus destinos; por los desafíos que plantean y porque tienen una gran repercusión en las relaciones sociales y políticas, no sólo entre los países de origen y receptores de la inmigración, sino también internas por lo que la regulación jurídica de la extranjería ha cobrado un especial interés para la Comunidad Internacional que se ve sobrepasada por el fenómeno de la inmigración.

Como ha indicado DE LUCAS⁶, es posible seguir enfocando la extranjería, o la inmigración, de forma sectorial, como problemas coyunturales, pero se trata de aproximaciones insuficientes al fenómeno migratorio cuya incapacidad de comprender la dimensión global de este proceso, unido a las condiciones de precariedad en que se producen los flujos migratorios, estará abocada al fracaso, y derivará en permitir violaciones de los derechos humanos de los inmigrantes. Se hace necesario, por consiguiente, definir una política gradual de inmigración, conseguida con el necesario consenso internacional sobre la inmigración como fenómeno que, sin renunciar al establecimiento de mecanismos adecuados de control, no olvide los derechos de las personas inmigrantes.

Una adecuada gestión de los flujos migratorios, exige una adecuada política migratoria de derechos y libertades, y en eso, el orden internacional tiene mucho que decir.

El movimiento internacional de los derechos humanos se fortaleció con la aprobación de la Declaración Universal de Derechos Humanos por la Asamblea General de

⁶ DE LUCAS, J. (2001): “Las propuestas sobre políticas de inmigración en Europa y la nueva ley 4/2000 en España” en COLOMER VIADEL, A (Coord.) *Emigrantes y estabilidad en el Mediterráneo. La polémica Ley de Extranjería*, Madrid, Poder, Ed. Nomos, pp. 133 y ss.

las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948. Redactada como “un ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse”, en la Declaración, por primera vez en la historia de la humanidad, se establecen claramente los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales básicos de los que todos los seres humanos deben gozar. A lo largo de los años lo establecido en la Declaración ha sido ampliamente aceptado como las normas fundamentales de derechos humanos que todos deben respetar y proteger. La Declaración Universal, junto con el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y sus dos protocolos facultativos, y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, forman la llamada “Carta Internacional de Derechos Humanos”.

El derecho internacional de los derechos humanos establece las obligaciones que los Estados deben respetar. Al pasar a ser partes en los tratados internacionales, los Estados asumen las obligaciones y los deberes, en virtud del derecho internacional, de respetar, proteger y realizar los derechos humanos. La obligación de respetarlos significa que los Estados deben abstenerse de interferir en el disfrute de los derechos humanos, o de limitarlos. La obligación de protegerlos exige que los Estados impidan los abusos de los derechos humanos contra individuos y grupos. La obligación de realizarlos significa que los Estados deben adoptar medidas positivas para facilitar el disfrute de los derechos humanos básicos.

Hay tratados internacionales sobre derechos humanos de especial importancia⁷. De especial importancia para nosotros, junto a los Tratados ONU, es el Convenio Europeo para la protección de los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales firmado en Roma el 4 de noviembre de 1950 (CEDH).

Pero el número de Instrumentos Universales de los derechos humanos es mucho más numeroso y abarca todos los ámbitos imaginables en materia de derechos.

Y no podemos tampoco olvidar que, junto al Derecho Internacional de los Derechos Humanos, existe el Derecho Internacional Humanitario (DIH).

El derecho internacional de los derechos humanos y el DIH tienen en común que ambos son parte del derecho internacional, y contienen principios y características propias dentro de un sistema integrado de normas. La violación de cualquiera de sus normas hace operativas las reglas del derecho internacional general relativas a la responsabilidad internacional tanto de estados como de individuos.

Ambos sub-sistemas tienden, en esencia, a limitar o restringir las facultades propias de la soberanía de los Estados. Esos límites a la soberanía estatal se concentran en la necesaria protección del ser humano frente a actos arbitrarios del Estado que menoscaben derechos de los individuos o que les infrinjan sufrimientos innecesarios.

⁷ Pueden consultarse en ONU. Oficina del Alto Comisionado para los derechos humanos: <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CoreInstruments.aspx>

La convergencia y complementariedad de los derechos humanos y el DIH se concentra entonces en un interés compartido a través de sus normativas específicas relativas en última instancia a la protección del individuo en toda circunstancia.

El DIH y las normas relativas a los derechos humanos se aplican durante situaciones fácticas distintas. Los derechos humanos son exigibles en tiempo de paz, es decir que sus normas son plenamente operativas en circunstancias normales dentro de un esquema institucionalizado de poderes en el que el estado de derecho es la regla. El DIH se aplica durante conflictos armados tanto de carácter interno como de carácter internacional. El DIH es en esencia un derecho de excepción.

Junto a este derecho, de carácter general, existe otra normativa Internacional referente a inmigrantes que tienen su origen en el propio Estado español, y que, en este caso, se circunscribe a la inmigración regular:

- Convenios de flujos migratorios laborales
- Convenios marco de cooperación en materia de inmigración
- Convenios de readmisión de personas en situación irregular
- Convenios de movilidad de jóvenes
- Convenios de doble nacionalidad

Además, existe una importante normativa comunitaria en materia de inmigración y derechos de los inmigrantes, de muy variada procedencia.

Así, encontramos Tratados, Convenios y Acuerdos, entre los que cabe destacar el Tratado de la Unión Europea (DO C 326 de 26.10.2012), que incorpora la Carta de Derechos, el Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea (DO C 326 de 26.10.2012), el Acervo de Shengen, las Conclusiones de los Consejos Europeos, y, en materia de derechos humanos, por remisión, también se contienen obligaciones en el Convenio Europeo para la protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales (CEDH).

Junto al Derecho Originario, existe gran cantidad de Derecho Derivado en materia de inmigración, tanto en forma de Reglamentos sobre inmigración, como de Directivas sobre inmigración, o en forma de Decisiones, referidas tanto a Acuerdos de readmisión, como a materia migratoria. A ello tenemos que añadir el Sistema Europeo Común de Asilo (SECA), integrado por un conjunto de normas que pretende facilitar el acceso al procedimiento de asilo a las personas necesitadas de protección; permitir la adopción de decisiones más justas, rápidas y acertadas; asegurar a quienes temen persecución, que no se les devolverá a la situación de peligro; y, finalmente, ofrecer condiciones dignas y aceptables tanto a los solicitantes de asilo como a los beneficiarios de protección internacional dentro de la UE.

4. EL VALOR DE LA INTERPRETACIÓN JURISPRUDENCIAL SOBRE LOS TRATADOS INTERNACIONALES EN MATERIA DE DERECHOS HUMANOS

Otorgar determinado valor constitucional a los Tratados internacionales sobre derechos humanos, implica: primero, la jerarquía constitucional de los tratados, pactos y convenciones sobre derechos humanos; segundo, la aplicación prevalente o no, de los mismos en relación con la Constitución y las leyes, si establecen normas más favorables; y tercero, la aplicación inmediata y directa de los mismos por los órganos que ejercen el Poder Público.

No se puede obviar que la recepción de los Tratados Internacionales sobre derechos, también implica someterse a las resoluciones de los órganos y tribunales creados por los Tratados para la salvaguardia de los derechos reconocidos por los mismos.

Por la misma razón que tratándose del TJUE, ante la imperfecta integración de las instancias jurisdiccionales implicadas, en el caso del TEDH es también irrenunciable el carácter vinculante de su doctrina para los órganos judiciales nacionales llamados a conocer de materias relacionadas con su competencia.

El TC español ha declarado:

1.º) Que la jurisprudencia del TEDH (toda ella, es decir, no únicamente aquella recaída en procesos donde nuestro país haya sido parte) “no sólo ha de servir de criterio interpretativo en la aplicación de los preceptos constitucionales tuteladores de los derechos fundamentales” sino que también “resulta de aplicación inmediata en nuestro ordenamiento” (STC 303/1993, de 25 de octubre)

2.º) Que la jurisprudencia del TJUE también lo es, hasta el extremo de que en la importantísima STC 145/2012, de 2 de julio, ha podido afirmar que el Tribunal que inaplica la doctrina interpretativa emanada del TJUE vulnera el derecho a la tutela judicial efectiva de la parte procesal interesada (en su faceta de derecho a una resolución fundada en Derecho, por ser fruto de una selección arbitraria de la normativa aplicable)

4.1. La Jurisprudencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos

Conforme al art. 46 del Convenio para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales, los Estados parte se comprometen a acatar las sentencias definitivas dictadas por el Tribunal Europeo de Derechos Humanos en los litigios en que sean parte. En el caso español, *“la declaración realizada por dicho Tribunal sobre la existencia de infracción de un derecho reconocido en el Convenio»* tiene efectos importantes habida cuenta de que el Convenio europeo forma parte de nuestro Derecho interno (art. 96.1 CE) y que las normas relativas a los derechos fundamentales y libertades públicas contenidas en la Constitución deben interpretarse de conformidad con los tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificadas por España (art. 10.2 CE)...” (STC 197/2006, de 5 julio)

El sistema europeo de derechos humanos no contempla como necesario el carácter ejecutivo de las sentencias del TEDH y admite como lícita la posibilidad de que la misma no se ejecute de forma perfecta. La ejecución de las sentencias del Tribunal Europeo de Derechos Humanos es competencia de los Estados, libres totalmente en la elección de los medios para realizarla⁸.

Hasta ahora, España no disponía de ninguna normativa que contemplara expresamente la revisión de las decisiones españolas tras haber constatado el Tribunal de Estrasburgo una violación del Convenio⁹.

En este sentido, la situación ha cambiado con la reforma del art. 510 de la LEC, llevada a cabo por la LO 7/2015, de 21 de julio, de reforma de la LOPJ, donde se prevé el cauce procesal para dar cumplimiento a las sentencias del Tribunal Europeo de Derechos Humanos que declaren la vulneración de alguno de los derechos reconocidos en el Convenio Europeo para la protección de los Derechos Humanos y Libertades Fundamentales y en sus Protocolos establece que será motivo suficiente para la interposición del recurso de revisión exclusivamente de la sentencia firme recaída en el proceso a quo. La Ley ahonda en la búsqueda de soluciones que den respuesta a algunos de los problemas que aquejan al sistema judicial español. A tal fin, la reforma articula un paquete de medidas estructurales y organizativas encaminadas al logro de una mejor respuesta a los ciudadanos que acuden a la jurisdicción en defensa de sus derechos e intereses. Con ello se incrementa la seguridad jurídica en un sector tan sensible como el de la protección de los derechos fundamentales, fundamento del orden político y de la paz social, como proclama el art. 10.1 de nuestra Constitución.¹⁰

Como ha indicado FREIXES SAN JUAN¹¹, la jurisprudencia del TEDH constituye un instrumento para interpretar los sistemas de derechos de los Estados miembros del Consejo de Europa en cuanto que incorpora un nivel mínimo que, en materia de derechos deben observar los Estados miembros, y configura al TEDH como órgano de aplicación e interpretación del Convenio a tenor de lo dispuesto en el art. 46

⁸ Es el Estado el que debe encargarse de la ejecución de las sentencias del TEDH, si bien es cierto que tienen discrecionalidad para llevar a cabo dicha ejecución, a menos que el TEDH haya ordenado medidas o acciones específicas. La supervisión de la ejecución de las sentencias definitivas corresponde al Comité de Ministros del Consejo de Europa, que velará por su ejecución. Dicho Comité está asistido por el Departamento de Ejecución de sentencias.

⁹ El Tribunal Europeo de Derechos Humanos es la instancia internacional más relevante en el ámbito regional europeo en materia de protección de los derechos humanos. Sus sentencias, aunque declarativas, son vinculantes. En España se instauró un nuevo motivo del recurso de revisión con la reforma operada por la Ley 41/2015 de modificación de la Ley de Enjuiciamiento Criminal a fin de establecer un medio para la ejecución de las sentencias del Tribunal de Estrasburgo, vía que parece consolidarse.

¹⁰ ROS MARTÍNEZ, E. (2015): "Comentario de la Sentencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos de 20 de marzo de 2012. Caso Serrano Contreras contra España", <http://noticias.juridicas.com>, 22/09/2015.

¹¹ FREIXES SANJUÁN, T. (2001): "Las principales construcciones jurisprudenciales del TEDH" en *Los Derechos en Europa*, GÓMEZ SÁNCHEZ, Y. (Coordra.), UNED, Madrid, pp. 442 y 443

del Convenio. Existe una interacción entre el sistema europeo de derechos y los sistemas internos, interacción que se manifiesta en una doble vertiente; de un lado, la integración del sistema europeo de derechos producido caso a caso en cada uno de los derechos coincidentes en ambos sistemas, y de otro, el sistema europeo configura una serie de interpretaciones de alcance general para todos los derechos y que son aplicables para todos ellos.

El Tribunal ha construido una rica, abundante e interesante jurisprudencia, en la que cabe detectar una serie de importantes principios interpretativos. Estos principios son: primero, autonomía de las nociones convencionales; segundo, carácter efectivo y no ilusorio de la protección y su corolario de la interpretación evolutiva de la Convención; tercero, el uso de la figura de obligaciones positivas; cuarto, el principio de proporcionalidad, y quinto y último, la doctrina del margen de apreciación¹². Una interpretación finalista y teleológica de la Convención, consolidada en una interesante jurisprudencia, ha señalado la existencia de obligaciones positivas por parte de los Estados, o si se quiere, de adopción de medidas favorables a la efectividad de los derechos humanos¹³.

La jurisprudencia del TEDH es crucial en la determinación del alcance y del contenido de los derechos fundamentales reconocidos en las jurisdicciones nacionales. Es más, en ocasiones, el Tribunal ha ido mucho más allá de la literalidad de los derechos reconocidos en el Convenio europeo, a menudo en la vanguardia del reconocimiento de los derechos humanos.

“El Convenio debe interpretarse teniendo en cuenta su específico carácter de garantía de los derechos y libertades públicas por él proclamados...El objeto y finalidad de este instrumento de protección de la persona exigen que sus preceptos se interpreten y apliquen de manera práctica y efectiva” (STEDH, caso *Soering vs. Reino Unido*, de 7 de julio de 1989) lo que implica que, a través de una interpretación teleológica, sistemática e integradora del Convenio, se permita al TEDH ampliar el ámbito de protección del Convenio, o incluso, reconocer nuevos derechos, bien por conexión ineludible, bien como incluidos en aquellos derechos reconocidos por el Convenio.

Así, en materia de derechos de los inmigrantes es ejemplificadora la jurisprudencia dictada por el TEDH en materias tan sensibles como el “derecho a la vida en familia”¹⁴, o sobre la protección del interés del menor extranjero en materia de retorno, devo-

¹² PASTOR RIDRUEJO, J.A. (2007): *La reciente jurisprudencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos: temas escogidos*: Curso de Derecho internacional y relaciones internacionales de Vitoria-Gastéiz, 2007, p. 251. www.ehu.es/cursosderechointernacionalvitoria/ponencias/pdf/2007/2007_8.pdf

¹³ Entre otras, S TEDH caso *McCann y otros contra el Reino Unido*, de 27 de septiembre de 1995; caso *Martínez Salas y otros contra España*, de 2 de noviembre de 2004; caso *Fonseca Mendes contra España*, de 1 de febrero de 2005; caso *Ilascu y otros contra Rusia y Moldova*, de 8 de julio de 2004

¹⁴ El derecho a la vida familiar del art. 8 CEDH, presenta una dimensión variable en función de los distintos intereses públicos con los que deba ponderarse, tal y como el propio Tribunal ha

lución o ingreso¹⁵; como en la regulación de los centros de internamiento y la garantía del derecho a la libertad¹⁶, o sobre el principio de no devolución¹⁷, y en materia de asilo, el TEDH ha reconocido que existen normas y jurisprudencia suficiente sobre la “naturaleza del riesgo”¹⁸; la “evaluación del riesgo”¹⁹; la noción de “protección suficiente”²⁰; la “protección en el interior de un país y la reinstalación interna”²¹; las “expulsiones colectivas”²²; los “obstáculos a la expulsión fundadas en otros motivos reconocidos como derechos humanos”²³, o la “seguridad en otro país” –o concepto de

sintetizado en la STEDH *Boultif v. Suiza*, de 2 de agosto de 2001; STEDH *Yildiz v. Austria*, de 31 de octubre de 2002; STEDH *Amrollahi v. Dinamarca*, de 11 de julio de 2002; STEDH *Al-Nashif v. Bulgaria*, de 20 de junio de 2002; STEDH *Japukovic v. Austria*, de 6 de febrero de 2003; STEDH *Benhebbba v. Francia*, de 10 de julio de 2003; STEDH *Mohammed Yuusuf v. Países Bajos*, de 21 de abril de 2005; STEDH *Muslim v. Turquía*, de 26 de abril de 2005; STEDH *Keles v. Alemania*, de 27 de enero de 2006; STEDH *Sezen v. Holanda*, de 31 de enero de 2006 o STEDH *Maslov v. Austria*, de 22 de marzo de 2007, entre otras

¹⁵ Sobre la protección de menores, han sido varias las SSTEDH, que han establecido limitaciones a la detención, ingreso, y expulsión. Entre otras: STEDH *Nsona v. Países Bajos*, de 28 de noviembre de 1996; STEDH *Japukovic v. Austria*, de 6 de febrero de 2003, o STEDH *Mubilanzila-Makeya I Kanini-Mitunga v. Bélgica*, de 12 de octubre de 2003. Vid. También Comité de Derechos del Niño. Observación General N° 6, Trato de los menores no acompañados y separados de sus familias fuera de su país de origen. 01/09/2005, CRC/GC/2005/6

¹⁶ Sobre los centros de internamiento y las garantías del internamiento, el TEDH ha tenido ocasión de pronunciarse en múltiples ocasiones: STEDH *Chahal v. Reino Unido*, de 15 de noviembre de 1996; STEDH *Samy v. Países Bajos*, de 18 de junio de 2002; STEDH *Čonka v. Bélgica*, de 5 de febrero 2002; STEDH *Shamsa v. Polonia*, de 27 de noviembre de 2003; STEDH *Modh v. Grecia*, de 27 de abril de 2006; STEDH *Saadi v. Reino Unido*, de 29 de enero de 2008; STEDH *Riad y Idiab v. Bélgica*, de 24 de enero de 2008;

¹⁷ Sobre el principio de “no devolución”, pueden verse, entre otras STEDH *Soering v. Reino Unido*, de 7 de julio de 1989; STEDH *Cruz Varas y otros v. Suecia*, de 20 de marzo de 1991; STEDH *Chahal v. Reino Unido*, de 15 de noviembre de 1996; STEDH *Bader et al. v. Suecia*, de 8 de noviembre de 2005; STEDH *N. v. Finlandia*, de 26 de julio de 2005, o STEDH *Sultani v. Francia*, de 20 de septiembre de 2007.

¹⁸ Entre otras, STJUE *Alemania c. Y et Z*, de 5 de septiembre de 2012; STEDH *Meki E. y Noor E. c. Staatssecretaris van Justitie*, de 17 de febrero de 2009; STJUE *Aboudacar D, c. Comisaría general de refugiados y asilados de Bélgica*, de 7 de junio de 2012; STEDH *H.I.R c. Francia*, de 29 de abril de 1997, o *Sufi y Elmi c. Reino Unido* de 28 de junio de 2011.

¹⁹ Entre otras, STEDH *Saadi c. Italia*, de 28 de febrero de 2008; STEDH *Sing y otros c. Bélgica*, de 2 de octubre de 2012; STEDH *S.F. y otros c. Suecia*, de 15 de mayo de 2012; STEDH *Sufi y Elmi c. Reino Unido*, de 28 de junio de 2011.

²⁰ Entre otras, STJUE *Abed el Kareem el Kotee y otros*, de 19 de diciembre de 2012; STEDH *Hida c. Dinamarca*, de 19 de febrero de 2004; STEDH *Othman (Abu Qatad) c. Reino Unido*, de 17 de enero de 2012; STEDH *Ismoilov y otros c. Rusia*, de 24 de abril de 2008.

²¹ STEDH *Sufi y Elmi c. Reino Unido*, de 28 de junio de 2011.

²² Entre otras, STEDH *Conka c. Bélgica*, de 5 de enero de 2002; STEDH *Hirsi Jamma y otros c. Italia*, de 23 de febrero de 2012; STEDH *Sultani c. Francia*, de 20 de septiembre de 2007.

²³ Entre otras, STEDH *Othman c. Reino Unido*, de 17 de enero de 2012; STEDH *Mamatkoulov y Askarov c. Turquía*, de 4 de febrero de 2005.

“país seguro”²⁴-, y también sobre la “exclusión de protección internacional”²⁵; el propio “cese de la protección internacional”²⁶, y el “rechazo en frontera” y la prohibición de las expulsiones colectivas de extranjeros²⁷ incluyendo la prohibición de expulsión de los extranjeros a un país respecto del que existan motivos suficientes para pensar que la persona expulsada puede ser sometida a tortura, tratos inhumanos o degradantes²⁸, que aseguran un trato en materia de asilo y refugio plenamente coincidente con estándares internacionales sobre derechos humanos.

4.2. La Jurisprudencia del Tribunal de Justicia de la UE

Los derechos y libertades en la UE están sistematizados y desarrollados, existe una abundante jurisprudencia, y las referencias en los Tratados son numerosas. Además de la protección de la CEDH, y los principios constitucionales de los Estados, existe una defensa comunitaria propia.

La Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea manifiesta en su Preámbulo que “... la Unión está fundada sobre los valores indivisibles y universales de la dignidad humana, la libertad, la igualdad y la solidaridad, y se basa en los principios de la democracia y el Estado de Derecho”, reconociendo en su artículo 1 que “La dignidad humana es inviolable. Será respetada y protegida”.

La política común migratoria de la UE debe basarse, principalmente en el establecimiento de una “política común de derechos y libertades”²⁹, y en este sentido, juega un papel fundamental el sistema judicial comunitario.

La aplicación judicial del Derecho Comunitario tiene un doble nivel, por una parte, los jueces y tribunales nacionales de los Estados miembros deben aplicar el Derecho Comunitario; y, por otra parte, el “poder judicial” de la Unión, integrado por

²⁴ Entre otras, STJUE *Secretaría de Estado y otros c. Equality and Law Reform*, de 21 de diciembre de 2011; STEDH *M.S.S c. Bélgica y Grecia*, de 21 de enero de 2011.

²⁵ STJUE *Alemania c. B y D*, de 9 de noviembre de 2010. También STEDH *Babar Ahmad y otros contra Reino Unido*, de 10 de abril de 2012.

²⁶ STJUE *Sahaladin Abdulla y otros c. Alemania*, de 2 de marzo de 2010. También STEDH *Tamic c. Reino Unido*, de 14 de octubre de 2003, y STEDH *Hida c. Dinamarca*, de 19 de febrero de 2004.

²⁷ Como indica el TEDH, ningún extranjero puede ser expulsado sin que se examine de forma individualizada su situación, y sin tener la oportunidad de hacer valer sus argumentos. (STEDH de 5 de febrero de 2002 *Caso Conka c. Bélgica*, y STEDH de 27 de febrero de 2012 *Caso Hirsi Jamaa y otros c. Italia*) En otras ocasiones, como STEDH *Caso Georgia v. Rusia*, de 03 de julio 2014, y STEDH, 21 de octubre de 2014 *Caso Sharifi y otros c. Italia y Grecia*, el TEDH ha entendido también violados los artículos 3 (prohibición de tratos inhumanos o degradantes), 5 (derecho a la libertad y a la seguridad), y 13 (derecho a los recursos efectivos) de la CEDH.

²⁸ STEDH de 11 de enero de 2007, *Caso Salah Sheekh c. Países Bajos*, STEDH de 19 de diciembre de 2013 *Caso N.K. c. Francia*, entre otras.

²⁹ RODRÍGUEZ BEREIJO, A. (2001): “La Carta de Derechos Fundamentales de la UE” en *Revista de Derecho de la Unión Europea*, nº 1, 2º semestre, 2001, pp. 45 y ss.

TJUE, el TPI y las Salas Especiales, que tras el Tratado de Constitución pasan a llamarse TJUE, Tribunal General y Tribunales Especializados.

A través de su jurisprudencia, el TJUE ha establecido la obligación de las administraciones y de los órganos jurisdiccionales nacionales de aplicar plenamente el Derecho de la Unión dentro de su esfera competencial y de proteger los derechos que éste otorga a los ciudadanos (aplicación directa del Derecho de la Unión), descartando para ello cualquier disposición contraria del Derecho nacional, ya sea anterior o posterior a la norma de la Unión (primacía del Derecho de la Unión sobre el Derecho nacional). El Tribunal de Justicia también ha reconocido el principio de la responsabilidad de los Estados miembros en caso de incumplimiento del Derecho de la Unión que, por una parte, refuerza de forma decisiva la protección de los derechos que las normas de la Unión otorgan a los particulares y, por otra, contribuye a que los Estados miembros ejecuten dichas normas con mayor diligencia. Las infracciones que éstos cometan pueden, por tanto, generar obligaciones de indemnización, que en algunos casos tendrán graves consecuencias para sus erarios públicos.

Las sentencias del TJUE exceden en su valor del mero complemento del ordenamiento jurídico comunitario. La Jurisprudencia del TJUE tiene un valor de fuente de derecho comunitario, con el mismo valor de primacía de éste frente al derecho interno y a las decisiones de los Tribunales internos, en cuanto afecte a la interpretación y aplicación de normas comunitarias.

El Tribunal de Justicia también colabora con los órganos jurisdiccionales nacionales, que son los jueces ordinarios encargados de aplicar el Derecho de la Unión. Cualquier juez nacional ante el que se plantee un litigio relativo al Derecho de la Unión puede, y en ocasiones debe, someter al Tribunal de Justicia las correspondientes cuestiones prejudiciales. El Tribunal de Justicia tiene entonces ocasión de dar su interpretación de una norma de Derecho de la Unión o de controlar su legalidad.

La jurisprudencia comunitaria es un extraordinario ejemplo de ese “judicial activism” que ha caracterizado al Tribunal de Justicia de la Unión Europea, como uno de los principales motores del desarrollo comunitario. Con sus decisiones, el Tribunal de Justicia ha seguido el camino para dotar, a partir de la protección de las libertades comunitarias, de un mayor contenido a la unión europea que proclaman los Tratados, abriendo un marco nuevo de protección de derechos fundamentales. En definitiva, el Tribunal ha impulsado la construcción efectiva de ese espacio de “libertad, seguridad y justicia” sobre el que se levanta la Unión Europea, avanzando en esa Europa de la ciudadanía; una nueva realidad que nos permite afirmar de manera eficaz un contenido de derechos y libertades propio³⁰.

³⁰ Vid. TERUEL LOZANO, G.M. (2011): “La jurisprudencia del tribunal de justicia de la unión europea sobre el reconocimiento del nombre en el espacio europeo. notas sobre la construcción de un estatuto personal común como ciudadanos europeos y su impacto en el derecho internacional privado de los estados”, en *ANALES DE DERECHO*, Número 29, p. 223.

Y directamente relacionado con el caso español, como ha indicado el TJUE³¹, el juego del art. 10.2 CE como cauce de entrada de los derechos fundamentales de la UE no supe la obligación de respetar el nivel de protección de la Carta en cuanto Derecho Europeo. Los derechos constitucionales entendidos desde la apertura constitucional a los derechos, no pueden desplazar totalmente a los derechos fundamentales de la UE, en cuanto directo parámetro de comunitariedad. La tutela de los derechos fundamentales debe ser conciliable con los intereses específicos de la Unión³²

Como ha indicado MELLADO PRADO³³, el Tribunal de Justicia es el encargado de la determinación de los principios generales del derecho, y especial relevancia tuvo la inclusión por el Tribunal del respeto a los derechos fundamentales como parte integrante de los principios generales del derecho, y que “la salvaguardia de estos derechos, aunque se inspire en las tradiciones constitucionales comunes de los Estados miembros, debe ser garantizada en el marco de la estructura y de los objetivos de la Comunidad” (STJUE, caso *Internationale Handelsgesellschaft mbH*, de 17 de diciembre de 1970), confirmando a la UE como un “espacio de derechos”.

El Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea (TFUE) consolida la inmigración y el asilo como asuntos de seguridad interior del territorio de la UE, bajo la rúbrica “Espacio de libertad, seguridad y justicia” (Título V). Al amparo de esta cartera, se continúan gestionando los flujos migratorios a través de una política común de inmigración, asilo y control de las fronteras exteriores (art.67.2 TFUE) basada, primordialmente, en la prevención y lucha “reforzada” contra la inmigración “ilegal” (art.79.1 TFUE, eje principal de la política común y presupuesto para alcanzar un espacio de libertad, seguridad y justicia en el territorio de la UE (art. 67.2 TFUE)³⁴.

Pero junto a ello, es preciso un enfoque social, reconociendo derechos y libertades a los inmigrantes, en la medida en que sea constitucionalmente admisible, y en la necesidad de integración de los inmigrantes, concibiendo la integración en forma de derechos y obligaciones³⁵.

La UE debe garantizar la seguridad de las fronteras de Europa con adecuados canales legales de entrada, pero también combatir la violencia y la discriminación contra inmigrantes, y fomentar activamente su integración.

³¹ STJUE, 26 de febrero de 2013 asunto *Melloni* (C-399/11)

³² UGARTEMENDIA ECEIZABARRENA, J.I. (2013): “La tutela judicial de los derechos fundamentales en el ámbito de aplicación nacional del derecho de la Unión Europea. Recientes acotaciones del Tribunal de Justicia y del Tribunal Constitucional español”, en *Teoría y Realidad Constitucional*, núm. 32, p. 422

³³ LINDE PANIAGUA, E. y MELLADO PRADO, P. (2010): *Iniciación al Derecho de la Unión Europea*, 5ª. Ed, 2010, adaptada al Tratado de Lisboa, Madrid, Colex, pp. 245 y ss.

³⁴ Vid. POMARES CINTAS, E. (2015) “La Unión Europea ante la inmigración ilegal: la institucionalización del odio”, en *Eunomía. Revista en Cultura de la Legalidad* N°7.

³⁵ Vid. SOLANES CORELLA, A. (2005): “La política de inmigración en la Unión Europea. Desde tres claves”, en *ARBOR*, CLXXXI, 713, mayo-junio

La creación del Espacio de Libertad, Seguridad y Justicia contemplado en el TFUE exige el pleno respeto de los derechos fundamentales por parte de la UE y de todos los Estados miembros, y según el artículo 6 del TUE, la UE tiene la responsabilidad de respetar y hacer respetar los derechos fundamentales en todas sus acciones, independientemente de las competencias.

4.3. Hacia un sistema coordinado de protección y garantía de los Derechos Fundamentales en la UE

Podemos afirmar con MELLADO PRADO³⁶, que se ha producido una coordinación óptima del conjunto de los sistemas de protección y garantía de los Derechos Fundamentales en la UE.

Aunque la existencia de dos sistemas de protección a nivel europeo, de los derechos básicos de la persona (derechos fundamentales en la terminología de la Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea, derechos humanos en la del Convenio Europeo) no ha dejado de plantear cuestiones referidas a su interrelación y la de los órganos que los integran, esa dualidad no implica una diferencia de objetivo, pero sí implica que en una misma materia van a existir dos tribunales con pretensión de actuar como última instancia, sin que pueda hablarse de una relación jerárquica entre ellos. Ante ello, sería necesaria una “coordinación informal”, basada en la convergencia práctica de la jurisprudencia de ambos Tribunales, derivada de la identidad de los principios que rigen ambos sistemas, del carácter universal de los derechos que en ellos se garantizan, y del diálogo entre ambas instancias, puesto que aunque ambos Tribunales parten de diversas perspectivas a la hora de precisar el contenido y los límites de los derechos reconocidos en ambos sistemas, en definitiva hablamos de derechos y libertades³⁷.

En la actualidad, la comunicación entre jueces constituye una realidad, ya se trate de jueces dentro del ámbito nacional o jueces dentro del ámbito internacional. La instrumentación del Derecho comparado por parte de estos jueces como un criterio para interpretar el Derecho genera unas intensas relaciones entre los distintos ordenamientos jurídicos. Estas intensas relaciones constituyen el llamado diálogo horizontal, integrado en un contexto claramente globalizado. Prueba de ello es que el propio Tribunal de Justicia de la Unión Europea tiene en consideración al CEDH -y en consecuencia la jurisprudencia del TEDH- junto a las tradiciones constitucionales

³⁶ LINDE PANIAGUA, E. y MELLADO PRADO, P. (2010): Óp. Cit. p. 247.

³⁷ Un interesantísimo estudio sobre esta cuestión puede verse en LÓPEZ GUERRA, L. (2017): “El Tribunal Europeo de Derechos humanos, el Tribunal de Justicia de la UE, y “le mouvement nécessaire des choses”, en *Teoría Y Realidad Constitucional*, nº 39.

comunes de los Estados miembros como expresión de un patrimonio constitucional común europeo³⁸.

Siguiendo a GARCÍA ROCA, NOGUEIRA y BUSTOS hemos de entender que el diálogo judicial implica que los jueces de un estado interpretan y aplican su derecho teniendo como interlocutora a la doctrina de otros tribunales. Esta comunicación se produce en un contexto de pluralismo constitucional lo que dota de un carácter prácticamente obligatorio a este intercambio de argumentos³⁹.

En base a estos postulados, ambos Tribunales se identifican con los contenidos de los textos universales, para, a partir de ellos, encontrar soluciones adaptadas a los diversos conflictos que se les presentan y, en ese sentido, sus jurisprudencias resultan trascendentales.

Ante la inexistencia de un legislador internacional que regule los derechos humanos, deben ser en gran medida el TEDH y el TJUE quiénes tomen la responsabilidad de fraguar un eficiente diálogo judicial que establezca las pautas a seguir y solucione los problemas que suscita en la actualidad la salvaguarda de la garantía de los derechos humanos. En este sentido, la relación que lleguen a mantener las dos Cortes supranacionales se basará en una influencia de carácter mutuo en cada uno de sus pronunciamientos, manteniendo una relación bidireccional en la aplicación de los principios de información y comunicación recíproca⁴⁰.

³⁸ SÁNCHEZ BARRILAO, J.F. (2016): "Constitución y relaciones entre ordenamientos en el contexto de la globalización", *Estudios Constitucionales*, Año 12, N°2, pp. 88 y 90.

³⁹ Vid. GARCÍA ROCA, J.; FERNÁNDEZ, P.A; SANTOLAYA, P. y CANOSA, R. (2012): *El diálogo entre los sistemas europeo y Americano de Derechos Humanos*, Civitas- Thomson Reuters, Pamplona.

⁴⁰ Un artículo muy interesante sobre colaboración entre Cortes Internacionales puede verse en GUTIÉRREZ NOGALES, S.D. (2016): "El diálogo entre el Tribunal Europeo de Derechos Humanos y la Corte Interamericana de derechos humanos en materia de reagrupación familiar de los menores y el interés superior del menor", en *ReDCE* núm. 26.

Pace, guerra, educazione

Peace, war, education

Massimo Baldaccimassimo
baldacci@uniurb.it

L'articolo esplora due approcci educativi alla pace, rappresentati dalle prospettive di Kant e Montessori. Kant sottolinea la necessità di condizioni oggettive per la pace, come un diritto internazionale fondato su una coalizione di stati liberi. Montessori, invece, enfatizza le condizioni soggettive, vedendo l'educazione come chiave per promuovere la pace attraverso la non violenza e l'armonia umana. Tuttavia, l'articolo evidenzia le sfide nel realizzare queste prospettive. Infatti, l'ONU rappresenta solo parzialmente l'ideale kantiano di una comunità globale. E le superpotenze agiscono unilateralmente compromettendo il diritto internazionale. Inoltre, l'autore esplora il dibattito tra paradigmi etici utilitaristi e deontologici nella valutazione delle azioni belliche. A questo proposito, suggerisce una combinazione dei due approcci, ma con una priorità sulla prospettiva deontologica. Pertanto, condanna senza riserve il massacro di civili. In definitiva, l'educazione alla pace si configura come un percorso complesso. Tale percorso richiede un impegno verso condizioni oggettive e soggettive, e riconosce l'importanza della giustizia e della responsabilità individuale nella promozione della pace autentica.

The paper explores two educational approaches to peace, represented by the perspectives of Kant and Montessori. Kant emphasises the need for objective conditions for peace, such as an international law based on a coalition of free states. Montessori, on the other hand, emphasises subjective conditions, seeing education as the key to promoting peace through non-violence and human harmony. However, the paper highlights the challenges in realising these perspectives. Indeed, the UN only partially represents the Kantian ideal of a global community. And superpowers act unilaterally by undermining international law. Furthermore, the author explores the debate between utilitarian and deontological ethical paradigms in the evaluation of war actions. In this regard, he suggests a combination of the two approaches, but with a priority on the deontological perspective. Therefore, it unreservedly condemns the massacre of civilians. Ultimately, peace education is a complex path. This path requires a commitment to objective and subjective conditions, and recognises the importance of justice and individual responsibility in the promotion of genuine peace.

Parole chiave: pace, guerra, educazione, non violenza, giustizia

Keywords: *peace, war, education, non-violence, justice*

Dopo il crollo dell'Unione Sovietica, fu proclamata la "fine della storia" (Fukuja-ma, 1992). La democrazia liberale – si sostenne – aveva prevalso globalmente e non aveva più alternative. Si prevedeva anche un lungo periodo di pace. Tuttavia, la storia non terminò e gli eventi successivi sfidarono l'idea della fine delle guerre. La tensione internazionale crebbe e i conflitti tornarono a colpire le regioni ai margini dell'Europa. Questi eventi bellici, che causano gravi danni alla popolazione civile, sollevano interrogativi sulla nostra coscienza. Non voglio discutere i dettagli di questi conflitti. Voglio solo esplorare come affrontare educativamente il fenomeno della guerra. Ha ancora senso educare alla pace? Oppure le continue guerre e il sostegno mediatico che spesso le accompagna – tendente a legittimarle – suggeriscono che questa prospettiva sia inefficace? Per iniziare a rispondere a questa domanda, senza ambire a una conclusione definitiva, esamineremo brevemente due approcci alla pace.

La prima strategia consiste nell'identificare e realizzare le condizioni oggettive che rendono possibile la pace. In questo contesto, la prospettiva etico-politica delineata da Kant nell'opera "Per la pace perpetua" (1795) rimane emblematica. Secondo il filosofo di Königsberg, lo stato naturale dell'umanità non è la pace, bensì la guerra. La pace deve essere promossa attraverso un impegno storico volto a realizzare le sue condizioni oggettive. Se tali condizioni non venissero soddisfatte, non ci sarebbe spazio che per "il grande cimitero del genere umano". L'alternativa storica è tra una pace duratura e l'autodistruzione dell'umanità. In un'epoca in cui gli armamenti diventano sempre più letali e gli arsenali atomici continuano a minacciare il mondo, queste parole costituiscono un avvertimento per tutti.

Kant identifica requisiti politico-giuridici, concernenti il diritto internazionale e cosmopolitico. In particolare, il secondo articolo finale indica che "Il diritto internazionale deve essere fondato su una coalizione di Stati liberi" (Kant, 2012, pp. 59 e seguenti). Di conseguenza, una condizione per la pace è la creazione di una comunità globale, che non si traduce tuttavia in un governo mondiale (o nell'egemonia planetaria di una qualche superpotenza), ma piuttosto in una libera unione di nazioni, basata su un universalismo che non annulla le identità nazionali. In questo senso, si potrebbe considerare che l'Organizzazione delle Nazioni Unite rappresenti in parte l'attuazione storica di questo concetto, nonostante tutti i suoi limiti.

Ad ogni modo, Kant escludeva la possibilità di una pace imposta da una singola potenza mondiale, che potrebbe facilmente trasformarsi in un dispotismo globale. Tuttavia, nella realtà, le due alternative indicate da questo filosofo si sono sviluppate in parallelo: insieme all'approccio "federativo" che ha condotto alla creazione dell'ONU, è persistita quella che vede le superpotenze capaci di agire militarmente senza un mandato dalle Nazioni Unite. Questo ha generato una contraddizione nelle condizioni per una risoluzione pacifica dei conflitti internazionali: la pace è garantita dal concerto delle nazioni o è imposta con la forza da una superpotenza (sia essa gli Stati Uniti, la Russia o la Cina), che si riserva il diritto di intervenire militarmente anche al di fuori di questo concerto? Questa contraddizione compromette gravemente la credi-

bilità dell'ONU e del diritto internazionale. Così, l'universalismo che dovrebbe essere alla base della pace appare compromesso (Losurdo, 2016), e il concetto di un terzo arbitro neutrale che dovrebbe mediare i conflitti internazionali rimane in larga parte non realizzato (Bobbio, 1989).

La seconda via consiste nell'identificare e promuovere le condizioni soggettive che rendono possibile la pace. In questo contesto, emerge un esempio significativo nella prospettiva etico-educativa delineata da Maria Montessori (1970). Durante i tumultuosi anni '30 (Polany, 1974) che precedettero la Seconda guerra mondiale, Montessori tenne una serie di conferenze sulla pace, dalla prima a Ginevra nel 1932 all'ultima a Londra nel 1939. Secondo la pedagogista italiana, la realizzazione della pace (non solo come assenza di conflitti, ma come concordia umana) dipende principalmente dall'educazione. In particolare, ella sostiene che la promozione della pace richiede la liberazione del rapporto tra adulti e bambini da atteggiamenti autoritari. La pace, infatti, non può essere raggiunta se i bambini crescono con l'esempio di un potente che si arroga il permesso di dominare il debole. In altre parole, l'educazione alla pace richiede di insegnare la non violenza nei rapporti umani, comprendendo sia la violenza fisica che quella psicologica. Solo così si svilupperà una propensione personale a relazionarsi in modo pacifico con gli altri. A sostegno di questa visione, Montessori formulò anche la prospettiva dell'educazione cosmica, basata sull'idea di un'armonia universale tra tutti gli esseri viventi.

Naturalmente, sarebbe opportuno avviare una discussione sulla lezione di Gandhi (e quindi di Aldo Capitini e Danilo Dolci, suoi seguaci italiani), sulla sua visione della non violenza, ma dobbiamo tralasciarla per limiti di spazio. In generale, ci sono due approcci alla pace: uno è di natura etico-politica (rappresentato da Kant), l'altro è di natura etico-educativa (rappresentato da Montessori). Il primo è più orientato verso il realismo, mentre il secondo ha un carattere essenzialmente utopico. Potrebbe sembrare che un'istruzione alla pace debba seguire la seconda via. Tuttavia, l'educazione alla pace deve essere considerata come un concetto complesso che in qualche modo abbraccia entrambi gli approcci. Il primo riguarda le condizioni oggettive per la pace, il secondo riguarda le condizioni soggettive. Quindi, è facile comprendere perché entrambi siano necessari. Ma in che modo la realizzazione delle condizioni oggettive può essere considerata parte dell'educazione alla pace?

Nella prefazione al libro "Per la pace perpetua", Veca (2012) identifica come motivo ispiratore l'idea di universalizzare la giustizia. Allo stesso modo, Losurdo (2016) indica che la realizzazione di un vero universalismo è la condizione necessaria per la pace. In altre parole, senza giustizia tra le nazioni, non può esserci una pace duratura. La giustizia deve estendersi a livello globale: finché da qualche parte i diritti vengono violati, non ci sarà pace. Queste riflessioni evidenziano l'importanza dell'impegno etico-politico contro le ingiustizie nel mondo, e la partecipazione a iniziative e movimenti che promuovono la giustizia e il rispetto dei diritti. Questo suggerisce che l'educazione alla pace dovrebbe includere anche un'educazione all'impegno etico-sociale

(Bertin, 1975). Il motto della scuola di Barbiana era *"I care"*: imparare a prendersi cura delle questioni di giustizia, contrastando l'indifferenza e l'apatia (e si dovrebbe ricordare anche la difesa dell'obiezione di coscienza da parte di don Milani; si veda *L'obbedienza non è più una virtù*).

L'educazione alla non violenza e all'impegno etico-sociale per la difesa dei diritti e della giustizia rappresentano le due dimensioni dell'educazione alla pace. Ciò chiarisce che non si tratta semplicemente di promuovere la mansuetudine, né di insegnare a rimanere passivi, cioè a ignorare i conflitti e a evitare i problemi ad essi associati. L'educazione alla pace implica un coinvolgimento attivo nella lotta contro le ingiustizie. Questa lotta è non violenta, condotta con gli strumenti della testimonianza etico-civile, ma non deve cadere nell'indifferenza. Tuttavia, potrebbe essere osservato che quanto detto si riferisce principalmente a conflitti asimmetrici, in cui una parte, sfruttando la propria superiorità, commette ingiustizie verso l'altra. In tal caso, anche chi non è direttamente coinvolto ha comunque la responsabilità morale di schierarsi in modo non violento dalla parte degli oppressi. Si consideri *l'etica della responsabilità* di Sartre (1980): chi non agisce contro l'ingiustizia la accetta, e ne diventa in qualche modo corresponsabile.

Quando il conflitto scaturisce dal contrasto tra istanze legittime che faticano a trovare una soluzione, come può manifestarsi l'universalità della giustizia? Secondo il filosofo morale neokantiano Hare (2006), l'universalità si traduce concretamente nella reciprocità, ovvero nel considerare eticamente valide solo quelle situazioni in cui si sarebbe disposti a scambiare di ruolo con l'altro. Ciò significa che la realizzazione dell'universalità richiede la capacità di comprendere le ragioni dell'altro. Senza questa capacità, i conflitti tendono a degenerare e ad esplodere in violenza. Perciò, è necessario riconoscere le ragioni dell'altro, senza le quali non può esserci reciprocità né universalismo. La "ragione" potrebbe essere definita proprio come questa capacità. Di conseguenza, un'educazione alla ragione (Bertin, 1975) risulta essenziale per affrontare in modo non violento le situazioni di conflitto tra istanze legittime che possono emergere nella vita sociale e politica. Tuttavia, per raggiungere questo obiettivo, non è sufficiente una ragione monologica; è necessario che essa assuma un carattere dialogico. Solo nel dialogo può avvenire il reciproco riconoscimento delle rispettive ragioni e solo dal dialogo può nascere la ricerca di una soluzione che possa conciliare le diverse istanze.

L'educazione alla pace si configura come un complesso di aspetti e direzioni, tra cui risultano indispensabili: l'istruzione nella non violenza e l'educazione alla non violenza; la formazione alla responsabilità e all'impegno etico-politico; l'educazione alla ragione e al dialogo. È un percorso lungo e impegnativo, che non può garantire nulla di definitivo; può soltanto contribuire a creare le condizioni per la possibilità della pace. Senza la realizzazione di una comunità internazionale in cui regni universalmente la giustizia, la pace perpetua probabilmente rimarrà un ideale utopico.

Oggi, il pacifismo viene spesso criticato come utopistico o irrealistico. Non si riconosce che la pace universale è l'unica prospettiva realistica per evitare il "cimitero del genere umano" temuto da Kant. Allo stesso tempo, anche quando si verificano tragici conflitti bellici, è importante riconoscere che non ci sono giustificazioni per l'assenza di limiti. Anche la guerra, che è sempre moralmente sbagliata, è soggetta a vincoli etici; superando tali limiti, diventa oscena, come nel caso di un massacro indiscriminato di civili inermi: donne, anziani e bambini. C'è una differenza etica fondamentale tra la guerra e un massacro. La guerra deve sempre essere condannata, ma quando si trasforma in un massacro indiscriminato, richiede una condanna ancora più severa.

Il dibattito pubblico sui mezzi di comunicazione di massa è spesso affetto da un accecamento ideologico, e dalla tendenza a indebite semplificazioni. Questo rende difficile affrontare in modo razionale i conflitti e le guerre in corso. Coloro che cercano di analizzare questi temi in modo approfondito vengono spesso discrediti. La libertà di opinione, garantita dalla Costituzione, viene di fatto limitata. Come scriveva Bertrand Russell (1981), per affrontare in modo razionale i problemi morali, spesso pervasi da violente passioni, può essere preferibile trattarli in modo impersonale, senza fare riferimento a casi e situazioni specifiche.

Seguire un approccio impersonale potrebbe essere utile per discutere dei vincoli etici a cui la guerra deve essere soggetta per evitare di diventare un crimine contro l'umanità. Questo approccio potrebbe aiutare a superare le passioni violente che spesso impediscono un confronto costruttivo. La questione sembra essere relativamente chiara: sembra sufficiente seguire le nostre intuizioni morali in quanto esseri umani civili. Queste intuizioni ci indicano che i vincoli riguardano sia i destinatari delle azioni ostili, sia le modalità di tali azioni. I destinatari dovrebbero essere esclusivamente militari o soggetti armati e mai individui disarmati che non costituiscono una minaccia (civili, prigionieri, ecc.). Le modalità dovrebbero evitare l'uso di armi la cui crudeltà offenderebbe il nostro senso umano per la sofferenza inflitta alle vittime (come lanciafiamme, napalm, e quindi anche la tortura, ecc.), e quelle che colpiscono indiscriminatamente e possono provocare stermini di massa (come armi chimiche e biologiche, ordigni atomici, ecc.).

Certo, queste percezioni potrebbero generare incertezze in situazioni particolari, ma nel loro complesso sono chiare. Se venissero rispettate, dopo la guerra sarebbe possibile instaurare una pace autentica. Quando vengono violate, si semina un rancore persistente, che rende la pace solo una tregua prima di un nuovo conflitto. Tuttavia, Ruwen Ogien (2012) ci avverte che le nostre intuizioni morali hanno dei limiti, pertanto è importante rafforzarle attraverso principi etici e ragionamenti morali. A questo riguardo, è interessante esaminare la riflessione del filosofo americano Thomas Nagel (1986), che confronta i due principali paradigmi dell'etica normativa: l'utilitarismo e il deontologismo; il primo si concentra sulle conseguenze delle scelte, il secondo su principi assoluti.

Il favore generalmente riservato al modello utilitarista deriva dalla sua semplicità concettuale: si basa sull'idea di massimizzare il bene e ridurre al minimo il male, pertanto, di fronte a due opzioni negative, si dovrebbe optare per quella che comporta il minor danno. Questo approccio viene spesso impiegato per giustificare azioni militari che possono sembrare in contrasto con le nostre intuizioni morali, argomentando che compierle porterà a evitare danni maggiori, e/o che il male generato è un effetto collaterale inevitabile e non intenzionale. Seguendo questo ragionamento, si potrebbe dare una legittimazione a una vasta gamma di massacri e crudeltà. Inoltre, poiché anche il nemico probabilmente agirà in questo modo, si corre il rischio di scivolare sempre più verso la barbarie.

Secondo il paradigma deontologico, esistono principi morali assoluti che impongono di astenersi in qualsiasi situazione da determinate azioni belliche: ciò include atti ostili verso individui indifesi (civili, prigionieri) e/o l'impiego di armamenti considerati inaccettabili; nessun beneficio o prevenzione di danni può giustificarli. Il principio dell'utilità ha i suoi confini. È rilevante notare che questa restrizione era stata già evidenziata da Cicerone nel suo trattato sui doveri (*De officiis*), in cui sottolineava che l'onestà costituisce un vincolo all'utilità, circoscrivendo così la selezione delle azioni utili a quelle oneste.

Nagel osserva che né il paradigma utilitarista né quello deontologico riescono a fornire una copertura completa per tutti i casi e i dilemmi morali, inclusi quelli connessi alla guerra. Egli suggerisce l'uso combinato delle due prospettive. Tuttavia, per la maggior parte delle situazioni, è cruciale dare priorità alla prospettiva deontologica. Si deve sempre e comunque astenersi dal massacro di civili indifesi, poiché nulla può giustificarlo. In qualsiasi circostanza in cui ciò si verifichi, è un imperativo morale per ogni individuo condannarlo senza riserve e richiedere che venga fermato.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- G.M. Bertin (1975), *Educazione alla ragione*, Armando, Roma.
- N. Bobbio (1979), *Il problema della guerra e le vie per la pace*, Il Mulino, Bologna.
- N. Bobbio (1989), *Il terzo assente. Saggi e discorsi sulla pace e sulla guerra*, Sonda, Torino.
- A. Capitini (1962), *La non violenza oggi*, Edizioni Comunità, Milano.
- A. Capitini (1967-1968), *Educazione aperta*, 2 voll., La Nuova Italia, Firenze.
- Cicerone, *I doveri*, Bur, Milano 2017.
- L. Corradini (1989), *Vivere senza guerra. La pace nella ricerca universitaria*, Guerini e Associati, Milano.
- D. Dolci (2008), *Cosa è pace*, in Id., *Cosa ho imparato e altri scritti*, Mesogea, Messina.
- F. Fukuyama (1992), *La fine della storia e l'ultimo uomo*, Rizzoli, Milano.
- Gandhi (2008), *Per la pace*, Feltrinelli, Milano.
- R.M. Hare, *Scegliere un'etica*, Il Mulino, Bologna.

- I. Kant (2012), *Per la pace perpetua*, Feltrinelli, Milano (1795).
- D. Losurdo (2016), *Un mondo senza guerre*, Carocci, Roma.
- don L. Milani (s.d.), *L'obbedienza non è più una virtù*, Libreria editrice fiorentina, Firenze.
- M. Montessori (1970), *Educazione e pace*, Garzanti, Milano.
- T. Nagel, *Guerra e massacro*, in Id., *Questioni mortali*, Il Saggiatore, Milano 1986.
- R. Ogien, *Del profumo dei croissant caldi e delle sue conseguenze sulla bontà umana*, Laterza, Roma-Bari 2012.
- K. Polanyi (1974), *La grande trasformazione*, Einaudi, Torino (1944).
- B. Russell, *Scienza e filosofia*, Newton Compton, Roma 1981 [1910].
- J.P. Sartre (1980), *L'essere e il nulla*, Il Saggiatore, Milano (1943).
- Scuola di Barbiana (1967), *Lettera a una professoressa*, Editrice libraria Fiorentina, Firenze.
- S. Veca (2012), *Prefazione a Kant (2012)*.

Una reflexión acerca de la expansión del concepto salud; desde la ausencia de la enfermedad a la salutogénesis

A reflection on the expansion of the concept of health; from the absence of disease to salutogenesis

Palomino-Moral, Pedro Ángel

*Doctor. Profesor del Departamento de Enfermería de la Universidad de Jaén.
pamoral@ujaen.es. CP 23071*

Da-Silva-Domingues, Henrique

*Doctor. Profesor del Departamento de Enfermería de la Universidad de Jaén.
hda@ujaen.es. CP 23071*

RESUMEN

A lo largo de la historia, la humanidad ha enfrentado desafíos en la protección de la vida y la salud, desde la antigüedad hasta hoy. Las ideas y concepciones relativas a la salud han experimentado una evolución desde una visión centrada en el cuerpo relacionada con la ausencia de la enfermedad, hacia una visión más holística y social. En esta evolución del concepto salud, el Siglo XIX representa un momento crítico debido a los cambios en el sistema social y los fenómenos migratorios relacionados con la Revolución Industrial donde aparece un nuevo escenario epidemiológico marcado por las enfermedades infectocontagiosas crónicas, la miseria, el hacinamiento y las desigualdades sociales; en este escenario tiene su origen la Salud Pública. La promoción de la salud ha evolucionado hacia un enfoque integral, reconociendo los determinantes sociales y ambientales, influenciado por las aportaciones de McKeon y Lalonde, así como la formulación de la Carta de Ottawa de promoción de salud que se centra en favorecer el control individual y social de la salud y sus determinantes. En la evolución social del concepto salud, también ha sido reconocido como un derecho humano, entendido como el derecho de disponer de los recursos y el acceso a los determinantes de la salud para poder alcanzar una vida saludable y productiva. En este contexto de promoción de salud, se subraya la importancia de la alfabetización en salud y los Objetivos de Desarrollo Sostenible para abordar la salud de manera integral y sostenible en unas dimensiones planetarias. Además, se examina la teoría salutogénica de Antonovsky que destaca la importancia de la comprensión de los factores generadores de salud para la adaptación de los seres humanos a la sociedad. En conjunto, la evolución del concepto ha derivado en un marco de comprensión de la salud más

completo y ecológico, que reconoce la naturaleza multifactorial y la necesidad de intervenciones intersectoriales y la participación comunitaria. El objetivo principal del artículo es analizar las diferentes ideas y conceptualizaciones que han conformado el concepto de salud a lo largo del tiempo, ofreciendo una visión evolutiva.

ABSTRACT

Throughout history, humanity has faced challenges in protecting life and health, from ancient times to the present day. Ideas and conceptions regarding health have evolved from a perspective centered on the body and the absence of disease to a more holistic and social view. In this evolution of the concept of health, the 19th century represents a critical moment due to changes in the social system and migratory phenomena related to the Industrial Revolution, where a new epidemiological scenario emerges marked by chronic infectious diseases, poverty, overcrowding, and social inequalities; it is in this scenario that Public Health originates. The promotion of health has evolved towards a comprehensive approach, recognizing social and environmental determinants, influenced by the contributions of McKeon and Lalonde, as well as the formulation of the Ottawa Charter for Health Promotion, which focuses on promoting individual and social control of health and its determinants. In the social evolution of the concept of health, it has also been recognized as a human right, understood as the right to have access to resources and determinants of health in order to achieve a healthy and productive life. In this context of health promotion, the importance of health literacy and the Sustainable Development Goals to address health comprehensively and sustainably on a global scale are emphasized. Additionally, Antonovsky's salutogenic theory is examined, which highlights the importance of understanding health-generating factors for human adaptation to society. Overall, the evolution of the concept has led to a more comprehensive and ecological understanding of health, recognizing its multifactorial nature and the need for intersectoral interventions and community participation. The main objective of the article is to analyze the different ideas and conceptualizations that have shaped the concept of health over time, providing an evolutionary perspective.

Palabras clave: “Derecho a la Salud”, “Determinantes Sociales de la Salud”, “Promoción de la Salud”, “Salud Pública”, “Sentido de Coherencia”.

Key words: “Health Promotion”, “Public Health”, “Right to Health”, “Sense of Coherence”, “Social Determinants of Health”.

SUMARIO

Introducción. Salud, enfermedad y equilibrio del cuerpo. Desde la salud individual a la salud colectiva y la medicina social. La salud es un derecho humano. Determinantes sociales de la salud. La promoción de la salud. El papel de las decisiones personales, los estilos de vida y el derecho a la información. La salutogénesis. Consideraciones finales. Bibliografía.

INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia de la humanidad podemos encontrar innumerables antecedentes que ponen de manifiesto la determinación del ser humano por proteger y preservar la vida, la salud y el bienestar mediante la lucha contra las enfermedades y cala-

midades y la búsqueda de las condiciones favorables para una vida larga y gozosa. La naturaleza humana incluye la enfermedad y la muerte como elementos insoslayables de la trayectoria vital por lo que la humanidad ha tenido que aprender a protegerse de las enfermedades y del sufrimiento mediante acciones diversas que se han relacionado con las formas de pensamiento dominantes y los recursos disponibles en cada momento. Por ello los conceptos salud y enfermedad son construcciones que sólo tienen sentido en términos relativos a cada tipología de sociedad y en cada momento histórico, por todo esto han derivado en una continua evolución hasta nuestros días.

Desde la antigüedad de la Grecia Clásica pasando por la Edad Media hasta nuestros días (Gil et al., 2001), se han formulado muy diversas teorías explicativas de la enfermedad que han considerado la influencia de la cosmología o la influencia divina, la teoría humoral, la teoría de los miasmas o la teoría microbiana, entre otras. De forma simplificada, podemos considerar tres periodos en que determinan los problemas de salud de la humanidad: antes del siglo XIX, El Siglo SIX y el siglo XX, especialmente después de la segunda guerra mundial; antes del siglo XIX los problemas de salud están focalizados mediante las grandes epidemias de enfermedades infectocontagiosas agudas y carestías nutricionales, una época sin suficiente capacidad explicativa y resolutive de las causas las enfermedades y medidas de control eficaces. Es a partir de los cambios sociales y demográficos de la Revolución Industrial (López & Hernández, 2001) cuando se desarrollan las enfermedades infecto-contagiosas crónicas en un contexto de desigualdad social para el acceso a los alimentos, vivienda, servicios, etc. En este periodo tiene su inicio la Higiene Social y los fundamentos de la Epidemiología y Salud Pública. La Revolución Microbiológica en el siglo XIX y primeras décadas del siglo XX permitió adoptar medidas efectivas para combatir las enfermedades infecciosas, que han sido las principales causas de muerte hasta la segunda mitad del siglo XX; entre ellas, la peste, la viruela, el cólera, la gripe, la difteria, el paludismo, la polio, la tuberculosis, la rabia, la viruela, la tosferina, el sarampión o la rubéola. El tercer periodo histórico de la relación de la humanidad con la enfermedad tiene su origen en el siglo XX y puede decirse que se extiende hasta nuestros días con la aparición de las enfermedades sociales, tanto de carácter infeccioso como no infeccioso (accidentes de tráfico, el alcoholismo y el consumo de drogas, el manejo del estrés, la alimentación la violencia (homicidio/suicidio) o el sedentarismo, teniendo creciente importancia la relación entre enfermedad y estilos de vida y conductas. Este periodo se asienta sobre un potente arsenal terapéutico y conocimiento científico que proporciona las ciencias biomédicas y sociales; elementos destacados de este periodo son la extensión del estudio los fenómenos salud-enfermedad como fenómenos sistémicos, ecológicos y globales.

Podemos decir que, durante gran parte de la historia de la humanidad, la salud ha estado "oculta" tras el concepto de enfermedad y ha sido considerada como la ausencia de esta, es decir lo opuesto a la enfermedad, discapacidad o lesiones. Si bien salud y enfermedad son conceptos relacionados y en continua expansión gracias

a la investigación y al conocimiento humano, podemos afirmar que la salud no es lo opuesto de la enfermedad, esta evidencia ha tardado siglos en producirse. Hernán San Martín, es un destacado salubrista que destaca que la salud y bienestar no son meros accidente, premios o castigos de la vida, para destacar el carácter complejo, social y multifactorial de la salud (San Martín, 1968). El objetivo de este artículo es analizar las diferentes ideas y conceptualizaciones que han ido conformando el concepto salud.

SALUD, ENFERMEDAD Y EQUILIBRIO DEL CUERPO

En el diccionario de la lengua española se define salud un estado funcional del cuerpo: “Estado en que el ser orgánico ejerce normalmente todas sus funciones” (Real Academia Española, 2022). Esta definición establece el foco semántico en el cuerpo como sujeto de la salud a través de las funciones biológicas de mantenimiento de la vida. Desde Hipócrates, en su obra “La naturaleza del hombre”, los fenómenos de salud y enfermedad estaban descritos en relación a la centralidad del cuerpo (Sigerist, 1998). El cuerpo humano está constituido según este tratado por cuatro humores principales; la sangre, la flema, la bilis amarilla y la bilis negra derivados correspondientes de los cuatro elementos que desde la antigüedad se identificaban como los constituyentes del mundo: aire, agua, tierra y fuego. La perfecta salud prevalecía según Hipócrates cuando los humores se encontraban correctamente equilibrados y la mezcla de los mismos en cada ser humano era adecuada. La enfermedad resultaba del exceso o el defecto de estos humores o del aislamiento de cada uno de ellos; entonces, el humor alterado afectaba al lugar corporal de su ubicación y podía congestionar a los demás provocando dolor y malestar. El objetivo de la higiene era precisamente este, el mantenimiento del equilibrio normal entre los humores y sus cualidades mediante la prescripción de dosis adecuadas de alimento, bebida, sueño, vigilia, actividad sexual, ejercicio, masajes, etc. Esta visión del fenómeno salud-enfermedad centrada en el equilibrio del cuerpo ha tenido una influencia durante más de dos mil años en la medicina, hasta nuestros días.

DESDE LA SALUD INDIVIDUAL A LA SALUD COLECTIVA Y LA MEDICINA SOCIAL

Puede decirse que la Salud Pública es un movimiento de lucha por la justicia social; un movimiento de denuncia de la desigualdad y de las condiciones de vida miserables de amplios sectores de la población inmersos en condiciones de hacinamiento, explotación, situaciones de trabajo inhumanas en el contexto social de la primera Revolución Industrial. Los fenómenos migratorios del campo a la ciudad y las condiciones de vida miserables abocaban a las enfermedades, la miseria y muer-

te, situaciones que eran en gran medida evitables a la luz del conocimiento disponible. Se trata por tanto de un movimiento primero de denuncia social, humanístico, político y luego científico-técnico dirigido a establecer propuestas de mejora y transformación de la sociedad. Como movimiento social es un resultado de las tensiones y conflictos sociales surgidos en el contexto de la Revolución Industrial primero en Europa y luego en Estados Unidos con ecos posteriores en todo el mundo (Gil et al., 2001). Como consecuencia de todos estos conflictos sociales, la salud comenzó a ser comprendida como un asunto de interés público y objeto de intervención por parte de los gobiernos.

Si bien la lista de personalidades que han hecho significativas aportaciones a este movimiento es realmente amplia, se ha enfatizado la aportación de diversos personajes como Johan Peter Frank, Ramazzini, Virchow o Edwin Chadwick, entre otros. Todos ellos son impulsores destacados de acciones de denuncia frente a los gobiernos y también como propulsores de medidas sanitarias y de Salud Pública que buscaban proteger los segmentos de población más desfavorecidos y reducir la mortalidad de las enfermedades que azotaban a la población trabajadora que vivía en pésimas condiciones de miseria e insalubridad. W. Farr denunció las condiciones laborales como factor relacionado con la mortalidad e incluso el hambre. Rudolf Virchow en Alemania destacó el papel de la política en la mejora de la salud de los trabajadores a partir de la mejora de las condiciones de vida. A mediados del siglo XIX estaba establecida la relación entre la enfermedad y el medio social y se conocía que las enfermedades se producían por entornos insalubres que llevaban la enfermedad y la muerte a las personas (Martínez et al., 1998).

En los años 20 del siglo pasado, Winslow define la Salud Pública en los términos que la conocemos hoy:

«la ciencia y el arte de impedir las enfermedades, prolongar la vida y fomentar la salud y la eficiencia mediante el esfuerzo organizado de la comunidad, para el saneamiento del medio, el control de las enfermedades transmisibles, la educación de los individuos en higiene personal, la organización de los servicios médicos y de enfermería para el diagnóstico precoz y el tratamiento preventivo de las enfermedades y el desarrollo de un mecanismo social que asegure a cada uno un nivel de vida adecuado para la conservación de la salud, organizando estos beneficios de tal modo que cada ciudadano se encuentre en condiciones de gozar de su derecho natural a la salud y a la longevidad» (Winslow, 1920).

Esta visión de Salud Pública contiene un amplio contenido de afirmaciones y conceptos que expanden el foco de esta ciencia y arte destinada no sólo a prevenir o controlar las enfermedades transmisibles sino que expande la acción a los individuos o ciudadanos mediante la educación, el saneamiento del medio o el establecimiento de mecanismos sociales para asegurar la conservación de la salud; también se señala en esta definición a la salud como un derecho natural de los ciudadanos (Ashton & Seymour, 1990).

Tras la Segunda Guerra Mundial se produjeron avances significativos que incidieron en la percepción de la salud y su valoración social. Algunos de estos cambios

abarcan avances significativos en la comprensión de la historia natural de las enfermedades, los avances tecnológicos y científicos, la influencia de los medios de comunicación, los cambios en los patrones epidemiológicos y la globalización. Todos estos cambios e influencias propiciaron la expansión de la comprensión de los fenómenos salud-enfermedad hacia una visión positiva, dinámica, multicausal, holística y también social de la salud.

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS) en su momento fundacional, «salud no es sólo la ausencia de enfermedad, sino también es el estado de bienestar somático, psicológico y social del individuo y de la colectividad» (Nutbeam, 1996). Esta es una definición que expande el concepto salud más allá de un fenómeno somático (biológico) y psicológico (mental), sino también social y comunitario. La definición reconoce que las intervenciones salubristas incluyen no sólo los servicios clínicos que se centran en su mayor parte en lo somático y psicológico, sino también las intervenciones sociales tales como las de producción, distribución de la renta, consumo, vivienda, trabajo, ambiente, etc. Esta expansión del concepto salud adoptada por la OMS en 1952, representó un paso adelante decisivo del concepto salud hasta nuestros días. Sin embargo ha sido ampliamente criticada, entre otras cosas por su visión utópica, por hacer hincapié en una concepción biológica individual de la salud y no tener en cuenta las condiciones sociales y económicas que la condicionan (López & Hernández, 2001). Más tarde, Milton Terris (Terris, 1982), epidemiólogo estadounidense, propuso una definición ampliada de la salud poniendo énfasis en el aspecto funcional, “un estado de bienestar físico, mental y social, con capacidad de funcionamiento y no solo la ausencia de afecciones o enfermedades” (Terris, 1982). Terris también distinguió dos componentes de la salud: uno subjetivo, relacionado con sentirse bien, y otro objetivo, relacionado con la capacidad de funcionamiento. Además, destacó el carácter complejo procesual y la dinámica del concepto de salud y la existencia de distintos niveles o grados relacionados con la salud y la enfermedad.

Siguiendo la línea de Terris, Luis Salleras (Sanmartí, 1985) en España, propone que la salud es “el logro del más alto nivel de bienestar físico, mental y social y de capacidad de funcionamiento que permitan los factores sociales en los que vive inmerso el individuo y la colectividad”, incluyendo la relación entre el estado de salud y los factores sociales del entorno de las personas. En esta línea, la OMS adoptó con posterioridad un enfoque dinámico y social en su definición de salud, eliminando la palabra “completo”.

En los finales del siglo XX, los objetivos de la estrategia de Salud para Todos en el año 2000 tienen en cuenta la dimensión social de salud, en lugar de centrarse en la salud individual, este enfoque busca instar a los gobiernos hacia la consecución de un nivel de salud que permita llevar a todas las personas una vida social y económicamente productiva. Desde entonces, la OMS ha enfocado su atención en el ámbito social y comunitario, reconociendo la importancia del contexto socio-económico-po-

lítico en el que se encuentra la persona y la necesidad de abordar la salud desde una perspectiva holística y multidisciplinaria (López & Hernández, 2001).

LA SALUD ES UN DERECHO HUMANO

En 1948, las Naciones Unidas incluyeron el derecho a la salud y al bienestar en su Declaración Universal de Derechos Humanos. El derecho a la salud es un derecho inclusivo que se fundamenta en el derecho al acceso a los determinantes básicos de la salud como son el acceso al agua potable y alimentos, el acceso a una vivienda, condiciones de trabajo y un medio ambiente saludable, la igualdad de género y el acceso a la educación sobre salud, entre otras acciones. También el derecho a la salud comprende el derecho a un sistema de protección a la salud, el derecho a la prevención y el tratamiento de las enfermedades o el derecho a medicamentos. Se recoge en este documento que el acceso a los servicios de salud debe de establecerse en condiciones de igualdad efectiva y la importancia del acceso a los programas de salud materno infantil y salud reproductiva o el acceso a la información y la educación sobre cuestiones relacionadas con la salud. El derecho a la salud incluye la participación de la población en el proceso de adopción de decisiones y cuestiones relacionadas con la salud (Organización Mundial de la Salud, 2008).

El carácter inclusivo de este derecho hace que algunas personas y grupos, por ejemplo, los niños, las mujeres, las personas con discapacidad o las personas vulnerables (VIH/SIDA, enfermedad mental, toxicomanías), afronten dificultades y obstáculos especiales en relación con el derecho a la salud, que pueden ser consecuencia de factores biológicos o socioeconómicos, de discriminación y estigma social o, por lo general, de una combinación de ambos (Organización Mundial de la Salud, 2008).

En España, la Constitución española de 1978 reconoce el derecho a la protección de la salud en su artículo 43 y se insta a los poderes públicos a organizar y tutelar la salud pública a través de medidas preventivas y de las prestaciones y servicios necesarios. La propia Constitución reconoce el papel del Estado para el fomento de la educación sanitaria, la educación física y el deporte (Constitución Española, 1978).

En 1978, se llevó a cabo la Conferencia Internacional sobre Atención Primaria de Salud de Alma Ata organizada por la OMS y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) donde se enfatizó que la salud es un derecho humano fundamental y que el logro del máximo nivel posible de salud es una aspiración social importante en todo el mundo que requiere la intervención de muchos otros sectores. También señaló la grave desigualdad en el estado de salud entre países desarrollados y en desarrollo, y dentro de cada país, y afirmó que la promoción y protección de la salud es necesaria para un desarrollo económico y social sostenible y para mejorar la calidad de vida y alcanzar la paz mundial. La declaración también afirmó que los gobiernos tienen la obligación de cuidar la salud de sus comunidades mediante la adopción de

medidas sanitarias y sociales adecuadas, y que la atención primaria de la salud es el componente clave del sistema de salud (Alma-Ata, 1978).

DETERMINANTES SOCIALES DE LA SALUD

La revisión del concepto salud nos permite comprender que es un término que ha evolucionado desde lo biológico (centrado en la ausencia de enfermedad) hacia las dimensiones sociales y comunitarias. Hoy sabemos que la salud es un resultado complejo de la relación del ser humano con el contexto social y cultural en el que se encuentra en un momento determinado de su ciclo vital; más que un estado es una aspiración diaria en la complejidad de la adaptación permanente de la vida.

Los Determinantes Sociales de la Salud (DSS) que hacen referencia a todos aquellos factores sociales, económicos y ambientales que influyen en el estado de salud de las personas. Durante los siglos XIX y XX estos factores se han vuelto cada vez más importantes en la comprensión de la salud y la enfermedad (Braveman & Gottlieb, 2014). Los DSS pueden originar grandes variaciones en los distintos subgrupos de población y generar diferencias en los resultados en materia de salud; es decir las diferencias en las condiciones de vida pueden originar variaciones sustanciales en morbilidad, mortalidad o calidad de vida. Esto hoy es una evidencia, es posible que algunas de estas diferencias sean inevitables; en cambio, otras pueden ser innecesarias, evitables e injustas y se consideran desigualdades en salud. Por ello, las desigualdades en salud constituyen objetivos apropiados de las políticas diseñadas para aumentar la equidad (reducción de desigualdades) en el acceso a la salud. Entre las teorías y modelos que se han propuesto para explicar los DSS, podemos destacar el modelo de Marc Lalonde (Lalonde, 1974) y el modelo socioeconómico desarrollado por Dählgren y Whitehead (Göran & Whitehead, 1991).

El modelo de Marc Lalonde (Lalonde, 1974), desarrollado en la década de 1970, adopta un enfoque holístico hacia la salud, identificando cuatro factores explicativos denominados determinantes de la salud: biología humana, medio ambiente, estilos de vida y el sistema de servicios de salud. Lalonde señala que estos factores interactúan entre sí, influyendo significativamente en la salud de la población a modo de resultado complejo. Además, Lalonde destaca que los estilos de vida de la población de las sociedades desarrolladas tienen un gran impacto en la mortalidad, aunque representan una pequeña proporción de los gastos en salud del gobierno.

Otro hito explicativo en la relación de los determinantes sociales y la salud ha sido denominado modelo socioeconómico de Dählgren y Whitehead, también conocido como el modelo del arco iris; este modelo aborda de forma sistémica y global la salud; destaca que condiciones como educación, empleo, ingresos y vivienda impactan directamente en la salud. El modelo resalta la importancia de abordar las condiciones socioeconómicas desfavorables para mejorar la salud de la población, haciendo hin-

capié en la equidad en la salud e incluye también los factores individuales y los estilos de vida (Göran & Whitehead, 1991). La complejidad de los DSS se debe a la interconexión de factores individuales, sociales y ambientales y de esta manera se reconoce la necesidad de estrategias integrales para mejorar la salud y reducir las desigualdades en salud. El marco de investigación sobre los DSS, se ha convertido en una prioridad en el siglo XXI; mediante este marco se pretende identificar los aspectos clave para la salud a lo largo de la vida, así como las circunstancias laborales y vitales que condicionan los estilos de vida y, por tanto, las repercusiones en términos de salud y calidad de vida. Este marco teórico permite establecer una conexión entre la política pública de índole socioeconómica y otras políticas socio-sanitarias que pueden generar un impacto significativo en el bienestar de la población. Un hito importante en la propuesta en ese marco fue la publicación del libro *“Los Hechos probados”* un trabajo coordinado en 1998 por Richard Wilkinson y Michael Marmot del London University College (Wilkinson & Marmot, 2006); un trabajo de referencia mundial que pretende orientar las políticas públicas destinadas a reducir la brecha de desigualdad social en las sociedades desarrolladas sobre la base de hechos probados y avalados en la investigación.

LA PROMOCIÓN DE LA SALUD

El modelo de salud tradicionalmente hegemónico durante la mayor parte del siglo XX ha sido el modelo biomédico centrado en la enfermedad y en las causas de las enfermedades; este modelo ha sido el que ha orientado las acciones de los gobiernos y de la sociedad para la mejora de la salud. La expansión del concepto salud hacia los aspectos sociales, medio-ambientales y comunitarios dio paso al diseño de políticas sanitarias que pueden denominarse promoción de salud, orientadas a favorecer acciones que potenciaran las causas de la salud. La promoción de salud (PS) representa un proceso social y político integral dirigido a que las personas y comunidades aumenten el control sobre su salud para mejorarla. La promoción de salud es un asunto de calado socio-político puesto que más allá de las acciones sobre los individuos, las acciones de promoción de salud tienden a favorecer los cambios necesarios sobre las estructuras como determinantes sociales, ambientales y económicos (Nutbeam & Muscat, 2021).

Este movimiento tiene algunos antecedentes destacados, ya en los años 70 del siglo pasado, Thomas McKeown (McKeown & Record, 1962) analizó la relación entre los factores de crecimiento de la población y la reducción de las tasas de mortalidad por enfermedades infecciosas (tuberculosis, tifus, fiebre entérica, fiebre simple continuada, escarlatina, diarrea, disentería, cólera y viruela) en Inglaterra y Gales y concluyó que las mejoras en el nivel de vida, mejoras en las condiciones de la vivienda y el medio ambiente, las condiciones laborales y la nutrición, el saneamiento, mejoras económicas, las mejoras laborales y de vivienda y los hábitos de higiene fueron más

importantes en la reducción de fallecimientos y en la mejora de la salud de la población que las intervenciones médica. Un poco más tarde, Milton Terris (Terris, 1995) llegó a la conclusión de que la promoción de la salud y la prevención de la enfermedad son las medidas más efectivas para reducir el número de muertes evitables y detectar enfermedades precozmente al analizar las 10 principales causas de mortalidad en Estados Unidos. Además, el modelo de salud de Marc Lalonde (Lalonde, 1974), previamente mencionado, también ha orientado la PS hacia una nueva visión debido a su enfoque holístico en la salud, que considera todos los determinantes conocidos de la salud y establece la necesidad de acción intersectorial para abordarlos. Por todo ello, para promover la salud debe haber un enfoque en todos estos factores y no solo en la atención médica. La PS es, por tanto, una responsabilidad compartida por gobiernos, individuos y organizaciones de la comunidad donde todos deben trabajar juntos para promover estilos de vida saludables y mejorar la salud de toda la sociedad.

En este contexto, la OMS definió la Estrategia Mundial de Salud para Todos para el año 2000 para hacer accesibles, al menos, los elementos básicos de la atención sanitaria para toda la población y reorganizar los servicios de salud. Esta estrategia consistía en 38 objetivos divididos en cinco grandes áreas: estado de salud y determinantes, políticas de salud, prevención de riesgos medioambientales y laborales, mejora del sistema de atención de la salud e investigación y desarrollo en salud (Asamblea Mundial de la Salud, 1978).

La I Conferencia Internacional de Promoción de Salud, celebrada en Ottawa (Canadá) en 1986, ha sido un hito importante en el origen PS y fruto de esta conferencia se definió la Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud, considerada como la mejor respuesta a la crisis de los modelos de intervención en los procesos de salud y enfermedad. La Carta de Ottawa amplía el concepto de PS y considera la influencia de los aspectos sociales, económicos, políticos y culturales en las condiciones de vida y salud. Las personas son alentadas a buscar los mejores medios para mejorar su salud a través de la modificación de los determinantes de la salud y enfermedad, mientras que el Estado tiene la responsabilidad de reducir las diferencias sociales y garantizar la igualdad de oportunidades. La Carta de Ottawa identifica tres estrategias para la PS: abogacía por la salud, facilitación para el desarrollo del potencial de salud de todas las personas y mediación a favor de la salud en la sociedad. Estas estrategias se basan en cinco áreas prioritarias: establecimiento de una política pública sana, creación de entornos que apoyen la salud, fortalecimiento de la acción comunitaria, desarrollo de aptitudes personales y reorientación de los servicios de salud. Además, la Carta de Ottawa amplía los horizontes de la salud y especifica los prerrequisitos para la misma: paz, educación, vivienda, renta, ecosistema saludable, justicia social y equidad alimentaria. Según la Carta de Ottawa, la PS es “proporcionar a los pueblos los medios necesarios para mejorar su salud y ejercer un mayor control sobre la misma”, siendo un concepto positivo que enfatiza los recursos sociales y personales y las actitudes físicas (Declaración de Ottawa, 1986).

Desde la primera conferencia realizada en Ottawa (1986), se han celebrado varias conferencias sobre PS, y en todas ellas se ha reconocido que el sector de la salud no puede hacer frente a todas las necesidades de la población en materia de salud por sí solo, siendo necesaria la necesidad de compartir las responsabilidades entre el sector público y las responsabilidades individuales de la población. El fin de todas las conferencias de PS es mejorar la salud y el bienestar de todas las personas, brindando educación y compartiendo información sobre cómo vivir de manera saludable y moldear las dinámicas sociales hacia un futuro más saludable, basándose en los conocimientos actuales.

Algunos de los principios clave de la PS incluyen la participación social y el empoderamiento, o sea, involucrar a la sociedad en la toma de decisiones y proporcionarles el control y la capacidad de influir en su propia salud. La participación social se refiere a la intervención de individuos o representantes en la toma de decisiones a todos los niveles de la sociedad, a través de acciones colectivas, mientras que el empoderamiento para la salud se refiere a la capacidad de las personas de tener mayor control sobre las decisiones y acciones que afectan su salud (Organization & Organization, 1984).

EL PAPEL DE LAS DECISIONES PERSONALES, LOS ESTILOS DE VIDA Y EL DERECHO A LA INFORMACIÓN

Desde la propuesta de Marc Lalonde (Lalonde, 1974), quedó establecido el papel de las decisiones personales la Salud Pública del siglo XX, especialmente en el nuevo marco epidemiológico marcado por el fenómeno del envejecimiento demográfico, la expansión de la enfermedad a partir de las enfermedades crónicas y degenerativas y las nuevas enfermedades sociales relacionadas con los estilos de vida y factores medio ambientales: sedentarismo, obesidad, consumo de drogas, violencia, etc. Las decisiones personales tienen un papel determinante en la configuración de nuestra existencia y nuestra salud y afecta directamente a nuestro bienestar. Los EV reflejan elecciones habituales, hábitos arraigados y pautas que adoptamos de forma consistente, contribuyendo de manera significativa a la construcción de nuestra identidad y al desarrollo de las comunidades a las que pertenecemos.

Los EV son una parte importante de los DSS, ya que tienen un impacto directo en la salud y el bienestar de todas las personas. Lalonde (Lalonde, 1974) define los EV como decisiones tomadas por los individuos que afectan a su salud y que están influenciadas por los factores personales, sociales y ambientales. Además, argumenta que los EV juegan un papel importante en la salud, bien sea previniendo enfermedades y o bien mejorando la calidad de vida de las personas (Lalonde, 1974). Para la OMS, los EV son definidos como “un modo de vida basado en pautas identificables de comportamiento determinadas por la interacción entre las características personales

individuales, las interacciones sociales y las condiciones de vida socioeconómicas y ambientales” (Nutbeam, 1996). Según la propuesta de Cockerham (Cockerham, 2005) define los EV como un conjunto de prácticas y patrones de comportamiento que un individuo adopta en su vida cotidiana que están determinados por las diferentes preferencias de los individuos, en relación con el contexto y las oportunidades vitales; pueden incluir hábitos relacionados con la alimentación, el ejercicio, el tabaquismo, el consumo de alcohol, las relaciones sociales y la salud mental. El autor destaca que los EV tienen un impacto significativo en la salud física y mental de una persona, ya que los hábitos de vida saludables pueden ayudar a prevenir enfermedades y mejorar la calidad de vida, mientras que los hábitos de vida poco saludables pueden aumentar el riesgo de enfermedad y discapacidad o muerte (Cockerham, 2005).

Un modelo explicativo centrado en las elecciones individuales en relación con los EV es el Modelo Transteórico de las Etapas del Cambio desarrollado por Prochaska (Prochaska & Prochaska, 2019), que ofrece una perspectiva esclarecedora sobre las elecciones individuales relacionadas con los EV y su vínculo con la salud. Este enfoque se centra en el proceso evolutivo que las personas atraviesan al modificar sus comportamientos y reconociendo que el proceso de cambio es único para cada individuo debido a sus niveles variables de motivación; el modelo enfatiza la importancia de abordajes personalizados en lugar de soluciones universales (Prochaska & Prochaska, 2019). La aplicación de este modelo no solo ofrece un marco claro para comprender y abordar los EV desde una perspectiva de salud, sino que también enfatiza la necesidad de respetar el derecho a una información y atención de salud adecuadas. Al identificar la etapa específica en la que se encuentra una persona o grupo, se posibilita una intervención informada y ajustada, promoviendo así el ejercicio efectivo del derecho a la salud. En este sentido, el modelo reconoce que el cambio hacia estilos de vida más saludables es un proceso gradual, enfatizando la importancia de establecer metas y objetivos en cada etapa.

Con el objetivo de favorecer la toma de decisiones personales orientadas a salud y la calidad de vida en la compleja sociedad del siglo XXI ha surgido en concepto de alfabetización en salud, directamente relacionado con la PS y educación para la salud de la población y parte fundamental de las políticas sociales favorecedoras de la salud y calidad de vida de la población (Simonds, 1974). Este concepto relacionado con las políticas sociales hace referencia a la promoción de la habilidad para obtener, procesar y entender información básica con respecto a la salud personal que se considera necesaria para las decisiones sobre el cuidado de las personas (Kindig et al., 2004). En el European Health Literacy Project se propone una definición integral del concepto:

“La alfabetización en salud se basa en la alfabetización general y engloba las motivaciones, los conocimientos y las competencias de las personas para acceder, entender, evaluar y aplicar la información sobre la salud en la toma de decisiones sobre la atención y el cuidado sanitario, la prevención de enfermedades y la promoción de la salud para mantener o mejorar la calidad de vida a lo largo de esta” (Sørensen et al., 2013).

Hay muchos factores y competencias que están relacionados con la alfabetización como son el conocimiento de palabras y conceptos, la capacidad de encontrar información o de comunicarse con los profesionales de salud, capacidad de cómo funciona el sistema de salud o las propias limitaciones físicas o mentales.

Por último, se hace importante mencionar en esta revisión que, en 2015, las Naciones Unidas adoptaron los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), también conocidos como Objetivos Globales (Gil, 2018). Los 17 objetivos representan un llamamiento universal para abordar los desafíos más preocupantes a nivel global, estableciendo metas ambiciosas que abarcan desde la erradicación de la pobreza hasta la protección del planeta. Los ODS reconocen la interconexión intrínseca entre los diferentes ámbitos y subrayan la importancia de un enfoque integral que equilibre la sostenibilidad social, económica y ambiental. En el centro de estos objetivos está el mantenimiento de unas condiciones de vida, salud y calidad de vida aceptables. En esta visión, los países se han comprometido a priorizar el progreso de los más rezagados, abogando por un desarrollo que no solo sea cuantitativo, sino también inclusivo y equitativo. Algunos de los pilares fundamentales que los ODS buscan lograr son la erradicación de la pobreza, la lucha contra el hambre, el abordaje del VIH/SIDA y la eliminación de la discriminación de género, reconociendo que para lograrlo se necesitará la colaboración activa y la movilización de la creatividad, el conocimiento, la tecnología y los recursos financieros de toda la sociedad. Así, dentro del objetivo 3: “Salud y bienestar”, España mantiene el compromiso de mantener el carácter universal, público y gratuito del sistema sanitario. La sostenibilidad del sistema sanitario se sitúa como una prioridad, reconociendo que la salud es un derecho fundamental y que el acceso equitativo a servicios sanitarios de calidad es esencial para el bienestar general de la población (Gil, 2018).

LA SALUTOGÉNESIS

Como hemos visto en los apartados anteriores, la comprensión sobre el origen de la salud ha llevado a diversos autores a explorar más allá acerca de los mecanismos generadores de la misma; en este sentido, se destaca el legado de Aaron Antonovsky (Antonovsky, 1979), por su contribución fundamental. En la década de 1970, Antonovsky propuso su teoría salutogénica, la cual se concentra en discernir las características disposicionales de los individuos que se relacionan con la salud, así como en comprender cómo las personas se adaptan activamente a su entorno (Antonovsky, 1979).

En contraposición a la tradicional investigación centrada en la enfermedad, sus factores de riesgo y su prevención, el modelo salutogénico busca identificar las causas y factores que propician una vida saludable, productiva, feliz y satisfactoria. Esta teoría no solo alienta a las personas a descubrir y fortalecer sus habilidades individuales y recursos para enfrentar con éxito nuevas situaciones estresantes, sino que también impulsa un cambio de perspectiva al cuestionar el enfoque predominante orientado

hacia lo patológico. La investigación empírica de Antonovsky, en particular sus estudios sobre mujeres europeas después de la Segunda Guerra Mundial, arrojó luz sobre la notable salud mental de algunas de ellas, a pesar de haber experimentado traumas significativos. Esta investigación catalizó la formulación de preguntas fundamentales sobre los orígenes de la salud y la capacidad de recuperación de las personas frente a desafíos adversos extremos (Antonovsky, 1987; Antonovsky et al., 1971).

El modelo salutogénico sostiene que la salud es un proceso dinámico que incluye aspectos psicológicos y sociales, representado metafóricamente como un “río de la vida” (Lindström & Eriksson, 2011). Desde esta perspectiva, las personas navegan a través de diferentes etapas de bienestar y enfermedad, utilizando recursos internos y externos para mantener su salud y enfrentar los desafíos. Además, Antonovsky, basa su teoría en dos conceptos clave: los Recursos Generales de Resistencia (RRGs) y el Sentido de Coherencia (SOC) (Eriksson, 2017). Por un lado, los RRGs representan los diversos recursos físicos, emocionales, sociales y culturales que facilitan una comprensión coherente y estructurada de la vida, permitiendo a las personas desarrollar respuestas activas y adaptables ante situaciones estresantes. Por ejemplo, estos recursos pueden incluir el apoyo social de amigos y familiares, el conocimiento adquirido a través de la educación sobre la salud, hábitos saludables como la dieta y el ejercicio, así como la capacidad personal para adaptarse a diferentes situaciones estresantes (Eriksson, 2017). Por otro lado, el SOC representa la capacidad de las personas para resolver conflictos y manejar situaciones estresantes, influyendo en la forma en que enfrentan el estrés y mantienen su salud a lo largo de la vida. Este enfoque integral, que considera tanto los recursos disponibles como la habilidad para utilizarlos, proporciona una nueva comprensión de los mecanismos generadores de la salud y su relación con el bienestar a lo largo del tiempo (Antonovsky, 1996; Eriksson, 2017).

Por lo tanto, la salud, según Antonovsky, se presenta como un continuo dinámico entre el bienestar y la enfermedad, donde las personas pueden utilizar sus recursos para mantenerse en el polo del bienestar y hacer frente a los desafíos a lo largo de su vida. Este enfoque amplio de la salud proporciona un marco conceptual valioso para comprender los mecanismos que subyacen a la salud y el bienestar. Al promover un cambio de paradigma hacia la búsqueda de los orígenes de la salud y su mantenimiento, esta teoría ofrece una visión integral que trasciende la mera ausencia de enfermedad, abriendo nuevas perspectivas para la investigación y la promoción de la salud a lo largo de la vida.

CONSIDERACIONES FINALES

El desarrollo del concepto de salud a lo largo del siglo XIX ha evolucionado desde una perspectiva biomédica focalizada en la comprensión de la enfermedad y sus causas hasta una visión más amplia de los fenómenos de salud y enfermedad que han abarcado el carácter multifactorial y sociopolítico de la salud, reconociendo la

compleja red de determinantes sociales que influyen en el bienestar y en la salud de la población y en el origen de las desigualdades en salud (Moral et al., 2014). En este escenario complejo, la promoción de la salud surge como una respuesta global que enfatiza la necesidad de intervenciones intersectoriales y una responsabilidad compartida entre individuos, comunidades y gobiernos. Los cambios epidemiológicos iniciados en las últimas décadas del siglo XX establecen la importancia de las enfermedades sociales y la interconexión entre las decisiones personales, los estilos de vida y el acceso a información sobre salud; la responsabilidad personal y el impacto de las decisiones personales destacan la necesidad de empoderar a las personas para tomar decisiones informadas sobre su salud. Más allá de la comprensión de la enfermedad y sus mecanismos causales, el movimiento salutogénico trata de comprender los factores generadores de salud para una vida adaptativa al entorno social; en este sentido representa un movimiento esperanzador para el futuro que centra sus esfuerzos en favorecer la salud en el delicado equilibrio de la humanidad en un entorno rápidamente acelerado y cambiante. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible ofrecen una visión integral, sistémica y planetaria de la salud y reconoce la interrelación entre salud, equidad y desarrollo sostenible a nivel planetario. Por último, la salud ha tenido su reconocimiento como un derecho humano inclusivo que determina la necesidad de asegurar por parte de los Estados de los prerrequisitos de la misma a todos los ciudadanos y el acceso a asistencia sanitaria.

Bibliografía

- Alma-Ata (1978). Declaración de Alma-Ata. *Unicef. URSS*.
- Antonovsky, A. (1979). Health, stress, and coping. New perspectives on mental and physical well-being, 12-37.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well*. San Francisco, 175.
- Antonovsky, A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health Promotion International*, 11(1), 11-18.
- Antonovsky, A., Maoz, B., Dowty, N., & Wijsenbeek, H. (1971). Twenty-five years later: A limited study of the sequelae of the concentration camp experience. *Social Psychiatry*, 6(4), 186-193.
- Asamblea Mundial de la Salud. (1978). *Discurso pronunciado por el Dr. H. Mahler, Director General de la Organización Mundial de la Salud, al presentar su informe sobre 1976 y 1977 a la 31a Asamblea Mundial de la Salud*.
- Ashton, J., & Seymour, H. (1990). *Las bases de la nueva salud pública. La Nueva Salud Pública*. Barcelona, España: Ed. Masson-SG Editores.
- Braveman, P., & Gottlieb, L. (2014). The social determinants of health: it's time to consider the causes of the causes. *Public Health Reports*, 129(1_suppl2), 19-31.
- Cockerham, W. C. (2005). Health lifestyle theory and the convergence of agency and structure. *Journal of health and social behavior*, 46(1), 51-67.

- Constitución Española. (1978). Constitución española. *Boletín Oficial. Del Estado*, 311, 29313-29424.
- Declaración de Ottawa. (1986). Conferencia internacional sobre promoción de salud. Ottawa. (Canadá): Organización Mundial de la Salud.
- Eriksson, M. (2017). The sense of coherence in the salutogenic model of health. In *The handbook of salutogenesis* (pp. 91-96). Springer, Cham.
- Gil, C. G. (2018). Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): una revisión crítica. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*(140), 107-118.
- Gil, G. P., Navajas, J. F.-C., & García, M. E. (2001). *Medicina preventiva y salud pública* (Vol. 1). Masson.
- Göran, D., & Whitehead, M. (1991). Policies and strategies to promote social equity in health..
- Kindig, D. A., Panzer, A. M., & Nielsen-Bohman, L. (Eds.). (2004). Health literacy: a prescription to end confusion.
- Lalonde, M. (1974). A new perspective on the health of Canadians. www.phac-aspc.gc.ca/ph-sp/phdd/pdf/perspective.pdf
- Lindström, B., & Eriksson, M. (2011). Guía del autoestopista salutogénico: camino salutogénico hacia la promoción de la salud (Vol. 1). Documenta universitaria.
- López, L. I. G., & Hernández, M. J. R. (2001). Concepto de salud. In Promoción de la salud y cambio social (pp. 3-12). Masson,
- Martínez, F., Antó, J. M., Castellanos, P. L., Gili, M., Marset, P., & Navarro, V. (1998). Salud pública. Madrid: Editorial Mc Graw Hil.
- McKeown, T., & Record, R. G. (1962). Reasons for the decline of mortality in England and Wales during the nineteenth century. *Population studies*, 16(2), 94-122.
- Moral, P. A. P., Gascón, M. L. G., & Abad, M. L. (2014). La salud y sus determinantes sociales. Desigualdades y exclusión en la sociedad del siglo XXI. *Revista internacional de sociología*, 72(Extra_1), 45-70.
- Nutbeam, D. (1996). Glosario de promoción de la salud. *Promoción de la salud: una antología*. Washington, DC: OPS. *Publicación Científica*, 557, 383-403.
- Nutbeam, D., & Muscat, D. M. (2021). Health promotion glossary 2021. *Health Promotion International*, 36(6), 1578-1598.
- Organización Mundial de la Salud. (2008). *El derecho a la salud. Folleto informativo n. 31*. Disponible en: <https://www.rae.es/> <https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/Factsheet31sp.pdf>
- Organization, W. H., & Organization, W. H. (1984). Discussion document on the concept and principles. _____. *Health promotion: concepts and principles, a selection of papers presented at Working Group on Concepts and Principles*. Copenhagen: Regional Office for Europe, 20-23.
- Prochaska, J. O., & Prochaska, J. M. (2019). Transtheoretical model. In *Lifestyle Medicine, Third Edition* (pp. 219-228). CRC Press.
- Real Academia Española. (2022). *Dicionários*. Consultado en marzo de 2024. Disponible en: <https://www.rae.es/>
- San Martín, H. (1968). Salud y enfermedad: ecología humana; medicina preventiva y social. In *Salud y enfermedad: ecología humana; medicina preventiva y social* (pp. 812-812).

- Sanmartí, L. S. (1985). Educación sanitaria: principios, métodos y aplicaciones. Ediciones Díaz de Santos.
- Sigerist, H. E. (1998). Hitos en la historia de la salud pública. Siglo XXI.
- Simonds, S. K. (1974). Health education as social policy. *Health education monographs*, 2(1_ suppl), 1-10.
- Sørensen, K., Van den Broucke, S., Pelikan, J. M., Fullam, J., Doyle, G., Slonska, Z., Brand, H. (2013). Measuring health literacy in populations: illuminating the design and development process of the European Health Literacy Survey Questionnaire (HLS-EU-Q). *BMC Public Health*, 13, 1-10..
- Terris, M. (1982). La revolución epidemiológica y la medicina social.
- Terris, M. (1995). La epidemiología en la formulación de políticas, planificación y administración de los servicios de salud. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 12(2).
- Wilkinson, R. G., & Marmot, M. (2006). *Los Determinantes sociales de salud: los hechos probados*. Organización Mundial de la Salud.
- Winslow, C.-E. (1920). The untilled fields of public health. *Science*, 51(1306), 23-33.

Prescripción médica de actividad física

Medical prescription for physical activity

Vicente Jesús Orden Gutiérrez

RESUMEN

La actividad física y el estilo de vida, son factores determinantes en la salud de la población. Está demostrado que el sedentarismo influye negativamente en la salud y aumenta la mortalidad de la población. Por ello, se han desarrollado algunas guías que indican que una actividad intensa-moderada, puede tener un impacto positivo en la salud. Los profesionales de la salud, y en particular los de Atención Primaria, tienen la responsabilidad de transmitir a la población la importancia que tiene la actividad física e incluir la prescripción de actividad física. Nos vamos a centrar en lo que se está haciendo en la Comunidad de Madrid y lo vamos a concretar en el Municipio de Brunete.

ABSTRACT

Physical activity and lifestyle are determining factors in the health of the population. It has been proven that a sedentary lifestyle negatively influences health and increases the mortality of the population. For this reason, some guidelines have been developed that indicate that moderate-intense activity can have a positive impact on health. Health professionals, and particularly those in Primary Care, have the responsibility of transmitting to the population the importance of physical activity and including the prescription of physical activity. We are going to focus on what is being done in the Community of Madrid and we are going to specify it in the Municipality of Brunete.

Palabras clave: “enfermedad”, “ejercicio”, “prescripción médica”, “atención primaria”, “sedentarismo”.

Key Words: “disease”, “exercise”, “medical prescription”, “primary care”, “sedentary lifestyle”

INTRODUCCIÓN

El organismo humano está diseñado para practicar ejercicio físico. Sin embargo, los cambios sociales y el progreso han relegado la práctica de ejercicio a una mera opción cada vez más alejada de la vida cotidiana. El uso de los medios automatizados de locomoción, el acceso a medios informativos digitales, así como numerosos trabajos que se realizan desde puestos sedentarios y actividades de ocio que en su inmensa

mayoría se relacionan con el descanso y el confort han convertido al hombre actual en un individuo sedentario. El acceso fácil a la comida y la falta de ejercicio condicionan a que cada vez haya más obesos, lo que sin dudas perjudicial para la salud.

Conseguir cambios a largo plazo en el estilo de vida de los individuos debe ser una parte importante de la labor asistencial de los profesionales sanitarios.

Los profesionales sanitarios deberían ampliar su formación en lo relacionado con el ejercicio físico, de modo que se podría mejorar el asesoramiento a los pacientes más allá del programa prescriptivo tradicional basado en la indicación de acumular actividad física de intensidad moderada. Para ello, una amplia gama de actividades deben ser identificadas y adaptadas a los intereses de cada individuo; calendario y medio ambiente, considerar el entorno familiar, el trabajo y los compromisos sociales, con alternativas para las inclemencias del tiempo y los viajes.

Para los profesionales de la salud, el reto consiste en aprovechar su credibilidad profesional y conseguir un número creciente de participantes en programas de ejercicio físico a largo plazo, con el objetivo de que muchas más personas perciban los beneficios previstos por un estilo de vida físicamente activo.

NECESIDAD DE EJERCICIO FÍSICO

Debido fundamentalmente a los avances de la medicina, biológicamente envejecemos más despacio y cronológicamente vivimos más años.

Ha disminuido de forma significativa la tasa de mortalidad, lo que sumado a una disminución de la tasa de natalidad ha originado el envejecimiento de la población, sobre todo, en los países desarrollados.

Pero el vivir más años no siempre agrega más salud sino, en ocasiones, más años de enfermedad y dependencia. Para evitar esta situación debemos tener en cuenta que la calidad de vida es algo que no se debe empezar a buscar en las fases avanzadas de la vida.

En este sentido, es pertinente decir el concepto actual de salud de la OMS “salud es un completo estado de bienestar físico, mental y social y no meramente la ausencia de enfermedad o incapacidad”

Factores que influyen de forma negativa a la consecución de ese bienestar, pueden ser: el tabaco, el abuso del alcohol, el uso y abuso de drogas, la obesidad, el sedentarismo, el stress o la contaminación ambiental

Las personas con una buena aptitud física, que en general realizan actividades y ejercicio físico o practican un deporte de forma regular son más saludables y menos propensas a enfermar.

Está totalmente demostrado que el ejercicio físico proporciona mayor independencia, previene ciertas enfermedades y sirve para el tratamiento y la rehabilitación de ciertas enfermedades

PROGRAMAS DE PRESCRIPCIÓN DE EJERCICIO FÍSICO

Nos vamos a centrar en explicar el modelo de la Comunidad de Madrid y luego vamos a concretar dicho modelo en el municipio de Brunete, donde se está realizando y desarrollando el programa.

COMUNIDAD DE MADRID

Se trata de una iniciativa conjunta de la Consejería de Cultura, Turismo y Deporte y de la Consejería de Sanidad de la Comunidad de Madrid es un programa que busca, a través de la actividad física y el ejercicio físico, la promoción de la salud de forma innovadora, mediante la habilitación de un sistema de coordinación entre el ámbito sanitario y el ámbito deportivo de la región, que se traduce en la prescripción de actividad física y de derivación a programas deportivos municipales, por parte de los servicios sanitarios, a través de un proceso organizado y normalizado.

Dicho proceso está orientado a aquellos usuarios que requieran un abordaje específico de prevención, mantenimiento y mejora de la salud y calidad de vida a través de ejercicio físico y deporte.

En este sentido, cabe destacar la promoción de hábitos de salud activos en la población, reducción de comportamientos sedentarios, y los programas específicos de mejora de la condición física.

Se trata de un programa de salud activa que requiere la creación de un marco de trabajo común entre la Consejería de Cultura, Turismo y Deporte y la Consejería de Sanidad de la Comunidad de Madrid, y de coordinación con las diferentes administraciones locales de la región, para generar un modelo sostenible y replicable.

Si bien en algún itinerario de actuación, asociado a patologías concretas, pudiera perseguir objetivos más específicos, esta iniciativa no contempla una medicalización del ejercicio físico, sino convertirse en una herramienta facilitadora del cambio de comportamiento del usuario, especialmente en personas sedentarias, y en facilitar la adecuación de los servicios deportivos a la demanda derivada de dicho programa.

Para ello, se plantea un programa regional que contempla la actuación de diferentes gestores y agentes, el desarrollo de itinerarios específicos de actuación en función de la población diana, y una implantación progresiva en fases.

El espíritu inclusivo de esta iniciativa sobre la atención a las necesidades de población no excluye la priorización sobre ciertos grupos, como pueden ser las personas mayores, no sólo por su carácter multifactorial de riesgo, sino también por cuestiones de carácter social como el problema asociado de soledad crónica.

Dicho programa nace como un sistema integral, estandarizado, pautado, flexible, abierto, voluntario y sostenible de calidad en la Comunidad de Madrid.

- Integral: porque pretende abordar todos los grupos de población, especialmente personas inactivas y/o sedentarias.
- Estandarizado: porque el programa se estructura en procedimientos específicos en cada una de las fases de intervención y ofrece soluciones acordes a un modelo de ejercicio físico normalizado.
- Pautado: Los criterios de prescripción serán estrictamente sanitarios.
- Flexible: porque la singularidad del territorio en cuanto al número de municipios, distribución de la población y de recursos de carácter deportivo disponibles en cada uno de ellos hace necesario que el sistema pueda adaptarse a dichas circunstancias y permitir a estos adherirse en diferentes grados de implicación.
- Abierto: atendiendo a la planificación inicial de las actuaciones sobre grupos de población específicos, se podrán incorporar servicios, procedimientos y prestaciones de forma paulatina.
- Voluntario: el programa ofrecerá un mecanismo voluntario de adhesión a todos los municipios de la región, que se formalizará a través del mecanismo de carácter administrativo que se determine.
- Sostenible: porque los recursos requeridos para la puesta en marcha del programa se basarán fundamentalmente en servicios ya presentes en los sistemas sanitarios y deportivos en los que se engloba. En todo caso, la demanda que se establezca durante su desarrollo podrá motivar la adecuación de los servicios deportivos tradicionales y el trasvase de recursos a esta iniciativa.

El Programa de Prescripción de Actividad Física y Ejercicio Físico se organiza y estructura en:

1. Gestores del Programa
2. Programas específicos de prescripción
3. Profesionales del ámbito sanitario y del ámbito deportivo
4. Servicios del Sistema sanitario y del Sistema deportivo

Pasamos a continuación a desarrollar más cada uno de ellos:

1 GESTORES DEL PROGRAMA

Los dos promotores y gestores de este sistema integral de prescripción de actividad física y el ejercicio físico son la Consejería de Cultura, Turismo y Deporte y la Consejería de Sanidad de la Comunidad de Madrid, quienes centralizarán la creación de los procedimientos de actuación, la normalización de los servicios deportivos asociados, la formación de los profesionales implicados y el desarrollo de campañas de concienciación.

El tercer gestor del sistema son las entidades locales que se adhieran a la iniciativa a través del mecanismo de carácter administrativo que se determine.

2 PROGRAMAS ESPECÍFICOS DE PRESCRIPCIÓN

En función de los grupos de población a los que se pretende dar cobertura con esta iniciativa, se contemplan dos modelos estandarizados de actuación: un Programa de prescripción desde Atención Primaria y Mutualidades, que se ofrecerá desde los centros de salud de Atención Primaria y centros de Asistencia Primaria de Mutualidades, diseñado para ofrecer a la población que de forma habitual se atiende en el primer nivel asistencial del servicio madrileño de salud y las mutualidades, especialmente a usuarios inactivos y/o sedentarios, que cumplan los criterios de inclusión que se definen más adelante y un Programa de prescripción hospitalaria, cuyo objetivo es el abordaje de situaciones patológicas concretas, cuya intervención se centraliza en el ámbito hospitalario.

El hecho de diferenciar un modelo o vía de acceso a través de los Centros de Salud de Atención Primaria o de los Centros de Asistencia Primaria de Mutualidades, y una segunda vía a través de los hospitales atiende a cuestiones prácticas sobre la gestión de los procedimientos del sistema y a cuestiones sobre el nivel de coordinación necesario entre los profesionales del sistema sanitario y del sistema deportivo municipal que requiere cada uno de los modelos.

3 PROFESIONALES

Para el desarrollo del sistema integral de prescripción de actividad física y ejercicio físico es necesario la actuación sucesiva y coordinada de diferentes profesionales, tanto en el ámbito sanitario como en el deportivo.

Entre dichos profesionales se deberán crear procedimientos que aseguren la interacción eficiente entre los mismos, el desarrollo de procesos de asesoramiento interprofesional, así como para asegurar la evaluación y seguimiento adecuado de los usuarios en cada una de las fases establecidas.

PROFESIONALES SANITARIOS

| Programa de prescripción de Atención Primaria y Mutualidades | Programa de prescripción Hospitalaria |
|---------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|
| Medicina y Enfermería de Atención Primaria | Medicina hospitalaria |
| Medicina y Enfermería de Mutualidades | Enfermería hospitalaria |

El personal sanitario identificará a aquellos usuarios potenciales beneficiarios del programa en la consulta del centro de salud o del centro de medicina general del mutualista, o en la consulta con el especialista en el ámbito hospitalario.

Dichos usuarios serán objeto de un cribado sobre la base de los criterios de inclusión y exclusión determinados en el sistema para la prescripción de los servicios que mejor correspondan.

En función de la valoración clínica, y del nivel de motivación, activación y disponibilidad del usuario, el personal sanitario dispondrá de diferentes herramientas de intervención.

PROFESIONALES DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE

| Programa de prescripción de Atención Primaria y Mutualidades | Programa de prescripción Hospitalaria |
|---------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|
| Promotor de ejercicio físico | Promotor de ejercicio físico |
| Técnicos deportivos | Técnicos deportivos |

La figura principal del sistema deportivo es el promotor de ejercicio físico que representa el punto de acceso a dicho sistema desde el ámbito sanitario, y es el responsable de ejecutar el procedimiento de asesoramiento técnico personalizado.

En este procedimiento, evaluará, asesorará, y derivará al usuario a los servicios deportivos asociados al sistema.

La cualificación de todos los profesionales intervinientes en el sistema deportivo está definida en la Ley 1/2019, de 27 de febrero, de modificación de la Ley 6/2016, de 24 de noviembre, por la que se ordena el ejercicio de las profesiones del deporte en la Comunidad de Madrid.

Esta figura del promotor de ejercicio físico deberá ser desempeñada por personas con la titulación vinculada a la profesión de preparador físico y director deportivo.

4 SERVICIOS

Los servicios contemplados en el programa representan las herramientas específicas de prescripción e intervención necesarias para atender a los usuarios.

Según las características de dichas herramientas, éstas estarán disponibles para su correspondiente prescripción, desde el sistema sanitario, y para la intervención, desde el sistema deportivo. La prescripción podrá implicar la recomendación de diferentes herramientas de intervención.

El modelo de prescripción e intervención de ejercicio físico de este programa fundamenta parte de su acción en la estandarización de parte de los servicios deportivos contemplados, de cara a facilitar la adecuación, eficacia y seguridad de los mismos, para lo cual la Comunidad de Madrid proveerá de los recursos formativos necesarios.

SERVICIOS EN EL SISTEMA SANITARIO

| Programa de prescripción de Atención Primaria y Mutualidades | Programa de prescripción Hospitalaria |
|---------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|
| Consejo breve de actividad física | Consejo breve de actividad física |
| Actividades dirigidas | Actividades dirigidas |
| Actividades autónomas | Información divulgativa |
| Información divulgativa | Derivación al sistema deportivo |
| Derivación al sistema deportivo | |

El propio establecimiento de dos modelos de actuación en el Programa de Prescripción de Actividad Física y Ejercicio Físico determina la diferenciación entre áreas para llevar a cabo la fase de intervención de actividad física, ejercicio físico y deporte que cada municipio podrá ejecutar en su territorio en mayor o menor medida, según sus necesidades y recursos.

En el caso de la intervención en el ámbito deportivo asociada al Programa de prescripción de Atención Primaria y de Mutualidades, se llevará a cabo desde las Unidades Activas de Ejercicio Físico (UAEF), mientras que los servicios del Programa de prescripción hospitalaria se desarrollarán en Centros de Referencia de Intervención Específica de Ejercicio Físico (CRIEEF), que darán cobertura a los usuarios en razón de sus patologías.

SERVICIOS EN EL SISTEMA SANITARIO

| Programa de prescripción de Atención Primaria y Mutualidades (Centros deportivos municipales) | Programa de prescripción Hospitalaria (Centros deportivos de referencia) |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|
| Asesoramiento técnico personalizado | Asesoramiento técnico personalizado |
| Actividades autónomas | Actividades autónomas |
| Actividades dirigidas generales, oferta municipal | Actividades dirigidas específicas |
| Actividades dirigidas específicas | |
| Preparación física personalizada | |
| Información divulgativa | |

Cada municipio adherido al programa pondrá a disposición del mismo las herramientas disponibles en función de sus recursos y particularidades. En todo caso, dicho programa pasará a formar parte del catálogo de servicios deportivos municipales.

Durante las diferentes fases de ejecución del programa, se establecerán evaluaciones tanto de los usuarios como del propio sistema.

La información generada de dichas evaluaciones será destinada a la propia coordinación entre agentes a nivel local pero también revertirá de modo centralizado a un cuadro de mando de la Comunidad de Madrid para su análisis longitudinal y de medición del impacto.

La evaluación particular de los usuarios se focalizará en dos ámbitos: el nivel de adherencia al ejercicio físico y la mejora de la condición física y la calidad de vida.

La evaluación del sistema se realizará a través de indicadores de control predeterminados para valorar la eficacia del sistema en cada una de las fases, con el objetivo de identificar la necesidad de actualizar procedimientos y de cuantificar las acciones que se llevan a cabo.

Por otro lado, resulta imprescindible crear un sistema específico que permita evaluar el impacto de la iniciativa tanto en el sistema sanitario como en el deportivo. En el sistema sanitario, sobre el ahorro de costes que supone esta estrategia de abordaje del ejercicio físico, y en el sistema deportivo, sobre el cambio de paradigma que supone en cuanto a la oferta de servicios y el desempeño de los profesionales del sector.

De forma paralela al desarrollo de este programa, se llevará a cabo un programa de formación específico, que abordará la actualización de conocimientos tanto del personal sanitario como del personal del sistema deportivo.

MISIÓN, VISIÓN Y OBJETIVOS

¿QUÉ NO PERSIGUE ESTE PROGRAMA?

La medicalización de la prescripción e intervención de actividad física y ejercicio físico.

¿CUÁL ES EL ESPÍRITU DE SU MODELO DE ACTUACIÓN?

Facilitar el cambio de comportamiento del usuario respecto a la práctica de actividad física y deporte y, como consecuencia, mejorar su perfil de riesgo, autonomía, capacidad funcional, y calidad de vida.

MISIÓN:

Desarrollar un modelo integral de prescripción e intervención de actividad física y ejercicio físico que contemple procesos de promoción, asesoramiento y tutorización de la práctica de actividad física y deporte, a través de la coordinación entre el sistema sanitario público y el sistema deportivo municipal.

Promover hábitos de vida activos en la población, impulsando y facilitando el acceso a la práctica regular de ejercicio físico, es decir, motivar a las personas a integrar la actividad física y el ejercicio físico en su vida diaria de una forma efectiva y segura.

VISIÓN:

Consolidar y asegurar la prescripción de actividad física y ejercicio físico en el sistema sanitario como una herramienta terapéutica y de prevención básica.

OBJETIVO GENERAL DEL PROGRAMA:

Mejorar la calidad de vida y bienestar de la población de la Comunidad de Madrid a través de la integración de la práctica de actividad física y ejercicio físico en sus estilos de vida.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DEL PROGRAMA:

- Prescripción personalizada de actividad física y ejercicio físico según las características biopsicosociales de las personas atendidas en los distintos ámbitos de atención del programa.
- Constituir las Unidades Activas de Ejercicio Físico (UAEF) y Centros de Referencia de Intervención Específica de Ejercicio Físico (CRIEEF), y su integración en el catálogo de prescripción.
- Desarrollar las funcionalidades digitales necesarias para el registro de la prescripción, así como para la comunicación, seguimiento y control de las personas incluidas en los programas de las UAEF y los CRIEEF.
- Facilitar recursos normalizados como herramienta de intervención específica de actividad física y ejercicio físico.

- Constitución del Observatorio regional de prescripción de actividad física y ejercicio físico, así como de comisiones de coordinación permanente de las UAEF y CRIEFF constituidas.
- Dar a conocer el mapa de recursos disponibles para la promoción de la actividad física y ejercicio físico.
- Diseñar un plan formativo específico dirigido a los profesionales del sistema sanitario y del sistema deportivo.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DEL USUARIO:

- Incrementar su nivel de práctica de actividad física, ejercicio físico y deporte.
- Conocer la necesidad de reducir conductas sedentarias e inactivas, y los beneficios de la práctica regular de actividad física, ejercicio físico y deporte.
- Desarrollar su capacidad, conocimiento, motivación y destreza para poder realizar ejercicio físico de forma autónoma.
- Mantener una adherencia adecuada a la práctica que permita mejorar los indicadores asociados a la salud.

LÍNEAS ESTRATÉGICAS

Para el diseño del programa, se han tenido en cuenta la concurrencia de cuatro características principales:

- Innovación
- Sostenibilidad en el tiempo
- Replicación territorial
- Impacto individual y social positivo.

Con la implantación de este programa, se trata de establecer cambios significativos en el abordaje de la práctica de actividad física, del ejercicio físico y del deporte desde el ámbito sanitario, así como la estandarización en ciertos aspectos de la intervención en el ámbito deportivo.

Paralelamente, para la consecución de estos cambios, se establecerá un proceso de formación continua de profesionales del ámbito sanitario y de la actividad física y deporte, abordando cuestiones específicas sobre la actividad física y la salud.

La clave del éxito radicará en varios aspectos:

- Motivación del profesional sanitario para la valoración de la práctica de actividad física que hace su usuario, la realización del consejo breve de actividad física y la prescripción de actividad física, y la derivación al ámbito deportivo, en el último caso.

- Implicación de las entidades locales, entendido como la forma de optimizar los recursos y servicios deportivos de la comunidad desde una perspectiva de aproximación al entorno social y familiar de los usuarios del sistema sanitario.
- Coordinación de los trabajos entre equipos multidisciplinares, que permita el intercambio de información relevante en las diferentes fases de desarrollo del proceso de prescripción e intervención de actividad física y ejercicio físico.
- Capacidad de motivar al usuario sobre la necesidad de cambio de comportamiento sobre la actividad física, el ejercicio físico y el deporte, entendiendo dicho cambio como un proceso, así como en el enfoque incremental de la adquisición de hábitos.
- Creación de servicios estandarizados de iniciación deportiva, que representen soluciones y alternativas adecuadas para el acceso de los usuarios al ámbito deportivo, resaltando la importancia de la actividad colectiva en grupos homogéneos de carácter específico y la adherencia a la práctica.
- Proceso tutorizado e individualizado, donde el usuario se involucre en la práctica de actividad física, ejercicio físico y/o deporte de forma paulatina y adaptada a sus necesidades, bajo una supervisión y orientación profesional.
- Proceso educativo, en el que el usuario es consciente del proceso de cambio en el que participa, recibe información práctica y accede a experiencias significativas, como variables para la autonomía personal y la toma de decisiones sobre su salud.

Esta estrategia deberá plasmarse durante su puesta en práctica a través de cinco vías o niveles de actuación en función de las características, necesidades y disposición del usuario respecto a iniciar la práctica de actividad física y deporte:

- La disposición de material divulgativo con propuestas y recomendaciones de práctica de actividad física de carácter autónoma.
- Desarrollo de actividad física supervisada y talleres educativos en el propio ámbito sanitario.
- Disposición de propuestas específicas de actividad física autónoma.
- Propuesta de programas deportivos con actividades específicas.
- Existencia de una oferta deportiva municipal con actividades generales.

Por otro lado, el desarrollo del programa tendrá en cuenta posibles proyectos de investigación basados en las acciones contempladas en el mismo, con el objetivo de generar evidencias de los beneficios asociados, identificar buenas prácticas y mejorar los propios procesos y actividades de prescripción e intervención.

En este sentido, se priorizarán las iniciativas de investigación ligadas a la prescripción de ejercicio físico en situaciones de patología y en poblaciones especiales, especialmente aquellas que conlleven la puesta en marcha de proyectos en los ámbitos de Atención Primaria y Mutualidades y Hospitalario, que deriven en la creación de modelos de actuación estandarizados y, por tanto, replicables.

COLABORACIÓN ENTRE EL SISTEMA SANITARIO Y DEPORTIVO

Las tareas y principios de colaboración entre el sistema sanitario y deportivo se entienden desde dos niveles de concreción:

Un primer nivel, materializado en los grupos de trabajo creados entre la Consejería de Cultura, Turismo y Deporte y la Consejería de Sanidad y, y un segundo nivel en el que la colaboración se plasma en una coordinación operativa entre los profesionales sanitarios de los centros de salud o de los hospitales, dependiendo del caso, con los servicios deportivos municipales.

En el primer nivel de colaboración se establece el diseño y aprobación del propio Programa de Prescripción de Actividad Física y Ejercicio Físico, de los procedimientos específicos que se llevarán a cabo en los ámbitos sanitario y deportivo, así como del desarrollo de las acciones formativas dirigidas a los profesionales de cada ámbito.

Dentro de los procedimientos y actuaciones a determinar conjuntamente se encuentran:

- Los criterios de inclusión-exclusión de los usuarios.
- El acceso y gestión de la información compartida de los usuarios.
- Los indicadores de control y evaluación del programa.
- Una relación de centros de salud, hospitales de referencia y centros deportivos.
- El diseño de material divulgativo y formativo.
- El diseño y desarrollo de campañas de concienciación.

COLABORACIÓN CON LAS ENTIDADES LOCALES

La relación con las entidades locales parte del compromiso de las mismas para llevar a cabo la puesta en marcha de las acciones de prescripción e intervención contempladas en el programa.

El compromiso o adhesión de las entidades locales se podrá hacer de forma individual o por agrupación de entidades locales, dependiendo de los servicios sanitarios y de los recursos deportivos disponibles.

La adhesión al programa, a través del mecanismo de carácter administrativo que se determine, conlleva ciertos derechos y obligaciones por parte de las entidades locales y de la Comunidad de Madrid, con el objetivo último de disponer de los recursos necesarios para desarrollar dicho programa de forma continuada y sostenible.

DERECHOS

Partiendo del análisis de los recursos municipales, las circunstancias demográficas y de las necesidades mínimas para llevar a cabo las acciones descritas en el Programa, la Comunidad de Madrid facilitará los siguientes recursos:

- Formación de los profesionales deportivos implicados en el programa.
- Apoyo técnico para la adaptación y puesta en marcha de los servicios asociados.
- Elementos divulgativos y de difusión.

OBLIGACIONES

Dentro del modelo de colaboración institucional necesario para el desarrollo del programa, la entidad local o agrupación de entidades locales que se establezcan deberán facilitar la coordinación con los profesionales sanitarios del centro de salud correspondiente así como los recursos deportivos municipales disponibles que posibiliten la prescripción realizada desde los servicios sanitarios.

DISEÑO Y METODOLOGÍA

PÚBLICO OBJETIVO

El Programa de Prescripción de Actividad Física y Ejercicio Físico pretende dar una solución global a las necesidades de los usuarios, si bien hay que tener en cuenta que la heterogeneidad de los casos susceptibles de abordar en el mismo obliga al diseño de diferentes opciones de intervención en base a segmentos de población concretos.

Esta diversidad implica la necesidad de elaborar un panel de criterios de inclusión y de exclusión de participación en el programa, que dependerá del público objetivo sobre el que se pretenda actuar.

En este sentido, podemos establecer cuatro grupos homogéneos de intervención:

- Adultos y mayores sanos sedentarios y/o inactivos
- Adultos y mayores con patologías específicas
- Infancia y adolescencia sanos sedentarios y/o inactivos
- Infancia y adolescencia con patologías específicas

Durante las fases de implantación se seguirán impulsando otras medidas formativas y de prevención sobre estos segmentos de población.

VÍAS DE ACCESO AL PROGRAMA

En el esquema general del programa se contemplan dos posibles vías de acceso por parte de los usuarios, que determinarán a su vez los posibles itinerarios o modelos de intervención diseñados en el mismo.

- Desde Atención Primaria y Mutualidades

Prescripción a usuarios sin patología excluyente en el primer nivel asistencial del servicio madrileño de salud y mutualidades. Se contempla la derivación a la Unidad Activa de Ejercicio Físico (UAEF) para recibir el asesoramiento técnico personalizado.

- Desde Atención Hospitalaria

Prescripción a usuarios con patologías concretas. Se contempla la derivación a centros deportivos de referencia para participar en programas específicos de ejercicio físico.

Si bien en su origen son vías de acceso unidireccionales, durante el propio desarrollo de las acciones englobadas en el sistema se considera la existencia de vías transversales de acceso que vinculan entre sí los itinerarios estandarizados.

ESPACIOS DE INTERACCIÓN

PROGRAMA DE PRESCRIPCIÓN DE ATENCIÓN PRIMARIA Y MUTUALIDADES ATENCIÓN PRIMARIA Y MUTUALIDADES

Los centros de salud de Atención Primaria y los Centros de Asistencia Primaria de Mutualidades se establecen como la vía de acceso principal al servicio de prescripción e intervención, mediante la actuación que llevan a cabo los profesionales sanitarios en sus consultas ordinarias.

En los centros de salud se desarrollarán de forma paralela herramientas propias de intervención, como es el caso de los talleres de educación para la salud o la organización de rutas saludables.

CENTROS DEPORTIVOS MUNICIPALES

En este espacio del sistema deportivo se llevan a cabo todas aquellas acciones y procedimientos vinculados al asesoramiento, determinadas en las UAEF correspondientes y/o a la propia intervención para dar respuesta a la prescripción.

PROGRAMA DE PRESCRIPCIÓN HOSPITALARIA CENTROS HOSPITALARIOS

Los hospitales se establecen como la vía exclusiva de acceso al Programa de Prescripción Hospitalaria, mediante la intervención directa que llevan a cabo los profesionales sanitarios en sus consultas ordinarias sobre los grupos de población con patologías concretas.

Dichos profesionales podrán emplear los recursos del programa como una herramienta más del proceso terapéutico de sus usuarios.

En este itinerario sólo se incluirán aquellos usuarios con patologías que requieran un abordaje muy específico basado en una intervención de ejercicio físico en grupos homogéneos, un alto nivel de coordinación con el personal sanitario y mecanismos de evaluación específicos.

CENTROS DEPORTIVOS DE REFERENCIA

A diferencia del Programa de Prescripción de Atención Primaria y de Mutualidades, que puede implementarse en cualquiera de los municipios de la Comunidad de Madrid para satisfacer necesidades a nivel local, la atención de usuarios con ciertas patologías requiere establecer una atención con alto grado de especialidad, que resulta inviable para muchos municipios.

Para optimizar los recursos y garantizar la alta especialización de las actuaciones desarrolladas, se constituirán los Centros de Referencia de Intervención Específica de Ejercicio Físico (CRIEEF), con el objetivo de cubrir las necesidades específicas de grupos de usuarios, con una patología en común

Se trata de centros deportivos municipales que adquieren una especialización en el abordaje de la actividad física y ejercicio físico en patologías concretas, a partir de procesos específicos de formación de sus profesionales y, en su caso, con la implementación de recursos especializados.

Cada centro deportivo de referencia se configurará como una unidad de promoción de ejercicio con la función de:

- Atender a los usuarios derivados desde el hospital al que está vinculado.
- Ofrecer el servicio de asesoramiento técnico personalizado.
- Ofertar actividades deportivas específicas según la patología.
- Realizar la evaluación y seguimiento de los usuarios.

PROCESO DE PRESCRIPCIÓN DESDE EL SISTEMA SANITARIO

La prescripción de ejercicio desde el sistema sanitario se lleva a cabo durante la consulta con el usuario con la aplicación del Consejo breve de actividad física por parte del personal sanitario.

Este es un proceso con el que se pretende influir sobre ciertas actitudes no saludables del usuario, analizando la resistencia al cambio, facilitando alternativas y abordando una propuesta de mejora focalizada en la obtención de beneficios en su estado de salud.

Se trata de una actuación motivacional en la que se debe tener en cuenta el estado en el que se encuentra el usuario para poder determinar qué estrategias serán más adecuadas, pero también otras cuestiones, como la experiencia previa del usuario en la práctica de actividad física, de ejercicio físico y deporte, ya que la intervención deberá ser diferente con usuarios inactivos que antes no lo eran, frente a otros que jamás han sido activos.

Una vez realizado el Consejo breve de actividad física, el personal sanitario deberá verificar si el usuario cumple con los criterios de inclusión y exclusión en los servicios contemplados en el programa.

Desde los Centros de Salud de Atención Primaria y los Centros de Asistencia Primaria de Mutualidades, la concreción de la prescripción de ejercicio se materializará, en función del nivel de motivación y disponibilidad del usuario, en la aplicación de alguna de las diferentes herramientas de intervención contempladas en el Programa. Dichas herramientas estarán incluidas en alguno de estos bloques conceptuales:

- Recomendación de práctica dirigida en el sistema sanitario
- Recomendación de práctica de actividad física autónoma.
- Información divulgativa.
- Derivación a la Unidad Activa de Ejercicio Físico (UAEF).

En el programa de prescripción hospitalaria se podrán contemplar estas mismas herramientas, si bien estarán individualizadas a cada patología que determine la existencia de un Centro de Referencia de Intervención Específica de Ejercicio Físico (CRIEEF)

Independientemente de la opción u opciones recomendadas, resulta clave que el profesional sanitario consensue metas concretas con el usuario, sobre una estrategia de aumento progresivo de la práctica de actividad física, tanto desde un punto de vista cuantitativo como cualitativo.

La prescripción realizada quedará reflejada en la historia clínica del usuario de cara a su posterior seguimiento, y, en su caso, como condición indispensable para acceder a los servicios deportivos del programa.

PROCESOS DE INTERVENCIÓN EN EL ÁMBITO DEPORTIVO:

1.- UNIDAD ACTIVA DE EJERCICIO FÍSICO - UAEF

A. ASESORAMIENTO TÉCNICO PERSONALIZADO

En esta etapa del proceso de prescripción el usuario acude al sistema deportivo como consecuencia de la motivación y posterior derivación desde el sistema sanitario. Por ello, el enfoque de este asesoramiento no será tanto el de motivar al usuario como el de reforzar hábitos saludables, determinar el ejercicio físico que deberá realizar el usuario, según la prescripción realizada, sobre la base de los servicios y recursos deportivos municipales, y establecer estrategias para asegurar una adherencia adecuada a la práctica.

Para llevar a cabo dicho asesoramiento, se establece la necesidad de implantar un sistema de atención en las UAEF con el profesional de la actividad física y el deporte adscrito a la misma, que se denominará de forma general, promotor de ejercicio físico.

Con este sistema se logrará canalizar el flujo de usuarios procedentes del sistema sanitario hacia una intervención básica e imprescindible que garantice una valoración del usuario y una recomendación de ejercicio adecuada, pero también un proceso de acogimiento y adaptación al entorno.

A partir de la información facilitada desde el sistema sanitario, el promotor de ejercicio físico determina el perfil del usuario a través de una entrevista personal y, en su caso, con la aplicación de diferentes herramientas de evaluación.

Dichas herramientas estarán adaptadas a los diversos segmentos de población y corresponden a cuestionarios de hábitos, cuestionarios de salud y a pruebas/test de valoración de la condición física.

El establecimiento de dicho perfil de forma objetiva y con datos cuantificables facilitará el proceso de seguimiento del usuario, y sustentará la propia recomendación o indicación de ejercicio físico, continuada en el tiempo, bajo un modelo de progresión y adaptación al ejercicio.

Para ello es necesario que las indicaciones realizadas al usuario y los datos extraídos de la entrevista queden reflejados en el historial deportivo del usuario de cara a su posterior seguimiento.

Independientemente de la opción u opciones recomendadas resulta clave que el promotor de ejercicio físico consensue metas concretas con el usuario, sobre una estrategia de aumento progresivo de la práctica de actividad física, tanto desde un punto de vista cuantitativo como cualitativo.

B. INDICACIÓN Y SEGUIMIENTO

Como consecuencia de la entrevista y en base a los datos que se desprendan de la misma, el promotor de ejercicio físico definirá una propuesta de actuación en función de la oferta disponible en el municipio, la necesidad o conveniencia de participar en grupos homogéneos, heterogéneos o realizar dicha práctica de forma autónoma.

Para el desarrollo de programa se debe contar con la oferta de servicios deportivos del municipio y con otros específicos, generados a partir de la adhesión al mismo, que resulten un elemento innovador no sólo en los contenidos, sino en la metodología y procedimientos empleados.

En este punto hay que recordar la flexibilidad de este programa en cuanto a que cada municipio adherido al mismo, habilite las herramientas en función de sus recursos y particularidades.

Al igual que en el Consejo breve de actividad física, aplicado en el sistema sanitario, en el proceso de asesoramiento técnico personalizado, el nivel de motivación, disponibilidad y características del usuario determinará la selección de las herramientas de intervención.

La concreción de la prescripción de ejercicio se materializará en la aplicación de alguna de las diferentes herramientas de intervención contempladas en el programa. Dichas herramientas estarán incluidas en alguno de estos bloques conceptuales:

- Recomendación de práctica dirigida en el sistema deportivo
 - Oferta deportiva municipal - Actividades dirigidas generales
 - Actividades dirigidas específicas
- Programas específicos de continuidad
- Programas específicos de duración determinada
- Recomendación de práctica de actividad física autónoma.
- Información divulgativa.
- Preparación física personalizada

B.1. OFERTA DEPORTIVA MUNICIPAL

Catálogo de actividades físico-deportivas de carácter dirigido y general, desarrolladas en grupos heterogéneos con usuarios no provenientes del sistema sanitario. (Pilates, fitness acuático, clases coreografiadas con soporte musical).

B.2. ACTIVIDADES DIRIGIDAS ESPECÍFICAS

Catálogo de actividades, orientadas a los grupos de población específicos contemplados en el programa, que son diseñadas y desarrolladas según los criterios estipulados en la norma que regula este aspecto.

- a) Programas específicos de continuidad, desarrollados en grupos heterogéneos con usuarios provenientes o no del sistema sanitario.
 - Puntos activos o similares.
 - Rutas saludables.
 - Programas de abordaje específico de factores de riesgo.
 - Programas para mayores
- b) Programas específicos de duración determinada, desarrollados en grupos homogéneos con usuarios provenientes del sistema sanitario.
 - Talleres de iniciación a la práctica de ejercicio físico: tienen el objetivo de facilitar el acceso al ejercicio a través de un proceso de motivación, formación y tutorización.
 - Grupos de ejercicio periódico: con el objetivo de facilitar la mejora de indicadores fisiológicos determinados, a través de un proceso de entrenamiento guiado y evaluado.

B.3. ACTIVIDAD FÍSICA AUTÓNOMA

Se corresponde a actividades realizadas de forma independiente por parte del usuario sin que estas sean dirigidas por un profesional del sistema deportivo. En todo caso esta actividad podrá ser objeto de seguimiento y supervisión.

B.4. PREPARACIÓN FÍSICA PERSONALIZADA

El promotor de ejercicio físico podrá diseñar un programa de acción personalizado, planificado y detallado, basado fundamentalmente en la realización de ejercicio físico de forma autónoma.

Esta herramienta podrá ser empleada por el promotor de ejercicio físico como elemento complementario a la participación en alguno de los programas grupales contemplados en la oferta deportiva general o en los programas de ejercicio físico y deporte normalizados.

2.- CENTRO DE REFERENCIA DE INTERVENCIÓN ESPECÍFICA DE EJERCICIO FÍSICO - CRIEF

A. ASESORAMIENTO TÉCNICO PERSONALIZADO

Al igual que en el proceso de asesoramiento técnico personalizado que se lleva a cabo en las Unidades activas de ejercicio físico (UAEFs), en los Centros de Referen-

cia de Intervención Específica de Ejercicio Físico se reproduce también este proceso donde el usuario acude al sistema deportivo como consecuencia de la motivación y posterior derivación desde el sistema sanitario.

Dicho asesoramiento también será realizado por la figura del promotor de ejercicio físico y tendrá como objetivo determinar el ejercicio físico que deberá realizar el usuario, según la prescripción realizada, sobre la base de los servicios y recursos deportivos del Centro, así como el facilitar orientaciones prácticas sobre la actividad física y deporte en relación a su patología.

B. INDICACIÓN Y SEGUIMIENTO

Como consecuencia del asesoramiento técnico personalizado el promotor de ejercicio físico definirá una propuesta de actuación en función de la oferta disponible en el Centro.

Cada Centro especializado determinará las herramientas de actuación más apropiadas en función de la patología específica en la que esté focalizado, y los protocolos diseñados a tal efecto.

Estas herramientas estarán incluidas en alguno de estos bloques conceptuales, comunes a los planteados en las UAEFs:

- Recomendación de práctica dirigida en el sistema deportivo
- Actividades dirigidas específicas.
- Programas específicos de duración determinada
- Recomendación de práctica de actividad física autónoma.

HERRAMIENTAS ESTRUCTURALES DEL PROGRAMA

DIFUSIÓN DEL PROGRAMA

Es necesario que se desarrollen acciones de difusión del programa que den a conocer este nuevo servicio público y, en cierto modo, reforzar la comunicación destinada a sensibilizar sobre los beneficios de la práctica de actividad física, ejercicio físico y deporte, así como de las consecuencias negativas de conductas sedentarias.

Estas acciones no sólo estarán dirigidas al usuario, sino que también tendrán como finalidad sensibilizar al conjunto de profesionales que participan de forma directa o indirecta en el programa.

En este sentido, se diseñarán elementos comunicativos para su distribución en los deportes existentes en los Centros de Salud de Atención Primaria, en los Centros de Asistencia Primaria de Mutualidades y hospitales, se llevarán a cabo campañas en redes sociales y en web institucionales de todos los agentes involucrados.

Además de estas acciones de difusión básicas, el programa contempla llevar a cabo campañas específicas con otros agentes de la región.

SOPORTE DIGITAL

El programa de prescripción desde el ámbito sanitario se integrará en aplicaciones informáticas para poder atender a la población, de forma individual, grupal y comunitaria.

La prescripción en el ámbito sanitario que conlleve derivación al ámbito deportivo para acceder al proceso de asesoramiento técnico personalizado debe incluir un documento de prescripción de activos (DPA).

Este documento legitima al usuario para acceder a los servicios deportivos contemplados en el programa y que se requiere para su registro en el sistema deportivo.

Además, recoge información sobre aspectos básicos del usuario que resultan imprescindibles para llevar a cabo una elección de herramientas de intervención adecuadas en el proceso de asesoramiento técnico personalizado.

En este sentido se incluirá:

- Objetivo derivación
- Datos de interés
- Observaciones

SOFTWARE GESTIÓN TÉCNICA DE USUARIOS

Para llevar a cabo el seguimiento de los usuarios que acceden a los servicios deportivos en el programa, resulta imprescindible que en el proceso de asesoramiento técnico personalizado se establezca un registro con los datos, necesidades, objetivos, particularidades y valores técnicos del usuario.

Este registro se realizará en un software adaptado que permita optimizar la gestión técnica de dichos usuarios, establecer comparativas en diferentes etapas de su participación, así como la emisión de informes individuales y colectivos.

En este sentido, resultará especialmente relevante la inclusión de recursos que permitan recoger y analizar los resultados de las pruebas de valoración a las que se someta al usuario.

PLATAFORMA DE FORMACIÓN

Si bien ciertas acciones formativas del programa se llevarán a cabo en formato presencial, éstas también se realizarán a través de una plataforma de formación online que permitirá no sólo desarrollar sesiones en formato videoconferencia sino también alojar información, documentación y recursos de los mismos.

PÁGINA WEB PROGRAMA

Se trata de una página web que aglutina la información general del programa, especialmente aquella de carácter divulgativo y de formación para los usuarios.

Por ello, resulta ser una herramienta fundamental en cuanto a las acciones de difusión contempladas en el programa y un soporte imprescindible para facilitar el acceso a los contenidos formativos destinados a los usuarios.

FORMACIÓN DE LOS PROFESIONALES SANITARIOS

La formación de los profesionales sanitarios se compone de acciones formativas independientes en la que se abordan de forma general o específica los conceptos asociados al programa.

El desarrollo de estas acciones se realizará, principalmente, a través de la plataforma de formación de la Consejería de Sanidad, y estará dirigida a profesionales sanitarios de medicina y enfermería.

Objetivos:

- Concienciar a los profesionales sanitarios de los beneficios del ejercicio físico como herramienta de prevención y de abordaje terapéutico de las enfermedades con mayor prevalencia en nuestra sociedad.
- Adecuar y unificar los criterios de prescripción de actividad física y ejercicio físico dentro del Consejo breve de actividad física.
- Dar a conocer el Programa de Prescripción de Actividad Física y Ejercicio Físico entre los profesionales de la salud.

FORMACIÓN DE LOS PROFESIONALES DE ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE

La formación de los profesionales de la actividad física, el ejercicio físico y el deporte se compone de acciones formativas independientes en la que se abordan de forma general o específica los conceptos asociados al programa.

El desarrollo de estas acciones se realizará principalmente a través de plataformas de formación, y estará dirigida principalmente a Graduados/Licenciados en Ciencias de la Actividad Física y Deporte.

Objetivos:

- Actualizar los conocimientos sobre la prescripción de actividad física y ejercicio físico en situaciones de patología o necesidades especiales.
- Adecuar y unificar los criterios de elección de herramientas de intervención de actividad física y ejercicio físico, en los procesos de asesoramiento técnico personalizado.
- Facilitar el desarrollo de los programas deportivos específicos contemplados en el Programa.
- Dar a conocer el Programa de Prescripción de Actividad Física y Ejercicio Físico entre los profesionales de la actividad física y deporte.

FORMACIÓN DE LOS USUARIOS DEL PROGRAMA

La formación de los usuarios del programa no se entiende como una participación convencional en cursos de formación sino en el acceso a información validada y de calidad sobre aspectos generales de la práctica de actividad física, el ejercicio físico y deporte, así como de prevención de conductas sedentarias.

Objetivos:

- Facilitar conocimientos básicos para la práctica autónoma de actividad física, ejercicio físico y deporte de forma segura y eficiente.
- Proporcionar recomendaciones sobre la práctica en circunstancias de patología.
- Prestar elementos de motivación frente al cambio de comportamiento y actitud frente a la actividad física, el ejercicio físico y el deporte.
- Dar a conocer el Programa de Prescripción de Actividad Física y Ejercicio Físico, así como los recursos deportivos municipales.

Esta información estará estructurada en bloques de contenidos y se traducirá en el diseño y producción de múltiples elementos adaptables a diferentes formatos:

RECURSOS DEL PROGRAMA

En algunos casos, para la puesta en marcha del programa es necesario contar con herramientas específicas de ejercicio físico y deporte normalizadas que faciliten la prescripción desde Atención Primaria y Mutualidades y desde el ámbito hospitalario, así como la propia intervención desde el ámbito deportivo.

En este sentido, el desarrollo o no de estas herramientas estará condicionado a las características de las entidades locales adheridas al programa

EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO DEL PROGRAMA

Como en cualquier otro programa, resulta imprescindible crear un sistema específico que permita evaluar el impacto de la iniciativa, en este caso particular, tanto en el sistema sanitario como en el deportivo.

El marco de evaluación y seguimiento tiene como objetivo conocer la evolución de la implantación del Programa de Prescripción de Actividad Física y Ejercicio Físico, generar información para la mejora de los elementos y procesos contemplados en el mismo, así como de sus efectos en la población de la Comunidad de Madrid.

Durante las diferentes fases de ejecución del programa se establecerán evaluaciones tanto de los usuarios como del propio sistema, a través de la obtención y análisis de indicadores cuantitativos y cualitativos.

La información generada de dichas evaluaciones será destinada a la propia coordinación entre agentes a nivel local y también revertirá de modo centralizado a un cuadro de mando de la Comunidad de Madrid para su análisis longitudinal y de medición del impacto.

La evaluación particular de los usuarios se focalizará en dos ámbitos: el nivel de adherencia al ejercicio físico y la mejora de la condición física y calidad de vida.

A través de indicadores de control predeterminados se pretende valorar la eficacia del sistema en cada una de las fases, con el objetivo de identificar la necesidad de actualizar procedimientos y de cuantificar las acciones que se llevan a cabo.

OBSERVATORIO REGIONAL DE PRESCRIPCIÓN DE ACTIVIDAD FÍSICA Y EJERCICIO FÍSICO DE LA COMUNIDAD DE MADRID

Se constituirá este órgano con el fin de mantener una evaluación periódica, tanto cuantitativa como cualitativa de las acciones y programas, así como promover el desarrollo de políticas y la toma de decisiones basadas en la mejor evidencia científica disponible.

Dicho órgano, que podrá estar asesorado por expertos e instituciones de reconocido prestigio en este ámbito, supervisará, a través del análisis de indicadores, el grado de desarrollo y consecución de los distintos objetivos del programa.

Estos indicadores darán periódicamente una visión más precisa de la realidad que la Comunidad de Madrid pretende transformar con el programa, constituyendo el criterio clave para valorar las estrategias, procesos y logros de la acción institucional, que requerirá una intervención y evaluación sistémica e integral.

BRUNETE: CONCRECCIÓN DEL PROGRAMA EN UN MUNICIPIO. EXPERIENCIA Y REFLEXIONES PERSONALES

Desde mi propia experiencia, siendo profesor en el municipio de Brunete (Comunidad de Madrid), he podido observar que los alumnos al principio vienen con un poco de recelo, pero cada día van tomando más confianza y viendo que la mejora en su calidad de vida es efectiva.

A continuación voy a explicar cómo se desarrolla el programa/taller de una manera práctica en el municipio:

1. Esquema básico del taller de iniciación al ejercicio físico.

- 1.1. Selección y derivación de usuarios sedentarios y/o inactivos en el centro de salud, a los que se les impartirá el consejo breve estructurado de actividad física, y se les ofrecerá la posibilidad de derivarles a una Unidad Activa de Ejercicio Físico (UAEF) a través de un documento estandarizado, Documento de prescripción de activos (DPA).
- 1.2. Indicación por parte del Promotor del Ejercicio Físico del Taller de Iniciación al ejercicio físico como herramienta específica normalizada de intervención. Junto con esta indicación, el promotor facilita las instrucciones de participación. Información práctica que se facilita al usuario al formalizar su inscripción.

ción en el Taller en la instalación deportiva, que recoge aspectos como el cronograma del mismo, la ubicación/identificación de los espacios donde se desarrollará, así como cualquier otra información básica que considere necesaria.

- 1.3. Implementación del taller de iniciación bajo la supervisión/tutorización de la figura del “Promotor de Ejercicio Físico”, que incluye la participación en diversas actividades físico deportivas y en otras de carácter formativo. El promotor tutorizará el proceso de participación en el Taller de Iniciación y elaborará un plan de acción individualizado para cada usuario, al finalizar su participación. Resulta esencial la capacidad de comunicación y la capacidad de motivación para facilitar el cambio de conducta.
- 1.4. Registro de información sobre hábitos de actividad física de los participantes y seguimiento de los mismos durante el taller.
- 1.5. Evaluación. Se contempla la valoración del Taller por los propios participantes.
- 1.6. Seguimiento. Comprobación del nivel de adherencia a la práctica de actividad física una vez finalizado el Taller.

2. Desarrollo del taller de iniciación al ejercicio físico.

En el desarrollo del taller se contemplan las fases de implementación, de registro y de evaluación del mismo. Se compone de un programa de sesiones grupales cuya estructura está compuesta por acciones formativas, prácticas y de evaluación, que se desarrollarán tanto en sesiones independientes como en otras que integren contenidos mixtos. El objetivo principal es facilitar un proceso tutorizado en el que los usuarios puedan experimentar diversas propuestas de actividad física y deporte, al mismo tiempo que reciben información práctica y un asesoramiento personalizado. Las sesiones estarán secuenciadas en un periodo propuesto de seis semanas, con una periodicidad de dos sesiones a la semana y una duración aproximada de 60 minutos. El taller es flexible en la programación de los contenidos de las sesiones prácticas, en función de la disponibilidad de recursos en cada momento (espaciales, materiales y humanos) de los servicios deportivos municipales y la propuesta metodológica elegida.

Se complementa con propuestas y recomendaciones de acciones a desarrollar por los usuarios de forma libre a lo largo del taller. En cada taller participará un único grupo de 12 personas, todas ellas usuarios derivados desde los centros de salud, siendo esta cifra orientativa, en aras de facilitar los procesos individualizados de formación y evaluación contemplados en el mismo. En caso de no tener suficientes inscritos derivados del Consultorio de Brunete para crear el grupo, podrán incluirse personas que hayan mostrado su interés por los talleres directamente, sin pasar por el Consultorio, y que tengan el perfil adecuado.

3. Temporalización del taller de iniciación. Se compone de sesiones de tipo formativo, prácticas y de evaluación.

3.1. Sesiones formativas. Se distinguen dos tipos de sesiones formativas; la que se desarrolla en la sesión inicial y la que se desarrolla en las sesiones intermedias.

3.1.1. En la sesión inicial.

- Presentación inicial y pautas de funcionamiento del Taller.
- Dinámica de grupo para crear vínculos y confianza entre los participantes.
- Análisis de los participantes: conocimientos, creencias, capacidades, comportamiento, etc.
- Estrategias para ser más activo.

En la sesión inicial se propone realizar una exposición de la fundamentación y objetivos del proyecto, así como de las cuestiones básicas de su funcionamiento.

3.1.2. Durante las sesiones intermedias.

Consiste en facilitar información elemental sobre aspectos generales de la práctica de actividad física, tanto en actividades dirigidas como libres. Se facilitarán documentos de apoyo con la información susceptible de transmitir. Se estructuran en dos sesiones de unos 20/30 minutos, llevadas a cabo de forma complementaria al desarrollo de otras de carácter práctico. La idea es facilitar esta información antes del desarrollo de la sesión de actividad física o integrarlas durante el propio desarrollo de la misma.

Resultados: La prescripción de actividad física (PAF) aumenta la cantidad de ejercicio realizado por los pacientes, así como su calidad de vida percibida. Por su parte, las intervenciones más efectivas fueron las grupales, así como el consejo escrito. La principal recomendación por parte de los profesionales fue caminar, aunque hay actividades que se recomiendan en función a los grupos de edad o el sexo. También se vio que las intervenciones son costo-efectivas. Hay diferentes barreras en la PAF, entre las que destaca la falta de tiempo y recursos y la desmotivación de los pacientes hacia el ejercicio.

PRINCIPIOS BÁSICOS

- Hidratación durante la práctica
- Alimentación antes, durante y después de la práctica
- Estructura de una sesión (calentamiento, parte principal, vuelta a la calma)

ESTRATEGIAS DURANTE LA PRÁCTICA

Se realizarán actividades encaminadas a fomentar la autonomía de los usuarios en la práctica del ejercicio físico. Para lo cual, se darán indicaciones sobre descriptores

del ejercicio físico: tipos de actividad física, control de la intensidad, descansos, recuperación, seguridad, ...

3.2. Sesiones prácticas.

El desarrollo de las sesiones prácticas tiene como filosofía, mostrar un “escaparate deportivo” que permita al usuario experimentar diferentes propuestas de actividad y establecer un juicio crítico de cara a la continuidad en la práctica tras su paso por el taller. Del mismo modo, suponen un elemento más de motivación al permitir al usuario darse cuenta que “es capaz de”, y por el propio entorno social que se genera en la práctica colectiva de actividad física.

La selección de actividades se realizará en base al segmento de la población que participa en el proyecto, partiendo del catálogo de servicios deportivos municipales y de otras actividades o propuestas de acceso libre que sean potencialmente útiles, por ejemplo, senderos, rutas, parques biosaludables, etc., actividades de refuerzo paralelas al taller. (“deberes”)

Es decir, una combinación de propuestas de actividad física dirigida, y alternativas para la realización de sesiones de actividad física libre.

- a) Sesiones actividad física dirigida normalizada.
 - Clases acondicionamiento físico básico (sesiones integrales cualidades físicas).
 - Clases acondicionamiento físico básico con soporte musical (zumba o similares).
 - Clases control postural (pilates, trabajo abdominal, ...)
 - Actividad acuática (fitness acuático, pilates agua,)
 - Actividad cuerpo-mente (yoga, tai chi, ...)
- b) Sesiones actividad física libre:
 - Rutina en sala de fitness (maquinaria cardiovascular, máquinas trabajo fuerza,)
 - Rutina estiramientos y control postural.
 - Rutina movilidad y tonificación.
 - Rutas/recorridos caminando.
- c) Actividad Física a través del deporte:
 - Tenis / Pádel
 - Voleibol
 - Bádminton

En cuanto a la metodología aplicada en el desarrollo de las sesiones, los monitores deben tener presente que el objetivo principal es que los usuarios “prueben” la actividad correspondiente que se puede desarrollar, priorizando el aspecto pedagógico y el enfoque lúdico e integrador por encima de aspectos técnicos, adaptando las cargas y las progresiones a la tipología de los usuarios.

3.3. Sesiones de evaluación/tutorización.

Se trata de generar espacios de encuentro de los usuarios con el Promotor del Ejercicio Físico para analizar el desarrollo del mismo, detectar necesidades, valorar el nivel de satisfacción y cumplimiento, así como reforzar la motivación de los participantes. Mediante una entrevista individualizada entre el usuario y el promotor, este tiene que facilitar al usuario un plan de acción individualizado “post taller” que se concreta en una orientación/derivación de los usuarios que han realizado el taller de iniciación, hacia la práctica de actividad física regular, ya sea a partir de la oferta de servicios deportivos locales, a una actividad física no dirigida (actividad autónoma o preparación física personalizada) o a una combinación de las mismas. Esta propuesta debe contemplar a su vez una distribución temporal y la posible progresión.

Por otro lado, se debe cumplimentar la encuesta de valoración del Taller.

Según el feedback, se reorientará la oferta deportiva normalizada y/o libre, con el apoyo del Mapa de recursos deportivos.

3.3.1. Valoración grupal intermedia.

- Feedback sobre su participación con una ronda sencilla de las opiniones de los usuarios.
- Evolución en su percepción de la marcha del taller y de la actividad física del participante. Puesta en común de estrategias de éxito que estén llevando a cabo.

3.3.2. Valoración grupal final.

- Feedback sobre su participación.
- Volver a realizar una ronda sencilla de opiniones
- Evolución en su percepción de la actividad física.
- Dinámica de motivación. Se pretende la creación de grupos de usuarios por intereses de actividad.

3.3.3. Entrevista personal.

- Recoger cuestionario de valoración del Taller. Se entrega previamente en la última sesión práctica para que puedan traerlo cumplimentado a la entrevista.
- Realizar una entrevista sobre un guion común, que incluya cuestiones cómo:
 - Feedback sobre su participación.
 - Orientación y recomendaciones personales para continuar con la práctica deportiva.
 - Determinación de pautas de seguimiento y objetivos a medio plazo.
 - Fijación de vías de comunicación para realizar el seguimiento tras la finalización del Taller de iniciación.

4. Organización de las sesiones.

Si bien el desarrollo de las sesiones contempladas se determinará en función de la disponibilidad de espacios y recursos de la instalación deportiva en cada momento, se plantea establecer la siguiente estructura, teniendo en cuenta que algunas sesiones pueden incluir contenidos formativos y prácticos.

| Semana | DÍA 1 | DÍA 2 |
|----------|--------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|
| Semana 1 | Sesión Formativa Inicial | Sesión Formativa “Principios Básicos AF” + Sesión Práctica 1 |
| Semana 2 | Sesión Práctica 2 | Sesión Formativa “Estrategia durante Práctica” + Sesión Práctica 3 |
| Semana 3 | Sesión Práctica 4 | Sesión Práctica 5 |
| Semana 4 | Sesión Evaluación Grupos Reducidos + Sesión Práctica 6 | Sesión Práctica 7 |
| Semana 5 | Sesión Práctica 8 | Sesión Práctica 9 |
| Semana 6 | Sesión Práctica 10 + Valoración Grupal del Taller | Sesión Práctica 11 |
| Semana 7 | Sesión Evaluación Personalizada | |

| Semana | SESIÓN 1 | SESIÓN 2 |
|----------|---------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| Semana 1 | Sesión formativa inicial, grupal (1h) | Sesión formativa/recomendaciones generales (15min) Sesión Acond. Físico General (45’) |
| Semana 2 | Sesión aire libre: Caminar + Estiramientos (1h) | Sesión formativa/estrategias para la práctica (15min) Sesión Acond. Físico General (45’) |
| Semana 3 | Sesión Tai Chi (1h) | Sesión Base Coreográfica (1h) |
| Semana 4 | Entrevista grupos reducidos (2x20min) Sesión circuito Sala Fitness(1h) | Sesión aire libre: NordicWalking + Tonificación (1h) |
| Semana 5 | Sesión Pilates (1h) | Sesión AquaFitness (1h) |
| Semana 6 | Sesión Deportes Pádel/Tenis (1h) Valoración grupal del taller (20min) | Sesión Deportes Bádminton (1h) |
| Semana 7 | Entrevistas individuales (12x15min) | |

Las entrevistas serán realizadas por el Promotor de Ejercicio Físico (empleado municipal).

5. Memoria Final del Taller.

A la conclusión del taller, deberá entregarse una memoria en la que mínimamente, se recoja:

- Control diario de asistencias de los alumnos.
- Objetivos a desarrollar en cada sesión.
- Instalación/espacio en la que se desarrolla la sesión.
- Equipamiento utilizado.
- Descripción de las actividades realizadas en las sesiones indicando parámetros de volumen e intensidad.
- Valoración de cada sesión.
- Incidencias.

WEBGRAFÍA:

- <https://revistaderechoshumanosyeducacion.es/index.php/DHED/about/submissions>
- <https://www.comunidad.madrid/transparencia/informacion-institucional/planes-programas/programa-prescripcion-actividad-fisica-y-ejercicio-fisico>
- https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/doc/deporte/programa_de_prescripcion_de_actividad_fisica_y_ejercicio_fisico_2022_firmado.pdf
- <https://www.comunidad.madrid/servicios/deportes/programa-salud-activa>
- https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/doc/deporte/dep-publicacion_jornada_bhpp.pdf
- https://www.munideporte.com/imagenes/documentacion/ficheros/20101124173147anexo_plan_csd.pdf
- <http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO25050/seh-guia-01.pdf>
- <https://www.juntadeandalucia.es/sites/default/files/2023-11/Guia%20Profesionales%20Prescripcion%20Ejercicio%20F%C3%ADsico.pdf>
- <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6210557.pdf>
- https://medicaments.gencat.cat/web/.content/minisite/medicaments/professionals/butlletins/boletín_información_terapéutica/documents/arxiu/BIT-vol_29-n3-cast_Prescripcion-de-ejercicio-fisico-desde-los-centros-de-salud.pdf
- https://www.sanidad.gob.es/areas/promocionPrevencion/entornosSaludables/local/estrategia/jornadas/docs/III_Jornada_ImplementacionLocal/Programa_Activa_Murcia.pdf
- https://www.researchgate.net/publication/255036390_Consejo_y_prescripcion_de_ejercicio_fisico/link/00b7d537206166551e000000/download?_

- tp = eyJjb250ZXh0ljp7ImZpcnN0UGFnZSI6lnB1YmxpY2F0aW9uliwicGFnZSI6lnB1YmxpY2F0aW9uln19
- <https://www.revespcardiol.org/index.php?p=revista&tipo=pdf-simple&pii=X0300893297004436>
 - <https://revistas.unam.mx/index.php/psic/article/download/81738/71797>
 - <https://raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/view/377851>
 - https://archivosdemedicinadeldeporte.com/articulos/upload/EDITORIAL_209.pdf
 - <https://www.seh-lelha.org/wp-content/uploads/2017/03/GuiaEjercicioRCV.pdf>
 - http://www.saludmed.com/ejercicio/contenido/Rx_Ejercicio.pdf
 - <https://www.navarra.es/NR/rdonlyres/94A0D714-6718-4BFD-B9B6-895D265BFB02/300857/PrescripcionEjercicioFisicoAP3.pdf>
 - https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/685162/salamanca_mata_luistfg.pdf?sequence=1
 - <https://juntadeandalucia.es/sites/default/files/2023-11/Plan%20Andaluz%20de%20Prescripci%C3%B3n%20de%20Ejercicio%20F%C3%ADsico%202023-2030.pdf>
 - <http://www.scielo.org.co/pdf/iat/v16n3/v16n3a5.pdf>
 - <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmmf/v10n1/2007-9710-rmmf-10-01-30.pdf>
 - <https://deportes-soria.blogs.uva.es/files/2013/11/EJERCICIO-F%C3%8DSICO-ES-SALUD.pdf>

Cine y educación: obligaciones pragmáticas aplicadas al derecho a la educación

Cinema and education: pragmatic obligations applied to the right to education

Francisco García-García

Catedrático de Comunicación Audiovisual y Publicidad. Universidad Complutense de Madrid
fgarciag@ucm.es

Francisco José Gil-Ruiz

Profesor Contratado Doctor. Universidad Francisco de Vitoria
franciscojose.gil@ufv.es

RESUMEN

El artículo focaliza en el vínculo entre el cine, la educación y el derecho a la educación. La pragmática entra en juego dado que la educación es comunicación, encontrando siempre un emisor y un receptor. El emisor puede ser un educador, un creador cinematográfico, y el propio relato cinematográfico. El receptor, en este enfoque, es el educando. Analizando el caso de la película *El niño que domó el viento* (Ejiofor, 2019) como ejemplo de cine educativo, se plantea una serie de competencias que emisor y receptor deben cumplir para que tanto educador como educando ejerzan sus respectivas obligaciones pragmáticas respecto al derecho a la educación.

ABSTRACT

*The article focuses in the link between cinema, education and the right to education. Pragmatics appears due to the fact that education is communication: there is always a sender and a receiver. The sender can be an educator, a cinematographic creator, and the cinematographic narration itself. The receiver, in this approach, is the learner. Analysing the case of the film *The boy who harnessed the wind* (Ejiofor, 2019) as an example of educational cinema, a series of competencies are proposed that sender and receiver must comply with so that both educator and learner exercise their respective pragmatic obligations regarding the right to education.*

Palabras clave: "Educación", "Derecho a la educación", "Cine", "Pragmática", "Obligaciones pragmáticas".

Key words: "Education", "Right to Education", "Cinema", "Pragmatics", "Pragmatic Obligations".

SUMARIO

1.Introducción. 2.Marco teórico: el cine como medio educativo. 2.1.Aproximación al cine en la educación: sobre valores y disciplinas. 2.2.Cine y derechos humanos: hacia las obligaciones pragmáticas del cine al educar. 3.Metodología. 4.Resultados: modelo de competencias y obligaciones pragmáticas del educador mediante la obra cinematográfica. 5.Conclusiones. 6.Referencias.

SUMMARY

1.Introduction. 2.Theoretical framework: cinema as educational medium. 2.1.Approach to cinema in education: on values and disciplines. 2.2.Cinema and Human Rights: towards the Pragmatic Obligations of cinema to educate. 3.Methodology. 4.Results: model of competencias and pragmatic obligations of the educator through the cinematographic work. 5.Conclusions. 6.References.

1. INTRODUCCIÓN

La educación es una de las manifestaciones humanas más trascendentes en nuestra construcción como personas y miembros de una sociedad, una profunda interacción entre los seres humanos ya sea como docentes o discentes, maestros o discípulos; una comunicación intensa, auténtica, entre los agentes educativos. Como toda comunicación produce efectos, genera relaciones, acciones, performances, cuyo fin último es ser más y mejor. Esta naturaleza nos lleva percibir las relaciones pragmáticas entre los distintos sujetos de la comunicación, que precisan el uso de medios para transmitir mensajes, como el cine, que a su vez tiene sus propios códigos. El contenido de los mensajes es muy prolífico y plural, pero puede centrarse también en objetos concretos y específicos, como el derecho a la educación, que forma parte de los derechos humanos y también de los derechos del niño. Conlleva una serie de obligaciones pragmáticas al darse dentro de un ámbito relacional entre sujetos desde una perspectiva educativa, comunicacional, que usa el cine para transmitir un mensaje en forma de narrativa audiovisual: el derecho a la educación.

La Declaración Universal de Derechos humanos, promulgada en 1948 (Naciones Unidas, s.f.), dicta una serie de condiciones que obligan, al menos en teoría, a respetar la individualidad y el desarrollo de la persona; ofrece un horizonte de convivencia que persigue alejar al ser humano de lo peor de sí mismo. Este artículo se detiene, mediante el análisis fílmico, en el derecho a la educación expuesto en el artículo 26 (Naciones Unidas, s.f.):

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

El cine como arte, como discurso, y como industria, puede tanto ilustrar la importancia de la educación, como ejercerla con sus propios mecanismos audiovisuales y sociales, de ahí que, como toda actividad humana, sea indisociable de la ética; una película podrá apelar, en mayor o menor medida, a la conciencia del espectador, alentando valores que enriquezcan la relación con el otro en su día a día. La educación consiste en comunicar el saber, y éste puede transmitirse de infinitas maneras, siendo la obra cinematográfica una de ellas. El trabajo persigue los siguientes objetivos:

- Indagar en la capacidad del cine para difundir los derechos humanos, y específicamente, el derecho a la educación.
- Destacar el vínculo entre el derecho a la educación y el cine.
- Desarrollar un modelo de obligaciones pragmáticas en la educación a través de una obra cinematográfica.

2. MARCO TEÓRICO: EL CINE COMO MEDIO EDUCATIVO

2.1. Aproximación al cine en la educación: sobre valores y disciplinas

El cine se hace eco de historias de todo tipo, donde siempre, y según la intencionalidad de los creadores intervinientes en la obra, se subrayan ideas y valores, constituyéndose en la idiosincrasia de su momento de producción y exhibición. Por ejemplo, la década de los 80 ofreció un cine de acción estadounidense vinculado a discursos propagandísticos, siendo testimonio de ello las películas de Rambo de esa década (Selva, 2008). Para Bernays (2010), Hollywood suponía un foco propagandístico de gran impacto (p. 192); incluso el entorno educativo se presta a la propaganda y a sus abusos (p. 166), de ahí que autores como Dorfman y Mattelart (1979) y Croce (2008) hablen en términos de colonialismo a través del uso de Disney.

Pero además de vinculaciones propagandísticas, también aporta sustento en forma de valores que complementan y enriquecen la vida de la persona. Aunque muchos de los autores citados en adelante coinciden en esta opinión, cabe detenerse en Llorca (2013) y Pérez (2014), que proponen, respectivamente, un modelo de análisis y reflexión a la hora de afrontar películas, profundizando en el sentido crítico del visionado abordando desde las motivaciones autorales, hasta la interioridad filosófica e histórica de las mismas. En este sentido, Morales (2021) realiza el aporte denominado “Cinesofía”, donde la obra cinematográfica es una invitación a desarrollar una mirada profunda sobre el relato. Peña (2014) incide en los conceptos de dignidad humana y cómo el cineasta transmite valores dándoles forma mediante el lenguaje cinematográfico. Destaca en su caso el extenso desarrollo en cuanto a definiciones y enfoques sobre los valores e incide, cómo no, en las potencialidades educativas del cine dada su influencia “... no sólo emocional, sino cognitiva y actitudinal, es decir, predispone al obrar posteriormente porque da a conocer posibilidades de acción nuevas (...). El

cine posee una fuerza educativa de modo sentimental sobre la experiencia de vida” (p. 107).

Los derechos humanos se relacionan íntimamente con tres valores clave: la dignidad, la igualdad y la libertad (Naciones Unidas, s.f.), asociados a otra pluralidad de valores y determinan cuáles son los derechos humanos promulgados, dentro de los cuales nos centramos en este caso al mencionado de la educación.

Pero, ¿qué son los valores? La acepción filosófica del Diccionario de la Real Academia Española (24ª ed., 2014) expone “valor” como “cualidad que poseen algunas realidades, consideradas bienes, por lo cual son estimables”. Para Adela Cortina (1996), que alude a Ortega y Gasset (2004) en sus apreciaciones, el término es escurridizo, si bien se relaciona con “lo estimable”, es decir, con aquello que consideramos positiva o negativamente; además, los valores implican cierto valor *per sé* cuando la realidad (que es cambiante) es descubierta creativamente, y su consolidación ayuda a hacer el mundo “habitable”. La autora los expone como cualidades reales y dinámicas que generamos creativamente, que terminan “estando” en algo (una persona, un sistema, una sociedad, una acción, o una situación), bien en forma de sustantivo o de adjetivo (pp. 7-11). Y como señala Alfonso López Quintás (1999, pp. 29-30), los valores no se viven de manera individual-privada, sino que se abren, mediante su condición creadora, a una comunidad que los sustenta y que los hace universales no mediante la repetición, sino por el compromiso entre diversas individualidades.

Siguiendo a estos autores, los valores propician cualificar la realidad creativamente y en comunidad, con la única imposición del bien común en pro de la mencionada “habitabilidad”. El cine permite al espectador, precisamente, experimentar historias que apelan a su individualidad (emocional y racional) para abrirle a posibilidades, actitudes, comportamientos, acciones (o reacciones) futuras. Estas breves apreciaciones sobre los valores de hecho coinciden *grosso modo* con Mallart y Solaz (2005, p. 76) cuando hablan del cine y la educación en valores: los valores hacen estimable a la persona de manera justificada, “ya sea moralmente, fruto de un razonamiento, o como consecuencia de un juicio estético. Valor es todo aquello que favorece la plena realización de la persona”.

Quedan así clarificados los valores como focos de apertura a horizontes propios y ajenos, sin duda susceptibles de impregnar la obra cinematográfica desde su momento de creación, donde el autor, en términos de Walter Benjamin (2015, p. 28), y dejando a un lado postulados políticos, sea un organizador de ideas (y valores) capaz de inducir al espectador hacia algo útil, mediando, como dice Chicharro (2012, p.71), no para reflejar la sociedad tal cual, sino representar su parte más visible.

Idealmente, el “espectador discente” experimentará el cine, siguiendo a Bergala (2007), como creación artística en un punto de encuentro fundamental que es la escuela para, con el tiempo, convertirse en un “espectador creador”. Con estas premisas aquí resumidas, el autor traza preceptos a tener en cuenta por el docente a la hora de conformar ese punto de encuentro con el cine, un medio que tiene mucho que ofrecer

en términos educativos, aunque como observa González (2002), es precisa la educación de la mirada para entender no sólo el lenguaje cinematográfico, sino el papel del espectador en la conformación de su mirada y de su interioridad.

El derecho a la educación es transversal en este entendimiento: tanto del uso del cine para educar, como para “saber aprender” del cine. Estrada-Ruiz *et al.* (2023) subrayan precisamente el papel del medio como herramienta de reflexión y análisis, y al igual que Díaz y Gértrudix (2021) y Helguera (2022, pp. 68-71), enumeran importantes acciones desde diversas instituciones españolas¹. De hecho, pese a que en los inicios del cinematógrafo se rechazara la asistencia de los niños al cine (Ferrés, 2008), que existan reticencias de su uso en el aula (Bácares, 2023), y que el Aprendizaje Basado en Cine (ABC) no esté documentado en términos metodológicos adoleciendo de carencias en cuanto a los aportes en el aprendizaje (Díaz y Gértrudix, 2021), hay sobrados ejemplos de propuestas y experiencias que relacionan al cine con el aprendizaje. De la Torre (1996a) incide en la visión formativa (educativa) del cine: “(...) entiendo el *cine formativo* como la emisión y recepción intencional de películas portadoras de valores culturales, humanos, técnico-científicos, o artísticos, con la finalidad de mejorar el conocimiento, las estrategias o las actitudes y opiniones de los espectadores” (p. 17). Relaciona lo formativo con los valores aportando un listado de valores y contravalores susceptibles de ser promovidos y prevenidos respectivamente (1996b, pp. 60-61), identificando películas que pueden ser utilizadas por profesores (pp. 64 y ss.), y desarrollando un modelo de aplicación del cine en el aula (1996c) volcado especialmente en la reflexión del alumno.

Partiendo de estos trabajos, cabe citar otros que han continuado esta línea educativo-formativa del cine: Aguilar (1996) defiende la educación de la mirada para “leer” lo audiovisual y evitar caer en el vacío de sentido de estas narrativas; Pereira (2005) destaca el cine de animación como foco de transmisión de valores; Mallart y Solaz (2005) subrayan el papel de los valores en el cine para conmovir además de formar; Romea (2005, p.52) incide en las tareas formativas del cine, no sólo a nivel estético, también a nivel crítico y abierto al aprendizaje sobre cualquier disciplina; Astudillo y Mendinueta (2008) remarcan la importancia de comprender los significados de las películas y la empatía que pueden generar gracias a las neuronas espejo; Ferrés (2008) aborda el cine como motivador de emociones en el discente; García (2010) reúne diversas propuestas didácticas en torno al cine aplicadas a distintos niveles y materias educativas; Bonilla *et al.* (2012) aplican la teoría de valores para el alumnado de Educación Secundaria fomentando la implicación de estudiantes, docentes y padres (de hecho, uno de sus valores principales es el de la familia); Porto (2013) aborda la representación de la muerte en películas infantiles comentadas con niños de varias edades; Sell *et al.* (2014) destacan el papel educativo del cine para formar en valores

¹ Varios de estos trabajos también tratan iniciativas extranjeras, donde cabe añadir la experiencia que narra Bergala (2007).

y luchar contra la violencia en las aulas; González et al. (2019) muestran proyectos de uso del cine en aulas de educación infantil; Miftahuljanah y Saraswati (2021) extraen los valores morales de una película, vinculando esta acción con la educación en valores morales; Jaramillo (2021) observa el cine de ciencia-ficción como un medio para plantearnos preguntas fundamentales sobre nuestro presente y futuro; y Sotelino et al. (2022) utilizan el cine como recurso pedagógico para fomentar la inclusión de personas con discapacidad.

El derecho a la educación contempla la formación integral de las personas, así como sus conocimientos específicos. El cine expande de una manera más concreta el derecho a la educación aportando también el desarrollo del individuo tanto en sus valores morales, como hemos visto, como en sus competencias específicas relacionables con diversos contenidos educativos: Kirsh (1998) utiliza el cine infantil como recurso para estudiantes de psicología; Velasco (2009) emplea el cine con estudiantes de enfermería; Petit y Solbes trabajan la aplicación del cine de ciencia ficción en el aula mediante una propuesta didáctica volcada en películas de ciencia ficción para estudiantes de secundaria (2015), aportando una batería de actividades susceptibles de realizarse en el aula (2016), y reforzando conceptos científicos concretos, así como el conocimiento sobre la ciencia y los científicos en Educación Secundaria (2023); Gutiérrez (2021) profundiza en el uso del cine en la enseñanza de materias de Derecho; Encinas et al. (2021), fomentan la creación cinematográfica con los valores morales como tema principal con estudiantes de Comunicación Audiovisual; Petit et al. (2021) reflexionan sobre el cine de ciencia ficción para fomentar el pensamiento crítico en múltiples disciplinas; Pérez y Hernández-Herrera (2022) muestran el uso de la creación cinematográfica en talleres de arte para alumnos de Administración de Empresas; Hernández et al. (2022) lo conciben como medio para fomentar la lectura; Waltrick et al. (2022), exponen la idoneidad de su uso con estudiantes de bioética; y Piqué-Buisan et al. (2024) destacan la pertinencia del uso de películas y series en la educación médica mediante una revisión de la literatura.

Estos trabajos ejemplifican el papel educativo-formativo del cine en múltiples dimensiones. Dada su vertiente comunicadora, se abre al hecho de hacer común una historia, de hacerla accesible a cualquiera que la presencie, de hacerle ver que forma parte del mundo. En efecto, es capaz de poner a la persona frente a sí misma, ante su ignorancia, su sapiencia, sus derechos, y sus obligaciones para con los demás.

2.2. Cine y derechos humanos: hacia las obligaciones pragmáticas del cine al educar

Aunque existe un cine englobable en un género de derechos humanos (Collins, 2017²; Gómez, 2017³; Chowdury, 2021⁴), en términos universales, el cine ya de por sí transmite valores que pueden enfocarse al aprendizaje sobre los derechos humanos (Grubba, 2020), sus contradicciones, dilemas, exclusiones y diferencias (Agu-deló, 2015). Silva (2021) destaca de hecho cómo este medio puede incluirse en los planes de educación en derechos humanos, bien mediante tareas de realización, bien mediante la exhibición y la reflexión. Para el autor, la relación cine y educación en derechos humanos supone una oportunidad de reinventar el aula.

No son pocos los ejemplos de películas que aborden directa o indirectamente la importancia de la educación, pero independientemente de los temas que trate una película, siempre puede ser utilizada con fines educativo-formativos. Su vínculo con el desarrollo personal del receptor-discente, y con los valores y contravalores que irradia y de los que dicho receptor puede aprender a ser mejor, no hace sino ratificar estas ideas. En este sentido, autores como Kalai (2014) y Perissinotto de Almeida *et al.* (2021), utilizan el cine como foco de reflexión desde diversas perspectivas para incidir en problemáticas que atentan contra los derechos humanos. Por su parte, Mallart y Mallart (2021) señalan acciones focalizadas precisamente en estudiar los derechos a partir de películas, y a su vez, reflexionar sobre las obligaciones que estos implican. En definitiva, el cine es una herramienta susceptible de ser aplicada en procesos de aprendizaje, si bien debe realizarse de manera consciente y evidente, más aún cuando se habla de derechos humanos.

A través del derecho a la educación el individuo puede crearse conciencia del resto de derechos y obligaciones que le atraviesan; el cine potencia ese relato que depende, como dijera José Antonio Marina (2004), de que todos compartamos y nos comprometamos con dicho relato. De lo contrario, cualquier derecho carecería de consistencia y credibilidad (pp. 109 y ss.), por lo que al hablar de una ética que proteja la dignidad de la persona enfocando la vida hacia el futuro (pp. 209 y ss.), cabe señalar obligaciones tanto para el emisor, como para el receptor del proceso educativo, o sea, docente y discente, y el acto comunicativo y su contenido.

Llegados a este punto, cabe centrarse en la pragmática, uno de los tres elementos de la tricotomía que introdujo Morris (1938) (sintaxis, semántica y pragmática), que según Levinson (1969) se ocupa del uso del lenguaje, mientras que la sintaxis se *centraría* en las relaciones combinativas de las palabras y sus partes, y la semántica, del

² Enumera los festivales de cine en derechos humanos y su proyección partiendo de la década de 1990. Muestra al espectador de este cine como “activista pasivo”, al ser consciente del sufrimiento que atestigua.

³ Ofrece diversos enfoques que abordan los derechos humanos en películas españolas.

⁴ Relaciona el cine nacional de Bangladesh con el de derechos humanos.

significado y el sentido (p.5). Así pues, nos interesa el estudio de las relaciones de los agentes comunicativos en el uso que hacen del lenguaje a través del medio comunicativo elegido, en nuestro caso el cine, que conlleva una serie de determinaciones sígnicas y estructurales específicas referidas a un contenido, el derecho a la educación, y en un contexto sociocultural y comunicativo determinado, ya sea específicamente educativo o no.

La educación ya es un acto comunicativo en sí mismo; no hay educación posible sin una transferencia de información, experiencias personales o vicarias entre el maestro y el discípulo. Se trata de una comunicación bidireccional sin la cual difícilmente puede existir enseñanza ni aprendizaje alguno.

El objeto de la comunicación educativa en nuestro caso es el derecho a la educación incluido en los Derechos Humanos. La obligación pragmática del profesor es indagar en qué consiste el derecho a la educación, comprometerse no solo con una transmisión informativa, sino implicativa, tanto en el concepto lingüístico del término, como en el personal. Conocer y transmitir el conocimiento es una obligación, la palabra compromete, es más, conseguir el éxito de la comunicación efectiva es también una obligación. Por tanto, hay un compromiso con lo que se dice; el maestro enseña no solo con la palabra sino también con el ejemplo.

El medio que utiliza el profesor para la transmisión del mensaje es de muy distinta naturaleza, siendo el cine un medio privilegiado para cumplir esa función. La narración cinematográfica, dada su similitud con la vida, genera experiencias vicarias significativas: permite representar situaciones en contextos adecuados a los fines perseguidos por la educación, mostrar las acciones en escenarios (espacio y tiempo) que faciliten la transmisión de ideas y aspectos referenciales, y muy especialmente generan identificaciones y proyecciones de los personajes individuales o colectivos.

El educador que ha utilizado el cine o cualquier otro medio como instrumento comunicativo debe tener las competencias necesarias, como el conocimiento del medio, las propiedades de su lenguaje, los contextos de producción y recepción. De la misma manera, deberá conocer las competencias, habilidades y actitudes de sus discentes.

En el cine el guionista, el productor, el director y sus equipos, como autores colectivos del mensaje, se relacionan con sus espectadores a través de la narrativa que generan, o sea, establecen relaciones pragmáticas con ellos, pragmática que alcanza una nueva dimensión cuando la recepción del texto fílmico se lleva a cabo en un contexto educativo, cuando un profesor dirige la interpretación aportando claves para que se produzca un aprendizaje significativo.

Independientemente de que la película forme parte de un programa educativo, de que el profesor la haya elegido con finalidad didáctica o pedagógica, esta no puede deslindarse de una perspectiva de aprendizaje personal, lo que supone también un conjunto de obligaciones pragmáticas. El discurso en general, y el cinematográfico en particular, incluye aspectos relevantes de la pragmática como son los actos de habla,

la retórica, y los aspectos conversacionales y referenciales que han de tenerse en cuenta en una comunicación eficaz.

La estética de la recepción se vincula a la pragmática en cuanto que las diferentes distancias o aproximaciones, semejanzas o diferencias existentes entre lo que dice o no dice el autor y lo que interpreta el lector se hacen muy presentes en la comunicación. Es una teoría que estudia la respuesta de un lector, ya sea entendido como sujeto individual o colectivo histórico, de un texto, película, una conversación, un informativo o una obra artística, y que puede no responder a las motivaciones del autor, teniendo en cuenta que cada uno lo hace desde una perspectiva personal en contextos determinados, con experiencias propias. Sin embargo, autor y lector, para alcanzar una comunicación eficaz, deberían conocerse mejor, entender sus motivaciones y contemplar sus contextos, sin perjuicio de sentido crítico y sin abandonar las posibilidades creativas de una producción de autor ni de una interpretación del lector. Autores como Wolfgang Iser (2022) con su acto de leer, o Umberto Eco (1993) con su "lector modelo", han contribuido significativamente a estas relaciones entre los sujetos agentes de la comunicación y su encuentro en un texto dado.

El acto de leer, el acto fotográfico, el acto de habla, el acto educativo, el acto comunicativo, en cuanto que son acto cambian el estado de los sujetos. Dependiendo del tipo de discurso, de medio de interacción, de contenido, de contexto de producción y recepción, y de relación interpersonal de los sujetos, se producen unas obligaciones pragmáticas, pero destacaríamos entre ellas actuar y comunicar la verdad en la información, la verosimilitud en la ficción, la autenticidad en las relaciones y el compromiso en la individual, social y política.

Si hay obligaciones pragmáticas hay derechos pragmáticos. Así, si bien los autores tienen que ser fieles a la verdad, al compromiso, a la adecuación, a valorar la fuerza de la argumentación, también tienen la obligación de crear, de construir el mundo, de aportar significado y sentido, de abrir las infinitas posibilidades de la palabra. Tienen obligación y tienen derecho, derecho a construir mundos y a modificar los existentes, con tal que se diferencie lo que es información, opinión o creación:

Los autores tienen derecho a producir sentido, restringiendo, orientando, evaluando el acto de leer. Tiene derecho y tal vez obligación de volver a leer su texto, a descontextualizar, y sin ser notado, extender una rejilla de significado para cuando llegue el tiempo de leer (García, 2011, p.29).

En definitiva, no se puede omitir la pragmática del proceso educativo mediado por el cine, y menos aún, del derecho a la educación.

3. METODOLOGÍA

Mientras que los dos primeros objetivos del trabajo se refieren al marco teórico propuesto, para tratar el tercero se tomará como base el modelo de obligaciones pragmáticas en la comunicación científica desarrollado por García y Gil (2021), que

se presta a ello al existir emisores y receptores cuya relación comunicativa, como en la educación, se enfocan hacia la verdad. El modelo se desarrollará en torno al uso del cine con fines educativo-formativos, y como estudio de caso, se analizará la película basada en una historia real *El niño que domó el viento* (Ejiofor, 2019), dada la importancia que la trama otorga al derecho a la educación como pilar fundamental de convivencia. Como antecedente a tener en cuenta, el modelo de partida se utilizó también en Gil-Ruiz y García-García (2023) analizando cómo se manifiestan las obligaciones pragmáticas de la comunicación científica en un relato cinematográfico, si bien ahora se enfocará bajo la perspectiva de las obligaciones pragmáticas basadas en el derecho a la educación.

La película cuenta la historia de William Kamkwamba, un niño de Malawi que construye un molino de viento para paliar la sequía de su comunidad. El mérito estriba en que el niño, pese a no poder asistir a la escuela por falta de pagos, se las ingenia para aprender sobre energía eólica mediante libros de la biblioteca de ese centro e idear el mencionado molino. Todo ello pese a la resistencia de su entorno familiar, y más concretamente, de su padre, que dada la situación, prioriza el quehacer agrario a la escuela.

El modelo constará de tres niveles interrelacionados que partirán del educador y finalizarán en el educando, incluyendo dentro de este enfoque la creación de una obra cinematográfica y la narración cinematográfica. En cada nivel se dispondrán las competencias educativas necesarias que sustentarán las obligaciones pragmáticas propuestas aplicadas al derecho a la educación.

4. RESULTADOS: MODELO DE COMPETENCIAS Y OBLIGACIONES PRAGMÁTICAS DEL EDUCADOR MEDIANTE LA OBRA CINEMATOGRÁFICA

a) Primer nivel: del educador al educando.

En el proceso comunicativo encontramos fundamentalmente dos agentes: el hablante y el oyente; el primero envía un mensaje que alude a un contexto común y que se transmite a través de un canal que conecta con el oyente (Jakobson, p. 32). El educador, como hablante y emisor de un mensaje, tendrá un bagaje superior que el educando, tal es así que podrá explicar y cuestionar una parcela concreta de la realidad ante éste, procurando inculcar una mínima inquietud por ello, y al mismo tiempo, escuchar la respuesta del educando.

El educador tendrá las competencias expresivas de la comunicación y de la *auctoritas* que incluyen no sólo el “decir”, sino el “hacerse escuchar” y el “escuchar”. Será consciente de que el mensaje alude a un contexto común, y que su contenido es descifrable por el receptor-educando. Si el mensaje se apoya en un contexto ajeno a la experiencia propia del receptor, dicho mensaje será difícilmente descifrable, y por ende,

menos susceptible de ser entendido y posteriormente aprendido. En este sentido, la imposición *per se* del mensaje será menos productivo en términos de aprendizaje.

Si el educador está firmemente comprometido con la educación como acción y como valor de desarrollo personal (artículo 26.2 de la Declaración Universal de derechos humanos), tendrá una mínima disposición para hacerse entender, y con ello, para adaptarse tanto a la hora de generar el mensaje, como de propiciar un contexto y un canal adecuados. A lo largo de todo este proceso entrarán en juego las funciones del lenguaje, así como las de la retórica, que moldearán el mensaje, de nuevo, adaptado al perfil del educando. ¿Es el cine en este caso el canal que conecta el educador con el educando? A priori, no: en un aula, el uso de una película consiste en una herramienta, como se ha visto, para propiciar o potenciar el aprendizaje en algo concreto, ya sea en términos humanos, técnicos, prácticos...pero requiere de un “para qué”, de un campo de aprendizaje preparado de antemano. El cine, en este sentido, funciona como complemento que sustenta el contexto de aprendizaje para que la materia a aprender sea, de alguna manera, identificable en términos semejantes entre educador y educando. Sirve no sólo para asentar el contexto del hablante (emisor-educador), también para asentar y/o complementar el canal comunicativo entre ambos agentes. Cuando el cine habla, se impone el silencio.

Pero el mensaje de la herramienta (una película) no equivale al mensaje del educador, sino que lo sustenta o ilustra en algún punto, dado que el uso de ese medio deriva de una intencionalidad concreta; responde a una necesidad del educador sin sustituir su cometido, como cualquier otra herramienta o enfoque metodológico.

Por tanto, en este nivel de análisis, las competencias del educador consistirán en:

- Concebir la educación como un derecho para el desarrollo humano.
- Propiciar un entorno comunicativo favorable.
- Conocer en profundidad una materia o disciplina de conocimiento.
- Adaptar el contenido de una materia o disciplina según el tipo de receptor de la misma.
- Utilizar un medio adecuado para transmitir el conocimiento, en sintonía con el propio medio, la materia y el receptor.

En la **Figura 1** estas competencias quedan repartidas en el nivel 1: del emisor (educador) parte una flecha en dirección hacia el receptor (educando), flanqueada por estas competencias, que convergen en la última, puesto que es esta la que se adhiere finalmente al mensaje a transmitir. El uso de cualquier medio como apoyo educativo (como el cine) se apoya así en las cuatro competencias previas, subrayando de este modo que el medio o herramienta no sustituye la preparación y la motivación intrínseca del educador (sea o no un docente en términos profesionales).

La consecución de las competencias del educador le permiten enfocar y cumplir con una serie de obligaciones pragmáticas generales sobre el derecho a la educación, ya que, en efecto, ahora lo conoce y es consciente de su valor. Es testigo de ello y

cooperante para con su promulgación. Dichas obligaciones quedan reflejadas en la **Figura 2:**

- Dar testimonio del derecho a la educación (personal y/o vicario).
- Hacer consciente del derecho a la educación.
- Afirmar el derecho a la educación.

Una vez el educador está inmerso en el acto comunicativo, entran en juego otros dos actores: el poder político, y los medios de comunicación. Para que las obligaciones sean correctamente enfocadas en el receptor, es preciso cumplir a continuación otras dos obligaciones:

- Desarrollar y aplicar políticas educativas.
- Transmitir el conocimiento del derecho a la educación.

Con estas obligaciones, el educador dispone de una base concreta: conoce el derecho a la educación y lo comunica con un trasfondo y sentido. Las competencias se encaminan así a transmitir conocimientos, sean cuales sean y como sean, pero fundamentados en el derecho a la educación.

b) Segundo nivel: del enunciador al educando

En la **Figura 1**, el emisor es en este caso el creador cinematográfico, que aquí comprende todos los perfiles implicados en el proceso de creación cinematográfica (guionista, productor, director, actores...), contemplaremos esta figura de manera grupal, como un equipo creador de una película.

Este conglomerado profesional, también educador, es consciente del impacto cinematográfico en el espectador y procurará contar una historia que resulte de interés. La película en sí misma es el canal de comunicación mediante el cual se transmite el mensaje del emisor hacia el receptor o educando, en un contexto en el que podemos incluir tanto el propio conocimiento del funcionamiento del consumo cinematográfico (desplazarse a una sala de cine, comprar y reproducir una película en DVD o Blu-ray, acceder a ella mediante una plataforma de *streaming*...), como el social-cultural (la popularidad de determinado actor o actriz, la pertinencia de un tema social concreto, una biografía, un evento histórico de interés...).

Como en el primer nivel, aquí el emisor, además de concebir la importancia del cine como medio de comunicación y de disponer de una historia que contar, deberá querer profundizar en una realidad concreta, llegando incluso a cuestionarla en algún punto, para desarrollarla en términos cinematográficos, asegurando procesos de trabajo que intervengan en el producto final (véase a modo de ejemplo *El cine y sus oficios* (Chion, 2009) y *Oficios del cine. Manual para prácticas cinematográficas* (Alves y García, 2017), y adaptando la historia a uno o varios formatos y a uno o varios géneros en los que adscribir la película. El emisor (conglomerado creador) como autor

deberá, aludiendo de nuevo a Benjamin, ser *útil* para el receptor, contándole aquello que merece la pena ser contado de manera comprensible y accesible. Estas decisiones creativas, técnicas, administrativas y económicas confluyen en el mensaje final: la propia película, encaminada a mostrar una realidad concreta al receptor-educando, que no sólo le entretenga, sino que también le aporte conocimiento.

En definitiva, el creador cinematográfico, como emisor, y desde una perspectiva educativa, orquestará sus acciones para contar algo que pueda incidir en el receptor-educando: valores, contravalores, conocimientos, etc.

Atendiendo al caso de la creación cinematográfica en la película *El niño que domó el viento*, es conveniente señalar que Chiwetel Ejiofor figura como director, guionista y actor, de modo que soporta especialmente el acto de creador-emisor. Adaptar una historia procedente de una novela nos permite suponer que cree en ella para contarla. Firma el guion y lo traduce en imágenes que cuentan acontecimientos acaecidos realmente, siendo parte de ese ente emisor-creador que se ocupa tanto de desarrollar la película como producto, como de distribuirla y exhibirla, en este caso, en Netflix.

La plataforma acota los géneros a los que responde la película a partir de la acción del creador cinematográfico: "Películas familiares," "Películas dramáticas," "Películas independientes", "Películas basadas en libros", "Películas basadas en hechos reales" (Netflix, s.f.). Dada la temática de la película, que habla de la pobreza y de la importancia de la educación en la sociedad, cabe también incluirla como ejemplo del "cine de derechos humanos" ya mencionado. Atendiendo a todo ello, percibimos el interés del emisor-creador por una realidad en la que profundizar y mediante la cual hablar sobre la familia, la educación, la ambición, la convivencia... susceptibles de calar en un receptor que, como mínimo, *conocerá* que hubo un niño en África que ayudó a su comunidad aprendiendo a construir un molino de viento. Ese grado de conocimiento supone cierto aprendizaje, e incluso podrá inspirarle consciente o inconscientemente a la hora de afrontar problemas (similares o no), tomar decisiones en su vida, o simplemente, saber que existe un país llamado Malauí.

Desde el punto de vista educativo, el emisor-creador remarca con la propia historia y con su construcción y exhibición, valores e ideas a tener en cuenta, susceptibles de ser aprendidos por el receptor-educando. A ello se suma el hecho de plasmar una historia real, pues hace más palpable la trazabilidad del aprendizaje.

Por tanto, las competencias del creador cinematográfico como emisor son:

- Creer en el impacto del cine como foco de conocimiento y entretenimiento.
- Mostrar interés por una realidad concreta, cuestionando aspectos de la misma.
- Decidir el formato y el género de la obra cinematográfica.
- Generar un entorno de trabajo para dar forma a una historia.
- Asegurar la distribución y exhibición comercial del producto.
- Contar una historia susceptible de generar conocimientos en el receptor.

En la **Figura 1** estas competencias quedan repartidas en el nivel 2: a la izquierda encontramos las que atañen al interés del cine en términos educativos y hacia el acto de contar historias, que se materializan en las referentes al desarrollo de la obra cinematográfica dispuestas a la derecha. Todas convergen en contar algo que merezca la pena, que pueda incidir en el receptor, aportarle conocimiento.

En la **Figura 2**, a las anteriores obligaciones pragmáticas del educador se añaden las referentes a la administración del derecho educativo, comunes en el educador y en el comunicador (que pueden converger):

- Fidelidad al compromiso del derecho a la educación.
- Respetar el compromiso con el derecho a la educación.
- Adecuación y/o interpretación fiel del compromiso con el derecho a la educación.

En la acción comunicativa, el educador-comunicador se muestra alineado a lo que implica el derecho a la educación, y si las obligaciones previas aseguraban el fundamento del ejercicio del derecho a la educación, estas tres refuerzan la transferencia de su esencia para generar un discurso educativo y derivar en la siguiente obligación (**Figura 2**):

- Concienciar sobre el derecho a la educación.

El educador (docente o comunicador), abordará mensajes de distintos formatos (libros, *papers*, informes, películas divulgativas, informativas, ficciones...) para conformar el suyo propio e interpelar al receptor explícitamente sobre cuestiones notables, como el derecho a la educación. La película analizada bien puede funcionar como alegato sobre el derecho a la educación, y ya se use como complemento didáctico o como mero pasatiempo de entretenimiento, manifiesta esa intención.

c) Tercer nivel: del relato al educando

La obra cinematográfica intervendrá en este caso como emisor a partir de los agentes de la trama (personajes y acciones, el uso del espacio, del tiempo, el ritmo, etc.). El emisor es aquí el narrador que se ocupa de la historia (qué se cuenta) y de su discurso (cómo se cuenta) (Chatman, 1990), identificando cuál es la trama o acción, quiénes son los personajes, sus roles en la historia, el punto de vista desde el que cuenta la historia, y el lugar y tiempo en que se sitúa la misma (además del mencionado Chatman (1990), véase a este respecto autores como Genette (1989), Bal (1990), Casetti y Di Chio (2007), Marcos (2009), y Álvarez (2010). En términos de trascendencia, cabe recordar la importancia que otorga Walter Benjamin (2016) a la narración como forma de transmisión de la experiencia, como algo que no se desgasta con el tiempo, que se abre a la escucha (pp. 52 y ss.), sintetizado como “una forma artesanal de comunicación” (p. 60). La narración dispone de lo necesario para que el receptor pueda con-

cebir como verosímil lo que le es contado y que "... los hechos parezcan verdaderos, aunque no lo sean" (Álvarez, 2010, p. 19).

Volviendo a Jakobson, si la historia en sí misma es el mensaje, el contexto lo compondrían el espacio-tiempo habitado por los personajes, con el modo de vida y hábitos que ello impone. El canal mediante el cual se propaga dicha historia es el lenguaje audiovisual, pues son la imagen y el sonido los que lo expresan durante el tiempo que dura la película.

Serán los personajes, junto con sus relaciones y conflictos, los que refuerzan la verosimilitud de la historia y que, desde una perspectiva educativa, podrán mostrar experiencias de aprendizaje en y entre ellos para, de ese modo, subrayar determinados temas, promover valores, y ofrecer áreas de reflexión. En este punto, el receptor-educando no sólo adquirirá conocimientos, sino que podrá pensar en ellos, incluso aplicarlos en su vida en términos personales, profesionales, o ambos. La historia desplegará así todo su potencial educativo-formativo, toda vez que la base de verosimilitud sea sólida.

El niño que domó... se sitúa en un poblado de Malawi en el año 2001. La comunidad retratada se dedica principalmente a la agricultura, siendo el entorno de pobreza y de dependencia absoluta de elementos externos a la voluntad de sus habitantes (meteorología, política, economía, etc.). En este contexto, que el narrador delimita al comienzo de la película junto con los capítulos en los que esta se estructura (siembra, cosecha, hambruna...) y en los propios paisajes africanos, el espectador aterriza no solo en el espacio-tiempo de la historia, sino en cómo todo ello condiciona la acción de los personajes. El escaso nivel de desarrollo en cuanto a infraestructuras ya denota que el entorno es, en gran medida, de pobreza: el protagonista carece de los lujos que sí tiene un niño del primer mundo y observa rituales mortuorios que difícilmente se verán fuera de ese entorno. El simple hecho de ir a la escuela es un logro para él y su familia.

Todo ello aporta un contexto de verosimilitud que se ve culminado al final de la película, en cuyos créditos el relato aporta material audiovisual y aclaraciones escritas mostrando el devenir real de William Kamkwamba y de su familia.

Los personajes, en su rutina y relaciones, están alineados con el mencionado contexto, siendo plausibles las relaciones y conflictos que afrontan dada su situación. Podemos identificar una relación clave que marca la historia, que es la de William y su padre, Trywell: aparecen muy unidos al inicio de la película, especialmente por el orgullo que representa para ambos que el joven pueda ir a la escuela. Sin embargo, al no poder pagar las cuotas, William es expulsado. La complicada situación del campo, que finalmente deviene en hambruna y robos, hace que Trywell priorice el trabajo en los cultivos por encima de la educación de su hijo.

El protagonista se las ingenia para poder visitar la biblioteca y estudiar por su cuenta, de modo que logra aprender a construir un molino de viento. Cuando Trywell escucha a su hijo pedirle la bicicleta para construirlo, le reprende rompiendo el pro-

totipo de William, y obligándole a trabajar con él en el campo, ya que es la única manera que conoce de poder avanzar. Es la madre de William, Agnes, quien finalmente intercede para que Trywell done su bicicleta a la causa.

Una vez alineados los intereses de padre e hijo, ponen a trabajar a la comunidad para construir el molino. Tras ver que en efecto funciona, Trywell se da cuenta del error en que se encontraba, y así lo manifiesta con una simple mirada a su hijo.

Esta relación muestra un proceso de aprendizaje bidireccional: del padre al hijo sobre la importancia de mantener a la familia y velar por que no muera de hambre, y del hijo al padre en cuanto a la importancia de la educación, puesto que es gracias a la influencia de la escuela en William que surge la solución a la hambruna. Ambos aprenden por su cuenta y mutuamente, superando obstáculos individuales y alineando sus estrategias.

Otra relación en términos de aprendizaje se da entre William y su grupo de amigos: el protagonista les enseña cómo, a partir de varios libros de la biblioteca, se puede construir el molino de viento. De hecho, podría esgrimirse una última relación de aprendizaje, liderada por William, esta vez sobre toda la comunidad, al mostrar con su ejemplo lo que puede hacer un niño con el simple hecho de interesarse por la educación.

Hay otras relaciones importantes, como la existente entre la madre y la hermana de William, que discuten a propósito del novio de esta última, o aquella entre la hermana de William y su profesor, que viene a ser un amor prohibido dadas las circunstancias imperantes, o la que se da entre los miembros de la comunidad del protagonista, si bien no destacan tanto en términos de aprendizaje.

La película manifiesta la importancia de la familia, el trabajo en equipo, la educación como forma de mejorar la sociedad y la convivencia, la solidaridad, la vida digna...valores fundamentales en la formación de la persona. A nivel puramente práctico, ofrecería unas bases en cuanto a la construcción y utilización de un molino de viento aplicado en un contexto agrario.

El niño que domó el viento ilustra, por tanto, el contenido humano de lo que significa el derecho a la educación. La batería de temas, ideas y valores a que da lugar redundan, precisamente, en la utilidad educativo-formativa de la propia película gracias a la historia que narra, situando a William Kamkwamba como ejemplo a seguir en múltiples sentidos, dando lugar a la siguiente competencia educativa (**Figura 1**, tercer nivel):

- Situar la trama en un espacio y tiempo fácilmente identificables.

Con esta competencia, relacionada con la verosimilitud, se acceden a las obligaciones pragmáticas de la ficción educativa para con el derecho a la educación (**Figura 2**):

- Propiciar la verosimilitud de los ingredientes del relato (tiempo, espacio, personajes, acciones).

- Mostrar relaciones complejas de aprendizaje entre los personajes y entre éstos y su entorno.
- Tratar hechos, temas y experiencias susceptibles de ser utilizadas o contempladas como ejemplos a seguir.

Las dos primeras obligaciones ofrecen la base sobre la que se sustenta la tercera, quedando todas interrelacionadas para dotar al receptor de todas las herramientas necesarias para extraer aprendizajes como los de la película analizada sobre el derecho a la educación. Estas obligaciones a su vez interactúan con todas las anteriores en la medida en que su conexión es indispensable para asegurar el devenir del derecho a la educación.

d) El receptor-educando:

El receptor-educando, aquel para quien se orientan las obligaciones pragmáticas, también presenta las suyas propias dado que, como sujeto del derecho a la educación, ostenta deberes que responden al mismo y que deberá tratar con responsabilidad, sea en el contexto que sea. Para el caso, la película *El niño que domó el viento* es útil en tanto que muestra el perfil del educando en su protagonista.

Toda persona que aprende lo hace porque cuestiona la realidad, planteándose su funcionamiento, su mejora, su problemática...ello le incita a profundizar en ella, conocerla desde uno o varios puntos de vista para, de algún modo, poder en adelante hacerse cargo de ella, comprender cuál es su lugar. William Kamkwamba ilustra esa idea al querer mejorar el funcionamiento de su comunidad y dejar de depender de las lluvias para administrar los cultivos. Se las ingenia para ir a la biblioteca aun cuando sus padres no pueden costear la escuela, y procura ir más allá en su conocimiento sobre la energía eólica.

Al cuestionar la realidad, toma impulso creador, siendo capaz de identificar aquellos elementos cotidianos que le pueden ayudar a construir un molino. La bicicleta deja de ser un medio de transporte para ser un componente del mismo. Muestra disciplina cuando la intuición le dice que es posible obtener agua de otra manera, y así lo materializa intentando asistir a la escuela, ingeniándose las para quedarse en la biblioteca, y presionando a su padre.

Cuando el educando cuestiona la realidad, necesita confiar en aquellas fuentes que la conocen mejor que él en ese momento. La arrogancia en este punto, como en prácticamente todos, es contraproducente al conducir erróneamente a una autosuficiencia forzada, y en el aprendizaje se requieren puntos de vista para avanzar en ellos y sobre ellos. La humildad y la escucha serán fundamentales. En la película, William respeta a sus mayores, profesores, y familiares. Únicamente se enfrenta a su padre cuando él mismo es el educador, cuando ya por fin sabe positivamente que está en lo cierto. En cambio, Trywell no se percata de que en materia agraria ya no es el educa-

dor de su hijo. Esa arrogancia es la que el niño pone en entredicho. Todo ello deriva en tres competencias educativas:

- Ser capaz de interpretar los mensajes del educador.
- Respetar a todos los sujetos educativos.
- Participar activamente en el acto educativo.

La **Figura 1** culmina con la figura del receptor, en este caso el educando, donde quedan reflejadas estas competencias. Las dos primeras rodean a la tercera, ya que sin interpretar los mensajes ni respetar a educadores y educandos, no hay participación activa en el acto educativo, y por ende, el derecho a la educación cae en el vacío. Como el protagonista de la película, todo educando mantiene un interés que le anima a actuar e interactuar con el otro para aprender de él, aunque no a ciegas. La participación implica duda, cuestionamiento, pero también confianza en la *auctoritas*, por ello la obligación pragmática del receptor-educando (**Figura 2**), se trate de quien se trate, consistirá en:

- Confiar en el conocimiento aprendido salvaguardando la actitud crítica.

Será así cómo, a través de las obligaciones pragmáticas, transversales a lo largo de las competencias educativas, se podrá defender y practicar el derecho a la educación, que como cualquier derecho, se mantiene con el ejercicio social del mismo. De nuevo, esta obligación no opera en el vacío; requiere de todas las anteriores para mantener su vigencia.

Para finalizar, el modelo competencial desarrollado mediante esta reflexión expone tres niveles de emisor, pero pueden funcionar de manera independiente, es decir, no es exclusivo del uso del medio cinematográfico. Puede plantearse tanto en uno, como en dos, o tres niveles, según lo que educador (sea quien sea) y educando (también sea quien sea) dispongan o requieran. De ahí que el cine, como se ha recalcado, no se limite al entretenimiento.

Las obligaciones pragmáticas conectan el derecho a la educación a la acción educativa de manera transversal. Tal y como se observa en la **Figura 2**, el educador siempre está en acción, independientemente de que sea un profesor, un comunicador, un narrador, un personaje, o el relato mismo de ficción. A diferencia de las competencias (**Figura 1**), las obligaciones pragmáticas aquí vinculadas con el derecho a la educación y la ficción no son elegibles según el caso, pues conforman un todo inseparable con sentido intrínseco dado lo específico de su dedicación.

5. CONCLUSIONES

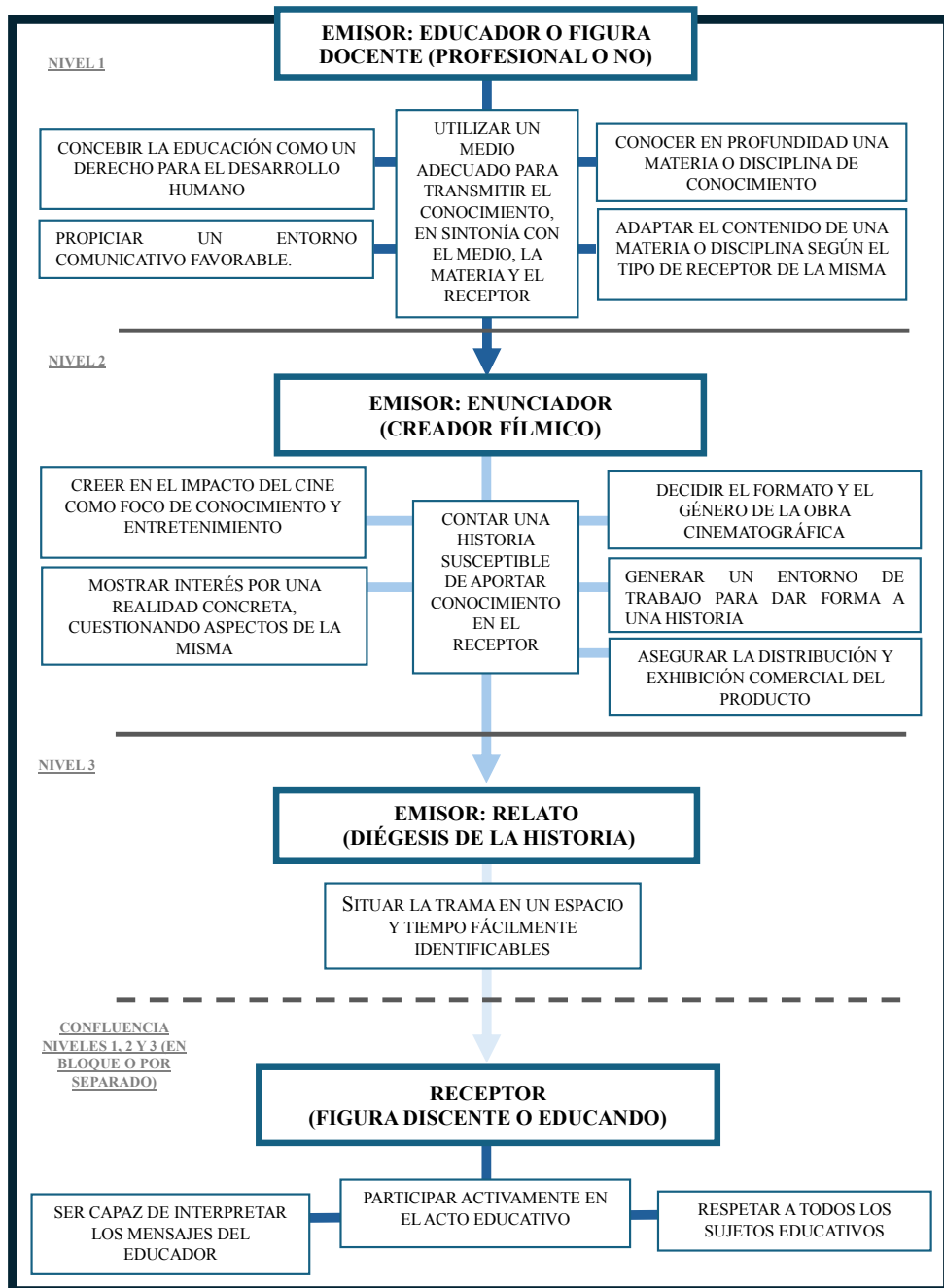
Los objetivos planteados se han alcanzado: el marco teórico ha subrayado el vínculo entre el derecho a la educación y el cine, y ha permitido indagar en la capacidad de este medio para difundir los derechos humanos en general, y el derecho a la educa-

ción en particular. A su vez, los resultados muestran cómo, a partir de la metodología planteada, se ha desarrollado un modelo de obligaciones pragmáticas en la educación mediante una obra cinematográfica. Este modelo acentúa a su vez el cumplimiento de los dos primeros objetivos, pues se nutre también del marco teórico.

La película *El niño que domó el viento* ha permitido reflexionar sobre el derecho a la educación y sobre cómo el cine puede formar parte del mismo independientemente de la instancia emisora. Emisor y receptor deben desarrollar una serie de competencias que aseguren esa relación comunicativa (con o sin intermediación cinematográfica) y asumir conscientemente las obligaciones pragmáticas para con el derecho a la educación. Cabe entender que ello potenciará, entre otros beneficios, la correcta transmisión de valores.

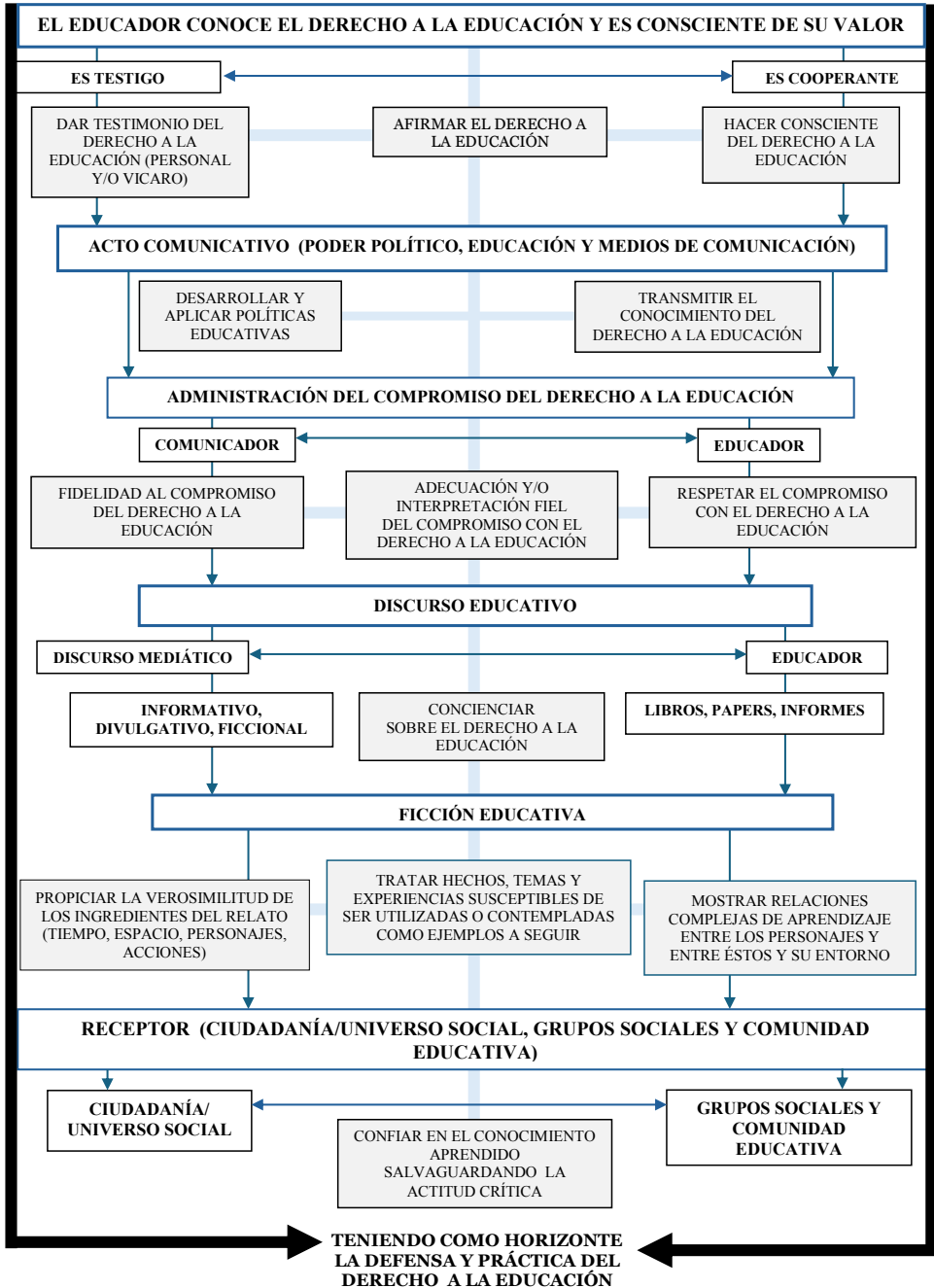
En definitiva, el cine no sólo sirve como herramienta didáctica, pedagógica, o enfoque metodológico; como medio de comunicación, y recordando que la educación se debe a la comunicación, incluirlo en la reflexión misma sobre la educación y el derecho a la educación brinda enfoques y oportunidades para asegurar, de manera consciente, la importancia de su vigencia y de su protección. Tanto las competencias como las obligaciones expuestas pueden en adelante utilizarse y adaptarse en el análisis fílmico (por ejemplo, analizar el cumplimiento de las obligaciones pragmáticas en una película, como en Gil-Ruiz y García-García, 2023), en el diseño de acciones educativas de cualquier tipo, o en el análisis de relatos en otros formatos (por ejemplo, divulgativos e informativos). Todo ello aplicado bien al derecho a la educación, o a cualquier otro.

Figura 1. Competencias educativas en tres niveles de emisor.



Fuente: elaboración propia

Figura 2. Obligaciones pragmáticas en la aplicación del derecho a la educación.



Fuente: elaboración propia a partir de García y Gil (2021, p. 366) y Gil-Ruiz y García-García (2023, p. 133).

6. REFERENCIAS

- Álvarez, M. (2010). *Tipos de escrito I: Narración y descripción*. Madrid: Arco Libros.
- Alves, P.; García, F. (Coord.). (2017). *Oficios del cine. Manual para prácticas cinematográficas*. Madrid: Icono 14.
- Agudelo, M. (2015). *Cine y derechos humanos: Una aventura fílmica*. Ediciones Unaula.
- Aguiar, P. (1996). *Manual del espectador inteligente*. Madrid: Fundamentos.
- Astudillo, W.; Mendinueta, A. (2008). "El cine como instrumento para una mejor comprensión humana". *Revista de Medicina y cine*, 4, 131-136. <https://gedos.usal.es/handle/10366/56249>
- Bácares, C. (2023). "El cine en la escuela. Un acercamiento histórico a los saberes, instituciones y fenómenos contrarios al uso escolar del cinematógrafo". *Perfiles Educativos*, XLV (182), 156-173. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2023.182.60906>
- Bal, M. (1990). *Teoría de la narrativa. Una introducción a la narratología*. Madrid: Cátedra.
- Benjamin, W. (2015). *El autor como productor*. Madrid: Casimiro libros.
- Benjamin, W. (2016). *El narrador*. Santiago de Chile: Metales pesados.
- Bernays, E. (2010). *Propaganda*. Santa Cruz de Tenerife: Melusina.
- Bergala, A. (2007). *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Barcelona: Laertes educación.
- Bonilla, J.; Loscertales, F.; Páez, M.D. (2012). "Educación en valores a través del cine (Un Método para estudiantes de Secundaria Obligatoria)". *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (41), 117-131. <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61594>
- Casetti, F.; Di Chio, F. (2007). *Cómo analizar un film*. Barcelona: Paidós.
- Collins, B. (2017). "Human Rights Cinema: The Act of Killing and the Act of Watching". *No Foundations: An Interdisciplinary Journal of Law and Justice*, 14, 65-86. https://www.no-foundations.com/NoFo14_Collins.html
- Chatman, S. (1990). *Historia y discurso. La estructura narrativa en la novela y en el cine*. Barcelona: Taurus.
- Chicharro, M. (2012). "Los jóvenes espectadores y las "stars" del celuloide: cine contemporáneo y estereotipos juveniles". *Revista de Estudios de Juventud*, (96), 71-85. https://www.injuve.es/sites/default/files/Revista96_4.pdf
- Chion, M. (2009). *El cine y sus oficios*. Madrid: Cátedra.
- Chowdhury, E.H. (2021). "Ethical Reckoning: Human Rights and National Cinema in Bangladesh". *Meridians*, 20(1), 151-173. <https://doi.org/10.1215/15366936-8913151>
- Cortina, A. (1996). "¿Qué son los valores?", en Cortina, A., Escámez, J., y Pérez-Delgado, E., *Un mundo de valores*, pp. 1-13. Valencia: Generalitat Valenciana. Consellería de Cultura, Educació i Ciència.
- Croce, M. (2008). *El cine infantil de Hollywood. Una pedagogía fílmica del sistema político metropolitano*. Coín: Editorial Alfama.
- De la Torre, S. (1996a). "El cine, un espacio formativo", en De la Torre, S., *Cine formativo. Una estrategia innovadora para los docentes*, 15-27. Barcelona: Octaedro.
- De la Torre, S. (1996b). "Películas formativas. Un apunte para su utilización", en De la Torre, S., *Cine formativo. Una estrategia innovadora para los docentes*, 55-86. Barcelona: Octaedro.

- De la Torre, S. (1996c). "ORA. Un modelo interactivo para aprender del medio", en De la Torre, S., *Cine formativo. Una estrategia innovadora para los docentes*, 87-100. Barcelona: Octaedro.
- Díaz, S.; Gértrudix, M. (2021). "El cine como metodología didáctica. Análisis sistemático de la literatura para un aprendizaje basado en el cine (ABC)". *Contratexto*, (35), 225-253. <https://doi.org/10.26439/contratexto2021.n035.4964>
- Diccionario de la Real Academia Española (24ª ed., 2014). *Valor*. <https://dle.rae.es/valor>
- Dorfman, A.; Mattelart, A. (1979). *Para leer al pato Donald. Comunicación de masas y colonialismo*. México: Siglo XXI Editores, S.A.
- Eco, U. (1993). *Lector in Fabula*. Barcelona: Lumen.
- Ejiofor, C.(Director). (2019). *El niño que domó el viento* [The boy who harnessed the wind]. Reino Unido: BBC Film, BFI Film Fund, Blue Sky Films, Head Gear Films, Lipsync Post, Metrol Technology, Participant Media, Potboiler Productions.
- Encinas, A., Gómez, P.J.; Rubio, J. (2021). "ABP para una reflexión moral a través de la ficción", en *Conference proceedings. CIVINEDU 2021: 5th International Virtual Conference on Educational Research and Innovation*, pp. 502-507. Madrid: REDINE (Red de Investigación e Innovación Educativa)/Adaya Press.
- Estrada-Ruiz, M.J.; de Jesús Cruz-Estrada, P.; Robles-López, F. (2023). "El cine como una herramienta educativa". *Jóvenes en la ciencia*, 21, 1-10. <https://www.jovenesenlaciencia.ugto.mx/index.php/jovenesenlaciencia/article/view/4028>
- Ferrés, J. (2008). "Cine y educación: ¿desconocidos, rivales o aliados?" *Educación Social*, 39, 13-29. <https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/165592>
- García, F. (2011) "Ética y Narración Audiovisual" en García F. y Rajas, M. (Coord.), *Narrativas Audiovisuales: El relato*, pp.13-34 Madrid: Icono14.
- García, F.; Gil, F.J. (2021). "Desarrollar una comunicación científica ética", en Gértrudix, M. y Rajas, M. (Coords.), *Comunicar la ciencia. Guía para una comunicación eficiente y responsable de la investigación e innovación científica*, pp. 347-371. Barcelona: Gedisa.
- García, M. (Coord.) (2010). *Mil mundos dentro del aula: cine y educación*. UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Gennette, G. (1989). *Figuras III*. Barcelona: Lumen.
- Gil-Ruiz, F.J.; García-García, F. (2023). "Pragmática de la comunicación científica en No mires arriba (Mckay, 2021)". *Fotocinema. Revista Científica De Cine Y Fotografía*, (27), 113-143. <https://doi.org/10.24310/Fotocinema.2023.vi27.16528>
- Gómez, J.A. (Ed.). (2017). *Los derechos humanos en el cine español*. Madrid: Dykinson.
- González, J.F. (2002). *Aprender a ver cine*. Madrid: RIALP.
- González, M. C. G., Gómez, E. M., & Domínguez, M. C. P. (2019). "Cine de animación y educación. Modelos de películas de animación y sus virtualidades educativas". *RELAdeI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 7(2-3). <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/5596>
- Grubba, L. S. (2020). "Cinema, human rights and development: the cinema as a pedagogical practice". *CINEJ Cinema Journal*, 8(1), 87-123. <https://doi.org/10.5195/cinej.2020.238>
- Gutiérrez García, E. (2023). "El cine como herramienta de innovación docente para la enseñanza del derecho en titulaciones no jurídicas", en Serrano Maíllo, I. y Moreno Bobadilla, A.

- (Directoras), *Prácticas educativas en ciencias sociales y jurídicas*, pp. 231-266. A Coruña: Colex.
- Helguera, D.R. (2022). *La pantalla porosa. Retos y oportunidades de un cine en reinención*. Madrid: Círculo Rojo.
- Hernández, J. F.; Ojeda, M.M.; Sánchez, E.R. (2022). "Promoción de la lectura a través del cine durante la pandemia del covid-19". *LiminaR. Estudios Sociales Y Humanísticos*, 21(1), 1-12. <https://doi.org/10.29043/liminar.v21i1.962>
- Iser, W. (2022). *El acto de leer*. Barcelona: Taurus.
- Jakobson, R. (1988). *Lingüística y poética*. Madrid: Cátedra.
- Jaramillo, C.J. (2021). "El cine de ciencia ficción como condición que posibilita repensar lo vivo y la vida". *Praxis & saber*, 12(29), 1-17. <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n29.2021.11932>
- Kalai, S. (2014). "Cinema as an Effective Tool for Teaching Human Rights Issues and Problems: An Analytical Study of Samuel Goldwyn's Film: "The Whistleblower". *International Journal of Multidisciplinary Approach and Studies*, 1(5), 233-244. <http://ijmas.com/upcomingissue/19.05.2014.pdf>
- Kirsh, S.J. (1998). "Using Animated Films to Teach Social and Personality Development". *Teaching of Psychology*, 25(1), 49-51. https://doi.org/10.1207/s15328023top2501_17
- Llorca, A. (2013). *Cine y filosofía para un mundo con esperanza*. Madrid: Fundación Emmanuelle Mounier.
- Naciones Unidas. (s.f.). La Declaración Universal de los Derechos Humanos. ONU. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Netflix. (s.f.). Perfil de *El niño que domó el viento*. Netflix. <https://www.netflix.com/search?q=el%20ni%C3%B1o%20que%20dom%C3%B3&jbv=80200047>
- Marcos, M.M. (2009). *Elementos estéticos del cine. Manual de dirección cinematográfica*. Madrid: Fragua.
- Mallart, J.; Solaz, C. (2005). "Cine y educación en valores", en De la Torre, S.; Pujol, M.A. & Rajadell, N. (Coords.), *El cine, un entorno educativo. Años de experiencias a través del cine*, pp. 75-92. Madrid: Narcea.
- Mallart, J.; Mallart, A. (2021). "Derechos y deberes de la infancia en relación con la educación". *Revista Derechos Humanos y Educación*, (4), 27-50. <https://revistaderechoshumanosyeducacion.es/index.php/DHED/article/view/24>
- Marina, J.A. (2004). *Ética para náufragos*. Barcelona: Anagrama.
- Miftahuljanah, Z.; Saraswati, L.A. (2024). "Framing Morals: A Study of Moral Values in Netflix Teen Movie Finding Ohana (2021)". *KnE Social Sciences*, 9(9), 145-166. <https://doi.org/10.18502/kss.v9i9.1566>
- Morales, J. (2021). *Cinesofía en el aula. Enseñar a pensar a través del cine*. [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Madrid. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/700943>
- Morris, C.W. (1938). "Foundations of the Theory of Signs" en Neurath, O., Carnap, R. y Morris, S.W. (Eds.), *International Encyclopedia of Unified Science*, 1(2). University of Chicago Press, pp. 1-59. <https://www.mpi.nl/publications/item2364493/foundations-theory-signs>
- Ortega y Gasset, J. (2004). *Introducción a una estimativa. ¿Qué son los valores?* Madrid: Encuentro.

- Peña, B. (2014). *La transmisión de valores a través del lenguaje cinematográfico*. Madrid: Dykinson.
- Pérez, J. A. (2014). *Cine, enseñanza y enseñanza del cine*. Las Rozas: Morata.
- Pérez, N.; Hernández-Herrera, M. (2022). "La creatividad en la educación universitaria: algunas evidencias a partir de una experiencia de aula", en Romero, C., *Innovación docente y prácticas educativas para una educación de calidad*, pp. 1522-1539. Madrid: Dykinson.
- Pereira, M.C. (2005). *Los valores del cine de animación. Propuestas pedagógicas para padres y educadores*. Barcelona: PPU.
- Perissinotto de Almeida, G.; Pastore, A.L.; Rodrigues, C.L. (2021). "Cinema e direitos humanos (das mulheres): sentir e pensar potencializados". *Revista Direito e Práxis*, 12, 2876-2898. <https://doi.org/10.1590/2179-8966/2021/62915>
- Petit, M., Solbes, J.; Torres, N. (2021). "El cine de ciencia ficción para desarrollar cuestiones sociocientíficas y el pensamiento crítico". *Praxis & Saber*, 12(29), e11550. <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n29.2021.1155>
- Petit, M.F.; Solbes, J. (2015). "El cine de ciencia ficción en las clases de ciencias de enseñanza secundaria (I)". Propuesta didáctica. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 12(2), 311-327. <http://hdl.handle.net/10498/17254>
- Petit, M.F.; Solbes, J. (2016). "El cine de ciencia ficción en las clases de ciencias de enseñanza secundaria (II)". Análisis de películas. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 13 (1), 176-191. http://dx.doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2016.v13.i1.13
- Petit, M.F.; Solbes, J. (2023). "Aprendiendo ciencia y sobre ciencia en las aulas de secundaria con cine de ciencia ficción". *Enseñanza de las Ciencias*, 41(3), 153-170. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.5799>
- Piqué-Buisan, J.; Sorribes, E.; Cambra-Badii, I. (2024). "Exploring the impact of using cinema and TV series in medical education: a systematic review". *Medicina Clínica Práctica*, (7), 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.mcpsp.2023.100421>
- Porto, L. (2013). "El discurso infantil sobre valores y emociones a partir tres muertes clave en los relatos audiovisuales". *Revista Mediterránea de Comunicación*, 4 (2), 55-81. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM2013.4.2.12>
- Romea, C. (2005). "El cine como elemento educativo y formativo", en De la Torre, S.; Pujol, M.A. & Rajadell, N. (Coords.), *El cine, un entorno educativo. Años de experiencias a través del cine*, pp. 37-54. Madrid: Narcea.
- Selva, D. (2008). "Cine y propaganda reaganista en la trilogía original de Rambo". *Comunicación*, 1(6), 87-106. <https://doi.org/10.12795/comunicacion.2008.v01.i06.06>
- Sell, L.; Martínez, R.; Loscertales, F. (2014). "El cine como herramienta educativa para abordar la violencia en las aulas". *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (45), 111-124. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2014.i45.08>
- Silva, A. (2021). "Educação em direitos humanos: possibilidades a partir do PNEDH e do cinema na escola". *Roteiro [S. l.]*, 46, 1-20. <https://doi.org/10.18593/r.v46.24819>
- Sotelino, A.; Gutiérrez, M.C.; Alonso, P. (2022). "Pedagogía y cine: dos pilares para desarrollar la inclusión educativa". *Aula Abierta*, 51(1), 85-92. <https://doi.org/10.17811/ri-fie.51.1.2022.85-92>

- Velasco, M. L. (2009). "El cine comercial como estrategia educativa para desarrollar competencias socio-emocionales". *Quaderns de Cine*, 4, 71-75. <https://doi.org/10.14198/QdCINE.2009.4.07>
- Waltrick, L.T.; Hellmann, F.; Farias, G.O.; Marinho, A. (2022). "Recursos fílmicos e ensino da bioética nas ciências do movimento humano". *Revista Bioética*, 30(4). <http://dx.doi.org/10.1590/1983-80422022304566PT>

Retos de la educación superior en Colombia de cara a la inclusión digital¹

Challenges of higher education in Colombia in the face of digital inclusion

Olenka Woolcott Oyague²
Flor María Ávila Hernández³
Myriam Sepúlveda López⁴

RESUMEN

Esta investigación se centra en el examen de la educación superior en Colombia con la implementación de las Tics, considerándola como un nuevo modelo que aspira a cambiar los sistemas de educación convencionales. Su objetivo es superar las restricciones de tiempo y espacio y abrir nuevas vías de participación para las partes del proceso educativo. Se analiza si el acceso a estas nuevas tecnologías constituye al mismo tiempo una barrera adicional para el acceso a la educación universitaria, es por ello que se indaga sobre el problema de la inclusión y la brecha digitales. En el marco de las políticas del orden nacional, el presente estudio corrobora los avances que se han alcanzado en educación, a nivel normativo como de implementación de políticas, a través de la data de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca (Unicollmayor), siendo un caso paradigmático de cómo en Colombia se adelantan las políticas públicas educativas. Se concluye que las nuevas tecnologías lejos de ser herramientas que permitan superar las limitaciones tradicionales del acceso a la educación superior, son un obstáculo adicional. Sin embargo, la Unicollmayor ha establecido diversas políticas internas que se alinean en el esfuerzo de superar la brecha digital y propender por la inclusión educativa.

¹ El artículo es resultado de la investigación 2022-2024, titulada "El Derecho a la educación, las nuevas tecnologías y la inclusión digital en Colombia" adscrita al grupo de investigación Pedagogía y Derecho de la Facultad de Derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

² Doctora en Derecho de los Contratos y de las Obligaciones por la Scuola Superiore Sant'Anna, Pisa. Profesora de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Correo: Olenka.woolcott@gmail.com

³ Doctora en Filosofía de los Derechos Humanos por la Universidad de los Estudios de Nápoles Federico II. Profesora de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Correo: fmavila@unicollmayor.edu.co

⁴ Doctora en Filosofía Jurídica por la Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid. Profesora, Directora de la Maestría en Derecho Penal y Coordinadora Académica de la Facultad de Derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Correo: Myriam.sepulveda@unicollmayor.edu.co

ABSTRACT

This research focuses on the examination of higher education in Colombia with the implementation of ICTs, considering it as a new model that aspires to change conventional education systems. Its objective is to overcome time and space restrictions and open new avenues of participation for the parties in the educational process. It is analyzed whether access to these new technologies constitutes at the same time an additional barrier to access to university education, which is why the problem of inclusion and the digital divide is investigated. Within the framework of national policies, this study corroborates the advances that have been achieved in education, at a regulatory level as well as policy implementation, through data from the Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca (Unicolmayor), being a paradigmatic case of how educational public policies are advanced in Colombia. It is concluded that new technologies, far from being tools that allow overcoming the traditional limitations of access to higher education, are an additional obstacle. However, Unicolmayor has established various internal policies that are aligned with the effort to overcome the digital divide and promote educational inclusion.

Palabras clave: “Derecho a la educación”, “educación digital”, “brecha digital”, “educación en Colombia”.

Key words: “Right to education”, “digital education”, “digital divide”, “education in Colombia”.

SUMARIO

1. Introducción. 2. Contexto y evolución histórica de la educación en Colombia hasta su consagración constitucional. 3. El derecho a la educación en Colombia: Base y desarrollo constitucional. 4. El acceso a la educación superior en Colombia y las tecnologías de la información (Tics): Un campo de discusión en torno a la inclusión y la brecha digitales. 5. El Derecho Fundamental a la Educación – Tics: El caso de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca en la implementación de las políticas de calidad y las Tics. 6. Conclusiones

SUMMARY

1. Introduction. 2. Context and historical evolution of education in Colombia until its constitutional consecration. 3. The right to education in Colombia: Basis and constitutional development. 4. Access to higher education in Colombia and information technologies (ICTs): A field of discussion around inclusion and the digital divide. 5. The Fundamental Right to Education – ICTs: The case of the Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca in the implementation of quality policies and ICTs. 6. Conclusions

1. INTRODUCCIÓN

El Derecho a la Educación ha tenido una evolución y tratamiento a nivel mundial, si se comprende que está consignado en las Actas constitutivas de la ONU y, particularmente, en la de su organismo especializado en la educación, la ciencia y la cultura, la UNESCO, así como en las Constituciones de muchos países; es hoy una de las preocupaciones fundamentales del desarrollo mundial (Latapí. 2009, p. 259).

El derecho fundamental a la educación contemplado en la Constitución Política de Colombia de 1991, ha recobrado en la actualidad mayor compromiso e interés en los Planes de Educación Nacional, es así como en el Acuerdo Superior 2034 del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), se presenta la política pública como resultado del consenso alcanzado y que aporta a la consecución de un objetivo común: Una educación superior de calidad para todos los colombianos, con 10 temas prioritarios: Educación inclusiva; calidad y pertinencia; investigación; regionalización; articulación de la educación media con educación superior y la formación para el trabajo y el desarrollo humano; comunidad universitaria y bienestar; nuevas modalidades educativas; internacionalización; estructura y gobernanza del sistema y sostenibilidad financiera.

Así mismo en el plan decenal de educación 2016 – 2026 con retos para la construcción de la equidad se busca el robustecimiento de un sistema educativo de calidad, que aumente las posibilidades de todos los colombianos de tener mejores condiciones de vida, generar movilidad social y reducir las desigualdades sociales y económica.

El interés por el desarrollo de la educación en Colombia, tenida en cuenta su evolución histórica, con matices de influencia foránea en la determinación de las políticas educativas que se hicieron compatibles con las decisiones políticas de los gobiernos de turno, hasta alcanzar una consagración constitucional como derecho fundamental, permite comprender la desigualdad socioeconómica que ha caracterizado la realidad colombiana históricamente y su reflejo en el plano de la educación. Con la introducción de la tecnología educativa surgen cambios en la normativa y despliegue de la política educativa en Colombia, pero sólo hasta mediados del siglo XX se arriba a la necesidad de una planificación en el campo educativo. La consagración del derecho a la educación en la Constitución de Colombia de 1991 representa un hito para su desarrollo jurisprudencial y de implementación por las instituciones educativas. En este marco normativo trascendental, la educación debe asimilar las tecnologías de la información y de la comunicación (Tics), lo que representa un gran desafío para Colombia.

En este contexto, la educación virtual constituye hoy en Colombia y en el mundo un nuevo paradigma que busca la transformación de los sistemas educativos tradicionales, para eliminar las limitaciones espaciotemporales y permitir nuevas formas de participación para todos los involucrados en el proceso, una nueva interacción entre docente y estudiante, una serie de cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje, muchos de los cuales aún no se pueden vislumbrar, con la finalidad de generar estudiantes más participativos y autónomos.

Sin embargo, dada la ubicuidad de las Tics en la educación universitaria, surge la inquietud en esta investigación de determinar si el acceso a esta nueva tecnología constituye una barrera adicional para el acceso a la educación universitaria en Colom-

bia, es por ello que se abordará el problema de la inclusión y la brecha digitales, dos fenómenos diferentes pero unidos en una misma realidad, la educación.

En el marco de las políticas de orden nacional colombiano, el presente estudio corrobora los avances que se han alcanzado en educación, sea a nivel normativo como de implementación de las políticas nacionales, a través de la data que se obtiene de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, lo que se toma como un caso paradigmático de cómo en Colombia se vienen adelantando las políticas públicas en educación en una institución del orden nacional. El examen arroja como resultado que la institución educativa ha establecido diversas políticas internas que implementan la política pública nacional, a través de las cuales se ofrece a los estudiantes la oportunidad académica y económica con calidad para que muchos jóvenes se beneficien. Además, desde la subdirección de investigaciones se han implementado proyectos de investigación en el área de la pedagogía y educación en aras de reflexionar sobre el derecho fundamental a la educación. Las Tics representan uno de los casos en donde se analiza y se plantean alternativas de solución en la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

2. Contexto y evolución histórica de la educación en Colombia hasta su consagración constitucional

El proceso de reconocimiento de la educación como derecho en Colombia no ha sido simple, pues junto al proceso de consolidación de la organización política-burocrática en el siglo XX que caracteriza a las Repúblicas de la región latinoamericana, múltiples factores de naturaleza política, económica y social incidieron en la baja escolaridad y alta tasa de analfabetismo en la primera mitad del siglo XX, junto a las características propias de la sociedad de esa época. En efecto, este contexto se caracterizó también por la falta de maestros o escasa preparación de ellos, la escasa inversión en educación por parte de los gobiernos y otras prioridades que tuvieron las políticas adoptadas en la época (Jaimes-Reyes, 2016).

Colombia no contó con un sistema planeado de educación, el que recién aflora como objetivo y fin social hacia mediados de siglo. Poco a poco se fue tomando conciencia de la necesidad de planificar la educación en el país y fue hacia los años setenta en que el Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia elabora un documento titulado *Estrategia y Mecanismos para la Ejecución de la Política Educativa* (Departamento Nacional de Planeación, 1971) donde se subrayó la necesidad de generar un tratamiento estructural e integral a la educación en Colombia, a fin de pasar de la teoría a la acción para tratar de dar respuesta a las demandas de la sociedad y economía colombianas. En este documento oficial se integró la educación en dos grandes módulos: el módulo básico, correspondiente a 9 años de formación escolar y el módulo profesional, que comprende desde la enseñanza ocupacional hasta la tecnológica y académica.

En la segunda mitad del siglo XX se introduce en Colombia la tecnología educativa gracias a los aportes de las misiones extranjeras para la investigación en educación, cabe resaltar el caso de la segunda Misión Alemana (De Ferro, 1982) cuyos expertos elaboraron unas Guías didácticas alemanas para poder homogenizar la educación urbana y rural. Posteriormente, los centros educativos pasan por un proceso de aparente autonomía institucional con la Ley 115 de 1994 (Pineda-Rodríguez y Loayza-Zuluaga, 2017). Sin embargo, cabe reconocer que las coyunturas de la educación superior entre las décadas de los cincuenta y sesenta favorecieron la postura contraria a la política educativa impuesta por el Estado de esa época, periodo conocido como el del *boom universitario* (Múnera, 1998), lo que dio lugar a un buen grupo de profesionales que contribuyó a la formación de instituciones educativas y de una nueva intelectualidad que se enfrentó a la hegemonía de los grupos de poder o autoritarismo estatal que por largo tiempo se impuso en Colombia, a pesar de las desigualdades sociales desatendidas desde el poder de turno.

Los cambios en los programas de educación se dieron con la inclusión de la tecnología educativa estadounidense que se evidenció en el primer quinquenio de los años setenta, lo que favoreció la educación pensada para el trabajo y la economía del país. En efecto, entre otros, la reforma de la educación de 1978 se realizó sobre la base del proyecto multinacional de tecnología educativa que promovió la Organización de los Estados Americanos (OEA), la cual apuntó al rendimiento predeterminado y la homogenización de la población en sus conductas y habilidades, sujetando a las mediciones a criterios de competitividad, pero sin consideración de los fundamentos culturales y políticos (Martínez y Rojas, 1984). En otros términos, un modelo educativo criticado por haber ganado en cobertura pero perdido en cuanto a la formación de los sujetos en cuanto tales, con motivaciones y emociones (Díaz, 1986), basado en exigencias de grupos internacionales que apoyaban económicamente a Colombia y en la intención de dominación de los grupos hegemónicos.

La tecnología educativa permitió a los docentes conducirse, a través del organigrama del Ministerio de Educación Nacional, en la planificación que estaba técnicamente orientada por las intenciones de transformación dirigidas bajo la lupa de los intereses predominantes y bajo la disconformidad de otros sectores de la sociedad. Desde esta óptica se desplegaron y difundieron los programas educativos en el aula de clase (MEN, 1978).

En la década de los ochenta se dicta el Plan Nacional Integral (PIN) el cual incluyó la línea de la educación tecnológica que apuntó a extender la cobertura con el impulso de la educación para el trabajo. Si bien se podían observar algunos cambios en la implementación de los planes educativos, como la incorporación de temas que antes no se abordaban, tales como la multiculturalidad, la perspectiva de género, los estudios culturales y la pedagogía como cultura, sin embargo, se mantuvo la experiencia que dejaron las misiones extranjeras sobre la educación y la instrumentalización de la enseñanza.

Hubo interés por apuntar al bienestar económico y social a partir de una modernización de la educación, su planificación y descentralización, con un nuevo currículo elaborado desde los requerimientos locales, regionales y nacionales. Se introduce como estrategia educativa la investigación científica y tecnológica en las instituciones educativas, junto al desarrollo cultural y recreacional. En este proceso de reformas, se gestan significativos grupos intelectuales, docentes, centros de investigación, entre otros (Loayza, Pineda y Arbeláez, 2014), que expresaron su voz de protesta en la búsqueda de planes que condujeran a un verdadero cambio educativo en Colombia así como del currículo que consiste en la organización sistemática y controlada de los campos del conocimiento que se imparten en las instituciones educativas.

En el contexto de encuentros de pensamiento y reflexión sobre los cambios que debían producirse en los procesos educativos en Colombia y el papel del maestro en la tarea de formación de los estudiantes, en la década de los noventa, se dictan una serie de medidas legislativas en esa línea. Esta vez, como en otros momentos históricos, las nuevas medidas debían alinearse a las transformaciones e instauración de un nuevo orden económico internacional. En este sentido, diversas organizaciones internacionales, como el caso de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe – CEPAL-, persuadieron a las autoridades para generar lineamientos que se ajustaran al modelo hegemónico, el de apertura de las economías en América Latina (Medina Cobo, 2022).

Hacia finales del siglo XX y por impacto de las transformaciones a nivel mundial, tiene lugar una revisión de la educación también en el plano mundial. Por su parte, Colombia, como los demás países de la región latinoamericana, emprende una reforma de la educación que tuvo punto de partida en la Constitución de 1991, donde como se verá más adelante, se consagra el derecho a la educación, un derecho subjetivo de la persona y a la vez se configura como un servicio público a cargo del Estado. Este pilar normativo fue la base para la dación de la Ley General de Educación 115 (1994) resultado de la necesidad de un cambio significativo en la educación y que tradujo el pensamiento del movimiento pedagógico colombiano (Martínez y Rojas, 1984).

Esta ley contempló el currículo como el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural, nacional, regional y local, que incluyó también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el PEI (LGE 115, art. 76). La norma de educación nacional destaca por promover la autonomía curricular de las instituciones educativas con la finalidad de que sean éstas las que elaboren sus currículos de acuerdo con las necesidades del contexto y los lineamientos de la política educativa. No obstante los esfuerzos que comportó la reforma educativa, se observa incompreensión por parte de las instituciones educativas y los maestros sobre la forma de pensar su labor ante lo que implicaba una planeación por logros e indicadores acordes a la realidad de cada institución (Guerrero, 2011) lo que representa un reto para la política educativa en Colombia.

3. El derecho a la educación en Colombia: Base y desarrollo constitucional

Pese a que la educación no aparece dentro del capítulo de la Constitución sobre los derechos fundamentales, no cabe duda de que se trata de uno, y así lo ha reconocido la Corte Constitucional (Lerma Carreño, 2007).

La Constitución de Colombia ha consagrado en el art. 67 que “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. (...)”.

De lo previsto por el constituyente, la educación es un derecho y al propio tiempo un servicio que se cumple de acuerdo con su función social.

El desarrollo que ha tenido el derecho a la educación en el seno de la jurisprudencia de la Corte Constitucional de Colombia pone en evidencia que la educación es un derecho fundamental y en este sentido, la Corte afirmó que un derecho tiene dicha naturaleza “por su inherencia con respecto al núcleo jurídico, político, social, económico y cultural del hombre y no por aparecer reconocido en la Constitución Nacional como tal” (Sentencia T-418, 1992).

Si bien, se han suscitado múltiples discusiones a partir del derecho a la educación en Colombia, ya sea de índole económico, financiero, político, entre otros, recientemente se asiste al desarrollo de las nuevas tecnologías que plantean aún un problema más complejo, de difícil manejo, como es la educación virtual y la brecha digital que se abre en Colombia debido a una diversidad de factores como se verá en el apartado 4 de este trabajo.

Por su parte, la Ley General de educación, Ley 115 del 8 de febrero de 1994 tampoco se refirió a la educación como derecho fundamental, sin embargo, se destaca la labor de la Corte Constitucional al pronunciarse en este sentido a través de sendas argumentaciones. En efecto, la Corte ha manifestado que la educación es un derecho fundamental de aplicación inmediata para dos casos (artículo 85° Constitución): El primero, cuando se trata de un menor de edad, al ser la propia Constitución de Colombia de 1991 garante de este derecho para este grupo de la población; en segundo lugar, al tratarse de la vulneración del derecho a la educación conectada a la amenaza o vulneración de otro derecho fundamental. En el primer caso, existe la obligación del Estado de garantizar el derecho y el servicio público al mismo tiempo de rango constitucional (art. 67° Const.), su disponibilidad, acceso, permanencia y calidad. En el segundo caso, la obligatoriedad no surge de inmediato, sino por la conexidad con otros derechos, como la integridad física, el derecho a la identidad personal, el libre desarrollo de la personalidad, entre otros (Sentencia T-944 de 2000).

Se han presentado múltiples casos en los que por vía de la tutela se ha demandado la protección del derecho a la educación y los diversos pronunciamientos proferidos por la Corte encuentran un punto de coincidencia al destacar que el derecho a la

educación tiene carácter fundamental y es un objetivo del Estado social de derecho (Cruz-Torres, s/f).

Desde el Preámbulo de la Constitución de 1991 se desprende la importancia que tiene la educación al especificar dos elementos esenciales del Estado social de derecho, a saber, la igualdad y el conocimiento. En este último, reside la educación que permite el desarrollo libre de la personalidad, al constituirse en esencia de la naturaleza humana y de su dignidad. De allí su trascendencia y necesidad de protección no sólo en el plano nacional sino en el plano internacional.

El art. 67 de la Constitución constituye la piedra angular de la educación en Colombia al prescribir que la educación “es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura” para la adecuada formación del ciudadano. Concordantemente, el art. 70° de la misma Carta consagra “el deber del Estado de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional”.

Esta línea fijada por la Constitución de 1991, en cuanto al derecho de acceso a la educación en Colombia, ha sido afianzada y desarrollada por la Corte Constitucional que, al dar respuesta a las acciones de tutela interpuestas para la protección de los derechos fundamentales, ha sentado la argumentación necesaria para la interpretación de este derecho fundamental a fin de garantizar su efectivo cumplimiento.

En este sentido, la Corte ha afirmado que “dentro de los objetivos fundamentales de la actividad del Estado y las finalidades inherentes a éste, (...) la salud, la educación, el saneamiento ambiental y el agua potable, constituyen servicios públicos esenciales de regulación constitucional (...)”. En esta línea ha señalado la Corte que dichos fines prevalecen sobre otros por el interés general que involucran, al encontrarse en juego el valor del conocimiento, siendo esta la posición que sostiene desde 1992 (Sentencia T-02, 1992; T-423, 1996).

4. El acceso a la educación superior en Colombia y las tecnologías de la información (Tics): Un campo de discusión sobre la inclusión y la brecha digitales

En la actualidad las tecnologías digitales se han convertido en herramientas imprescindibles para el proceso educativo, especialmente en el ámbito de la educación superior. Las Tics ofrecen numerosos beneficios y tienen la capacidad de transformar la enseñanza, siendo uno de los ejemplos más evidentes la educación a distancia, modalidad cada día más popular al permitir a los estudiantes asistir a clases desde la comodidad de sus casas valiéndose de un ordenador o teléfono celular. Sin embargo,

incluso en las modalidades presenciales, la incorporación de las nuevas tecnologías ha llegado al punto de convertirlas en un elemento necesario del proceso.

Esto es lo que conocemos como educación virtual. El Ministerio de Educación de Colombia la ha definido como los programas y procesos formativos y de enseñanza cuyo escenario es el ciberespacio y donde las Tics son el medio para el aprendizaje. Los mismos ofrecen el beneficio de dejar atrás la necesidad de asistir personalmente y en tiempo determinado a un aula para recibir la enseñanza (Ministerio de Educación de Colombia, 2017). Otras limitaciones adicionales que pueden superarse con el uso de las Tics incluyen la necesidad de contar con un espacio físico con una infraestructura adecuada y de trasladarse a las instituciones educativas, lo que limita su alcance a aquellos que se encuentran en las proximidades geográficas. Pero los beneficios de la educación virtual van mucho más allá de la superación de estas barreras, ya que las tecnologías digitales han abierto las puertas a nuevos mecanismos y experiencias que permiten transformar los sistemas de enseñanza tradicionales

Quiroga define la educación virtual o digital como la educación, ya sea presencial o a distancia, que emplea las Tics para la adquisición de conocimientos y experiencias tanto para estudiantes como para profesores dentro de un proceso de formación interactivo permanente. En este sentido esta representa un nuevo paradigma que ha transformado los sistemas educativos tradicionales, eliminando las limitaciones espaciotemporales y permitiendo nuevas formas de participación para todos los involucrados en el proceso, dejando detrás la rigidez que caracterizaba a los roles de docente y alumno en la educación. Para el autor, el uso de las nuevas tecnologías forma parte de una tendencia histórica de apoyar los procesos de enseñanza en los conocimientos más importantes y novedosos de la humanidad, aprovechando el potencial de estos para producir transformaciones profundas en la búsqueda de una evolución y superación constante. Las Tics cumplen este rol ya que han producido cambios sustanciales en las dinámicas educativas, especialmente en la manera en la que se accede a la información y las comunicaciones entre los participantes del proceso educativo (Quiroga, 2014)

Cabero señala, entre las características primordiales de las nuevas tecnologías en el proceso educativo, la inmaterialidad del mundo virtual, lo que se relaciona con la superación de las barreras físicas, la interconexión que permite el uso en conjunto de distintas tecnologías diferentes e independientes, la interactividad que permite una enseñanza más participativa para los estudiantes, la instantaneidad del intercambio de información y la personalización y especialización de la experiencia educativa para adaptarla a las necesidades e intereses de los estudiantes (Cabero, 2007)

Las tecnologías digitales cumplen todo tipo de funciones en los sistemas educativos, desde ser un medio para impartir las clases, la solicitud y entregas de actividades, la presentación de evaluaciones, la distribución de materiales académicos, ya sean textos, audios o videos, hasta la realización de todo tipo de trámites administrativos como inscripciones, obtención de solvencias, tramites de grado, entre muchos otros.

Al día de hoy casi todas las universidades cuentan con plataformas virtuales aunque el nivel de opciones que ofrecen varía de una institución a otra.

Dada la ubicuidad de estas tecnologías en la educación universitaria, es necesario preguntarse si el acceso a las mismas constituye una barrera adicional para el acceso a la educación universitaria, dos problemas diferentes pero estrechamente vinculados, tanto por el hecho de que el acceso a las Tics se ha vuelto indispensable para los estudiantes universitarios independientemente de la carrera que cursen, sino porque las barreras de acceso tanto a la educación superior, como a las tecnologías digitales suelen afectar a poblaciones similares.

Pero antes de entrar a analizar las interrelaciones entre ambas problemáticas es necesario definir algunos aspectos clave vinculados a las nuevas tecnologías, especialmente en lo referente al acceso a las mismas. Igualmente necesitamos conocer como dicha problemática se materializa en la realidad colombiana.

Para empezar, hay dos conceptos clave que debemos entender, la inclusión digital y su opuesto, la brecha digital. Según Agustín Lacruz y Clavero Galofré (2009), la inclusión digital es una forma de inserción social integrada por aquellas políticas públicas diseñadas e implementadas para mejorar el acceso a las Tics, la oferta de contenidos digitales y para favorecer el desarrollo de habilidades, especialmente en las poblaciones más vulnerables (Agustín Lacruz y Clavero Galofré, 2009).

Por su parte Ramírez et al., (2010), contrapone el concepto de inclusión digital al de brecha digital, que consiste en la existencia de barreras para el acceso a las tecnologías generando un panorama de exclusión y desigualdad y una fragmentación en el uso de las Tics que limita la participación de sectores vulnerables. Frente a esto, la inclusión digital implica la superación de estos obstáculos y la democratización de las nuevas tecnologías, favoreciendo la integración social y articulando el poder popular con la innovación tecnológica (Ramírez et. al., 2010).

De otro lado, Mori (2011) considera que existen 3 factores clave dentro de la inclusión digital, a saber: El acceso, que incluye aspectos como la disponibilidad, tanto física como económica, de productos y servicios tecnológicos, la existencia de la infraestructura necesaria para su uso y la distribución de dichos recursos en el territorio. La “alfabetización digital”, que se refiere a la existencia de conocimientos y habilidades de la población sobre el uso de las tecnologías digitales, y los distintos grados de este conocimiento, desde aquellos más elementales para el uso de las Tics hasta aquellos más avanzados que permiten aprovechar el potencial de estas tecnologías. Igualmente se incluye el acceso a estos conocimientos y habilidades por parte de la población en general. Por último se encuentra la “apropiación de la tecnología”, que se refiere a una integración de las Tics en las comunidades para desarrollar procesos de transformación y empoderamiento, y que incluye aspectos como una participación más directa no solo como consumidores pasivos sino actores y creadores, lo que permita alcanzar todos los beneficios que estas tecnologías ofrecen a la sociedad, especialmente dentro de las comunidades más vulnerables (Mori, 2011).

La inclusión digital representa un desafío importante para Colombia, ya que el nivel de alfabetización digital en el país es limitado. Según datos de la CEPAL, solo un tercio de la población posee conocimientos básicos sobre el uso de tecnologías digitales, como enviar correos electrónicos, manipular archivos o copiar texto. Igualmente hay importantes problemas de acceso a las Tics, existiendo una marcada desigualdad entre el acceso de las poblaciones urbanas (más de un 70%) frente a las poblaciones rurales (35%) (CEPAL, 2021).

Las desigualdades sociales también influyen de forma directa en el acceso a las Tics. De acuerdo con Herrera Zapata y González Rozo, las diferencias de poder adquisitivo determinan el nivel de acceso que tiene una persona a la tecnología, además de la calidad de los servicios de internet y telefonía que pueda adquirir y de los equipos, ya sean ordenadores o celulares, que emplea para conectarse. Los mismos autores citan cifras aportadas por Sylvia Constaín, ex Ministra del Ministerio de Tecnologías de la Información y Comunicaciones de Colombia, según las cuales la penetración de los servicios de internet y telefonía en los hogares de estrato 6 es de 98%, mientras que en el estrato 1 es del 21,7% (Herrera Zapata y González Rozo, 2021, pág. 9).

Un factor decisivo en la perpetuación de esta problemática es el hecho de que las acciones estatales en la materia suelen afectar de forma asimétrica a los diferentes grupos sociales, beneficiando principalmente a los sectores más pudientes. Bárcena y Prado (2016) hablan de la creación de una “cultura del privilegio” donde las oportunidades sociales suelen ser aprovechadas por aquellos en una posición ventajosa y que poseen una mayor proporción de los recursos, en la mayoría de los casos heredados en múltiples generaciones.

En consecuencia, las políticas públicas que buscan solucionar los problemas sociales suelen beneficiar desproporcionadamente a las poblaciones urbanas privilegiadas que cuentan con el poder económico, político y social, manteniendo las estructuras y dinámicas existentes y ayudando a conservar el statu quo imperante en la sociedad. De allí que, pese a los esfuerzos gubernamentales para la extensión del acceso a las nuevas tecnologías, los grandes beneficiados hayan sido las empresas privadas que se encargan de proveer los productos y servicios y los sectores urbanos más pudientes, mientras que las zonas rurales y las personas con menos recursos hayan quedado de lado.

Por otro lado, al analizar el tema de la tecnología y la desigualdad de acceso, la perspectiva tradicional es abordar los aspectos de universalidad, disponibilidad y apropiación, asumiendo la “neutralidad” de las nuevas tecnologías y enfocando la discusión en la implementación de políticas públicas (Wajcman, J., 2004). Al hacerlo se dejan de lado aspectos importantes como la raza y el género que impactan de manera significativa la sociedad.

Sin dejar de lado los aspectos socioeconómicos, es necesario incorporar en la discusión la forma de cómo otras dinámicas de poder afectan la relación de distintos individuos con la tecnología. Por ejemplo, abordando el tema desde una perspectiva de género, Yansen y Zukerfeld, señalan las mujeres suelen tener menos acceso a

la tecnología que los hombres, y su acceso suele ser a mayor edad y en contextos de capacitación laboral o educación universitaria, mientras que los hombres suelen involucrarse con la tecnología a más temprana edad y cuentan con mayor libertad para acercarse a la tecnología de forma experimental o lúdica. Esta diferencia se debe principalmente a las actitudes y prejuicios sociales que suelen desincentivar el acercamiento de las mujeres a la tecnología y que son impuestas por la sociedad e interiorizadas por los individuos, lo que se traduce en un menor interés en comparación con otros grupos (Yansen, G. y Zukerfeld, M., 2013, págs. 207-233). Estas dinámicas tienen efectos sociales observables. Según la CEPAL el 40% de las mujeres en América Latina y el Caribe carecen de acceso adecuado al internet. Igualmente las carreras académicas relacionadas con las Tics solo tienen un 18% de mujeres en la matrícula estudiantil (CEPAL, 2023).

Los factores étnicos y raciales también juegan un rol debido a la discriminación de las minorías en la sociedad, la falta de oportunidades económicas, la segregación o los efectos históricos de la misma, entre otros, pueden contribuir a la existencia de la brecha digital. Esto aplica de manera especial para los pueblos indígenas. Según Bocarejo et al. (2021) en un informe para el Banco Interamericano de Desarrollo, en el caso de Colombia, más del 75% de la población indígena vive en zonas rurales donde como ya se señaló, hay menor cobertura y acceso a internet. Por otro lado, el 34% de los ciudadanos indígenas vive en la pobreza extrema, frente a un 9% de pobreza extrema en la población no indígena. Por si fuera poco, más del 35% de los indígenas colombianos ni siquiera cuentan con servicio eléctrico (Bocarejo et al, 2021).

Volviendo al tema de la educación superior, que es el interés del presente trabajo, las tecnologías digitales ofrecen muchas ventajas que podrían ayudar a superar algunas de las barreras que limitan el acceso a la educación universitaria. Sin embargo, existe un problema grave que impide alcanzar este objetivo y es el hecho de que aquellos grupos o individuos que más se beneficiarían por el uso de las Tics en la educación superior, son los más afectados por la brecha digital.

Por ejemplo, la tasa de cobertura de educación superior a nivel nacional para el año 2017 era de 52,8%, pero en departamentos como Amazonas, Guaviare y Vichada la cobertura es inferior al 18%, mientras que en Bogotá, Antioquia o Santander supera el 50%. Igualmente, para el año 2015 habían casi seiscientos mil jóvenes con edades comprendidas entre 17 y 25 años con título de bachiller, de los cuales menos de cien mil había iniciado estudios superiores (Celin Giraldo, 2020)

Cifras del Ministerio de Educación Nacional demuestran que la mayor parte de la oferta académica se encuentra concentrada en las zonas urbanas del país. Para el año 2016, un tercio de todos los estudiantes universitarios colombianos estaban matriculados en Bogotá, y otro tercio en Antioquia, Valle del Cauca, Atlántico y Santander, por lo que todos los otros departamentos en conjunto tienen el tercio restante de la población universitaria (MEN, 2018).

En cuanto a la perspectiva étnica, las poblaciones indígenas y afrodescendientes también presentan índices de ingreso a la educación superior inferiores a los de la población general. Según cifras de 2018, el acceso a estudios superiores para estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas es de 6.7%, frente a un 18% del total, para pregrados, mientras que las cifras de acceso a estudios de posgrado son de 0,6% para estudiantes de ascendencia indígena frente a 2,8% de la población general. Para los estudiantes afrodescendientes, la tasa de acceso a los estudios universitarios es de 14,3% para estudios de pregrado y 1,8% para estudios de posgrado, en ambos casos por debajo de los promedios nacionales. Estas desigualdades obedecen a patrones estructurales de discriminación que han existido por generaciones (Loango y Mazabel, 2021)

En cuanto a la pobreza, un estudio realizado por Rodríguez (2018) encontró una correlación negativa entre los indicadores de pobreza y los resultados de las pruebas Saber 11, lo que indica que a mayor grado de pobreza, peor suele ser el desempeño en la prueba. Esto se repite a nivel departamental donde los departamentos con mayor nivel de pobreza son los que obtienen peores resultados en las mencionadas pruebas.

Por otro lado, la ampliación de la gratuidad que se había instituido en 2021 para los estratos 1, 2 y 3 ha sido expandida con el Decreto 2271 de 2023 a los estratos 4, 5, y 6. Esta expansión perjudica a los estudiantes de estratos más bajos quienes ahora deben competir con estudiantes de estratos más altos que han recibido una educación de mayor calidad, que suelen desempeñarse mejor en las pruebas de acceso, así como disponer de preparación especializada para hacer frente a las mismas (Gómez Campo, 2024). Este es un ejemplo de cómo las políticas públicas terminan favoreciendo a los grupos con mayores recursos.

Finalmente, en el caso de las mujeres, el escenario es diferente, pero sigue habiendo aspectos donde la desigualdad juega un papel y este se conjuga con la problemática de la brecha digital. Durante la última década la población universitaria femenina ha superado a la masculina, representando para el año 2021 el 53,4% del total, según cifras del MEN. Sin embargo, como se dijo previamente, las carreras vinculadas a las tecnologías son las que tienen menos mujeres en su matrícula. Algunas de estas incluyen las carreras de ingeniería, donde las mujeres representan sólo un 15% de la matrícula, específicamente en ingeniería de sistemas constituyen el 24,5% y en ingeniería electrónica y telecomunicaciones apenas un 13,6%. En otras carreras científicas como física, matemáticas, estadística, donde el porcentaje de mujeres inscritas ronda el 25-30% del total de estudiantes. (MEN, 2022)

Como puede observarse, las poblaciones más afectadas por la brecha digital son igualmente las que tienen mayores barreras para ingresar a la educación superior. Como consecuencia, las nuevas tecnologías lejos de ser herramientas que permitan superar las limitaciones tradicionales del acceso a la educación superior, se convierten en un obstáculo adicional para superar la brecha ya existente en la educación en general y con mayor énfasis, en la educación superior.

Aquellos estudiantes pertenecientes a poblaciones vulnerables que logran ingresar a la educación superior deben enfrentar en los tiempos de las Tics, la barrera de la brecha digital, encontrándose en espacios donde se necesita cierto grado de alfabetización digital y donde el acceso al internet es un requisito indispensable. Además, estos estudiantes se encuentran en clara desventaja frente a compañeros que cuenten con mayor acceso a las nuevas tecnologías y que estén familiarizados con su uso desde temprana edad. Las propias instituciones suelen ofrecer alternativas, pero estas son con frecuencia insuficientes. Por ejemplo, menos del 20% de las universidades colombianas cuenta con internet abierto de banda ancha que permita buena conectividad para los estudiantes (Rieble y Viteri, 2020).

Pero la barrera digital no solo los afecta en su vida académica, sino también en su vida laboral. En el mundo moderno, la formación y los conocimientos digitales son cada vez más valiosos y facilitan la entrada al mercado laboral y permiten el desarrollo de nuevas habilidades (Martín Fiorino & Ávila Hernández, 2022) así como nuevas oportunidades de trabajo. Por lo tanto, los efectos de la brecha digital repercuten a lo largo de toda la vida de quienes se ven afectados por la misma.

En consecuencia, el Estado tiene la obligación de orientar sus políticas públicas para atender ambas problemáticas, es decir, el problema de la inclusión en la educación en general y hoy en tiempos de Tics, el de la brecha digital, ya que dada la interrelación entre ambos fenómenos, que se materializan en el hecho que ambos afectan a las mismas poblaciones vulnerables, las políticas públicas deben aprovechar para producir una sinergia, donde los avances en ambos objetivos, la inclusión universitaria y la inclusión digital, se retroalimenten entre sí, y no se conviertan en obstáculos, el uno respecto del otro.

5. El Derecho Fundamental a la Educación – Tics: El caso de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca en la implementación de las políticas de calidad y las Tics

Como se ha dejado sentado en los apartados precedentes, el Derecho a la educación en Colombia ha sido salvaguardado mediante la Constitución Política de 1991. Consecuentemente, al Estado le corresponde asegurar el cumplimiento de los fines propuestos y derivados de este inciso, a pesar de las vicisitudes que se puedan presentar, como las de orden sanitario que se vivieron en tiempos de pandemia, es decir, situaciones que impiden desarrollar con normalidad dichos propósitos. En esta línea, cabe recordar, como se dijo en su oportunidad, que la Corte Constitucional de Colombia ha reconocido a la educación como derecho fundamental.

Ciertamente, el marco normativo constitucional comprende a la educación mediada por las Tics o a la llamada educación virtual. Este último término es utilizado para hacer referencia a aquellos programas educativos que hacen uso del ciberespa-

cio como herramienta principal. Esta modalidad de educación permite superar las limitaciones propias de la educación presencial, responde a la necesidad de conjugar la corporalidad y el espacio-tiempo de docentes y estudiantes, de contar con infraestructura y movilización, y además abre el camino a descubrir y desarrollar nuevas experiencias en la enseñanza (Ministerio de Educación de Colombia, 2017). Las Tics brindan acceso a información casi sin límites, materiales y contenidos educativos previamente inaccesibles ahora pueden ser visualizados con sólo un clic. Igualmente pueden emplearse materiales interactivos, como juegos de todo tipo o test virtuales, que traen nuevas dimensiones a la experiencia educativa.

En cuanto a la inclusión digital, de acuerdo a lo anotado en el apartado anterior, consiste en el proceso mediante el cual se busca introducir las nuevas tecnologías a las poblaciones que se encuentran excluidas por factores materiales, sociales, físicos, entre otros, contrario al concepto de brecha digital que se refiere precisamente a la desigualdad en la participación de los distintos sectores de la población en el uso y aprovechamiento de estas tecnologías. Estos dos conceptos son claves para entender el proceso que se viene implementando en la educación superior en Colombia.

En efecto, aunque “Las universidades actualmente promueven en sus prácticas pedagógicas la implementación de entornos virtuales” (Borgobello y otros. 2019, p. 1), es claro que no ha sido un proceso dinámico y homogéneo por el total de las instituciones educativas que se vieron avocadas a continuar sus procesos pedagógicos en esa modalidad en época de pandemia.

Por lo anterior, cabe traer a colación, que es necesario que se incluyan dentro de los sistemas de educación virtual, reflexiones y políticas de gestión académica, que desarrollen la formación docente continua (Copertari, S. y Sgreccia, N. 2011), ya que el rol del personal docente también cambia en un ambiente rico en Tics. El profesor deja de ser fuente de todo conocimiento y pasa a actuar como guía de los alumnos, facilitándoles el uso de los recursos y las herramientas que necesitan para explorar y elaborar nuevos conocimientos y destrezas; pasa a actuar como gestor de la pléyade de recursos de aprendizaje y a acentuar su papel de orientador y mediador (Salinas, J. 2004, p. 4)

Consecuentemente, el trabajo desde la virtualidad, el análisis de las condiciones actuales de la educación en el país, en el panorama de la capacitación docente e institucional desde la perspectiva de los derechos humanos y el Derecho fundamental a la educación, comportan un análisis indispensable en la construcción de un escenario participativo y propiciado por la academia que permita asegurar sus propios fines.

A este punto, el presente estudio hace una revisión del caso de las medidas adoptadas por la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca (U.C.M. de C.). Se puede apreciar que el Plan de Desarrollo Institucional – PDI: 2020-2025 (Acuerdo 033 de 2020 proferido por el Consejo Superior Universitario (C.S.U) de la U.C.M. de C. y en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) (Acuerdo 29 de 2021 proferido por el C.S.U.), se indica que la U.C.M. de C., se propone desarrollar y potenciar las actividades labo-

rales: Enseñanza y aprendizaje; Ciencia, Tecnología e Innovación; Cuando la educación superior enfrenta muchos desafíos y la mayoría de los aportes están relacionados con el rediseño curricular, la creación estratégica de tecnologías multimedia se apoya bien a través de la creación e implementación del subdirectorío de Educación Virtual.

En cuanto a los métodos para aumentar los niveles de retención y reducir el margen para los estudiantes que han abandonado la carrera, se observa la implementación de las nuevas tecnologías en la adaptación de modelos de garantía de calidad y métodos de aprendizaje a la enseñanza, ampliación de oportunidades, en el contexto universitario. De esta manera, la integración y adaptación del conocimiento a las necesidades y motivaciones, y por tanto nuevos proyectos, métodos y prácticas, afrontarán estos desafíos.

Por lo anterior, la implementación de la Política de Educación Virtual en la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Acuerdo No. 045 de 2023, se ha llevado a cabo con el objetivo de fortalecer la oferta académica a través de herramientas y plataformas tecnológicas que permitan el acceso a la educación de forma remota y flexible.

En este sentido, se refuerza el compromiso que asumió la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca con base en su modelo pedagógico institucional (MOPEI) (Acuerdo 022 de 2020 proferido por el Consejo Académico (C.A.), en dos sentidos:

- a) Permitir la formación de la comunidad universitaria, desde una perspectiva Humanista Ecológica, reflexiva y crítica en torno a una ciudadanía global, con fuerte presencia de la tecnología en la educación, visible en los modelos de formación mediados por la tecnología.
- b) Consolidar los resultados que esto aporta sobre las acciones estratégicas de la institución en especial en los demandados por la innovación y la transformación digital para las organizaciones del Siglo XXI.

El objetivo general de la Política de Educación Virtual, de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca consiste, según el Documento técnico de la Política de Educación Virtual (2023) en:

Establecer en la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, una visión actualizada de las exigencias del entorno económico, social y político, así como de las relaciones pedagógicas y de las tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje, teniendo como eje central el desarrollo y fortalecimiento de los procesos de virtualización en la educación, promoviendo la innovación tecnológica, la equidad y la excelencia académica orientados a la transformación institucional. (p. 5)

Conforme a ello, los objetivos de la Política de Educación Virtual, de la U.C.M. de C., buscan fortalecer las siguientes acciones a desarrollar en la implementación de dicha política: Fortalecer los procesos estratégicos de la Universidad, promover la innovación, avanzar en la transformación institucional, mejorar la accesibilidad, aumentar la calidad de la enseñanza, proporcionar soporte técnico y formación, promover la colaboración entre docentes, estudiantes y personal de apoyo; evaluar el

aprendizaje, mantener la seguridad de la formación, fomentar la equidad y garantizar la calidad de la educación.

Para ello, se ha establecido un plan estratégico que contempla la capacitación de docentes en el diseño y desarrollo de contenidos virtuales, así como en el uso de tecnologías educativas. Además, se ha puesto en marcha un programa de acompañamiento y seguimiento a los estudiantes para garantizar su adecuada adaptación a la modalidad virtual.

Es por esto, que Moodle es una plataforma líder en educación virtual que promueve la innovación tecnológica, la equidad y la excelencia en la educación con el objetivo del cambio organizacional. El enfoque de Moodle en herramientas colaborativas, recursos organizados y accesibilidad para todos los estudiantes lo convierte en una excelente herramienta para mejorar el aprendizaje en una variedad de entornos educativos. En la plataforma de aprendizaje Moodle, el docente puede encontrar una sala equipada con una interfaz de usuario amigable, donde las salas están organizadas de tal manera que le dan opciones al docente para que cuente con los materiales y herramientas necesarios según sus necesidades.

Se ha brindado un espacio de formación docente y a estudiantes, por medio de la Vicerrectoría Académica y la subdirección de educación virtual, en donde la plataforma Moodle habilitó un espacio Moodle para docentes y Moodle para estudiantes, en la cual se puede revisar de forma autónoma y voluntaria un curso de apoyo para el conocimiento de dicha plataforma.

Asimismo, se han diseñado los mecanismos de evaluación y seguimiento de la calidad de la educación virtual, así como de la satisfacción de los estudiantes y docentes con esta modalidad. De igual manera, el fomento a la investigación e innovación en el ámbito de la educación virtual, promoviendo la generación de conocimiento y la mejora continua en este campo.

Estos indicadores ayudan a las facultades y programas a evaluar el progreso hacia el logro de las metas del Plan de Desarrollo Educativo (PDI): 2020-2025, identificar áreas de mejora y tomar decisiones para el futuro. En esta línea, se puede demostrar su impacto en el logro de la misión y visión de la universidad proporcionando evidencia tangible de los resultados de su labor académica. Estas métricas también se pueden utilizar para evaluar el desempeño de toda la empresa y ajustar las estrategias según sea necesario. De esta forma, se fomenta una cultura de mejora continua y responsabilidad en toda la empresa.

Los indicadores pueden incluir la cantidad de participación de los estudiantes en los recursos disponibles, la frecuencia con la que utilizan las herramientas de la plataforma, la cantidad de tiempo que pasan en línea, la calidad de las contribuciones realizadas, entre otros aspectos relevantes para medir el impacto y la eficacia de la plataforma en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Como antecedentes de la Política de Educación Virtual (PEV) en la U.C.M. de C., se encuentra la transformación que han tenido los programas académicos orientados

a distancia, la cual han tenido una gran trayectoria en el tiempo y ha dado inicio al sendero de la tecnología, recursos educativos y la manera de interactuar entre los docentes y los estudiantes.

De acuerdo con esto, en cuanto a los programas presenciales, el documento Maestro de autoevaluación para la acreditación institucional de 2018 reveló que en promedio había 12 programas académicos que utilizaban la virtualidad entre 2013 y 2016, con los 14 programas académicos que tenían el mayor alcance. En consecuencia, se determinó como estrategia la implementación del Sistema de Innovación Educativa (SIETIC) respaldado por las Tics.

La creación de SIETIC se fundamenta en el Acuerdo 012 del CA de abril de 2010, que aprueba los lineamientos del Plan Estratégico de incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (PLANESTIC) en la Universidad. De igual manera, se genera el Acuerdo 079 de octubre de 2011 del CA, por el cual se adopta la Política del uso de las Tics.

Para el año 2012 en mayo, se establece el Acuerdo 035 del CA que instaura las dimensiones y componentes esenciales para el soporte de la modalidad virtual en el sistema de innovación educativa apoyada en Tics para la U.C.M. de C. El Consejo Académico emitió el Acuerdo 049 de septiembre de 2020, que establece los lineamientos pedagógicos y comunicacionales para guiar la creación de programas académicos a distancia y virtual en la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

Es importante tener en cuenta, que el Sistema de Innovación Educativa apoyada en las Tics y el sistema de calidad de la gestión institucional, tiene como propósito, mejorar la calidad de la educación y el funcionamiento general de la institución educativa. La relación entre el sistema de calidad de la gestión institucional y el sistema de innovación educativa respaldado por las Tics es complementaria, ya que el primero puede apoyar al segundo al incorporar herramientas tecnológicas que mejoren y optimicen los procesos educativos y de gestión institucional en general.

Por lo tanto, los cambios que se produjeron durante la pandemia de COVID-19 hicieron que las herramientas tecnológicas fueran más efectivas en los procesos educativos, especialmente en el ámbito de la educación superior. Para el año 2022 con la modernización, reestructuración administrativa de la Universidad, se crea la Subdirección de Educación Virtual (SEV) con el apoyo del (SIETIC). Es así que, de esta subdirección, tendrá un impacto significativo en las áreas de investigación y proyección social que sientan los primeros signos del inicio de la educación virtual y se crea la política de virtualidad en el año 2023.

Uso de las Tics

El Sistema de Innovación Educativa (SIETIC) ha venido fortaleciendo los procesos de mediación pedagógica a través de las Tics desde el año 2012, permitiendo que

para el año 2022, se cuenta con 684 componentes temáticos creados en la plataforma virtual, diferenciados por categorías tal y como se presenta en la siguiente figura (Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, 2023)



Fuente: Documento Uso de TIC, Subdirección de Educación Virtual

Figura 1. Componentes activos en plataforma virtual por categorías.

Las Tics desde la ciencia abierta de Minciencias con la Política de Educación Virtual en la Unicolmayor.

La implementación de la Política de Educación Virtual en la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca corresponde a un avance significativo en la modernización y mejora de la educación superior, facilitando el acceso a la formación de calidad a un mayor número de personas y favoreciendo la inclusión y la equidad en la educación.

Es por esto, que para el año 2022, el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación adopta la política de ciencia abierta del Estado 2022-2031, la cual tiene como objetivo el acceso, la visibilidad, la reproducibilidad y la utilidad de los datos, recursos, productos y resultados científicos, tecnológicos y de innovación colombianos, así como aumentar la formación, la apropiación, la institucionalización y las infraestructuras de ciencia abierta en el país.

El acceso abierto a la información científica permite que cualquier persona interesada pueda consultar, utilizar y construir sobre los conocimientos generados, lo que fomenta la difusión del conocimiento y la aceleración del progreso científico. Y la visibilidad de los datos y resultados de la investigación aumenta su impacto y permite a otros investigadores construir sobre ellos, evitando la duplicación de esfuerzos y fomentando una mayor colaboración entre investigadores.

La reproducibilidad de los hallazgos es crucial para validar y garantizar la calidad de la investigación. La disponibilidad de datos y resultados permite que otros investigadores verifiquen los hallazgos y continúen en la misma línea de investigación, contribuyendo así a la consolidación del conocimiento científico.

Por último, la utilidad de los datos y resultados científicos y tecnológicos se mide en cómo se pueden aplicar y generar beneficios concretos para la sociedad. Los datos e información científica pueden utilizarse para desarrollar nuevos productos, servicios y tecnologías que mejoren la calidad de vida de las personas porque son accesibles y visibles.

Es por esto por lo que, los repositorios institucionales, para el caso de las Instituciones de Educación Superior, son concebidas y elaboradas como la ventana al acceso abierto de la información, donde los grupos de investigación, semilleros de investigación, investigadores y estudiantes, hacen visible la producción científica generada en los procesos pedagógicos en el marco de la investigación científica.

Tanto así, que las plataformas de los repositorios Institucionales y las redes sociales académicas e identificador de autores, como lo son, Google Scholar, ResearchGate, Academia.edu, Autor ID (Scopus), Open Researcher and Contributor ID (ORCID), entre otras, buscan la difusión de la investigación científica y académica, así como para establecer la credibilidad y visibilidad de los investigadores en sus respectivas disciplinas.

Al igual que la plataforma Moodle, que registran estadísticas significativas en número de participantes y asistentes, las citadas herramientas y plataformas, arrojan información valiosa, respecto el número de citas, número de consultas, visibilidad de autores, con lo cual permiten el rastreo sistemático de la información, la cual con la política de Minciencias, promueve que la información se libre acceso, y que está información de carácter científico, genere impacto en la sociedad, sin distinto de la región, el idioma y áreas del conocimiento.

6. CONCLUSIONES

El desarrollo de la educación en Colombia ha transitado por períodos complejos a lo largo de la historia del país. Se puede observar que las políticas educativas se dictaron de acuerdo con las prioridades coyunturales de los gobiernos de turno, los que a su vez se vieron apoyados en lineamientos foráneos, es decir provenientes de visiones externas a la realidad nacional.

Recién con la Ley 115 de 1994 hubo un intento de realizar una reforma educativa en Colombia que, inspirándose en la autonomía de las instituciones educativas, se diera respuesta a las necesidades, locales, regionales y nacionales. Sin embargo, se atribuye a unas razones de incomprensión por parte de las propias instituciones educativas y de los maestros sobre los aspectos que comportaba su implementación,

el que los objetivos de la reforma curricular pensada en los términos de la dicha normatividad no se hayan logrado a cabalidad.

Destaca la Constitución de 1991 por haber consagrado el derecho a la educación y así este rango normativo le ha permitido a la Corte Constitucional desarrollar la argumentación de la educación como derecho fundamental garantizando de esta manera su efectiva implementación en Colombia.

Colombia es un país con amplias desigualdades sociales. Dentro de ellas se incluye actualmente la brecha digital en el ámbito de la sociedad digital.

Lo opuesto a la brecha digital, son los procesos de inclusión digital, los cuales son formas de inserción social integrada por aquellas políticas públicas diseñadas para mejorar el acceso a las Tics, y favorecer el desarrollo de competencias digitales.

En Colombia se ha ampliado progresivamente la brecha digital, impidiendo llegar al proceso de “apropiación de tecnología”, hoy tan necesario y que permitiría la integración de las dinámicas educativas a todas las Tics, en un ámbito conocido de alfabetización digital.

Las políticas públicas nacionales y departamentales para abordar los problemas sociales suelen beneficiar desproporcionadamente a las poblaciones urbanas privilegiadas que cuentan con el poder económico, político y social, manteniendo las estructuras existentes y ayudando a conservar el *status quo* de las mismas, lo que en nada favorece a la inclusión digital educativa.

Es así que las poblaciones más afectadas por la brecha digital (poblaciones rurales, indígenas y mujeres) son igualmente las que tienen mayores barreras para ingresar a la educación superior. Como consecuencia, las nuevas tecnologías lejos de ser herramientas que permitan superar las limitaciones tradicionales del acceso a la educación superior, son en sí mismas un obstáculo adicional.

En este orden de ideas y habiendo tomado como caso ilustrativo a la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, como un caso de institución educativa que ha desplegado esfuerzos para implementar las Tics en los procesos de educación superior y favorecer la inclusión digital, se concluye que desde la institución, ente público, del orden nacional reconocida en Alta Calidad mediante resolución No. 000021 proferida por el Ministerio de Educación se han venido realizando transformaciones desde el área de las Tics, de las herramientas tecno pedagógicas como apoyo a la presencialidad en aras del logro del cumplimiento a los objetivos del Plan de Gestión Rectoral, del Plan de Desarrollo Institucional y del cumplimiento de los resultados de Aprendizaje en el proceso de formación de los educando, futuros profesionales de Uicolmayor, teniendo como fundamento la política de virtualidad, las capacitaciones al recurso humano, la tecnología disponible para la comunidad académica y con base en ello estar a la vanguardia de los nuevos paradigmas que exige la educación en aras de fortalecer las competencias y habilidades en los educandos que conlleven a la contribución en las respuestas a las necesidades que demanda el país y el mundo entero en el marco de las nuevas tendencias de formación por las que deben promo-

ver las instituciones y en particular las Universidades como lo plantea la institución en mención.

Así las cosas, el derecho fundamental a la educación superior con los nuevos avances tecnológicos nos lleva a repensar nuestras estrategias pedagógicas y los cambios de paradigma en torno a dar cumplimiento a los objetivos de formación que como Universidad se tiene y a asumir retos que se constituyan en un aporte significativo para nuestra sociedad.

BIBLIOGRAFIA

- Agustín Lacruz, María y Clavero Galofré, Manuel (2009) Indicadores sociales de inclusión digital brecha y participación ciudadana. En: Derecho, gobernanza y tecnologías de la información en la sociedad del conocimiento / coord. por Fernando Galindo Ayuda, Aires José Rover, 2009, 143-166.
- Avance jurídico Casa Editorial Ltda. (s. f.). Leyes desde 1992 - Vigencia expresa y control de constitucionalidad [CONSTITUCION_POLITICA_1991_PR002]. Avance jurídico Casa Editorial Ltda., Senado de la República de Colombia. <https://www.govinfo.gov/content/pkg/FR-1991-07-01/pdf/FR-1991-07-01.pdf>
- Bárcena, A. y Prado, A. (2016), El imperativo de la igualdad: por un desarrollo sostenible en América Latina y el Caribe, Buenos Aires, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)/Siglo XXI.
- Boletín Educación Superior en Cifras. (2016). Tasas de cobertura y concentración de la educación superior en Colombia. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-359643_recurso.pdf
- Bocarejo, D., Araujo, C. y Albertos, C. (2021) Brechas y desafíos socioeconómicos de los pueblos indígenas de América Latina: Retos para el desarrollo con identidad. Banco Interamericano de Desarrollo. División de género e identidad. Nota técnica N° IDB-TN-2280.
- Cabero, J. (2007). Nuevas tecnologías aplicadas a la educación. Madrid: McGraw-Hill.
- Celin Giraldo, N. (2020). Equidad y políticas de acceso a la educación en Colombia: análisis de los programas Ser Pilo Paga y Generación E. Universidad Santo Tomás.
- CEPAL (2021) "Datos y hechos sobre la transformación digital", Documentos de proyectos (LC/TS.2021/20), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe
- CEPAL (2023) Cerrar la brecha digital de género para la autonomía de las mujeres y la igualdad sustantiva en América Latina y el Caribe. Comunicado Institucional. Obtenido de: www.cepal.org/es/comunicados/instan-cerrar-la-brecha-digital-genero-lograr-la-autonomia-mujeres-la-igualdad
- Colombia, MEN. (1978). La Planeación Educativa en Colombia. 1950-1986. Bogotá: Planer.
- Cruz-Torres, M. (s/f). La educación como derecho social en el Estado Constitucional. <https://iusfilosofiamundolatino.ua.es/download/EL%20DERECHO%20%20A%20LA%20EDUCACION%20COMO%20DERECHO%20SOCIAL%20EN%20EL%20ESTADOCONSTITUCIONAL..pdf>
- De Ferro, M. (1982). Análisis de una experiencia. La Misión Pedagógica Alemana. Revista Colombiana de Educación, (10).

- Departamento Nacional de Planeación. (1971). *Estrategia y Mecanismos para la Ejecución de la Política Educativa*. Estrategia y Mecanismos para la Ejecución de la Política Educativa. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/728.pdf>
- Díaz, M. (1986). La Reforma Curricular. *Revista Educación y Cultura*.
- García, R., Caldas, J., Dávila, D., y Thoene, U. (2020). Políticas públicas de inclusión digital en Colombia. Una evaluación del Plan Vive Digital I (2010-2014). *Revista Espacios*, 41(07).
- Gómez Campo, Víctor (2024) Mayor desigualdad social en el acceso a la educación superior, el efecto “perverso” de la actual política de gratuidad. Universidad Nacional de Colombia. Periódico UNAL.
- Guerrero, C. (2011). La incidencia de las reformas educativas en la enseñanza de la historia en Colombia: 1973-2007. Bogotá: Universidad Nacional.
- Herrera Zapata, Luz y González Rozo, Laura (2021) La inclusión digital como herramienta para lograr la inclusión social y los objetivos de desarrollo sostenible. En: Henao, Juan Carlos y Telez Caña, Santiago (coord.) *Disrupción tecnológica, transformación digital y sociedad*. Tomo II, Políticas y públicas y regulación en las tecnologías disruptivas. Universidad Externado de Colombia. 2021.
- Jaimes-Reyes, A. El derecho a la educación en Colombia, desde la perspectiva de los derechos humanos. *Revista Principia Iuris* 13 (26), 243-260.
- Ley 115 de 1994. Ministerio de Educación Nacional (MEN). Por la cual se expide la Ley General de Educación. Diario Oficial, año CXXIX. N. 41214, 8 de febrero de 1994. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1645150>
- Lerma Carreño, C. (2007). El derecho a la educación en Colombia. 1a ed. - Buenos Aires: Fundación.
- Loango, A. O., & Mazabel, M. M. (2021). Racismo en la educación superior: un análisis desde la perspectiva de los pueblos indígenas y afrodescendientes en Colombia. *Universidades*, 72(87), 15-33.
- Loayza, Y., Pineda, Y. y Arbeláez, N. (2014). El Maestro de las Escuelas Normales de Manizales en el contexto del movimiento pedagógico colombiano. Manizales: Universidad de Caldas.
- Martin Fiorino, V. y Ávila Hernández, Flor, (2022) “Gobernanza democrática para la migración, la hospitalidad y el desarrollo sostenible en América Latina: ODS 10”. En: Gómez Muñiz, M. (Coord.) *Gobernanza internacional y neocolonialismo. Aproximaciones desde los objetivos de desarrollo sostenible (ODS ONU)*. Universidad de Guadalajara, México.
- Martínez, A. y Rojas, F. (1984). *Movimiento Pedagógico. Otra escuela, otros maestros*. *Revista Educación y Cultura*, (1).
- Medina Cobo, O. (2022). El currículo oficial en las dos últimas reformas educativas en Colombia. *Revista Educación, Política Y Sociedad*, 7(1), 9–30. <https://doi.org/10.15366/rep2022.7.1.0>.
- Ministerio de Educación (2017) Educación virtual o educación en línea. Obtenido de: https://www.mineducacion.gov.co/1780/w3-article-196492.html?_noredirect=1
- Ministerio de Educación. (2018). Plan Rural de Educación Superior. Obtenido de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-374283_recurso.pdf
- Ministerio de Educación. (2023) Acceso de las mujeres a la educación superior. Obtenido de: https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-414322_recurso_02.pdf

- Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. (2022, 03 agosto). Resolución No. 0777. <https://minciencias.gov.co/normatividad/resolucion-0777-2022>
- Mori, Cristina Kiomi (2011) Políticas públicas para inclusão digital no Brasil: aspectos institucionais e efetividade em iniciativas federais de disseminação de telecentros no período 2000-2010. 351 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília.
- Múnera-Ruiz, L. (1998). Rupturas y continuidades, poder y movimiento popular en Colombia 1968-1988. Bogotá: Universidad Nacional.
- Pereira Mireles Da Silva, A. M. y Díaz Gómez, D. A. (2018). Inclusión digital y los retos para la innovación educativa en Brasil y Colombia. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 11(3), 81-88.
- Pineda-Rodríguez, Y. y Loayza Zuluaga, Y. (2017). Un análisis del trayecto histórico del currículo en Colombia. Segunda mitad del siglo XX. *Revista de investigaciones UCM*, 17 (29), 150-167.
- Quiroga, S. R. (2014). Educación digital e hibridez escolar en Argentina. Contextos de Educación.
- Ramírez, José; Rincón, Deslisireth; Romero, María Gracia (2010) Gobierno electrónico: un signo de inclusión digital y poder popular. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, vol. XVI (4), octubre-diciembre, 709-720. Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela
- Rieble Aubourg, S. y Viteri, A. (2020). Covid-19: ¿estamos preparados para el aprendizaje en línea? BID. <https://publications.iadb.org/es/nota-cima-20-covid-19-estamos-preparados-para-el-aprendizaje-en-linea>
- Rodríguez, G. J. (2018). La persistencia de la inequidad y la desigualdad en la educación en Colombia. *Papeles*, 10(19), 26-39.
- Rueda-Ortiz, R. y Franco-Avellaneda, M. (2018). Políticas educativas de TIC en Colombia: entre la inclusión digital y formas de resistencia-transformación social. *Pedagogía y saberes*, (48), 9-25.
- Sentencia T-02/92. (1992, 08 de mayo). Corte Constitucional. (Alejandro Martínez Caballero, M.P.).
- Sentencia T-423/96. (1996, 11 de septiembre). Corte Constitucional. (Hernando Herrera Vergara, M.P.).
- Sentencia T-418/92. (1992, 12 de junio). Corte Constitucional. (Simón Rodríguez, M.P.).
- Sentencia T-944/00. (2000, 24 de julio). Corte Constitucional. (Alejandro Martínez Caballero, M.P.).
- Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. (2020, 5 mayo). Acuerdo No. 020 de 2020. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.020-de-6-de-julho-de-2020-265386938>
- Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. (2021, 11 noviembre). Acuerdo No.029 de 2021. http://www.uptc.edu.co/export/sites/default/secretaria_general/consejo_superior/acuerdos_2021/Acuerdo_029_2021.pdf
- Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. (2023, 27 septiembre). Acuerdo No. 045. <https://undocs.org/E/2023/45>
- Wajcman, J. (2004) *Technofeminism: Polity*. Cambridge, Reino Unido, 2004.
- Yansen, G. y Zukerfeld, M. (2013) Códigos generizados: La exclusión de las mujeres del mundo del software, obra en cinco actos. *Universitas Humanística*, 76: 207-233, 2013.
- Wacken, D. (2013). Políticas públicas de inclusión digital en Rosario (1993-2013) Universidad Del Rosario.

Diversidad cultural en Reino Unido: Percepciones de los y las trabajadoras de educación infantil

Cultural diversity in the United Kingdom: Perceptions of early years practitioners

Ane Garai López

Máster universitario en estrategias y tecnologías para la función docente en la sociedad multicultural. Universidad Nacional de Educación a Distancia-UNED.

anegarailopez@gmail.com

Calle El Rosario, 7, 48902, Barakaldo.

Adiela Ruiz-Cabezas

Doctora en Educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia-UNED.

adiruiz@edu.uned.es

Calle Juan del Rosal, 14, 28080, Madrid.

RESUMEN

Las escuelas infantiles son reflejo de los movimientos migratorios que se dan hoy en día en todo el mundo. Esta situación demanda personal cualificado que sea capaz de atender las necesidades y retos actuales. Mediante este estudio se pretende conocer las creencias de los y las profesionales que trabajan en el sector de la primera infancia en el Reino Unido en torno a la diversidad cultural que se da hoy en día en sus aulas, conocer la formación en materia de diversidad cultural de los profesionales que trabajan con la infancia y realizar un acercamiento al sistema educativo inglés. En este estudio se ha llevado a cabo una metodología mixta, haciendo uso del método descriptivo exploratorio. Para ello se ha construido un cuestionario mixto en el que ha participado personal de una red de guarderías del Reino Unido. Entre los resultados destacan la falta de formación en materia de educación intercultural, el gran número de profesionales poco cualificados y la actitud positiva ante la diversidad de culturas en las aulas.

ABSTRACT

The current migratory movements occurring worldwide are reflected in nursery schools. This situation demands qualified staff capable of facing current needs and challenges. The aim of this study is to assess the beliefs of professionals working in the early childhood sector in the United Kingdom regarding the cultural diversity present in their classrooms, as well as to understand the academic training on cultural diversity of the professionals working in the early years stage, and to get an overview of the English educational system. For this study, a mixed-methods approach was used, employing an exploratory method. A mixed questionnaire was constructed

and participated in by staff from a network of nurseries in the UK. Among the results, notable findings included the lack of training in intercultural education, the high number of underqualified professionals, and the positive attitude towards cultural diversity in the classrooms.

Palabras clave: “Diversidad cultural”, “educación”, “formación docente”, “interculturalidad”, “primera infancia”.

Keywords: “Cultural diversity”, “early childhood”, “education”, “interculturality”, “teacher training”.

INTRODUCCIÓN

La actual sociedad del siglo XXI se caracteriza por su complejidad, debido a la situación de globalización y la creciente pluralidad étnica y cultural. Estamos ante un fenómeno sociocultural presente en la gran mayoría de los países hoy en día, debido los continuos movimientos migratorios. Las escuelas y los centros infantiles son reflejo de este aumento, creando espacios donde la heterogeneidad en el aula es lo normal y la diversidad de culturas está presente. Es por ello que la escuela, considerada como el espacio más importante para la socialización después de la familia, debe sumergirse en una reflexión metodológica e innovadora que permita afrontar con entusiasmo el reto de la multiculturalidad. A su vez, esta realidad demanda en el ámbito educativo la presencia de profesional debidamente cualificado, capaz de brindar una respuesta adecuada y ofrecer una educación de calidad. Sin embargo, a pesar del esfuerzo incondicional por parte de los profesionales por dar una educación de calidad a estos alumnos y alumnas, son muchas las dificultades que encuentran. Hablamos de una inquietud y foco de investigaciones a nivel mundial, pues son muchos los estudios llevados a cabo en diversos países como Alemania (Dubbeld, de Hoog, Brol y Laat, 2019), Estados Unidos (Iriogbe-Efionayi, 2016), Hong Kong (Leung y Hue, 2016), Australia (Forrest, Lean y Dunn, 2017), Turquía (Eskici y Çayak, 2018), Malasia (Phoon, Abdullah y Abdullah 2013; 2018), España (Carrasco y Coronel, 2017), Inglaterra (Tomlinson, 2015) entre otros, que muestran la preocupación por encontrar estrategias adecuadas para atender a la diversidad cultural en las aulas así como la necesidad de formar a los y las docentes en este ámbito.

Por todo lo anteriormente expuesto, esta investigación explora la manera en la que los y las educadoras, trabajando en centros de educación infantil con niños entre 0 a 5 años, atienden las necesidades del cada vez mayor número de niños y niñas de orígenes culturales y lingüísticos diversos. A lo largo de la estancia en el Reino Unido se detecta una falta de profesorado cualificado dentro de la etapa de educación infantil. El profesorado de infantil es un importante elemento de la alta calidad, para lograr un desarrollo temprano adecuado y para la elaboración de programas multiculturales de calidad (Leung y Hue, 2016) donde una falta de formación y preparación es determinante. Este escenario es sin duda alarmante y es actualmente foco de diversas

investigaciones en el Reino Unido (Dubbeld, 2019; Dyer, 2018; Elwick, Jayne, Leena y Dilys, 2017; Ang, 2014; Cottle y Alexander, 2012).

Inglaterra es a su vez, un país donde la diversidad cultural forma parte de la convivencia diaria desde hace décadas. Según los datos más recientes, el número total de inmigrantes en el Reino Unido ha experimentado cambios significativos. A mediados de 2023, la migración neta sumó aproximadamente 672,000 personas (ONS, 2023). Estos datos reflejan la importancia de desarrollar políticas y estrategias que faciliten la integración y el disfrute de la diversidad cultural en todos los ámbitos de la sociedad, incluyendo el educativo.

A la luz de los antecedentes nos preguntamos: ¿Está realmente preparado el personal de las guarderías para atender a la diversidad cultural? ¿Qué formación tienen en este aspecto? ¿Estamos dejando a nuestros niños y niñas en las manos adecuadas? ¿Existe alguna diferencia entre la percepción de la diversidad en Inglaterra en comparación con España? Para responder a estos interrogantes se han formulado los siguientes objetivos: analizar desde una perspectiva pedagógica la opinión de los y las trabajadoras en cuanto a la diversidad cultural en las aulas de infantil en el contexto Ingles. Más concretamente, queremos i) conocer la forma en la que se aborda la diversidad cultural en el sistema educativo inglés con el fin de enriquecer mi conocimiento y conocer otras técnicas y perspectivas. ii) Conocer la formación en materia de diversidad cultural de los profesionales que trabajan con la infancia. Y por último pretendemos iii) recoger la opinión de diversos profesionales según su nivel de estudios, que permita conocer y comprender los significados, creencias y actitudes de los profesionales respecto a la diversidad cultural en el contexto educativo.

LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN INFANTIL Y DEL PROFESORADO

La diversidad de culturas en las escuelas se ha dado en toda Europa desde los años 60, tanto en España como en Inglaterra y en otros países a causa de las grandes migraciones de las últimas décadas. Esto ha demandado nuevas políticas y estrategias, donde impulsar una educación basada en los principios de la interculturalidad se ve como herramienta fundamental para lograr el reconocimiento y aceptación de la diversidad cultural y disminuir las desigualdades. Ante este hecho recogemos las palabras de Pedrero-García, Moreno-Fernández y Moreno-Crespo (2017) quienes defienden que “la institución escolar se convierte en un lugar fundamental de formación para la convivencia intercultural, por ser un contexto ideal para que estudiantes, profesorado y familias concreten y se ejerciten en los valores democráticos y de la diversidad” (p.13). La guardería por su parte es la primera institución extrafamiliar a la que asiste el niño y la niña en el que se sientan las bases de todo el proceso cultural futuro, mediante el desarrollo integral y el ajuste armónico de su personalidad, a una sociedad cambiante, con todo lo que ello implica.

Teniendo en cuenta la continua llegada de niños y niñas inmigrantes a las aulas de infantil, la competencia intercultural no puede estar ausente en la Unión Europea dentro de la formación docente (Gil-Madrona, Gómez-Barreto, y González-Villora, 2016; Medina y Huber, 2023). Sin duda, esta etapa educativa es fundamental para el desarrollo de los niños, al permitirles construir su personalidad, ampliar sus experiencias y favorecer su socialización, a la vez que ejerce una función compensadora de las desigualdades sociales (Gil-Madrona et al., 2016).

En cuanto a la calidad formativa de los y las docentes que trabajan en este sector esta debe ser acorde a la importancia y responsabilidades que asume este colectivo profesional. Autores como, De Haro, Arnaiz-Sánchez, Núñez de Perdomo (2020) defienden que el colectivo docente de Educación Infantil representa una pieza clave para promover una educación inclusiva y conocer cuáles son las competencias que debe adquirir en su formación inicial. La formación docente debe responder a las crecientes demandas de los contextos multiculturales en los que los docentes tienen que trabajar (Ben-Peretz y Flores, 2018), de hecho, “Las escuelas de hoy, del siglo XXI, serán inclusivas e interculturales en la medida en que acepten y se enriquezcan con la interculturalidad como construcción educativa cooperativa dirigida fundamentalmente a mejorar la convivencia escolar” (Pedrero-García, et al., 2017 p.14), es aquí donde la preparación de los y las profesionales cobra un valor especial, puesto que la educación de los niños y niñas debe estar sostenida por la presencia de personal cualificado y dotados de conocimiento. En cuanto a la multiculturalidad, Abdullah y Abdullah (2018) defienden que los maestros con capacitación en educación multicultural podrían participar en niveles más altos de lucha contra los prejuicios en las escuelas y es más probable que construyan relaciones positivas en el aula.

LA MULTICULTURALIDAD EN EL REINO UNIDO

La Gran Bretaña moderna es una sociedad multicultural. Desde la Segunda Guerra Mundial, el Reino Unido ha visto una afluencia de inmigración que ha alterado radicalmente su naturaleza. La población ha cambiado de una que era abrumadoramente blanca, étnicamente británica y cristiana, a una constituida por credos, culturas y comunidades de todo el mundo (Ashcroft y Bevir, 2018). La historia del multiculturalismo británico comienza en la década de 1960 con el reconocimiento por el hecho de una creciente discriminación racial generalizada (Modood, 2015). No obstante, a pesar del deliberado esfuerzo e interés por avanzar por la promoción de valores en una sociedad multicultural, los autores Elton-Chalcraft, Lander, Revell, Warner, y Whitworth, (2017) llevan a cabo una investigación en torno a los British Values (valores británicos) donde manifiestan que:

Existe evidencia sustancial de que la capacitación de maestros en Inglaterra no prepara a los estudiantes a maestros para comprometerse con la diferencia, contrarrestar el racismo o la desigualdad en el aula (Mirza y Meeto, 2012), comprender sus posiciones raciales o

étnicas en relación con el plan de estudios (Lander,2011) o que apoye de forma efectiva el reclutamiento y la capacitación de docentes de origen étnico negro y minoritario (BME) (Carrington et al, 1999; Basit et al, 2006). (p.5)

De hecho, una investigación realizada por Keddie (2014) muestra que los docentes participantes en la misma reflejaron una concepción estrecha de lo británico asociado con los símbolos y su adopción como un signo de gran cohesión o asimilación. La concepción de lo británico asociada con la cohesión social establece una polarización racial entre quién es y no es lo suficientemente británico en función de lo bien que se han asimilado con referencia a los símbolos, la historia y el estilo de vida británicos. En esta línea, Bhopal y Rhamie (2014) señalan que la capacitación y educación de los docentes en el Reino Unido no brinda oportunidades consistentes para que estos puedan problematizar y explorar la interacción entre raza, valores, carácter británico, etc., en relación con su propio profesionalismo y, como tal, los docentes no pueden ni están preparados para involucrarse críticamente con estos temas.

EL SISTEMA EDUCATIVO INGLES

En Inglaterra, el equivalente del *Ministerio de Educación* es el *Department for Education and Skills (DfES)*, la educación infantil comprendida desde el nacimiento hasta los 4 años no es de carácter obligatorio y se rige mediante el marco legal denominado *Early Years Foundation and Stage (EYFS)*. En el marco EYFS publicado el 3 de marzo de 2017 se establecen los estándares que deben cumplir aquellos profesionales que trabajan en el sector de la primera infancia, es decir todo aquel que trabaje para el desarrollo, aprendizaje y cuidado de los niños y niñas desde su nacimiento hasta los 5 años. Este currículum, llamado "*National Guidelines, Early Years Foundation Stage (EYFS)*", no tiene un carácter obligatorio, sino que es una guía diseñada para orientar a los y las trabajadoras, con el fin de ayudarles a observar ciertos aspectos importantes en el desarrollo del infante, aportando pautas sobre cómo potenciar sus personalidades, habilidades y sobre cómo detectar y trabajar dificultades que pueden darse en el proceso de aprendizaje.

El marco legal de EYFS (2017) establece los requisitos para las proporciones de personal a niños en entornos de EYFS y los niveles de calificación que los profesionales deben tener. En guarderías se establece que al menos el 50 por ciento del personal debe tener una calificación de cuidado de niños. Del mismo modo, la ley dicta que como mínimo es necesario un personal cualificado nivel 3 en el aula, acompañado de un nivel 2, como asistente.

El factor más importante a tener en cuenta dentro de esta investigación es el nivel de estudios de las profesionales que trabajan en la guardería, este dato tendrá su importancia a lo largo de toda la investigación.

Tabla 1. Niveles formativos en el Reino Unido

| | |
|----------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Nivel 1 | Es una calificación breve que actúa como una introducción general al cuidado infantil y equipa al alumno con habilidades básicas de cuidado infantil. |
| Nivel 2 | Una calificación de Nivel 2 le permite trabajar con niños bajo supervisión de un Nivel 3 o superior. |
| Nivel 3 | 3 NVQ Early Years Educator: Educador infantil. |
| Nivel 4 | 4 NVQ Equivale a un certificado de educación superior. |
| Nivel 5 | 5 NVQ Diploma of Higher Education. Es un grado universitario. |
| Nivel 6 | Licenciatura, Maestra de educación Infantil. Te capacita como Maestro Calificado. El nivel 6 sería lo equivalente a nuestro grado universitario. |
| Nivel 7 | Indica que has cursado estudios de máster, un postgrado. |
| Nivel 8 | Doctorate (PhD, DPhil) Indica que has realizado estudios de doctorado. |

Fuente: Elaboración propia

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Se trata de una investigación metodológica mixta, con una gran parte cuantitativa y otra cualitativa. Asimismo, el método empleado para el desarrollo de la investigación ha sido el descriptivo exploratorio, considerado el más pertinente para esta investigación (Sáez, 2017). La investigación se ha llevado a cabo gracias a la colaboración de una cooperativa inglesa. Se trata de una guardería que trabaja con niños y niñas de 0 a 5 años situada en la ciudad de Bristol (Inglaterra) de la cual no facilitaremos más datos debido a la privacidad de datos que se nos ha demandado por parte de la administración. En esta investigación se ha utilizado el muestreo no probabilístico dado que es intencional, caracterizado por recurrir a las muestras más próximas a nuestro alcance (Otzen, y Manterola, 2017). La población del estudio son los y las empleadas de una red de guarderías en el Reino Unido. En este caso participaron 7 guarderías de las cuales no se ha obtenido la participación deseada, con una muestra final de 38 personas.

Instrumentos

a) Revisión Bibliográfica

Para la búsqueda bibliográfica se hace uso de las siguientes bases de datos: Google Scholar, Web of Science, SCOPUS, Biblioteca UNED y JSTOR. Principalmente se lleva a cabo una búsqueda de investigaciones realizadas en los últimos 5 años. No obstante, para la búsqueda de documentos/investigaciones llevadas a cabo en el Reino Unido se ve necesario ampliar la franja de años, por la dificultad de encontrar estudios y archivos en este ámbito. Del mismo modo, se hace uso de los archivos del

departamento educación del gobierno inglés, así como páginas web y asociaciones pertenecientes a la red de guarderías del Reino Unido.

b) Cuestionario

El cuestionario ha sido el instrumento principal de esta investigación. Se trata de un cuestionario mixto con preguntas cerradas y abiertas suministrado en formato online con ítems a valorar mediante una escala tipo Likert de 5 puntos donde 1 significa totalmente desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo, de modo que cuanto más se acerca a la puntuación 5, más favorable se considera la respuesta. Para el diseño de este instrumento, se redactó un primer borrador con algunos ítems parecidos, que fueron eliminados en la última fase dependiendo de la fiabilidad de estos y la valoración de expertos. En el proceso de la elaboración del cuestionario se llevaron a cabo diferentes procesos de validez y fiabilidad: valoración de jueces expertos (7), prueba piloto (13 docentes) y el Alpha de Cronbach ($\alpha = .783$) lo que indica una consistencia interna de datos media-alta. Tras las modificaciones pertinentes, se obtiene el cuestionario final compuesto por 4 apartados. Uno para los datos generales seguido de 3 dimensiones en relación con los objetivos formulados, con un total de 36 ítems: dimensión 1, 10 ítems; dimensión 2, 6 ítems; y dimensión 3, 14 ítems. En cada una de las dimensiones se incluyeron 2 preguntas abiertas con el propósito de ampliar o complementar las respuestas a las preguntas cerradas.

Para el análisis de los datos cuantitativos, se utilizó el programa SPSS 24. En cuanto a la parte cualitativa, una vez obtenida la información se realizó la codificación y categorización de forma manual y con la ayuda del programa Atlas.ti8 que facilitó la agrupación de datos y la posterior elaboración de redes semánticas.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados de la investigación agrupados por dimensiones. En primer lugar, se exponen los análisis cuantitativos de los cuestionarios, seguidos de los análisis cualitativos obtenidos gracias a las preguntas abiertas planteadas al final de cada dimensión. En esta primera parte se ofrecen los resultados del análisis estadístico llevado a cabo con el programa SPSS.

Primera dimensión

Tabla 2. Resultados del análisis estadístico del primer bloque de preguntas

| Ítem | N | \bar{X} | moda |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|-----------|------|
| A1 Soy consciente de las diferentes etnias que hay en mi aula. | 38 | 4,66 | 5 |
| A2 En mi guardería la diversidad cultural es vista como un valor que enriquece. | 38 | 4,32 | 5 |
| A3 He percibido problemas relacionados con la diversidad cultural en la guardería. | 38 | 2,61 | 5 |
| A4 La guardería está preparada para atender a la diversidad cultural de forma adecuada. | 38 | 4,08 | 4 |
| A5 El EYFS da importancia al multiculturalismo y la diversidad cultural. | 38 | 3,97 | 4 |
| A6 Hay trabajadoras con prejuicios culturales. | 38 | 2,18 | 4 |
| A7 Algunos niños/as tienen dificultades para integrarse porque vienen de culturas muy diferentes. | 38 | 2,79 | 2 |
| A8 Cuento con los recursos necesarios para promover la equidad y prácticas antidiscriminatorias en mi rutina diaria. | 38 | 3,89 | 3 |
| A9 Adapto los métodos didácticos para atender las necesidades del alumnado de diferentes culturas. | 38 | 4,21 | 4 |

Fuente: Elaboración propia

Dentro de este primer bloque, observamos que las preguntas han sido contestadas por todos los encuestados. Los ítems han obtenido una respuesta bastante positiva con valores medios altos próximos al valor máximo 5. La afirmación A1 referente a si perciben las diferentes etnias en el aula es la que mayor puntuación ha obtenido con un valor de $\bar{X}=4,66$, de hecho, en la suma de los valores porcentuales observamos que casi la totalidad de las participantes 97,9% da un valor de entre 4 y 5, mostrándose de acuerdo y totalmente de acuerdo con la afirmación. Le siguen los ítems A2 “En mi guardería la diversidad cultural es vista como un valor que enriquece” con un valor de $\bar{X}=4,32$ y A9 “Adapto los métodos didácticos para atender las necesidades del alumnado de diferentes culturas” con un valor de $\bar{X}=4,21$. Aquella que menos valor obtiene es la afirmación A7 “Algunos niños/as tienen dificultades para integrarse porque vienen de culturas muy diferentes” con un valor de $\bar{X}=2,79$. Se trata de un ítem con mucha variedad de respuestas donde un 31,6% se muestra en desacuerdo con esta afirmación, frente a un 42,1% que considera que, si hay niños a los que les resulta complicado integrarse y un 26,3% de participantes dan un valor intermedio a este ítem.

Le sigue la afirmación A3 referente a “he percibido problemas relacionados con la diversidad cultural en la guardería” con un valor intermedio de $\bar{X} = 3,39$, en vista de la variedad de respuestas consideramos a su vez interesante observar las respuestas dadas en este ítem A3, respecto a la presencia de problemas relacionados con la diversidad cultural en la guardería, en el cual el 68% se sitúa en un valor intermedio (ni acuerdo ni en desacuerdo) un 26,32% afirma estar de acuerdo con esta idea dándole valores altos entre 4 y 5 de frente a un 50% que afirma no haber presenciados conflictos, de los cuales el 28,95% lo valora con un 1 y un 21,05% con un 2.

La afirmación A5 “El EYFS da importancia a la multiculturalidad y la diversidad cultural” obtiene un valor $\bar{X} = 3,97$ muy próximo al valor de 4. Sin duda este obtiene una valoración alta donde un 42% de participantes le dieron un valor de 4 y un 31,6% lo valoraron con un 5.

En cuanto a la afirmación A4, que busca recoger la opinión de las maestras en torno a si en su opinión la guardería está preparada para atender a la diversidad cultural de forma adecuada, es valorada con una media de $\bar{X} = 4,08$, con una moda de 4 lo que muestra un acuerdo general hacia este ítem. Se recoge una valoración muy significativa, de hecho, un 81,6% de las trabajadoras considera que la guardería está preparada para atender a la diversidad cultural de forma adecuada, frente a un 7,9% que le da un valor negativo a esta afirmación con valores entre 1 y 2 Finalmente, el ítem A6 referente a si en su opinión creen que hay personal en la guardería con prejuicios culturales obtiene un valor de $\bar{X} = 2,11$.

Respecto a la afirmación A8 “cuento con los recursos necesarios para promover la equidad y prácticas antidiscriminatorias en mi rutina diaria” observamos que la gran mayoría se siente satisfecho con los recursos que tienen a su disposición con una valoración positiva del 68,4% frente a un 7,8% de las participantes que se muestran en desacuerdo con la afirmación. Este ítem, obtiene un valor de $\bar{X} = 3,89$ muy próximo al 4 con moda 4, lo que muestra una opinión positiva ante los recursos.

Estos datos reflejan que las participantes son conscientes de la diversidad cultural en sus aulas, consideran que la guardería está preparada para atender a la diversidad cultural de forma adecuada y en su opinión la diversidad de culturas es visto como algo positivo dentro de sus centros, a su juicio en esta etapa de infantil no existen prejuicios por parte de las trabajadoras aunque en esta cuestión, pensamos que debe tenerse en consideración el pequeño porcentaje que si afirma que aún pueden verse actitudes discriminatorias dentro del equipo docente.

Finalmente, en el ítem A10, “Por favor, seleccione aquellas características que en su opinión aparecen en un contexto multicultural” nuevamente destacan con una mayor frecuencia los aspectos positivos como son el diálogo y la comunicación (21,77%) el enriquecimiento (24,19%) y el aprendizaje de valores (23,39%). No obstante, y aunque en menor medida sigue habiendo una gran parte de trabajadoras que hacen referencia a la presencia de actitudes de discriminación, marginalización y racis-

mo (8,06%), rechazo por parte de algunas familias (5,06%), falta de comunicación (8,87%) y conflictos por diferencias culturales (7,26%).

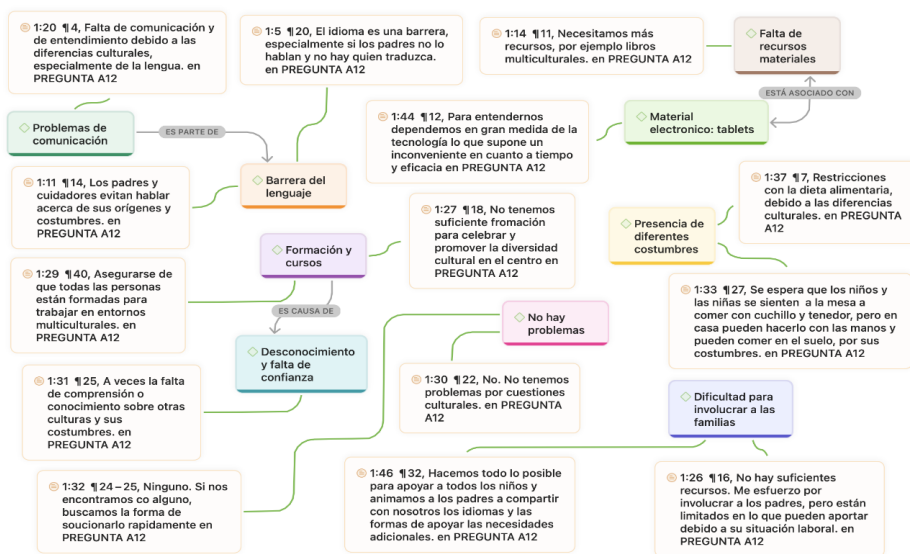
En cuanto a las preguntas abiertas A11 “¿Cuáles son las ventajas o aspectos positivos de tener estudiantes y familias de otras culturas en el aula, qué valores se promueven?” y A12 “Tomando tu experiencia como referencia, ¿qué dificultades o carencias encuentras en tu día a día para hacer frente a la diversidad cultural en el aula?” las participantes consideran que el hecho de educar en un contexto multicultural supone una oportunidad de aprendizaje y promueve la comprensión hacia la diferencia y el mundo en el que vivimos. Esta diversidad impulsa valores como la tolerancia, la empatía, el enriquecimiento y el respeto, ayuda a apreciar las diferentes culturas, comprenderlas y entenderlas, así como descubrir su propia identidad cultural:

A11. 29. *Permite a los niños obtener una comprensión de otras culturas para promover su propio aprendizaje, así como apoyar y alentar la aceptación y formas inclusivas de pensar a una edad temprana en la que puedan construir.*

Por otro lado, las participantes opinan que existe una falta de conocimiento y comprensión hacia otras culturas y se menciona la falta de confianza para llevar a cabo dinámicas para trabajar la diversidad cultural y la multiculturalidad en el aula. También se hace referencia a la falta de recursos materiales (libros, puzzles, juegos) en el aula para poder trabajar la diversidad cultural y encuentran el idioma y junto a ello, la comunicación, un obstáculo en su día a día.

A12.8. *“El personal carece de conocimiento y confianza para celebrar diferentes culturas e implementarlas en actividades con los niños”.*

Figura 1. Red semántica elaborada a partir de las respuestas obtenidas en la pregunta A12



Fuente: Elaboración propia mediante el programa Atlas ti.24.1

Destacamos la respuesta de la participante N°21. Esta respuesta aborda dos temas, pero hemos decidido incluirla de forma literal debido a la información que esta aporta. Dice así:

A12.21. *“He trabajado con niños de 3-5 años durante los últimos 4 años. Cada año, en cada aula, ha habido 2 o 3 niños de diversos orígenes que hablan de forma negativa sobre su apariencia. Es decir, su color de piel, color de ojos y el tipo de cabello que tienen. Incluso desde una edad tan temprana, los niños comienzan a compararse con los demás. Creo que enseñar a los niños sobre la diversidad dentro de los entornos y las comunidades no solo animará a los niños a aceptar a los demás, sino también a aceptarse a sí mismos. [...]”*

Segunda dimensión

Tabla 3. Resultados del análisis estadístico de la segunda dimensión

| Ítem | N | \bar{X} | moda |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|-----------|------|
| B1 Mis estudios anteriores me han ayudado a desarrollar una comprensión clara de la educación multicultural. | 38 | 3,95 | 4 |
| B2 La formación en educación multicultural es necesaria para profesores de preescolar y profesionales de la Primera Infancia. | 38 | 4,58 | 5 |
| B3 He recibido formación para aprender a abordar la diversidad cultural en la primera infancia. | 38 | 3,79 | 4 |
| B4 Quiero recibir formación específica para aprender a manejar de forma adecuada la diversidad cultural en mi aula. | 38 | 3,95 | 4 |
| B5 Estoy debidamente preparada para dar una educación de calidad a niños/as de diferentes culturas. | 38 | 3,92 | 4 |
| B6 Creo que el personal de educación infantil debe estar mejor preparado para trabajar en aulas culturalmente diversas. | 38 | 4,13 | 5 |

Fuente: Elaboración propia

En este segundo análisis, observamos que el ítem que mayor valoración ha obtenido es el B2 referente a si consideran que la formación en materia de educación multicultural es importante para la etapa de educación infantil, con un valor de $\bar{X}=4,58$ muy próximo al valor máximo de 5. Lo que muestra un grado de acuerdo muy elevado. Analizando los porcentajes observamos que un 73,7% lo valora con una puntuación máxima de 5 (muy de acuerdo), un 15,8% con una puntuación de 4 puntos, y tan solo un 5,3% lo valora con un 2, así como un 5,3% que le da un valor intermedio de 3, no existen valoraciones de 1 o 2. A pesar de ello, le sigue con una valoración bastante alta, el ítem B6 “Considero que el personal debe estar mejor preparado para atender a la diversidad cultural” con un valor de $\bar{X}=4,13$. Lo que refleja una necesidad de formación en esta materia. Observando los porcentajes, un 79% de las participantes le da un valor superior al 3, frente a un 7,9% que lo valora con puntuación de entre 1 y 2. Tan solo un 13,2% le da una puntuación intermedia de 3. Esta afirmación junto al

ítem B2 son los únicos que obtiene una moda de 5, lo que refleja un alto de acuerdo siendo este el valor máximo. Analizando los ítems B1, B3, B4 y B5 encontramos información contradictoria. El ítem B3 “he recibido formación específica para aprender como atender a la diversidad cultural en la primera infancia” obtiene una media muy próxima al 4 con un valor de $\bar{X}=3,79$. Un 63,2% de los participantes le otorga una puntuación alta de entre 4-5. Frente a un 10,6% que lo valora con una puntuación baja de entre 1-2 puntos.

La afirmación B4 “Quiero recibir formación específica para aprender a manejar de forma adecuada la diversidad cultural en mi aula” obtiene un valor de $\bar{X}=3,95$, muy cercano al 4. Atendiendo a los porcentajes de los resultados, observamos que el 71% le da un valor alto de 4-5, frente a un 7,9% que le da un valor mínimo de 1-2 esto muestra una predisposición alta y deseo por la gran mayoría de trabajadoras por recibir formación específica.

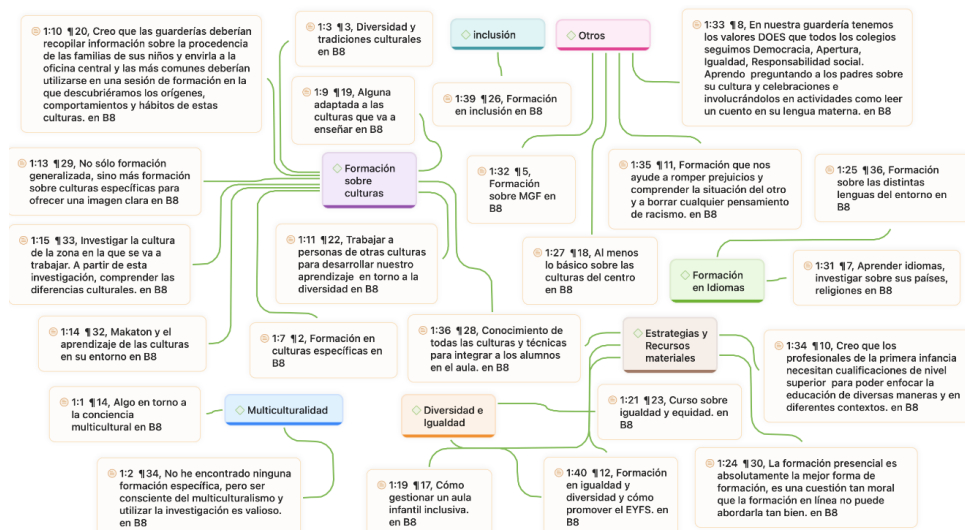
Por último, el ítem B5 “estoy debidamente preparada para dar una educación de calidad a niños/as de diferentes culturas” es aquel con una valoración no tan alta con relación a otros ítems con una media de $\bar{X}=3,92$, aun así, muy próxima al valor de 4. En ella observamos que un 71% de los participantes lo valoran con una puntuación de entre 4 y 5, frente a un 23,7% que le da un valor de 2 y tan solo un 5,3% con una puntuación de 2. Lo que refleja un alto grado de satisfacción ante la propia preparación de las trabajadoras para ofrecer una educación de calidad.

Sin duda, estos datos muestran un alto grado de satisfacción con su propia actitud ante la diversidad cultural, pues la mayoría de las participantes consideran que están bien preparadas para dar una educación de calidad a estos niños y niñas, no obstante, reclaman la necesidad de más formación en torno a esta materia. Se consideran a ellas mismas bien preparadas, pero creen que el personal de la primera infancia debe estar mejor preparado. La gran mayoría indica haber recibido formación en torno a la diversidad cultural en la etapa de educación infantil.

Esta segunda dimensión se complementa con las preguntas abiertas B7 “¿Cuáles crees que son las competencias que un trabajador/a de la primera infancia debe tener para trabajar en un contexto multicultural?” y B8 “¿Como profesional qué tipo de formación/curso encuentras necesario para estar mejor preparado para trabajar en un contexto multicultural?”. En las respuestas obtenidas, ocupa un lugar relevante el ser abierto de mente y ser comprensivo/a. Dentro de esa postura comprensiva o de entendimiento hacia las culturas presentes en el aula, se menciona el ser capaz de entender las necesidades de cada niño y niña según sus tradiciones y se ve necesario tener conocimiento básico del contexto cultural y comunidad de cada niño/a. Se hace referencia también al conocimiento y al deseo de aprender sobre aquellas culturas que conviven en la escuela. De manera similar, aparece la característica de estar dispuesto a aprender a cerca de los demás y la aceptación. Con menos frecuencia, pero igual de importante, encontramos referencias a la empatía, al no tener prejuicios, al respeto, la confianza, ser justo/a, tener interés y ser anti racista.

Una de las participantes nombra la relación familia-guardería y hace referencia a la necesidad de saber cómo construir un vínculo y lograr la participación de las familias en la dinámica de la institución educativa. Por otro lado, un gran número de respuestas hacen referencia a la formación sobre las culturas, manifestando una necesidad generalizada de saber y adquirir conocimiento sobre las culturas que predominan en el aula. Se señala la necesidad de que el personal que trabaja en las guarderías debe tener una formación igual o superior al nivel 4, pues te dota de una mayor capacitación para atender a la primera infancia y la siguiente habla de una formación que permita romper con los prejuicios y pensamientos racistas.

Figura 2. Red semántica elaborada mediante las respuestas obtenidas en la pregunta B8.



Fuente: Elaboración propia mediante el programa ATLAS. Ti 24.1

Algunas de las respuestas más destacables:

B8.9. Creo que los profesionales de la primera infancia necesitan calificaciones de un nivel superior (nivel 4 y superior) para explorar la primera infancia y la educación de diversas formas y en diferentes contextos.

B8.10 Un tipo de formación que abra nuestros ojos y rompa los prejuicios, que nos ayude a comprender completamente la situación del otro y borrar cualquier pensamiento de racismo.

Tercera dimensión

Tabla 4. Resultados del análisis estadístico de la tercera dimensión

| Ítem | N | \bar{X} | moda |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|----|-----------|------|
| C1 Me preocupa no poder atender las necesidades de cada niño/a. | 38 | 4,16 | 5 |
| C2 Me resulta difícil lograr la integración de todos los niños/as. | 38 | 2,76 | 3 |
| C3 La presencia de alumnado de diferentes culturas es un factor positivo. | 38 | 4,66 | 5 |
| C4Creoque los niños de otras culturas necesitan ayuda específica | 38 | 3,21 | 3 |
| C6 Me sentiría más seguro trabajando sólo con niños/as nativos/as. | 38 | 1,66 | 1 |
| C7 Doy un trato diferenciado a los estudiantes debido a las diferencias culturales. | 38 | 2,11 | 1 |
| C8 Hay algunas minorías étnicas que me incomoda tenerlas como alumnos. | 38 | 1,34 | 1 |
| C9 Tener niños ALE en el aula hace que mi trabajo sea más difícil. | 38 | 1,92 | 1 |
| C10 Tener diferentes culturas en el aula dificulta mi trabajo. | 38 | 1,68 | 1 |
| C11 En mi opinión se pueden ver actitudes racistas en el contexto educativo. | 38 | 2,34 | 1 |
| C12 Educar en la diversidad cultural sólo es necesario cuando hay alumnado de otros países. | 38 | 1,42 | 1 |
| C13 La educación multicultural es relevante en la etapa de educación infantil. | 38 | 4,24 | 5 |
| C14 La primera infancia es un buen momento para educar en valores contra la discriminación. | 38 | 4,45 | 5 |

Fuente: elaboración propia

En la tercera dimensión, es importante atender al sentido de los ítems en el momento de su lectura e interpretación pues aquellos que obtienen una valoración baja tiene una interpretación positiva para nuestra investigación. Dicho esto, observamos que el ítem con mayor valoración es el C3 “la presencia de alumnado de diferentes culturas es un factor positivo” con un valor de $\bar{X} = 4,66$ muy próximo al valor máximo de 5. En cuanto a los porcentajes, observamos que el 94,7% otorga una puntuación entre el valor 4 y 5, lo que demuestra un acuerdo significativo hacia esta afirmación. Tan solo un 2,6% lo valora con un 1 y un 2,6% le da un valor intermedio de 3.

El segundo ítem con una valoración más alta se trata del C14 referente a “la primera infancia es un buen momento para educar en valores contra la discriminación” con un valor $\bar{X} = 4,45$ muy próximo al valor máximo de 5 (totalmente de acuerdo). Dentro

de éste encontramos que el 73,7% de las participantes le dan un valor de 5 junto a un 5,3% que lo valora con un 4, lo que supone un 79,9% de respuestas que se sitúan por encima del valor medio. En tercer lugar, tenemos la afirmación C13 referente a si la educación multicultural es relevante en la etapa de educación infantil, que es valorada con un valor de $\bar{X}=4,24$, también muy próximo al valor máximo de 5. El 78,9% de las participantes lo valoran con una puntuación media alta con valores 4-5, superior al valor intermedio de 3, y tan solo un 10,6% de las respuestas se sitúan en los valores mínimos entre 1 y 2.

Otra de las afirmaciones con una valoración más alta es la C1 "me preocupa no ser capaz de atender a las necesidades de cada niño/a" obtiene un valor $\bar{X}=4,16$ con moda 5. Un total del 55,3% le da un valor máximo de 5, junto a un 21,1% que lo valora con un 4. Tan solo un 2,6% le da un valor mínimo de 1, junto a un 10,5 que lo valora con un 2. Las preguntas redactadas con un sentido negativo obtienen valoraciones muy bajas. El ítem C8 "hay algunas minorías étnicas que me incomoda tenerlas como alumnos", obtiene una valoración cercana al 1 con un valor de $\bar{X}=1,34$, señal de un total desacuerdo con esta afirmación. Destacamos el ítem C12 "educar en la diversidad cultural sólo es necesario cuando hay alumnado de otros países" obtiene también una puntuación baja con un valor de $\bar{X}=1,42$. El ítem C6 "me sentiría más seguro/a trabajando solo con niños/as nativos" obtiene un valor de $\bar{X}=1,66$ muy próximo al valor de 2.

Las trabajadoras participantes en el estudio valoran el ítem C4 "creo que los niños de otras culturas necesitan ayuda específica" con una media de $\bar{X}=3,21$, con una moda de 3 donde el 42,1% de las participantes lo valora con una puntuación intermedia de 3, un 21% le da valores mínimos entre 1 y 2, frente a un 36,9% que le otorga una puntuación alta entre 4 y 5.

En cuanto el ítem C6, referido a si las trabajadoras se sentirían más seguras de sí mismas trabajando solo con niños y niñas nativos estas muestran un gran desacuerdo con un valor de $\bar{X}=1,66$ muy cercano al 2. De hecho, el 79% de las participantes muestran desacuerdo con esta afirmación otorgando valores de 1 y 2, frente a un 15,8% que le da un valor intermedio y tan solo un 5,2% se sitúa en valores medios altos. El ítem, C7 "doy un trato diferenciado a estudiantes debido a las diferencias culturales" obtiene un valor de $\bar{X}=2,11$ lo que muestra desacuerdo con esta frase. Atendiendo a los porcentajes vemos que el 65,8% se encuentra en desacuerdo con esta afirmación otorgándole valores mínimos entre 1 y 2, frente a un 15,8% que le da valores altos afirmando dar un trato diferente a estos niños y niñas.

En cuanto al ítem C11 "en mi opinión puedes ver actitudes racistas en el contexto educativo" obtiene un valor de $\bar{X}=2,34$, lo que refleja un alto desacuerdo hacia esta afirmación. Entre las respuestas observamos que 55,3% de las encuestadas le dan una puntuación baja entre 1 y 2. Frente a un 15,8% que le da una puntuación alta con valores de 4 y 5. Queremos desatacar el porcentaje obtenido en esta afirmación con un valor medio de 3, con un total del 28,9%.

Los ítems que hacen referencia a la dificultad causada por la diversidad cultural C9 y C10, obtienen nuevamente valores bajos, con una media de $\bar{X} = 1,92$ y $\bar{X} = 1,68$, lo que deja como resultado que la presencia de otras culturas y alumnos con otra lengua materna que no es la inglesa no dificulta su labor educativa. De hecho, no consideran difícil lograr la integración de los niños en el aula (C2 $\bar{X} = 2,76$), aunque se muestran un poco neutros pues este ítem logra un valor cercano al 3. Estos resultados se fortalecen mediante la pregunta de respuesta múltiple C5 donde todas las casillas seleccionadas tienen una connotación positiva, y en la cual ninguna de las características con connotación negativa es seleccionada.

Los sentimientos de felicidad (39,33%), motivación (32,58%) y competente (21,31%) son las más elegidas. Aparecen también características como “orgullo” e “interés”. Los sentimientos de “frustración”, “estrés”, “cansancio” e “incomodidad” no son elegidas por ninguna de las participantes en el cuestionario.

Estos resultados muestran una actitud muy positiva hacia la diversidad cultural en las escuelas de infantil y se niega la idea de que la presencia de alumnado inmigrante dificulta su tarea. Se ve la multiculturalidad como algo positivo que genera sensaciones de felicidad, orgullo y motivación. Los ítems relacionados con los prejuicios obtienen valores muy bajos, lo que indica un grado muy alto de aceptación hacia la diversidad cultural en este sector. Muestran disposición hacia dar un trato igualitario y afirman que no se sentirían más seguras trabajando solo con alumnado británico. Asimismo, consideran la etapa de infantil como un momento idóneo para educar en valores.

En las preguntas abiertas de la tercera dimensión C15 “¿Como puedes promover la tolerancia y el respeto en tu aula para crear un clima multicultural positivo?” y C16 “¿Cómo actuarías ante actitudes discriminatorias en el aula?”, la gran mayoría de respuestas giran en torno a crear un clima de respeto, una atmosfera de aceptación y de compartir. Las docentes expresan que se debe permitir que los niños y niñas expresen libremente sus dudas, se comuniquen, darles tiempo para entender y comprender lo que sucede a su alrededor y, por supuesto, incluir en la rutina diaria elementos que visibilicen las diferencias para que crezcan en la aceptación de lo diverso. Se hace referencia a su vez, a la relación con las familias, involucrándolas en el día a día e invitándolas a leer, cocinar o jugar. Las participantes, dan importancia, también, a los recursos materiales ya sean juguetes, canciones o cuentos, que ayuden a promover dichos valores.

C15.10 Tratar a todos los niños de la misma manera. Evitando que construyan una mente racista creando historias que les ayuden a comprender otras culturas. Recrea las celebraciones culturales e involucra a las familias en ellas. Tomar conciencia de las consecuencias del daño y de cómo todos nosotros somos niños que vinimos aquí para aprender, hacer amigos y divertirnos.

tura y no caer en un proceso de asimilación cultural (Beniscelli, Riedemann, y Stang, 2019; Iriarte, 2015; Domínguez et al. 2020) sin reparar en ello.

Nuestro estudio ha servido para certificar algunas de las conductas que se repiten en diversas investigaciones como las de Avaro Nguema y Ruiz-Cabezas (2016), Szelei, Tinoca y Pinho (2019), Chiner, Cardona, y Gómez (2015) y González-Fernández et al. (2024), donde se hace notable las ganas y predisposición hacia la formación en este ámbito y la necesidad por dotarse del conocimiento adecuado para atender a la diversidad cultural del aula. Así mismo, como bien hemos dicho en líneas superiores, mediante la elaboración de este estudio se demostró que no existe una formación enfocada a diversidad cultural dentro de los niveles 2 y 3 los cuales son los mínimos estipulados para trabajar en el sector de la primera infancia. Los resultados coinciden con la literatura estudiada que indica una falta de formación en este ámbito, dejando a las trabajadoras expuestas ante una realidad que demanda una atención especial, tanto formativa como reflexiva. Autores como Cottle y Alexander (2012), Ruiz-Cabezas, Medina y Medina (2023), hablan de esta situación, y ponen como ejemplo la falta de confianza por parte de las trabajadoras al expresar que hay tareas y roles que no saben realizar porque no tienen las habilidades ni conocimientos suficientes.

Sin embargo, los resultados muestran que la presencia de alumnado inmigrante o de minorías étnicas no les genera un sobreesfuerzo en el día a día. Estos resultados difieren del resto de la literatura previamente trabajada, donde investigaciones como la de Dubbeld et al. (2019); Glock, Kleen y Morgenroth (2019); Gómez, Gil, y Martínez (2017) encontraban que la presencia de alumnado inmigrante o de minorías étnicas supone un esfuerzo mayor y les genera un plus de agotamiento al equipo docente. Por el contrario, este estudio revela que los participantes tienen creencias muy positivas hacia la diversidad cultural, para las personas participantes en el estudio la presencia de alumnado de otras culturas no genera al docente un sentimiento de estrés o agotamiento tal y como afirman dichos autores.

Queremos destacar el estudio llevado a cabo por Eskici y Çayak (2018), en el cual se concluye que los maestros son necesarios para comprender la filosofía de la educación multicultural y así poder educar a los niños y niñas, que conozcan su propia cultura y respeten a las demás. Sin duda, cualquier profesional de la infancia, ha de ser visto como un guía del proceso de enseñanza, una persona que influirá en los niños y niñas, en su pensamiento, percepciones y competencias asentando las bases del futuro, algo que solo harán si son conscientes de sus propios actos. A nuestro parecer, una formación efectiva de las educadoras y docentes sobre la multiculturalidad garantizará la comprensión conceptual y les capacitará de habilidades pedagógicas adecuadas para llevar a cabo prácticas basadas en la inclusión, la equidad y la justicia que permita ofrecer una educación de calidad a todos los niños y niñas.

Por último, nuestros resultados coinciden con los datos que reflejan los autores Bhopal y Rhamie (2014) cuando afirman que muchos de los conocimientos de los profesores en formación sobre cuestiones relacionadas con la diversidad, la “raza” y

la inclusión estaban relacionadas con sus propias experiencias, debido a la falta de información al respecto en su formación tanto inicial como continua.

CONCLUSIONES

a) Formación en educación multicultural

Dentro de esta dimensión identificamos tres aspectos a tener en cuenta. En primer lugar, las diferencias entre los niveles formativos, en segundo lugar, la falta de formación en esta materia y, por último, la actitud y determinación del equipo pedagógico. De forma general, gracias a la información obtenida y bajo nuestra propia experiencia como trabajadoras de la guardería, consideramos que sí, existe una falta de formación en materia de multiculturalidad en el sector de la primera infancia. Respecto a la formación en educación multicultural, las personas con niveles 2 y 3 no han recibido ningún tipo de formación al respecto, si tenemos en cuenta la alta diversidad étnica y cultural que recogen estas guarderías, es algo preocupante y que necesita una reflexión por parte de las políticas educativas tanto internas a la compañía como estatales. El desconocimiento genera tensiones entre el equipo pedagógico, debido a una falta de entendimiento entre las personas y esto causa estrés por parte de aquellas que quieren dar una mejor respuesta a estos niños y niñas. A su vez, encontramos que la experiencia e interés propio ayuda a aquellas personas con menos nivel formativo, y que una buena predisposición puede disminuir la brecha entre unas trabajadoras y otras. Dicho esto, podemos concluir que existe una incuestionable brecha entre aquellas personas que han tenido una formación universitaria frente a aquellas que tan solo han cumplido los niveles mínimos exigidos para poder trabajar en una guardería. Además, nuestros datos confirman que el hecho de que la plantilla de un centro de educación infantil esté compuesta en su gran mayoría por personal poco cualificado y haya una gran presencia de trabajadoras no cualificadas preocupa al sector de la primera infancia.

b) Plan de estudios inclusivo

El currículum oficial EYFS no aborda de forma concreta ni detallada la inclusividad de las diferentes culturas ni ofrece ningún tipo de orientación, si bien es cierto que hace un llamamiento a la inclusividad, a nuestro parecer, no orienta al equipo profesional de forma adecuada sobre cómo tratar una realidad multicultural dentro del contexto educativo. A causa de esto, se contempla que la ausencia de un apartado que aborde la educación multicultural en el currículum influye en la presión que los y las profesionales sufren en su trabajo a la hora de lograr unos mínimos y unas ex-

pectativas muy altas impuestas por quienes inspeccionan los centros (OFSTED). Dicho esto, del mismo modo que la capacitación docente debe alentar a los educadores a reflexionar sobre sí mismos y sobre sus acciones, el marco legal debe incluir aspectos a trabajar en entornos mono y multiculturales.

c) La diversidad cultural en la guardería

La guardería acoge a grupos étnicos minoritarios con los brazos abiertos y se esfuerza por que tanto los niños como las familias se sientan lo más arropados posible durante el tiempo que estén con ellos. El equipo tiene a su disposición diferentes estrategias, a pesar de no haber recibido formación en torno a esto, afirman que los años de experiencia y su interés personal han hecho que tengan sus propias técnicas para tratar de normalizar la diversidad cultural y educar de forma inclusiva en un entorno multicultural. Hablan de la promoción de valores de forma transversal en el día a día de la escuela, se menciona la relación familia-centro educativo como medio para que se sientan parte de la comunidad educativa y se mantiene una visión folclórica de la diversidad cultural, dando visibilidad a las culturas mediante la celebración festivas, tradiciones, utilización de idiomas.

d) Percepción de las trabajadoras

De forma general las trabajadoras conocen la realidad multicultural que viven en su centro, pero no le prestan una atención concreta pues es algo normal y que no necesita una atención especial, más allá de la comunicación. No existe una política o un plan establecido para la bienvenida de niños y niñas de otros países y no ven que sea algo necesario, pero demandan la necesidad de materiales y recursos coherentes con el enfoque multicultural mostrándose desencantadas con los recursos que tienen a su alcance. En segundo lugar, las trabajadoras participantes en este estudio ven necesaria más formación en este ámbito para poder entender las culturas del aula y sus costumbres, así como aprender palabras que faciliten la comunicación y la adaptación de los niños y niñas en el aula. Por último, en ningún caso se ve la multiculturalidad como algo negativo, no se aprecia ningún indicio de desprecio ni rechazo hacia otras culturas, al contrario, se ve como algo muy positivo y enriquecedor para toda la comunidad educativa.

A la luz de estos hechos, consideramos que sin un proceso reflexivo por parte de todas las personas trabajadoras en el sector de la primera infancia y sin un plan de estudios que aborde la multiculturalidad en todas sus vertientes, se corre el riesgo de caer en una dinámica de asimilación cultural o aculturación (Beniscelli, et al., 2019; Iriarte, 2015) alejándonos de nuestros objetivos que no son otros que el lograr una es-

cuela inclusiva basada en los principios de la educación intercultural o en el caso del contexto inglés, los principios de la educación multicultural. En definitiva, creemos que hoy más que nunca, es necesaria una educación de calidad con un enfoque pedagógico inclusivo e intercultural, no olvidemos que esto además de implicar respuestas organizativas y administrativas, conlleva generar una convivencia pacífica, respetuosa y basada en valores dentro de la institución.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdullah, M., y Abdullah, A. (2018). Preschool teachers' training and attitudes towards multicultural education in Malaysia. *Southeast Asia Early Childhood Journal*, 7, 1-13. <https://doi.org/10.37134/saecj.vol7.1.2018>
- Ang L. (2010): Critical perspectives on cultural diversity in early childhood: building an inclusive curriculum and provision, *Early Years: An International Research Journal*, 30(1), 41-52.
- Ang, L. (2014). Preschool or Prep School? Rethinking the Role of Early Years Education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 15(2), 185–199. <https://doi.org/10.2304/ciec.2014.15.2.185>
- Ashcroft, R. T., y Bevir, M. (2018). Multiculturalism in contemporary Britain: policy, law and Theory. *Critical Review of International Social and Political Philosophy*, 21(1), 1-21, DOI: 10.1080/13698230.2017.1398443
- Avoro Nguema, M. T. y Ruiz-Cabezas, A. (2016). Necesidades de formación del profesorado en la competencia intercultural en Malabo, Guinea Ecuatorial. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, 112.
- Ben-Peretz, M., y Flores, M. A. (2018). Tensions and paradoxes in teaching: implications for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41(2), 202-213.
- Beniscelli, L., Riedemann, A., y Stang, F. (2019). Multicultural y, sin embargo, asimilacionista. Paradojas provocadas por el currículo oculto en una escuela con alto porcentaje de alumnos migrantes. *Calidad en la educación*, (50), 393-423.
- Bhopal, K. y Rhamie, J. (2014) Initial teacher training: Understanding 'race', diversity and inclusion, *Race Ethnicity and Education*, 17(3), 304-325.
- Carrasco, M.J. y Coronel, J.M. (2017). Percepciones del profesorado sobre la gestión de la diversidad cultural: Un estudio cualitativo. *Educación XX1*, 20(1), 75-98.
- Chiner, E., Cardona M. C., y Gómez, J. (2015). Teachers' beliefs about diversity: an analysis from a personal and professional perspective. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 4(1), 18-23. Universidad de Alicante. Recuperado de: <https://www.learntechlib.org/p/150695/>
- Cottle, M., y Alexander E. (2012) Quality in early years settings: government, research and practitioners' perspectives, *British Educational Research Journal*, 38(4), 635-654, DOI: 10.1080/01411926.2011.571661
- Department for Education and Skills (2017) *Statutory framework for the early years' foundation stage*. EYFS. Recuperado de: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/596629/EYFS_STATUTORY_FRAMEWORK_2017.pdf

- Department for Education and Skills (DfES) (2019) Early years foundation stage profile results, 2018/19: pupil characteristics. Technical document. Recuperado de: <https://www.gov.uk/government/statistics/early-years-foundation-stage-profile-results-2018-to-2019>
- Domínguez, M. C., Ruiz-Cabezas, A., Medina, M. C., Llor, M. C., Pérez Navío, E., & Medina, A. (2020). Teachers' training in the intercultural dialogue and understanding: Focusing on the education for a sustainable development. *Sustainability*, 12 (23), 9934.
- De Haro Rodríguez, R., Arnaiz Sánchez, P., & Nuñez de Perdomo, C. R. (2019). Competencias docentes en Educación Infantil e inclusión educativa: diseño y validación de un cuestionario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(1). <https://doi.org/10.6018/reifop.407111>
- Dubbeld, A., de Hoog, N., Den Brok P., y de Laat M. (2019) Teachers' multicultural attitudes and perceptions of school policy and school climate in relation to burnout, *Intercultural Education*, 30(6), 599-617, DOI: 10.1080/14675986.2018.1538042
- Dyer, A. (2018). Being a professional or practising professionally, *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(3), 347-361, DOI: 10.1080/1350293X.2018.1462999
- Elton-Chalcraft, S., Lander, V., Revell, L., Warner, D., y Whitworth, L. (2017). To promote, or not to promote fundamental British values? Teachers' standards, diversity and teacher education. *British Educational Research Journal*, 43(1), 29-48.
- Elwick, A., Jayne O., Leena R., Mona S., y Dilys W. (2017). In Pursuit of Quality: Early Childhood Qualifications and Training Policy. *Journal of Education Policy* 33 (3), 510–25. doi: 10.1080/02680939.2017.1416426
- Eskici, M., y Çayak, S. (2018) Teachers' Personal Characteristics and Metaphorical Perceptions to Multicultural Education. *Journal of Education and Training Studies*. 6 (3). Doi:10.11114/jets.v6i3a.3163
- Forrest, J., Lean, G., y Dunn, K. (2017). Attitudes of Classroom Teachers to Cultural Diversity and Multicultural Education in Country New South Wales, Australia. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(5). DOI: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2017v42n5.2>
- González-Fernández, R., Ruiz-Cabezas, A., Domínguez, M. C. M., Subía-Álava, A. B., & Salazar, J. L. D. (2024). Teachers' teaching and professional competences assessment. *Evaluation and Program Planning*, 103, 102396.
- Gil-Madrona, P.; Gómez-Barreto, I. y González-Víllora, S. (2016). Percepción de los estudiantes de maestro de educación infantil sobre su formación intercultural. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(18), 111-128. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.m9-18.pmei>
- Glock, S., Kleen, H., y Morgenroth, S., (2019) Stress Among Teachers: Exploring the Role of Cultural Diversity in Schools, *The Journal of Experimental Education*, 87(4), 696-713, DOI : 10.1080/00220973.2019.1574700
- Gómez, I., Gil, P., y Martínez, M^a. (2017). Valoración de la competencia intercultural en la formación inicial de los maestros de educación infantil. *Interciencia*, 42(8),484-493. Disponible en: <https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2017/08/484.pdf>
- Iriarte, M. (2015). Cultura, multiculturalidad e interculturalidad. Análisis de la educación intercultural en la ciudad de Málaga. Tesis doctoral, Málaga. <http://orcid.org/0000-0002-4776-0651>
- Iriogbe-Efionayi, S. (2016) Cultural Diversity: Implications for Minority Early

- Childhood Education Population. *International Journal of Education and Human Developments*, 2(6), 44-56. Recuperado de: <http://ijehd.cgrd.org/images/vol2no6/6.pdf>
- Keddie, A. (2014). The politics of Britishness: multiculturalism, schooling and social cohesion. *British Educational Research Journal*, 40(3), 539–554. doi:10.1002/berj.3101
- Medina, A. y Huber, G. (2023). *Identidades migrantes y Formación del profesorado: Investigación educativa para el encuentro entre culturas fronterizas*. Editorial Universitas.
- Modood, T. (2015) What is multiculturalism and what can it learn from interculturalism? University of Bristol, UK. En Antonsich, M. (2015). *Interculturalism versus multiculturalism – The Cattle-Modood debate*. *Ethnicities*, 16(3), 470–493. doi:10.1177/1468796815604558
- NDNA (2019) National Day Nurseries Association. Nursery workforce surveys and reports 2019. NDNA has surveyed members in England, Scotland and Wales about their early years workforce. Scroll down for the results of all three surveys. Consultado en: www.ndna.org.uk/workforcesurvey
- ONS (2023) Office for National Statistics. Consultado en: <https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/populationandmigration/internationalmigration/bulletins/longterminternationalmigrationprovisional/yearendingjune2023>
- Otzen, T. y Manterola C. (2017) Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*. 35(1):227-232
- Pedrero-García, E., Moreno-Fernández, O., y Moreno-Crespo, P. (2017). Educación para la diversidad cultural y la interculturalidad en el contexto escolar español. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*, 23(2), 11-26.
- Phoon, H. S., Abdullah M. L. Y., y Abdullah, A. C. (2013). Multicultural early childhood education: practices and challenges in Malaysia. *Australian educational researcher*, 40(5): 615-632.
- Ruiz-Cabezas, A., Medina, M. C. y Medina, A. (2023). Currículum ético-socio-cultural: planificación de la enseñanza para el desarrollo de la axiología social, *Revista Derechos Humanos y Educación*, 8, 143-165.
- Sáez, L. J. M. (2017). *Investigación educativa: Fundamentos teóricos, procesos y elementos prácticos: enfoque práctico con ejemplos, esencial para tfg, tfm y tesis*. ProQuest Ebook Central <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.uned.es>
- Szeley, N., Tinoca, L., y Pinho, A. S. (2019): Professional development for cultural diversity: the challenges of teacher learning in context, *Professional Development in Education*, DOI: 10.1080/19415257.2019.1642233
- Tomlinson, S. (2015): Special education and minority ethnic young people in England: continuing issues, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, DOI:10.1080/01596306.2015.1073013

Desigualdad económica y desarrollo humano

La preservación de los derechos humanos de segunda generación

Economic inequality and human development

The preservation of second-generation human rights

Imelda Ortiz-Medina

Dra. En Gobierno y Administración Pública por la Universidad Complutense de Madrid, docente-investigadora de la Universidad Autónoma de Zacatecas, México.

Email. imeldaortizmedina@uaz.edu.mx

RESUMEN

Un individuo, que no logra cubrir sus necesidades humanas básicas, es una persona a la cual se le están violando sus derechos humanos universales. La mejor cobertura de las necesidades humanas básicas de una población se logra a través de la distribución del ingreso, acción que permite disminuir la desigualdad y mejorar los niveles de bienestar. Lo anterior nos lleva a preguntarnos: ¿Es posible preservar los derechos humanos cuando hay desigualdad económica y poco desarrollo humano? Por lo que, el objetivo central de la presente investigación es realizar una reflexión en torno a la relación que guardan las variables desigualdad económica, desarrollo y derechos humanos universales de segunda generación.

El supuesto del que se parte es que; en aquellos países con un mayor nivel de desigualdad existe menor desarrollo humano y, por tanto, bajo respeto por los derechos humanos. Para comprobar tal afirmación se analizó el comportamiento de las dos primeras variables mediante el Coeficiente de Gini (C.G.) e Índice de Desarrollo Humano (IDH), tomado como referencia los 30 países con mayor y menor desigualdad económica e índice de desarrollo humano y se revisó el nivel de cobertura en salud, educación, empleo e ingreso, etc. para esos mismos países, consideradas las principales dimensiones del desarrollo y los derechos humanos universales de segunda generación. Encontrando que los países con alto IDH si garantizan la preservación de estos derechos.

ABSTRACT

An individual who fails to meet his basic human needs is a person whose universal human rights are being violated. The best coverage of the basic human needs of a population is achieved through income distribution, an action that allows for a reduction in inequality and an improvement in levels of well-being. The above leads us to ask: Is it possible to preserve human rights when there is economic inequality and little human development? Therefore, the central objective of this research is to reflect on the relationship between the variables of economic inequality, development, and second-generation universal human rights.

The assumption is that in those countries with a higher level of inequality there is less human development and, therefore, low respect for human rights. To verify this statement, the beha-

vior of the first two variables was analyzed using the Gini Coefficient (GC) and Human Development Index (HDI), taking as a reference the 30 countries with the highest and lowest economic inequality and human development index, and the level of coverage in health, education, employment, and income, etc. was reviewed. For these same countries, the main dimensions of development and second-generation universal human rights were considered. Finding that countries with high HDI do guarantee the preservation of these rights.

Palabras Clave: “Desarrollo humano”, “desigualdad”, “derechos de segunda generación”, “derechos humanos universales”.

Keywords: “Human development”, “inequality”, “second-generation rights”, “universal human rights”.

1. INTRODUCCIÓN

No es suficiente que la producción y la inversión de una nación aumente, es necesario que este crecimiento se vea reflejado en el bienestar de la población, que exista; alimentación, mejor nivel educativo, mejores servicios de salud, acceso a una vivienda decorosa, ingreso monetario adecuado, etc. Y, además y sobre todo en este caso, respeto a los derechos humanos, específicamente a los derechos humanos de segunda generación, en los que se establece la importancia de que los seres humanos cuenten con condiciones económicas, sociales y culturales dignas. Para lograr lo anterior, es menester la distribución del ingreso la cual es posible a través de una política impositiva (impuestos redistributivos y gasto social). Es decir, un mayor desarrollo humano.

El presente trabajo cuenta con las siguientes partes: introducción, marco teórico, materiales y método, discusión y análisis y, finalmente; los resultados y conclusiones.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Derechos humanos

Los Derechos humanos, nos dotan de un marco jurídico y valores universales aceptados por todos, en ellos se establece la obligación de los gobiernos a proporcionar las condiciones que propicien o faciliten el respeto a los individuos, en un contexto de justicia económica, social y política, asegurado el bienestar, participación, igualdad y desarrollo de los seres humanos. Actualmente, los derechos humanos universales, se clasifican en cuatro generaciones, dependiendo de la época y el entorno socioeconómico, político y cultural en el que fueron desarrollados y establecidos. Comprenden: derechos civiles, jurídicos, económicos, sociales, políticos, ambientales, a la información, etc. La violación de los derechos económicos, sociales y culturales trae aparejada una violación de derechos civiles y políticos. En palabras de Dulitzky,

si bien la pobreza pareciera estar relacionada con los derechos económicos, sociales y culturales, también el disfrute de los derechos civiles y políticos depende de que los primeros se vean satisfechos (Beca-Frei, 2018).

Los derechos de primera generación establecen los derechos civiles y políticos, tienen sus orígenes a finales del siglo XVIII, en el contexto de la independencia de Estados Unidos (1776) y de la Revolución Francesa (1789), en donde se proclaman los derechos del hombre y del ciudadano (1789) y los de la mujer y la ciudadana (1791). En ellos se busca, fundamentalmente, garantizar la libertad de las personas, limitado la invasión del estado en la vida privada y facilitar intervención de los individuos en la vida pública. Los principales derechos civiles son: derecho a la vida, derecho a la libertad ideológica y religiosa, derecho a la libre expresión, derecho a la propiedad, entre otros. También están los derechos políticos, tales como: derecho al voto, derecho a formar sindicatos, derecho a realizar huelgas, derechos a constituirse en un partido político, etc. Años después, a mediados del siglo XIX, prevalecen movimientos que buscan mejorar las condiciones de vida de los trabajadores, se publica el Manifiesto Comunista (1848) y luego surge la Asociación Internacional de Trabajadores (1864) (Solís, 2012), con los que se fortalecen estos derechos.

Por su parte, los derechos de segunda generación comprenden los derechos económicos, sociales y culturales, los cuales tienen sus fundamentos desde finales del siglo XIX y son establecidos, oficialmente, a mediados del siglo XX. Lo más sobresaliente de estos derechos es que buscan una igualdad real entre los individuos, planteando las mismas oportunidades para todos, de tal manera que las personas tengan una vida digna, siendo el Estado el garante de esas condiciones. México, fue el primer país en incluir, en la Constitución de 1917, los derechos sociales, posteriormente incluyó los derechos económicos y culturales.

Así pues, de manera sistemática y normativa los derechos humanos son proclamados después de la segunda guerra mundial, particularmente en 1948, mediante la Asamblea General de las Naciones Unidas, a través de la "Declaración Universal de los Derechos Humanos", en ella se establecen los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales que deben disfrutar las personas (Santana y Serra, 2022), los cuales quedaron reflejados como derechos legales en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), entrando en vigor a inicios de la década de los 70s. En dicho pacto se estipula que el estado debe respetar y proteger dichos derechos y, particularmente, buscar los mecanismos para efectivizarlos, ya sea con procedimientos administrativos, destinando recursos presupuestarios para tal fin o con la cooperación internacional.

Los derechos económicos, sociales y culturales surgen en un contexto de crecimiento y globalización económica donde miles individuos viven en condiciones de pobreza, marginación, exclusión y desigualdad. Organizaciones de todo el mundo, académicos, grupos religiosos, estadistas, etc., demandaron estos derechos básicos en

todo el mundo, buscando garantizar que cada persona acceda a una vida digna, con salud, educación, alimentación, agua, vivienda, cultura, etc.

Bajo este tenor, los principales derechos humanos plasmados en los algunos artículos del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Civiles (PIDESC), son: derecho al trabajo y a la libre elección de empleo; derecho a condiciones de trabajo equitativas y satisfactorias; libertad sindical y derecho a huelga; derecho a la seguridad social; protección de la familia y los menores; derecho a un nivel de vida adecuado y a la mejora continua de las condiciones de existencia, alimentación, vestido, vivienda, derecho a la salud física y mental, asistencia médica, derecho a la educación en sus diversas modalidades; derecho a participar en una vida cultural, protección, seguridad pública, desarrollo y difusión de la ciencia y la tecnología.

Después están los derechos de tercera generación, los cuales inician a finales del siglo XX e inicios del siglo XXI. Estos derechos tienen como principio la solidaridad y la justicia entre los pueblos de todo el planeta tierra y la construcción de relaciones pacíficas, por lo que en ellos se establecen, fundamentalmente, los siguientes derechos: Derecho a la paz, derecho al desarrollo, derecho a un medio ambiente limpio, armónico y sano. También, para esta misma época, tenemos a los derechos de cuarta generación, en los que se establece el derecho a la información, la informática, la comunicación y el conocimiento, con igualdad y no discriminación; acceso a nuevas tecnologías y a herramientas digitales, entre otras: la pandemia (COVID-19) ha puesto en evidencia la necesidad de que el Estado garantice el acceso a la información y a herramientas digitales. “Una de las primeras declaraciones sobre este ámbito son las de Robert Gelman en 1997 cuando difunde la Declaración de los Derechos Humanos en el Ciberespacio” (Santana y Serra, 2022:18).

Para Santana y Serra (2022), los derechos digitales pueden mejorar la calidad de vida de las personas, pero también pueden generar nuevas desigualdades, ya que no todas las personas cuentan con la infraestructura tecnológica que le permita acceder a los servicios digitales.

De ahí el interés de entender si dicha infraestructura (o bajo qué condiciones) contribuye al ejercicio efectivo de derechos, o por el contrario, genera nuevas brechas en el goce de derechos y/o nuevos riesgos o formas de conculcación de estos, ya que, como se sabe, las plataformas digitales de interacción social o comercial no solo son empresas de servicios, sino que además establecen relaciones de poder entre los productores de contenido (individuales, corporativos y políticos) y los consumidores individuales. Más aún, en la medida en que quienes acceden primero o con más intensidad son actores que ya gozan de una posición ventajosa y privilegiada, estas infraestructuras tienden a reforzar y reproducir las jerarquías de poder existentes en la sociedad a través de sesgos culturales y brechas sociales que permean tanto el diseño como el uso (Noble, 2018; Zuboff, 2019, en Santana y Serra, 2022).

Cabe señalar que, los derechos humanos de cuarta generación, en particular, lo derechos digitales, están en construcción, ya que aún no existe un consenso internacional sobre su especificidad, aplicación e implementación resaltan Santana y Serra (2022). El tema se complejiza, cuando hablamos del ciber-espacio, señalado Gelman;

ya no solo es tener acceso a un territorio geográfico específico, donde se establece la ciudadanía, Ahora, en la era digital, la antroposfera, entendida como el espacio de interacción humana, se ha ampliado, dando origen a sociedades digitales interactuando en diferentes espacios geográficos y a distancias remotas.

En la siguiente tabla se muestra la evolución de los derechos humanos universales.

Tabla 1. Evolución de los Derechos Humanos Universales

| Generación de Derechos | Época de Aceptación | Tipo de Derechos | Valor que Defienden | Función Principal | Ejemplos |
|------------------------|---------------------|-----------------------------------------|-------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Primera | S. XVIII y XIX | Civiles y políticos | Libertad | Limitar la acción del poder. Garantizar la participación política de los ciudadanos. | Derechos Civiles: Derecho a la vida, a la libertad, a la seguridad, a la propiedad... Derechos Políticos: Derecho al voto, a la asociación, a la huelga... |
| Segunda | S. XIX y XX | Económicos, Sociales y Culturales | Igualdad | Garantizar unas condiciones de vida dignas para todos | Derecho a la salud, a la educación, al trabajo, a una vivienda digna... |
| Tercera | S. XX y XXI | Justicia, paz y solidaridad | Solidaridad | Promover relaciones pacíficas y constructivas | Derecho a un medio ambiente limpio, a la paz, al desarrollo... |
| Cuarta | S. XX y XXI | Acceso a la tecnología y la información | Democracia Y Ciudadanía | Garantizar el acceso a la tecnología, la información y herramientas digitales | Derecho a la información, a las comunicaciones digitales, al ciberespacio |

Fuente: elaboración propia en base a la Agencia de Calidad Sanitaria (ACSA, 2018). Andalucía, España

2.2. Desigualdad económica

La desigualdad económica, no es un tema nuevo, existe desde años inmemorables. Sin embargo, ante el crecimiento económico tan acelerado de los últimos dos siglos y la opulencia en la que viven algunas personas, nos llevan a preguntarnos si estas

diferencias abismales entre los hombres son justas. La respuesta a esta pregunta no es fácil y requiere una reflexión filosófica que la ciencia económica no puede ofrecer. Mas aún, es necesario un estudio multi e interdisciplinar al respecto. Para Ortiz, Hernández y Martínez (2020), la desigualdad es una cuestión multidimensional y por lo cual es necesario combatirla con políticas públicas transversales.

Antes de hablar de desigualdad, es importante resaltar que Piketty (2019), nos habla de las sociedades ternarias, como base de una desigualdad disfuncional. Para él éstas están compuestas por tres grupos sociales; dos clases dirigentes que son el clero y la nobleza, las cuales son las clases más ricas y quienes poseen la mayor parte de las tierras agrícolas, estas sociedades, son el antecedente del Estado Moderno. Para el autor (2014), el mercado propicia la acumulación de la riqueza en los sectores más favorecidos, resaltando el papel de las instituciones políticas y fiscales en el comportamiento evolutivo de la distribución del ingreso.

Por su parte, para Galor (2022), la desigualdad de hoy en día tiene sus orígenes en la diferenciación de despegue del desarrollo industria en el siglo XIX, hace ya 200 años. En él influyen las instituciones, la cultura, la geografía y los aspectos sociales. Para el economista, las sociedades más productivas tienen más población, pero no necesariamente son personas más ricas, lo mismo sucede cuando se da el progreso tecnológico, este no indica que las personas sean más ricas. Entonces el autor se pregunta ¿Por qué se da la creciente desigualdad humana?, mencionando que existe un ciclo: más personas, más adaptación, más tecnología, lo que soporta más población, más tecnología, etc., es un bucle positivo. Resaltando, también, la existencia de un triángulo mágico compuesto por: formación de capital humano, progreso tecnológico acelerado y caída de la población, lo que permite un crecimiento sostenido.

Por otro lado, tenemos a Joseph Stiglitz (2012), economista contemporáneo y premio NOBEL de economía en el año 2001, quien señala que el 1% de la población tiene las mejores viviendas, mejor educación, mejores servicios médicos y en general el mejor nivel de vida, el otro 99% restante vive en condiciones limitadas. Para Stiglitz, los principales efectos que la desigualdad trae consigo, son los altos índices de criminalidad, problemas de salud, la baja educación, la poca cohesión social y una caída en la esperanza de vida, entre otros aspectos.

La desigualdad económica deja claro que el mercado, por sí solo, no va a distribuir la riqueza, antes bien, tiende a acumularla en pocas manos y el único ente que puede revertir este proceso es el Estado, tanto desde la esfera normativa como con la implementación de políticas económicas, en particular con política fiscal: impuestos progresivos y un gasto social redistributivo. “Un principio aceptado desde hace tiempo es que un aumento equilibrado de los impuestos y el gasto estimulan la economía, y el programa más bien diseñado (impuestos a los más ricos, gasto en educación), el aumento del PIB y el empleo pueden ser significativos” (Stiglitz, 2012:18). Bajo esta lógica es claro que las políticas gubernamentales, es decir la acción del gobierno juega un papel fundamental en el desarrollo o disminución de la desigualdad. “La forma

en que el gobierno...lleva a cabo esas funciones determina el alcance de la desigualdad" (89).

La crisis financiera de 2007-2008 y la gran recesión que le siguió dejaron a la deriva a un gran número de estadounidenses, en medio de los retos del naufragio de una forma de capitalismo, cada vez más disfuncional. Cinco años después, uno de cada seis estadounidenses querría un trabajo a tiempo completo, pero sigue sin encontrarlo; aproximadamente ocho millones de familias han recibido la orden de abandonar sus hogares, y varios millones más prevén que van a recibir una notificación de desahucio en un futuro no demasiado lejano; una cantidad aún mayor de ciudadanos vio cómo parecían evaporarse los ahorros de toda su vida... los jóvenes recién egresados no encontraban trabajo...no podían pagar sus deudas universitarias...se habían quedado sin techo... (Stiglitz, 2012: 51).

El indicador más utilizado para medir la desigualdad es el Coeficiente de Gini, este oscila entre 0 y 1; a más pequeño valor menor desigualdad y viceversa. Los países con un menor coeficiente y por lo tanto con una tasa de desigualdad más baja son: Noruega, Suecia, Alemania, etc. Las sociedades con un coeficiente más alto (mayor desigualdad) son algunos países de África (Sudáfrica) y de América como Colombia, México, Estados Unidos, entre otros (Esquivel, López y Vélez, 2003). La desigualdad va en aumento, generado polarización de la sociedad, aumento de la pobreza, la marginación y la inseguridad, privando a los individuos de sus derechos económicos, sociales y culturales. "La experiencia histórica muestra que la capacidad ideológica, política e institucional para justificar y estructurar la desigualdad en una sociedad es lo que determina su nivel" (Piketty, 2020:1).

2.3. Desarrollo humano

A inicio de los años 90s, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), publicó el primer informe sobre desarrollo humano, a través de un índice al que denominó Índice de Desarrollo Humano (IDH). Desde entonces, ha elaborado cientos de informes mundiales, poniendo en el centro el desarrollo y bienestar de los seres humanos, dicho indicador es uno de los más utilizados en nuestros días, en él se incluyen indicadores de salud, educación, vivienda, ingreso, entre otros, que son sus principales dimensiones.

Noruega, es el país con el más alto índice de desarrollo humano, otorgando a sus ciudadanos atención educativa y sanitaria universal, lo cual es criticado por algunos economistas, argumentado que para financiar dichas prestaciones se requiere grandes recursos económicos, por lo que es difícil crecer, a lo que Stiglitz (2012:79) responde: "Suecia, que tiene unos elevados impuestos, creció, mucho más de prisa que los Estados Unidos _ las tasas medias de crecimiento de ese país superaron las de Estados Unidos un 2,31 por ciento anual, frente a un 1,85 por ciento".

Organismos como la Comisión Económica para América Latina (CEPAL, 2002), resalta que, el tener un mayor grado educativo aumenta la productividad de los trabaja-

dores urbanos y rurales; en el campo un agricultor más capacitado utiliza técnicas más modernas, en la industria se desarrollan cambios tecnológicos. Igualmente, advierte la CEPAL que, una buena salud hace más productivos a los trabajadores, también se ha comprobado que ampliar la enseñanza primaria conduce a una distribución equitativa del ingreso.

Para Esquivel, López y Vélez (2003), a más alto grado de desarrollo humano, el nivel de actividad económica es afectado a través de la mejora de las capacidades de las personas, lo cual se traduce en mayor productividad, mientras mayor sea la tasa de inversión en capacidades, habrá más desarrollo humano y más crecimiento económico y si a esto le agregamos una mayor distribución del ingreso, se logrará elevar el nivel de vida de las personas.

3. MATERIALES Y MÉTODO

Infiriendo que mayor desarrollo humano, implica más y mejores servicios de salud, educación, vivienda, ingresos, etc., ya que estos son los componentes del desarrollo humano, por lo tanto, aquellos países con un alto desarrollo tienen garantizados sus Derechos Humanos Universales de tercera generación, mientras que aquellos con un Índice de Desarrollo Humano bajo, no los tienen garantizados.

Relación Índice de Desarrollo Humano y Desigualdad

Bajo la premisa de que aquellos países con menor desigualdad tienen mayor desarrollo, es que se presentan las siguientes tablas (2 y 3), en ellas podemos observar los 30 países con el nivel de desigualdad económica más alto y el más bajo (Coeficiente de Gini) y de Índice de desarrollo Humano, respectivamente.

Tabla 2. Coeficiente de Gini 2018

| Países con mayor Índice de Gini* (mayor desigualdad económica) | | | Países con menor Índice de Gini (menor desigualdad económica) | | |
|----------------------------------------------------------------|------------------------------|-------------|---------------------------------------------------------------|------------------------|-------------|
| Posición | País | Índice 2018 | Posición | País | Índice 2018 |
| 1 | Brasil | 53.9 | 1 | Eslovenia | 24.6 |
| 2 | Angola | 51.3 | 2 | República Checa | 25 |
| 3 | Colombia | 50.4 | 3 | República Eslovaca | 25 |
| 4 | Panamá | 49.2 | 4 | Belarús | 25.2 |
| 5 | Honduras | 48.9 | 5 | República de Moldova | 25.7 |
| 6 | Costa Rica | 48 | 6 | Emiratos Árabes Unidos | 26 |
| 7 | Paraguay | 46 | 7 | Ucrania | 26.1 |
| 8 | Ecuador | 45.4 | 8 | Bélgica | 27.2 |
| 9 | México | 45.4 | 9 | Finlandia | 27.3 |
| 10 | República Dominicana | 43.7 | 10 | Noruega | 27.6 |
| 11 | Bolivia | 42.6 | 11 | Kirguistán | 27.7 |
| 12 | Perú | 42.4 | 12 | Kazajistán | 27.8 |
| 13 | Filipinas | 42.3 | 13 | Países Bajos | 28.1 |
| 14 | Irán, República Islámica del | 42 | 14 | Dinamarca | 28.2 |
| 15 | Turquía | 41.9 | 15 | Malta | 28.7 |
| 16 | Estados Unidos | 41.4 | 16 | Hungría | 29.6 |
| 17 | Argentina | 41.3 | 17 | Croacia | 29.7 |
| 18 | Bulgaria | 41.3 | 18 | Suecia | 30 |
| 19 | Uruguay | 39.7 | 19 | Polonia | 30.2 |
| 20 | República Democrática Pop | 38.8 | 20 | Estonia | 30.3 |
| 21 | El Salvador | 38.6 | 21 | Austria | 30.8 |
| 22 | Indonesia | 37.8 | 22 | Pakistán | 31.6 |
| 23 | Federación de Rusia | 37.5 | 23 | Seychelles | 32.1 |
| 24 | Georgia | 36.4 | 24 | Francia | 32.4 |
| 25 | Tailandia | 36.4 | 25 | Chipre | 32.7 |
| 26 | Rumania | 35.8 | 26 | Mongolia | 32.7 |
| 27 | Lituania | 35.7 | 27 | Grecia | 32.9 |
| 28 | Sierra Leona | 35.7 | 28 | Macedonia del Norte | 33 |
| 29 | Viet Nam | 35.7 | 29 | Suiza | 33.1 |
| 30 | Luxemburgo | 35.4 | 30 | Portugal | 33.5 |

Fuente: Banco Mundial, Conjunto de datos [Índice de Gini], 2022

A continuación, se muestran los 30 países con Índice de Desarrollo Humano más alto y los 30 con el más bajo.

Tabla 3. Índice de Desarrollo Humano 2019

| Países con alto índice de Desarrollo Humano (IDH) | | | Países con bajo índice de Desarrollo Humano (IDH) | | |
|---------------------------------------------------|-----------------|----------------|---------------------------------------------------|---------------------------|----------------|
| Posición | País | Valor IDH 2019 | Posición | País | Valor IDH 2019 |
| 1 | Noruega | 0.957 | 1 | Níger | 0.394 |
| 2 | Irlanda | 0.955 | 2 | República Centroafricana | 0.397 |
| 3 | Suiza | 0.955 | 3 | Chad | 0.398 |
| 4 | Hong Kong | 0.949 | 4 | Burundi | 0.433 |
| 5 | Islandia | 0.949 | 5 | Sudán del Sur | 0.433 |
| 6 | Alemania | 0.947 | 6 | Mali | 0.434 |
| 7 | Suecia | 0.945 | 7 | Burkina Faso | 0.452 |
| 8 | Australia | 0.944 | 8 | Sierra Leona | 0.452 |
| 9 | Países Bajos | 0.944 | 9 | Mozambique | 0.456 |
| 10 | Dinamarca | 0.940 | 10 | Eritrea | 0.459 |
| 11 | Finlandia | 0.938 | 11 | Yemen | 0.470 |
| 12 | Singapur | 0.938 | 12 | Guinea | 0.477 |
| 13 | Reino Unido | 0.932 | 13 | Congo (República Demo) | 0.480 |
| 14 | Bélgica | 0.931 | 14 | Guinea-Bisáu | 0.480 |
| 15 | Nueva Zelanda | 0.931 | 15 | Liberia | 0.480 |
| 16 | Canadá | 0.929 | 16 | Malawi | 0.483 |
| 17 | Estados Unidos | 0.926 | 17 | Etiopía | 0.485 |
| 18 | Austria | 0.922 | 18 | Gambia | 0.496 |
| 19 | Israel | 0.919 | 19 | Haití | 0.510 |
| 20 | Japón | 0.919 | 20 | Sudán | 0.510 |
| 21 | Liechtenstein | 0.919 | 21 | Afganistán | 0.511 |
| 22 | Eslovenia | 0.917 | 22 | Senegal | 0.512 |
| 23 | Corea del Sur | 0.916 | 23 | Togo | 0.515 |
| 24 | Luxemburgo | 0.916 | 24 | Yibuti | 0.524 |
| 25 | España | 0.904 | 25 | Lesoto | 0.527 |
| 26 | Francia | 0.901 | 26 | Madagascar | 0.528 |
| 27 | República Checa | 0.900 | 27 | Tanzania (República Unie) | 0.529 |
| 28 | Malta | 0.895 | 28 | Costa de marfil | 0.538 |
| 29 | Estonia | 0.892 | 29 | Nigeria | 0.539 |
| 30 | Italia | 0.892 | 30 | Ruanda | 0.543 |

Fuente: elaboración propia con información de PNUD, Human Development Report 2020.

Realizando un comparativa entre la tabla 2 y 3, nos damos cuenta de que, para el caso de los países con el más alto índice de desarrollo humano y menor desigualdad (mayor IDH y menor I.G) identificamos 12 países que se encuentran en ambas tablas, lo que en, principio, nos lleva a inferir que nuestra hipótesis es comprobada: a menor desigualdad mayor desarrollo humano y por lo tanto mayor preservación de derechos humanos. No obstante, cabe resaltar que hay países, como Estados Unidos, que tienen una alto desarrollo humano y elevados índices de desigualdad económica. En la tabla siguiente, podemos apreciar los países que confirma nuestro supuesto.

Tabla 4. IDH y C. Gini

| PAÍS | IDH | C.GINI |
|-----------------|-------|--------|
| Noruega | 0.957 | 27.6 |
| Suiza | 0.955 | 33.1 |
| Suecia | 0.945 | 30 |
| Dinamarca | 0.940 | 27.6 |
| Finlandia | 0.938 | 27.3 |
| Bélgica | 0.931 | 25 |
| Austria | 0.922 | 30.8 |
| Eslovenia | 0.917 | 24.6 |
| Francia | 0.901 | 30 |
| República Checa | 0.900 | 25 |
| Malta | 0.895 | 30.8 |
| Estonia | 0.892 | 30 |

Fuente: elaboración propia con información de PNUD, Human Development Report 2020 y Banco Mundial, Conjunto de datos [Índice de Gini], 2022.
<https://datos.bancomundial.org/indicador/SI.POV.GINI>

Noruega, Suiza, Suecia, Dinamarca, Finlandia, Bélgica, Austria, Eslovenia, Francia, República Checa, Malta y Estonia, son los países con poca desigualdad y el más alto desarrollo humano. En consecuencia, con mayor preservación de los derechos humanos universales de segunda generación.

En la comparativa entre los 30 países con el más alto coeficiente de desigualdad y los 30 del más bajo desarrollo humano, no se encontraron países afines. Las naciones con la peor distribución del ingreso se ubican en América y las de menor desarrollo humano, es decir, con menor acceso a educación, salud, vivienda, vestido, etc., están localizadas en África. Bajo esta lógica, es en este último continente donde persiste mayor violación a los derechos humanos universales.

De esta forma, la relación entre desigualdad y desarrollo no es automática, ya que se requiere contextualizar la riqueza y el ingreso, para entender si un Estado está en condiciones económicas para garantizar la cobertura de las necesidades humanas básicas. Los países de más bajo desarrollo humano que se muestran en la tabla 3 son de producto-ingreso bajo y, por lo tanto, tienen poca riqueza que distribuir, es decir, la mayor parte de la población es pobre; hay igualdad de pobreza.

A pesar de que las tablas ya nos muestran algunos resultados sobre la relación entre desarrollo y desigualdad, con el objetivo de medir el nivel de correlación entre ellas, se aplicó la correlación Pearson, cuyo resultado es no significativo, es decir no hay correlación.

Correlaciones

| | | ÍNDICE DE DESARROLLO HUMANO | COEFICIENTE DE GINI |
|-----------------------------|------------------------|-----------------------------|---------------------|
| ÍNDICE DE DESARROLLO HUMANO | Correlación de Pearson | 1 | ,068 |
| | Sig. (bilateral) | | ,835 |
| | N | 12 | 12 |
| COEFICIENTE DE GINI | Correlación de Pearson | ,068 | 1 |
| | Sig. (bilateral) | ,835 | |
| | N | 12 | 12 |

A fin de corroborar el anterior resultado se calculó la regresión simple entre las dos variables mencionadas, obteniendo el siguiente resultado.

Resumen del modelo^b

| Modelo | R | R cuadrado | R cuadrado ajustado | Error estándar de la estimación | Estadísticos de cambio | | | | Sig. Cambio en F | Durbin-Watson |
|--------|-------------------|------------|---------------------|---------------------------------|------------------------|-------------|-----|-----|------------------|---------------|
| | | | | | Cambio en R cuadrado | Cambio en F | gl1 | gl2 | | |
| 1 | ,068 ^a | ,005 | -,095 | ,024465 | ,005 | ,046 | 1 | 10 | ,835 | ,124 |

a. Predictores: (Constante), COEFICIENTE DE GINI

b. Variable dependiente: ÍNDICE DE DESARROLLO HUMANO

Podemos observar la no significancia de R. Los coeficientes para la anterior correlación fueron los siguientes:

Coefficientes^a

| Modelo | | Coeficientes no estandarizados | | Coeficientes estandarizados | | Sig. | Correlaciones | | | Estadísticas de colinealidad | |
|--------|---------------------|--------------------------------|-------------|-----------------------------|--------|------|---------------|---------|-------|------------------------------|-------|
| | | B | Desv. Error | Beta | t | | Orden cero | Parcial | Parte | Tolerancia | VIF |
| 1 | (Constante) | ,908 | ,078 | | 11,686 | ,000 | | | | | |
| | COEFICIENTE DE GINI | -,001 | ,003 | ,068 | -,214 | ,835 | ,068 | ,068 | ,068 | 1,000 | 1,000 |

a. Variable dependiente: ÍNDICE DE DESARROLLO HUMANO

De lo anterior, podemos inferir que, aunque no existe una relación clara entre desarrollo humano y desigualdad; la menor desigualdad si implicara que los recursos se están distribuyendo de manera más equitativa en la sociedad. Pero, mayor desarrollo humano, no evita que el ingreso se concentre en pocas manos.

3.1. Relación Desarrollo Humano y Derechos Humanos

A fin de inferir la relación entre desarrollo y derechos humanos, se buscó algún indicador de derechos humanos, dándonos cuenta que no existe, por lo cual se procedió a analizar la constitución política de los 30 países con mayor desarrollo humano y de los 30 con menor desarrollo, tratando de identificar si; los derechos de segunda generación, particularmente los derechos a: trabajo, una remuneración digna, la educación y la salud,- se encontraban establecidos como un derecho humano universal. De esta investigación, pudimos observar que, los países con el más alto desarrollo humano si tienen todos, establecidos constitucionalmente estos componentes, mientras que, en el

grupo de países con menor desarrollo humano, en la mayoría de ellos, se carece, por lo menos, de algún componente, tal y como lo muestran las siguientes tablas.

Tabla 4. Derechos establecidos en la Constitución: Países con el más alto IDH

| PAIS | DERECHO AL TRABAJO | DERECHO A UNA REMUNERACIÓN DIGNA | DERECHO A SEGURIDAD SOCIAL | DERECHO A SALUD | DERECHO A EDUCACIÓN |
|-----------------|--------------------|----------------------------------|----------------------------|-----------------|---------------------|
| NORUEGA | SI | SI | SI | SI | SI |
| IRLANDA | SI | SI | SI | SI | SI |
| SUIZA | SI | SI | SI | SI | SI |
| HONG KONG | SI | SI | SI | SI | SI |
| ISLANDIA | SI | SI | SI | SI | SI |
| ALEMANIA | SI | SI | SI | SI | SI |
| SUECIA | SI | SI | SI | SI | SI |
| AUSTRALIA | SI | SI | SI | SI | SI |
| PAISES BAJOS | SI | SI | SI | SI | SI |
| DINAMARCA | SI | SI | SI | SI | SI |
| FINLANDIA | SI | SI | SI | SI | SI |
| SINGAPUR | SI | SI | SI | SI | SI |
| REINO UNIDO | SI | SI | SI | SI | SI |
| BELGICA | SI | SI | SI | SI | SI |
| NUOVA ZELANDA | SI | SI | SI | SI | SI |
| CANADA | SI | SI | SI | SI | SI |
| ESTADOS UNIDOS | SI | SI | SI | SI | SI |
| AUSTRIA | SI | SI | SI | SI | SI |
| ISRAEL | SI | SI | SI | SI | SI |
| JAPON | SI | SI | SI | SI | SI |
| LIECHTENSTEIN | SI | SI | SI | SI | SI |
| ESLOVENIA | SI | SI | SI | SI | SI |
| COREA DEL SUR | SI | SI | SI | SI | SI |
| LUXEMBURGO | SI | SI | SI | SI | SI |
| ESPAÑA | SI | SI | SI | SI | SI |
| FRANCIA | SI | SI | SI | SI | SI |
| REPUBLICA CHECA | SI | SI | SI | SI | SI |
| MALTA | SI | SI | SI | SI | SI |
| ESTONIA | SI | SI | SI | SI | SI |
| ITALIA | SI | SI | SI | SI | SI |

Fuente: Elaboración propia, en base a:
<https://www.bcn.cl/procesoconstituyente/comparadordeconstituciones/home>

Tabla 5. Derechos establecidos en la Constitución: Países con el más bajo IDH

| PAIS | DERECHO AL TRABAJO | DERECHO A UNA REMUNERACIÓN DIGNA | DERECHO A SEGURIDAD SOCIAL | DERECHO A SALUD | DERECHO A EDUCACIÓN |
|----------------------------|--------------------|----------------------------------|----------------------------|-----------------|---------------------|
| NIGER | SI | SI | SI | SI | SI |
| REPUBLICA CENTROAFRICANA | SI | SI | SI | SI | SI |
| CHAD | SI | SI | SI | NO | SI |
| BURUNDI | SI | SI | SI | SI | SI |
| SUDAN DEL SUR | SI | SI | SI | SI | SI |
| MALI | SI | SI | SI | SI | SI |
| BURKINA FASO | SI | SI | SI | SI | SI |
| SIERRA LEONA | SI | SI | SI | SI | SI |
| MOZAMBIQUE | SI | SI | SI | SI | NO |
| ERITREA | NO | NO | NO | NO | NO |
| YEMEN | SI | SI | SI | SI | NO |
| GUINEA | SI | SI | SI | SI | NO |
| CONGO | SI | SI | SI | SI | SI |
| GUINEA-BISAU | NO | SI | SI | SI | SI |
| LIBERIA | SI | SI | SI | SI | NO |
| HALAUJI | SI | SI | SI | SI | SI |
| ETIOPIA | SI | SI | SI | SI | NO |
| GAMBIA | NO | SI | SI | SI | SI |
| HAITI | SI | SI | SI | SI | SI |
| SUDAN | NO | SI | SI | SI | SI |
| AFGANISTAN | SI | SI | SI | SI | SI |
| SENEGAL | SI | SI | SI | SI | SI |
| TOGO | SI | SI | SI | SI | SI |
| YIBUTI | NO | NO | NO | NO | NO |
| LESOTO | SI | SI | SI | NO | SI |
| MADAGASCAR | SI | SI | SI | SI | SI |
| TANZANIA (REPUBLICA UNIDA) | SI | SI | SI | SI | NO |
| COSTA DE MARFIL | SI | SI | SI | SI | SI |
| NIGERIA | SI | SI | SI | SI | SI |
| RUANDA | NO | SI | SI | SI | SI |

Fuente: Elaboración propia, en base a:
<https://www.bcn.cl/procesoconstituyente/comparadordeconstituciones/home>

En las siguientes tablas (6 y 7) se muestran; el nivel de alfabetización, la cobertura en servicios salud que hace referencia a la cobertura sanitaria universal (atención médica, diagnóstico, prevención y tratamiento de enfermedades), el salario mensual y la tasa de empleo informal para los dos grupos de países. Si comparamos ambas tablas, nos daremos cuenta de que; las naciones de alto desarrollo tienen granizados los derechos de segunda generación. Mientras que los países de bajo desarrollo presentan muchas carencias y poca cobertura en dichos rubros.

Tabla 6. Derechos humanos de segunda generación en los países con alto IDH

| País | Nivel de alfabetización (%) | Cobertura en servicios salud | Salario Mensual € | Tasa de empleo informal (%) |
|-----------------|-----------------------------|------------------------------|-------------------|-----------------------------|
| Noruega | 99,0 | 87 | 1,348,80 | 4.879 |
| Irlanda | 99,0 | 76 | 2,146,30 | 3.38 |
| Suiza | 94,6 | 83 | 3,901,20 | 1.624 |
| Hong Kong | 99,0 | - | 733,90 | - |
| Islandia | 99,0 | 84 | 2,493,20 | - |
| Alemania | 99,0 | 83 | 2,054,00 | 4.209 |
| Suecia | 99,0 | 86 | 2,082,5 | 4.35 |
| Australia | 99,0 | 87 | 2,199,50 | 26.106 |
| Países Bajos | 99,0 | 86 | 2,070,10 | 5.156 |
| Dinamarca | 99,0 | 81 | 2,279,7 | - |
| Finlandia | 98,15 | 78 | 2,000 | 6.464 |
| Singapur | 99 | 86 | | - |
| Reino Unido | 99,0 | 87 | 1,929,20 | |
| Bélgica | 99,0 | 84 | 284,10 | 2.918 |
| Nueva Zelanda | 99,0 | 87 | 2,156,30 | - |
| Canadá | 99,06 | 89 | 1,757,10 | - |
| Estados Unidos | 99,0 | 84 | 1,137,30 | - |
| Austria | 97,85 | 79 | 1,994,20 | 5.865 |
| Israel | 99,0 | 82 | 1,528,80 | - |
| Japón | 100 | 83 | 1,246,70 | - |
| Liechtenstein | 99,75 | | 49,71 | - |
| Eslovenia | 99,0 | 79 | 1,253,90 | - |
| Corea Del Sur | 100 | 86 | 1,421,90 | - |
| Luxemburgo | 100 | 83 | 2,570,90 | 8.112 |
| España | 99,0 | 83 | 1,323,00 | 5.195 |
| Francia | 99,0 | 78 | 1,766,90 | 4.486 |
| Republica Checa | 94,45 | - | 764,4 | - |
| Malta | 99,85 | 82 | 925,30 | 12.465 |
| Estonia | 99,25 | 75 | 820,00 | 8.409 |
| Italia | 99,0 | 82 | | 10.145 |

Fuente: elaboración propia con información de Datos Macro (2023).
Estadísticas diversas, consultado en: <https://datosmacro.expansion.com/>

Podemos observar que el nivel de alfabetización, la cobertura en salud y el salario mensual son altos, la tasa de empleo informal es baja. Mientras que en los países con bajo desarrollo humano, sucede todo lo contrario.

Tabla 7. Derechos humanos de segunda generación en los países con bajo IDH

| País | Nivel de alfabetización | Cobertura en servicios salud | Salario Mensual | Tasa de empleo informal |
|----------------------------|-------------------------|------------------------------|-----------------|-------------------------|
| Ruanda | 70,55 | | 1,87 | 86.778 |
| Nigeria | 59,65 | 42 | 64,20 | 93.923 |
| Costa De Marfil | 43,15 | - | 91,47 | - |
| Tanzania (Republica Unida) | 72,3 | 43 | 54,3 | 93.319 |
| Madagascar | 64,75 | 28 | 49,71 | 96.083 |
| Lesoto | 79,45 | 48 | 80,84 | - |
| Yibuti | 70,3 | - | - | - |
| Togo | 63,75 | 43 | 52,12 | - |
| Senegal | 57,75 | 45 | 89,79 | - |
| Afganistán | 38,25 | 37 | - | 86.431 |
| Haití | 60,75 | 49 | 124,67 | - |
| Sudan | 27,05 | 44 | - | 94.405 |
| Gambia | 55,55 | 44 | 17,99 | 81.595 |
| Etiopia | 49,15 | 39 | 19,10 | 85.212 |
| Malawi | 62,15 | - | - | - |
| Congo | 79,3 | 39 | 137,2 | 96.759 |
| Guinea-Bisáu | 59,95 | 40 | 28,32 | - |
| Liberia | - | 39 | - | - |
| Guinea | 30,45 | 37 | 2.893,50 | - |
| Yemen | 70,15 | 42 | 0,47 | - |
| Eritrea | 73,8 | 38 | - | - |
| Mozambique | 58,85 | 46 | - | - |
| Burkina Faso | 36,05 | 40 | - | - |
| Sierra Leona | 48,15 | 39 | 20,61 | - |
| Mali | 33,15 | 38 | 59,52 | 94.031 |
| Burundi | 88,05 | 42 | - | - |
| Sudan Del Sur | 75,95 | 31 | - | - |
| Chad | 22.35 | 28 | 91,47 | - |
| República Centrafricana | 36,8 | 33 | 52,08 | - |
| Níger | 19,15 | 37 | 44,71 | - |

Fuente: elaboración propia con información de Datos Macro (2023).
Estadísticas diversas, consultado en: <https://datosmacro.expansion.com/>

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La desigualdad económica que hoy se vive en diversas regiones del mundo es un fenómeno visible para todos, y si la consideramos dentro del contexto de los derechos humanos universales, en particular de los de segunda generación, podemos afirmar que ésta lleva a la concentración del ingreso en pocas manos, despojando al resto de la población del uso de ese recurso y por lo tanto del acceso a servicios básicos (las personas que no tienen una alimentación adecuada, servicios de salud, educación, vivienda digna, salario decoroso, etc.), privando a la población del desarrollo humano, siendo entonces ésta una violación a los derechos humanos universales de segunda generación.

Para Reyes y López (2017), los derechos económicos, sociales y culturales, están intrínsecamente ligados al bienestar de la sociedad a través del mercado laboral, desvincular la cobertura de estos derechos humanos ha generado mayor pobreza y desigualdad. “Una desigualdad alta puede generar consecuencias adversas para la cohesión social y la calidad de las instituciones y las políticas, lo que a su vez puede ralentizar el progreso en materia de desarrollo humano” (Organización de las Naciones Unidas, 2018, p. 4).

Si observamos la desigualdad a lo largo del tiempo, nos damos cuenta del papel que ha jugado el Estado en la acumulación de riqueza en pocas manos. Lo cual resulta verdaderamente contradictorio si analizamos los derechos humanos universales de segunda generación: económicos, sociales y culturales. Estos, según la declaratoria de los derechos humanos universales, -proclamada después de la segunda guerra mundial en el año 1948-, establecen que es, precisamente, el Estado quien debe garantizar dichos derechos. “Los derechos económicos, sociales y culturales están normados por principios de equidad, justiciabilidad, universalidad y calidad, los cuales al ser ejercidos garantizan que no exista discriminación por ningún lado de acuerdo con lo indicado por el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Organización de las Naciones Unidas, 1966), (Cabrera, et al, 2020: 4).

El Estado y en particular los gobiernos de la mayor parte de los países se han ocupado en servir a una élite económica y política mundial, en detrimento del resto de la población. Mas aún, si consideramos que son los gobiernos quienes controlan grandes reservas de recursos naturales, como lo es el gas, el petróleo, las minas, las playas, etc. Y, son ellos mismos quienes a través de concesiones, seden la explotación de esos recursos a unos cuantos y a costos muy bajos.

Como ya se ha mencionado anteriormente, el índice de desarrollo humano está compuesto, fundamentalmente, de tres dimensiones; salud, educación e ingreso. Por su parte, la declaratoria de los derechos humanos universales, manifiesta la obligación del Estado de proveer a los ciudadanos, cada uno de estos factores. Por lo tanto, aquellos países que muestran un bajo desarrollo humano evidentemente viven, una violación a esos derechos fundamentales. Y, aquellas otras naciones, donde el índice de desarrollo

humano es más alto, sus derechos están salvaguardados. Entonces, observado las tablas anteriores, los países como Noruega, Islandia, Suiza, Hong Kong, Alemania, entre otros, preservan sus derechos humanos. En contra posición, Níger, República Centroafricana, Chad, Burundi, etc., violan dichos derechos a sus habitantes.

Más específicamente, en el artículo 25° de la declaración universal de los derechos humanos, se establece lo siguiente: Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado, que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar, y en especial la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios. Tiene, asimismo, derecho a los seguros en caso de desempleo, enfermedad, invalidez, vejez y otros casos de pérdida de sus medios de subsistencia por circunstancias independientes de su voluntad. Igualmente, en el artículo 26°, se establece que toda persona tiene derecho a la educación. Esta debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental básica. Por su parte, el artículo 27°, señala que toda persona tiene derecho a tomar parte de la vida cultural de la comunidad (Organización de las Naciones Unidas, 2015).

CONCLUSIONES

Los derechos humanos, tienen diferente momento de resolución, los derechos de primera generación, que son los políticos y civiles, son derechos absolutos de ejecución inmediata, los segundos (económicos, sociales y culturales), son graduales, dependen de las posibilidades económicas de los países, de la disposición de los gobiernos, de los patrones culturales y del desarrollo social; son de lenta transformación.

Por su parte, los derechos de tercera generación requieren de la solidaridad, la cooperación y colaboración internacional, tanto de las sociedades como de los gobiernos de todo el mundo, implican la antroposfera y al ecosistema, algo similar pasa con los derechos humanos de cuarta generación, estos incluyen además de lo anterior, el ciberespacio, particularmente la posibilidad de que todo ser humano pueda tener acceso a este a través de la infraestructura tecnológica y digital.

El tener un Índice de Desarrollo Humano (IDH) alto, significa que los servicios de salud, educación, alimento, vestido, vivienda, salarios dignos, etc., son cubiertos en su gran mayoría. Y, aunque no se logró establecer una correlación precisa entre el IDH y el Coeficiente de Gini, es evidente que aquellos países que establezcan instrumento de redistribución de la riqueza tendrán más posibilidades de financiar diversos programas de salud, educación, vivienda, etc., por consiguiente, más cobertura a los derechos humanos universales de segunda generación. Por lo que, podemos afirmar que los derechos humanos económicos, sociales y culturales de esas naciones están siendo garantizados.

Es claro pues que, algunas de las herramientas más potentes que tienen los gobiernos para disminuir la desigualdad son: la normatividad y la economía. La primera, se

enfoca a crear leyes que impidan la concentración de los recursos en pocas manos y la otra son las medidas de política económica, particularmente a través de una política fiscal, tales como: impuestos progresivos y políticas de gasto: gravar más a los ricos y generar infraestructura social (hospitales, escuelas, servicios públicos, etc.). Con estas acciones los Estados-Nación disminuirán la desigualdad, aumentarán el desarrollo humano garantizando así; la preservación de los derechos humanos universales.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos, resalta que, para lograr la realización del ser humano, éste debe ser libre de temores y miserias, por lo que sus derechos civiles y políticos deben ser respetados, garantizarle los derechos económicos, sociales y culturales.

REFERENCIAS

- ACSA. (2018). Derechos de segunda generación. Agencia de Calidad Sanitaria. Andalucía, España
- Banco Mundial, Conjunto de datos. 2022. [Índice de Gini], <https://datos.bancomundial.org/indicador/SI.POV.GINI>
- Beca-Frei, J. P. (2018). Pobreza: Un problema de derechos humanos. ¿Qué hacer cuando la legislación profundiza la pobreza? *Díkaión Revista de Fundamentación Jurídica*, 27(1), 101-126.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2024). Comparador de Constituciones en el Mundo. Consultado en <https://www.bcn.cl/procesoconstituyente/comparadordeconstituciones/home>
- Cabrera Vélez J.P., Chacón Abarca M.C., Yáñez Olalla T.E. (2020). Los derechos humanos de primera y segunda generación y su realización por parte de los estados. *Magazine de las ciencias, revista de investigación e innovación*, Vol. 5, No. 7, PP. 116-124
- CEPAL. (2002). Crecimiento económico y desarrollo humano en América Latina. *Revista de la CEPAL* 78.
- Datos Macro. (2023). Estadísticas diversas, consultado en: <https://datosmacro.expansion.com/>
- Esquivel H. G, López C.L.F. y Vélez G. R. (2003). Crecimiento económico, desarrollo humano y desigualdad regional en México 1950-2000. *Estudios sobre desarrollo humano*, PNUD México No. 2003-3
- Galor O. (2022). *El viaje de la humanidad: El big bang de las civilizaciones: el misterio del crecimiento y la desigualdad*. Ediciones Paidós México.
- Noble, S. U. (2018). *Algorithms of oppression: How search engines reinforce racism*. New York University Press.
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*
- Organización de las Naciones Unidas. (2018). *Índice e indicadores de desarrollo humano, actualización estadística [Banco de datos]*.
- Ortiz Medina I. Hernández Ortiz M. y Martínez Pérez J. (2020). Desarrollo humano y desigualdad: análisis de la distribución del ingreso. *European Public & Social Innovation Review*

- Piketty T. (2020). Máxima desigualdad de la riqueza. Disponible en: <https://www.economista.com.mx/opinion/Thomas-Piketty-Maxima-desigualdad-de-la-riqueza-maxima-desigualdad-del-ingreso-20200301-0082.html>, consultado el 25 de agosto del 2020
- Piketty T. (2019). Capital e ideología. Ediciones Deusto, Barcelona, España.
- Piketty T. (2014). Capital del siglo XXI. Fondo de Cultura Económica, México
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2020). Índices e indicadores de desarrollo humano, Organización de la Naciones Unidas
- Reyes, M. y López, M. (2017). El bienestar y la pobreza en México. Tendencias de los mercados laborales desde una perspectiva de derechos humanos. Observatorio de Salarios, Universidad Iberoamericana Puebla.
- Santana L. E. y Serra I. (2022). El enfoque de derechos humanos y ciudadanía digital en la ciudad Conceptos y propuesta. Comisión Económica para América Latina. Santiago, Chile.
- Solís García. B. (2012). Evolución de los derechos humanos, UNAM, disponible en: <http://ru.juridicas.unam.mx:80/xmlui/handle/123456789/32526>
- Stiglitz J. (2012). El precio de la desigualdad, el 1% de la población tiene lo que el 99% necesita. E-book, Editorial Taurus
- Zuboff, S. (2019). The age of surveillance capitalism: The fight for a human future at the new frontier of power (First edition). Public Affairs.

Recensiones/*Book Reviews*

Antonio Medina Rivilla y M.C. Medina (Coords.) (2023). *Formación en las competencias: modelos y métodos didácticos innovadores*. Editorial UNIVERSITAS. 306 páginas. ISBN 9788479916169.

La obra "Formación en las competencias: modelos y métodos didácticos innovadores.", coordinada por Antonio Medina Rivilla y M.C. Medina, reúnen a un amplio y relevante grupo de investigadores del campo universitario español que, desde una perspectiva innovadora, y a lo largo de seis capítulos, nos ofrecen modelos y métodos didácticos, estudiando seis competencias claves.

El capítulo 1 se centra en la competencia lingüística, la comunicativa y la plurilingüística e intercultural, el capítulo 2 analiza la competencia matemática, el capítulo 3 desarrolla la competencia científica, el capítulo 4 se centra en estudiar la competencia ciudadano social y nos propone unos recursos didácticos, el capítulo 5 analiza la competencia digital y por último, el capítulo 6 nos lleva a la competencia conciencia y expresión culturales.

La obra que estamos analizando "se escribe en la línea de las anteriores (*Formación de las competencias básicas y tratamiento didáctico de las competencias*) pero representa una mayor amplitud de competencias y una singular adaptación y reelaboración de las concepciones y prácticas docente-discentes".

Esta obra ofrece al profesorado, principalmente al de educación secundaria, las aportaciones de las innovaciones que han de proporcionarse y compartirse, invitándoles a reflexionar sobre las competencias, atendiendo a la formación que demandan los estudiantes.

"Los autores y autoras del trabajo que han elaborado esta obra, han intentado tomar en cuenta las investigaciones e informes más relevantes, adaptándolos a las necesidades sentidas por los verdaderos protagonistas de los procesos de enseñanza-aprendizaje, ofreciendo una actualizada visión de modelos, métodos, actividades, recursos didácticos y algunas modalidades de pruebas, que faciliten la evaluación formativa y auto-evaluadora del avance integral y transversal que se espera de cada estudiante en su proceso formativo."

Se exponen las siguientes formas de desarrollar las competencias:

1. Este capítulo es dedicado a la **competencia comunicativo-lingüística**, ha sido tratada y presentada para enseñar y aprender, en un proceso de plena corresponsabilidad, dedicándose una amplia base al capítulo que se conforma por 3 destacadas colaboraciones:

1.1. Expresión y comprensión lingüística/oral, que es realizada, analizada y compartida por las doctoras María Medina y Adiel Ruiz-Cabezas, junto al doctor Antonio Medina, "subrayando el significado y trascendencia del lenguaje y la expresión oral, reconocida como la base y el estilo de argumentación y buen decir, que ha de caracterizar al docente y que se proyecta en la visión imaginativo-creativa, tanto de la belleza y poética del lenguaje oral, como en el compromiso de las más compartidas

formas digital/visual, que los protagonistas de la fecunda comunicación han de cuidar cultivar y engrandecer promoviendo un modelo, métodos y actividades para su óptimo desarrollo, culminando con una propuesta de rúbrica y caso práctico”.

La naturaleza de esta competencia demanda del profesorado y de los alumnos *“una activa colaboración impulsora de estilos comunicativos, tanto en el fomento de la expresión oral como de la composición escrita, quienes han de trabajar la complementariedad entre la consolidación de la expresión oral más bella y el disfrute en la elaboración de textos tales como narrativas, dramatizaciones, poemas, etcétera que cada uno ha de conocer y convertir en un camino de mejora y transformación continua”*.

El desarrollo de la competencia de comunicación lingüística sitúa la prioridad en preparar a los estudiantes para que realicen una óptima interacción con las demás personas en los diversos escenarios y convertir cada proceso formativo en un acto integrador de saber y hacer, cuya base es el conocimiento de la lengua en sus múltiples facetas y su empleo como eje del conjunto de disciplinas, así, *“un problema matemático deficientemente expresado, será incomprendido y, en consecuencia, su solución casi imposible”*.

Avanzamos en el proceso formativo de esta competencia cuando somos capaces de integrar y aplicar de modo interrelacionado los métodos, tareas y medios, logrando trabajar las diversas formas instructivas como un todo armónico y asumiendo que el desarrollo requiere la intensa corresponsabilidad entre todas las disciplinas y prácticas docentes.

El sistema metodológico ha de integrar varias modalidades de métodos, llevar a cabo las tareas más adecuadas, empleando los medios pertinentes para propiciar el discurso creativo y coherente de cada estudiante, construyendo su línea de desarrollo de nuevas expresiones y estilos que han de mejorarse durante el proceso instructivo.

1.2. Nos presenta la aportación del doctor Francisco Gutiérrez Carbajo, caracterizada por su amplitud de fuentes, experimentada labor docente y sabia selección de textos.

Se realiza una necesaria conexión con una nueva y adaptada didáctica de la lengua a aplicarse en el primer año de estudios universitarios, requerido de la construcción de textos escritos motivadores, precisos y rigurosos.

En primer lugar nos aporta la definición del Diccionario de la Real Academia Española según el cual competencia es la pericia, aptitud e idoneidad para hacer algo.

“La competencia comunicativa es la habilidad de comunicar bien, de ser entendido y entender a los demás, de saber estructurar este proceso para establecer las relaciones sociales con sus semejantes, donde se integra la correcta escucha, lectura y es que expresión oral y escrita. La competencia en comunicación lingüística, es el resultado de la acción comunicativa dentro de prácticas sociales determinadas, en las cuales el individuo actúa con otros interlocutores y a través de textos en múltiples modalidades formatos y soportes”.

Precisa de la interacción de diferentes destrezas, ya que se produce en múltiples modalidades de comunicación.

La competencia comunicativa se basa en la correcta utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y transmisión del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.

1.3. Termina este capítulo con la aportación de la doctora Ieva Margevica, quien desde la Universidad de Letonia, nos ha proporcionado una visión creativa de la comunicación y de la didáctica transformadora de la comunicación, *“destacándose su visión y experiencia en la práctica e investigación del diálogo y encuentro entre las culturas, recordándonos el valor único de cada lengua, la cultura, la colaboración y solidaridad entre las personas, al descubrimos el sentido de cada visión y significado lingüístico, afianzando su propia visión innovadora para enseñar y aprender las lenguas, en su sentido más universal y que ha hecho realidad en su experiencia y práctica plurilingüe y meta-europea”*.

En una era marcada por una interconexión sin precedentes y un panorama que se globaliza rápidamente, la capacidad de comunicarse efectivamente entre idiomas y culturas se ha convertido en una habilidad invaluable.

A medida que nuestro mundo evoluciona hacia una red de sociedades diversas, debemos reconocer la importancia de la competencia plurilingüe e intercultural.

Se profundiza en el papel fundamental de la competencia plurilingüe e intercultural en el complejo entorno global actual. Explora la importancia de estas competencias y proporciona información sobre cómo empoderar a las personas para prosperar en un mundo interconectado. Además ofrece algunas implicaciones prácticas para fomentar estas competencias.

“En lugar de dominación o subordinación entre naciones, surge la relación entre socios iguales borrando las fronteras y abriendo oportunidades para la inclusión y viceversa, al desaparecer los límites estrictos y de aislamiento entre las comunidades culturales provoca la tendencia de asimilación, y al mismo tiempo la pérdida de la autoestima y de los valores culturales de las minorías”.

El aprendizaje de idiomas por los estudiantes ha de asumir y comprender otras culturas, ver el sentido de la diversidad en el desarrollo de su cultura, así como contemplar los valores únicos de cada cultura e idioma.

El profesor debe ser capaz de organizar actividades de aprendizaje para que el alumno se familiarice con los valores culturales que integran, desde su punto de vista de la experiencia subjetiva, e incluyen su experiencia comunitaria de habla, para desarrollar la capacidad de mantener un diálogo, para formar oraciones que se entiendan y se expliquen.

“En consecuencia el profesor se enfrenta a nuevos requerimientos. Su dominio y desempeño en una sociedad plurilingüe y multicultural genera un impacto significativo y desplegará una amplia gama de vertientes educativas. Su experiencia de vida

compartida con el aprendizaje de los estudiantes les ayudará a descubrir cuáles serán sus perspectivas de futuro”.

Cada día en la escuela será necesario abordar las cuestiones y problemas relacionados con las diferencias culturales, con lo étnico, lo social, lo geopolítico, el sexo, la religión y el género así como los nuevos lenguajes que se cruzan para comprender la carencia humana global y local.

El conocimiento del mundo es un aspecto esencial para la enseñanza del aprendizaje de idiomas ya que introduce al estudiante en el conocimiento sobre el país en el que se habla un idioma en particular, por ejemplo las características asociadas con la posición geográfica del país, condiciones ambientales, así como la situación demográfica, económica y política.

2. El segundo capítulo, se centra en la **competencia matemática** y es obra de la doctora Genoveva Levi y el doctor Eduardo Ramos, quienes nos proporcionan una visión en línea con las más destacadas aportaciones e informes de la OCDE, así como una dilatada experiencia al curso nuclear y de singular atención en la UNED, como ha sido “Acceso a la Universidad”.

“La lectura y el trabajo atento a esta competencia, nos sitúa entre la base de la cultura de la humanidad, al vivir el sentido etno-matemático y su impacto en el avance y disfrute de la vida en toda su complejidad, siendo el propio lenguaje matemático, desde el significado de las cuantificaciones a la formulación de los problemas o la perspectiva espacial, los que evidencian un significado y la gran referencia para consolidar el pensamiento creativo, computacional y holístico que ha de motivar a cada estudiante para descubrir su significado y los adecuados modelos, métodos y actividades para avanzar en la curiosidad y educación integral, dadas las evidentes implicaciones que el avance en esta competencia representa para el enriquecimiento y desarrollo de las restantes, singularmente la comunicativa, científica y ciudadana/social, así como su especial proyección a la digital y cultural/artística”.

Los modelos de enseñanza-aprendizaje orientados al desarrollo de competencias constituyen actualmente un referente generalizado para el diseño de los programas educativos en todos los niveles de enseñanza.

Consecuentemente, todos los actores del proceso educativo tienen que enfrentarse con el reto de replantear su contribución al proceso y adaptarla al paradigma competencial en sintonía con las nuevas exigencias metodológicas y legales, en particular, el profesorado debe reflexionar sobre cómo innovar su labor docente para adecuarla a la nueva realidad curricular.

“El punto de partida del concepto de competencia matemática es reflexionar sobre cómo actúa el pensamiento matemático, es decir, cómo procede el ser racional cuando desea plantear, resolver e interpretar una situación del mundo real susceptible de ser abordada y resuelta mediante los métodos y herramientas características de las matemáticas, como como son el cálculo, las mediciones, la representaciones gráficas, la abstracción de los elementos esenciales, etcétera enfrentado con el problema,

el ser relacional hace actuar su capacidad de análisis, razonamiento, resolución y comunicación de las ideas matemáticas de forma efectiva, es decir, recurre a un proceso fundamental de la mente humana que se denomina matemización o proceso matemático”.

La competencia matemática puede entenderse simplemente como la cualidad que permite a una persona desarrollar con eficacia el proceso matemático en un amplio espectro de situaciones reales.

3. La **competencia científico-tecnológica** ha sido desarrollada por las doctoras Anabel Casado, Rosa Gómez y Adiel Ruiz-Cabezas, quienes revisan con meticulosidad la normativa y las prácticas realizadas en las aulas, laboratorios y escenarios, donde se refleja el significado de la auténtica experimentación y espíritu científico, “a fin de comprender la integración de las ciencias experimentales y naturales como base de una tecnología en continua apertura, transformación e impacto social”.

Así se consigue que la raíz de la ciencia y la tecnología se inserte en las principales inquietudes de cada estudiante y, en comunidad de aprendizaje, se logre el entusiasmo y el auténtico afán por ser y sentirse en una actitud de permanente búsqueda, avanzando en un conocimiento integrado, complejo y abierto a la ciencia que nos propone la doctora Nava (2023).

Destaca la aportación de los mapas conceptuales, los casos prácticos y los ejercicios de laboratorio y trabajo de campo, junto a la rúbrica que orienta nuevas decisiones para profundizar en prácticas evaluadoras, innovadoras y formativas.

En el ámbito educativo, el término competencia se ha incorporado a través de políticas educativas que buscan identificar las habilidades y conocimientos esenciales para afrontar los desafíos del mundo moderno y que sean universales.

La OCDE en 2015 dice que la competencia científica es la capacidad que tiene un ciudadano reflexivo para involucrarse en cuestiones relacionadas con la ciencia y con las ideas de la ciencia, por tanto, una persona con conocimientos científicos básicos está dispuesta a participar en una conversación razonada sobre ciencia y tecnología que requiera las competencias para explicar fenómenos científicamente: reconocer, ofrecer y evaluar explicaciones para un abanico de fenómenos naturales y tecnológicos. Evaluar y diseñar investigación científica: describir y evaluar investigaciones científicas y proponer vías para resolver cuestiones científicamente. y para interpretar datos y pruebas desde un punto de vista científico: analizar y evaluar datos, afirmaciones y argumentos de diversa naturaleza y redactar las conclusiones científicas adecuadas.

La ciencia y la tecnología son dos áreas interdependientes que se complementan mutuamente. La ciencia proporciona los conocimientos necesarios para desarrollar nuevas tecnologías, mientras que las nuevas tecnologías permiten a los científicos hacer nuevos descubrimientos. La relación entre estas dos áreas es fundamental para el desarrollo humano.

La relación entre la ciencia y la tecnología es simbiótica. “La ciencia satisface la curiosidad humana, mientras que los inventos tecnológicos proporcionan mecanis-

mos que amplían el alcance de las ciencias puntos cada rama de la ciencia posee un sistema tecnológico diferente que permite un mejor desarrollo para cada una de ellas punto por ejemplo, en el campo de la medicina, los avances científicos en biología molecular y genética han permitido el desarrollo de nuevas terapias y medicamentos. La tecnología ha permitido a los científicos visualizar estructuras moleculares complejas y comprender mejor cómo funcionan las células”.

La tecnología aplica los conocimientos de la ciencia para obtener productos que influyen en la vida de las personas, por ejemplo, los avances de la tecnología de la información han permitido el desarrollo de dispositivos electrónicos portátiles como teléfonos inteligentes y tabletas. Estos dispositivos han cambiado fundamentalmente cómo las personas interactúan entre sí y con el mundo que les rodea.

La enseñanza por competencias se enfoca en el desarrollo de habilidades prácticas que permiten a los estudiantes aplicar sus conocimientos en situaciones reales en este sentido, el aprendizaje por competencias en ciencia y tecnología se enfoca en desarrollar habilidades prácticas para que los estudiantes puedan aplicar sus conocimientos científicos y tecnológicos en situaciones cotidianas.

Las competencias en ciencia y tecnología son fundamentales para el desarrollo humano. Estas competencias capacitan a ciudadanos responsables y respetuosos que desarrollan juicios críticos sobre los hechos científicos y tecnológicos que se suceden a lo largo de los tiempos.

El área de ciencia y tecnología tiene como objetivo desarrollar habilidades prácticas para que los estudiantes puedan aplicar sus conocimientos científicos y tecnológicos en situaciones cotidianas. El aprendizaje por competencias es una metodología docente necesaria para el desarrollo y adquisición de competencias por parte de los estudiantes.

4. La **competencia ciudadana/social** que incorpora la dimensión social, situada en otra competencia, pero que tiene su más destacada sentido en esta, ya que la acción ciudadana y su formación es esencial para consolidar el significado socio-cultural del currículo.

4.1. Las Dras. María Medina y Adiel Ruiz-Cabezas, con la colaboración del Dr. Antonio Medina, destacan el significado y actualidad de esta competencia, aportando algunos modelos, métodos y actividades que han de trabajarse por parte de estudiantes, docentes y familias para comprender las interacciones y principales valores, para conseguir que unas nuevas y armónicas relaciones sociales lleven a configurar un clima institucional y de aula, potenciador de las adecuadas formas y estilos de comprensión, colaboración y construcción de ambientes y escenarios cercanos de plena satisfacción y equilibrio entre todas las personas, profundizando en las complejas situaciones de maltrato, bullying y resistencia social, capacitando a los estudiantes, docentes y familias para crear entornos sociales transformadores y de auténticas interacciones positivas y formativas.

Esta competencia, en las instituciones educativas, se concreta en la singular forma de entender las relaciones sociales y de ejercerlas desde la empatía, afianzando las vivencias más pertinentes, en coherencia con un óptimo modelo de comportamiento y vida ético-sociocultural.

El dominio de la competencia requiere de un conocimiento profundo y la identificación con las relaciones sociales más pertinentes para el desarrollo de los procesos educativos y la organización de un modo de vida y de realización personal, que se concreta en la puesta en práctica de un estilo abierto y participativo, que represente el modo más creativo de entender la incertidumbre y la variabilidad de las experiencias sociales en las aulas, centro y comunidades.

“El saber social se explicita en las aportaciones de las disciplinas más coherentes con su significado intrínseco y riguroso, apoyadas en el interaccionismo simbólico y en las complejas relaciones entre los participantes en los actos formativos, demandando al profesorado un conjunto de modelos, procesos y manifestaciones sociales que ha de dominar para entender tales interacciones con colegas como estudiantes y familias”.

Junto al conocimiento y desarrollo de la inteligencia emocional como forma de regulación de los procesos interactivos, hemos de destacar los actos de autorregulación emocional e interacciones con otros seres humanos, conscientes del papel indagador e innovador de tales relaciones aplicadas y configuradas del clima social resultante.

“El pensamiento y saber relacional han de trabajarse estrechamente ligados a la auténtica práctica interactiva, teniendo en cuenta la calidad y la complejidad de las relaciones que configuran tal clima y que, en su globalidad, han de valorarse como el componente básico de la competencia: saber relacional y socio-comunicativo, nuclear para dar respuesta a los temas de mejora integral del pensamiento y de los modelos de conocimiento en la acción”.

El saber relacional implica que el profesorado ha de ser consciente de los tipos de actuaciones y de las interacciones que se dan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que ha de conocer y comprender, para generar una teoría explícita del conjunto de interacciones que desarrolla con los colegas y que define el estilo relacional que mantiene con los estudiantes: modelos y conceptos relacionales que ha de llevar a cabo el profesorado en estrecha colaboración con toda la comunidad educativa.

El profesorado ha de profundizar en el saber social y dominio de esta competencia mediante el análisis y la valoración de la interacción didáctica y el conocimiento de los modelos y bases que nos aportan nuevas ideas al saber socio-relacional, singularmente al clima, entendido en toda su amplitud y pluralidad.

4.2. Se completa el anterior subcapítulo con una síntesis inicial de algunas investigaciones que mejoran los ambientes y propician el aprendizaje social, ampliados con el diseño de recursos apropiados para consolidar la competencia social y devolver a los protagonistas la responsabilidad de trabajar en una verdadera comunidad educativa fecunda y cohesionada.

El doctor Eufrasio Pérez y la doctora María Concepción Domínguez, aportan un camino y unos recursos formativos nucleares para trabajar y afianzar esta competencia, invitando a docentes y estudiantes a una nueva edición y generación de mini videos, así como a nuevos estilos de redacción y uso de mensajes en redes sociales, creando una especial complementariedad entre los citados medios y un nuevo modo de edición de formas creativas, que devuelvan a la comunidad educativa armonía y el compromiso socio-formativo en colaboración y empatía.

La competencia social en estudiantes de cualquier etapa educativa es una expresión que engloba dimensiones cognitivas y afectivas positivas que se traducen en conductas congruentes valoradas por la sociedad. Estos comportamientos favorecen la adaptación, percepción de autoeficacia, la aceptación de los otros y los refuerzos agradables, es decir, el bienestar de cada individuo y de la sociedad. *“De acuerdo con el modelo biopsicosocial actual se puede afirmar incluso que la competencia social es un indicador social de la salud mental”.*

Los autores reflexionan sobre que el concepto de competencia social está muy vinculado a la cultura. Así la persona que es catalogada de competente socialmente en cualquier país distinto del nuestro, puede recibir una calificación muy distinta en España y viceversa.

Nos enseñan que la competencia social en el aula y en el centro puede trabajarse a partir de cinco pilares para que los discentes la adquieran de forma curricular en las distintas materias o disciplinas: asertividad, autoestima, empatía, comunicación y desarrollo moral.

Por otro lado, nos hacen ver que las redes sociales se han convertido en una auténtica revolución en el ámbito educativo, aportando su grano de arena al proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas. Las redes sociales, principalmente, twitter, Facebook, Instagram y TikTok, forman parte del carácter de aprendizaje de los estudiantes de cualquier etapa educativa, aunque también se utilizan las tecnologías de la información y la comunicación por ejemplo, blogs o páginas webs para contribuir al desarrollo personal e integral del estudiante.

Los autores se han ocupado de la mejora de la competencia social por cuanto se trata de una de las vías apropiadas para prevenir conflictos, resolverlos y poner al educando en disposición de obrar correctamente.

Las consideraciones realizadas se inscriben en un marco psicopedagógico que armoniza la vertiente intelectual y emocional de la persona, pues se pretende enriquecer tanto el pensamiento como la afectividad.

Según queda recogido en el texto es necesario favorecer de manera equilibrada y entrelazada los aspectos cognitivos y emocionales en el educando que se traduzcan en mayor responsabilidad y en un compromiso firme con la convivencia.

Frente a decisiones aceleradas o improvisadas, se recomienda mejorar la competencia social desde las instituciones educativas de manera continua e integral, sin esperar a que los problemas hagan su aparición.

“Las propuestas de optimización del comportamiento han de ser respetuosas con la psicología del desarrollo y debe enfatizarse el crecimiento personal durante el proceso, no tanto la búsqueda de productos o resultados cuantificables puntos es innegable, empero, que la formación en competencia social se traduce en equilibrio y bienestar”.

Los autores nos hacen ver que es común señalar que la capacidad de relación interhumana reporta numerosas ventajas entre las que se pueden destacar las siguientes: superar el retraimiento, canalizar la agresividad, aumentar la colaboración, incrementar la autoestima y la valoración de los demás, así como mejorar la comunicación, la asertividad y la empatía.

5. El estudio de la **competencia digital**, lo desarrollan las doctoras María del Rosario. Fernández y Sulma Farfán, evidenciando una nueva perspectiva que discentes y docentes han de asumir para generar un ambiente educativo que amplíe el sentido humanista en el uso y seguridad de los continuos programas y nuevas formas de emplear los recursos tecnológicos, en respuesta a los verdaderos desafíos y culturas de la sociedad de la información, conocimiento y la presión cultural-innovadora, proporcionando una visión holística y detallada de lo que significa ser digitalmente competente en el ámbito educativo.

Entre las destacadas aportaciones y en coherencia con el Dr. Cabero (2020) se subraya el significado de esta competencia en la sociedad del conocimiento y en un uso transformador de las prácticas docentes.

La síntesis final nos plantea que el dominio de la competencia digital implica el desarrollo del pensamiento crítico, una actitud ética y responsable que prepare a los estudiantes para actuar ante un mundo en continuo cambio.

Se invita al profesorado a avanzar en la formación continua y la integración creativa de métodos y recursos para una más argumentada docencia y prácticas indagadoras, que promuevan el aprendizaje relevante de los estudiantes.

“Actualmente, la competencia digital se ha consolidado como una habilidad esencial para la ciudadanía en la Sociedad de la Información y el Conocimiento. La rápida evolución tecnológica y la digitalización de múltiples ámbitos de nuestra vida cotidiana han llevado a la educación a enfrentar el reto de preparar al alumnado para un mundo en constante cambio”.

La competencia digital se refiere a la capacidad de utilizar tecnologías de la información y comunicación de manera crítica, responsable y efectiva para alcanzar objetivos relacionados con el trabajo, el aprendizaje, el ocio, la inclusión y la participación en la sociedad.

No se trata solo de saber cómo funcionan las herramientas digitales, sino de cómo se pueden utilizar para crear, comunicar, colaborar y resolver problemas.

“La competencia digital, en el contexto educativo contemporáneo, no es simplemente una habilidad adicional, sino una competencia esencial que toca a todos los aspectos de la enseñanza y el aprendizaje”.

La LOMLOE, junto con el Marco de Referencia Europeo, proporciona una hoja de ruta clara para la integraci3n de la competencia digital en el curr3culo de la Educaci3n en Espa1a.

La formaci3n del alumnado en competencia digital no s3lo implica el dominio de herramientas y tecnolog3as, sino tambi3n el desarrollo de un pensamiento cr3tico, una actitud 3tica y responsable, y la capacidad de adaptarse y aprender en un mundo en constante cambio.

“Para los educadores, esto representa un desaf3o, pero tambi3n una oportunidad. La formaci3n continua, el intercambio de buenas pr3cticas y la adaptaci3n de metodolog3as activas son esenciales para garantizar que el alumnado est3 preparado para desaf3os del siglo XXI. Adem3s, gracias a las tecnolog3as los educadores tienen a su alcance un sinf3n de recursos y herramientas que pueden integrar, adaptar o elaborar para trabajar la competencia digital de la realidad del aula”.

6. La **competencia centrada en la conciencia y expresi3n cultural** ha sido aportada por la doctora Mar3a Dolores S3nchez, destacando el impacto de la cultura y el sentido del arte, la construcci3n de los valores las actitudes y un intenso sentimiento est3tico.

Del conocimiento compartido al desarrollo de una innovadora expresi3n cultural, se presentan nuevas claves para avanzar en la significaci3n y desarrollo de actitudes art3sticas, una s3ntesis y transversalidad con el resto de las competencias trabajadas, con singular cercan3a a la est3tica del lenguaje y el desarrollo de un estilo po3tico iluminador de las percepciones y sentimientos m3s relevantes de los seres humanos.

Se aportan varias metodolog3as y estudios de caso, que impulsaran al profesorado a transformar su pr3ctica y descubrir la interacci3n entre esta competencia y las presentadas anteriormente, se proporciona una atinada reflexi3n acerca del valor de las competencias transformativas y de su significado para ampliar el sentido axiol3gico e indagador de la visi3n art3stica de la formaci3n.

“La conciencia cultural es la capacidad y voluntad consciente para examinar objetivamente los valores, las creencias, las tradiciones y las percepciones dentro de nuestra propia cultura y de otras culturas”.

La autora nos hace ver que esta competencia busca comprender y respetar el modo en que las ideas, las opiniones, los sentimientos y las emociones se expresan y se comunican de forma creativa en distintas culturas y por medio de una amplia gama de manifestaciones art3sticas y culturales.

Implica tambi3n un compromiso con la comprensi3n, el desarrollo y la expresi3n de las ideas propias y de sentido del lugar que se ocupa o del papel que se desempe1a en la sociedad.

Requiere la compresi3n de la propia identidad en evoluci3n y del patrimonio cultural en un mundo caracterizado por la diversidad.

La toma de conciencia de que el arte y otras manifestaciones culturales pueden suponer una manera de mirar el mundo y de darle forma.

Reflexiona y nos hace ver que esta competencia se puede y se debe de trabajar desde todas las asignaturas.

“La competencia conciencia y expresiones culturales es una competencia crucial, indispensable por diversos motivos pues nos va a ayudar a movernos por un mundo globalizado haciéndonos capaces de entender contextos diferentes o sencillamente formas diversas de ser, esta es la pieza principal si la cual podemos caer en este mismos y nacionalismo radicales, profesionalmente no les capacitará para adaptar nuestro desempeño a cualquier colectivo y dicho entendimiento general satisfacción por ambas partes y ejemplo a seguir en los demás”.

Ser conscientes de ello es necesario para el desarrollo cultural, donde nos abrimos a producir expresiones culturales nosotros mismos o recibirlas y entenderlas para satisfacción de todos.

En **conclusión**, los autores de esta publicación nos animan y exhortan a que docentes, estudiantes y familias encuentren en este trabajo innovador las bases para comprender el reto de la formación de las competencias y la armonía y transversalidad de una valiosa y creativa educación integral.

Dr. Vicente Jesús Orden Gutiérrez.

Colaborador externo en diversos cursos y masters de la UNED

Normas para la publicación de trabajos

OBJETO

Se admiten artículos inéditos de investigación relacionados con temas de Educación y Derechos Humanos. Tendrán especial prioridad aquellos que propongan planteamientos originales e innovadores.

INSTRUCCIONES PARA AUTORES

- I. **EXTENSIÓN DE LOS ARTÍCULOS:** Los originales de los artículos de las secciones «Monográfico» y «Debates» tendrán una extensión entre 20 y 25 páginas. En ningún caso debe exceder de los 60.000 caracteres, incluyendo espacios.
- II. **SOPORTE MATERIAL:** Los trabajos deberán ser presentados en DIN A4, a espacio y medio. El tipo de letra será «Times New Roman12» para el texto principal y, en su caso, «Times New Roman10» para las notas al pie de página. Las notas al pie tendrán interlineado simple.
El comienzo de cada párrafo llevará sangría
No habrá espacios en blanco entre párrafos.

III. **FORMATO:**

1. **TÍTULO:** Todos los artículos deberán incluir al comienzo el título tanto en el idioma original como en español (de no ser el idioma original) y en inglés.

2. **RESUMEN:** Deberán ir acompañados de un resumen o *abstract* de diez líneas máximo, en castellano y en inglés (no más de 200 palabras) tanto en el idioma original como en castellano (de no ser el idioma original) como en inglés. El resumen deberá respetar la estructura del artículo.

3. **PALABRAS CLAVE O KEY WORDS:** Deberán incluirse además cinco o seis palabras clave o *key words*, en español y en inglés. Éstas irán en orden alfabético, entrecomilladas y separadas por coma («...», «...», ...). Asimismo se incluirá un sumario con los epígrafes en los que se estructura el texto, tanto en castellano como en inglés.

IV. **SISTEMA DE CITAS, NOTAS Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Las notas y citas pueden realizarse de cualquiera de las dos formas siguientes, sin que puedan mezclarse ambas dentro de un mismo artículo.

1. SISTEMA DE CITAS Y NOTAS A PIE DE PÁGINA

LAS CITAS A PIE DE PÁGINA se confeccionarán según el criterio tradicional y se entenderá que constituyen las referencias bibliográficas del artículo, sin que sea necesario añadir una bibliografía final, evitando así reiteraciones. Una obra ya citada se mencionará con el nombre del autor o autora seguida de *op. cit.* y la página. Si el autor tiene varias obras citadas en el artículo, se abreviará el título, seguido de *cit.* y la página. En caso de repetir de forma inmediata la misma

referencia a autor o documento, se indicará con *ibidem* y el número de página. Las palabras extranjeras deben ir en cursiva. En las notas al pie la palabra página se abreviará p. o pp., según proceda; siguientes se expresará como ss.; para referirse a consulta de textos consultados y no citados literalmente se utilizará la abreviatura cfr.

Se recomienda que las citas y/o notas de pie de página sean breves, no superando, salvo excepciones, las 70 palabras.

La veracidad de las citas y referencias bibliográficas serán responsabilidad exclusiva del autor o autores de los trabajos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS: En las referencias bibliográficas citadas a pie de página deberán incluirse: Apellido/s inicial del nombre (en mayúscula) del autor/autores, *título* de la obra (en cursiva), lugar de edición, nombre del editor, año de aparición, número de páginas (eventualmente colección). Se distinguirá entre libro, artículo de revista, capítulo del libro, etc.

NOTAS: Las notas se incluirán a pie de página, siguiendo numeración correlativa (sucesiva) con las citas y referencias bibliográficas.

2. SISTEMA DE CITAS Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS SEGÚN LAS NORMAS APA (*American Psychological Association*). CITAS EN TEXTO.

CITAS: En las citas dentro del texto siempre y cuando no superen las 40 palabras, se incluirán entre paréntesis el apellido del autor, el año de la publicación y la página en la cual está el texto extraído. Dicha obra deberá estar reseñada en la bibliografía final.

En caso de superar las 40 palabras, se citará en un párrafo aparte del texto, con una sangría a la izquierda.

Todas las citas que se hagan dentro del texto deberán reflejarse en el apartado de Referencias Bibliográficas al final del trabajo. Sólo se admite bibliografía referenciada en el trabajo, no bibliografía consultada o complementaria.

NOTAS: Las notas se incorporan a pie de página. Se recomienda que no superen las 70 palabras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS: En *Referencias bibliográficas*, solo se incluirán las fuentes que sustentan la investigación, no las fuentes para profundizar en el tema.

Las referencias se ordenan alfabéticamente.

Las obras de un mismo autor se ordenan cronológicamente. Si el año de publicación es el mismo, se diferenciarán escribiendo una letra en cursiva (*a*, *b*, etc.) después del año: Apellido, A. (año). *Título*. Ciudad: Editorial.

— (año *a*). *Título*. Ciudad: Editorial.

— (año *b*). *Título*. Ciudad: Editorial.

Libros.

Obra completa: Apellido, Inicial del nombre, (año), *Título*, Ciudad, Editorial.

Capítulo de libro: Apellido, Inicial del nombre (año), *Título del capítulo* entrecomillado “.....”, en Apellido (Ed.), *Título del libro (en cursiva)*, Ciudad, Editorial.

Artículos de Revistas y publicaciones periódicas: Apellido, Inicial del nombre, (año). *Título del artículo* entrecomillado “...”, *Título de la publicación (en cursiva)*, vol., nº, xx-xx.

Ponencias, congresos, conferencias y seminarios: Apellido, A. (año). *Título de la ponencia*. Nombre del Congreso, Ciudad, Fecha XX-XX mes.

3. TABLAS, GRAFICOS Y SIMILARES.

Irán separados del texto, numerados correlativamente, precedidos del título. En todos los casos debe constar a pie de página la fuente de datos a partir de los cuales se elabora la figura. El formato debe ser.

Todas las figuras deberán numerarse en función del tipo (p.e., Tabla 1; Figura 1).

Los esquemas, dibujos, gráficos, tablas, ecuaciones deberán presentarse en un formato editable, preferentemente Word, Excel TIFF o JPEG.

En las tablas se indica en su parte superior la numeración y título, con el siguiente formato: *Tabla 1. Título de la tabla en cursiva.*

En las figuras, se indica en su parte inferior la numeración y el título, con el siguiente formato: *Figura 1. Título de la figura.*

V. RECENSIONES Y «CRÍTICA BIBLIOGRÁFICA»

Los originales de la sección no deberán superar las seis páginas (máximo 16.000 caracteres) ni tener una extensión inferior a dos páginas DIN A4, a espacio y medio, «Times New Roman12».

Las recensiones y comentarios bibliográficos deben incluir los datos del autor así como el título de la obra comentada.

En el documento es imprescindible incluir los datos del autor o autora que realiza la recensión y/o comentario, su relación con la institución pública o privada en la que desarrolla su cargo académico o actividad profesional (por ejemplo, en el caso de ser docente universitario, la universidad en la que ejerce su labor habitualmente), así como una dirección electrónica y/o dirección postal de contacto al efecto de posibles envíos o comunicaciones.

VI. ENVÍO DE TRABAJOS

De los artículos monográficos se enviarán dos copias:

En la primera deben aparecer el Título del trabajo, nombre y apellidos de todos los autores, grado académico, así como su situación académica. Se deben incluir también, a efectos de comunicación, los *emails* y dirección postal de los autores.

En la segunda versión, se debe eliminar cualquier referencia a los autores o datos que puedan propiciar su identificación.

Tanto los artículos, como debates, recensiones y noticias han de enviarse por correo electrónico, exclusivamente a la dirección de la revista "*Derechos Humanos y Educación*" revistaDHYE@universitas.es.

VII. PROCESO DE EVALUACIÓN, ADMISIÓN Y REVISIÓN DE MANUSCRITOS

Los trabajos enviados a la Redacción de la *Revista Derechos Humanos y Educación* deberán ser inéditos y serán evaluados mediante el sistema de «doble *referee*» manteniendo el anonimato en la revisión de los mismos. Por ello, los autores deben excluir del texto cualquier dato que pudiera identificarlos, para evitar que los evaluadores puedan conocer su autoría.

Los evaluadores externos serán decididos por el Consejo Asesor o el Consejo de Redacción de la revista *Derechos Humanos y educación*, en su caso.

La comunicación de la decisión editorial será motivada e incluirá las razones para la aceptación, revisión o rechazo del artículo, así como, los correspondientes informes emitidos por los evaluadores externos e independientes. En todo caso la aceptación, rechazo y/o posibles sugerencias de modificación de los originales se llevará a cabo y se comunicará a los autores en el plazo máximo de dos meses desde su recepción en la dirección de la revista.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Los evaluadores justificarán el dictamen emitido atendiendo a los siguientes criterios, orientativos de evaluación de la Revista.

1. Idoneidad de la temática tratada.
2. Novedad, originalidad y oportunidad del tema, así como las aportaciones personales al problema planteado.
3. Redacción, estructura y aspectos metodológicos.
4. Idoneidad, calidad y actualidad de la Bibliografía.
5. Correcciones, recomendaciones y sugerencias de modificación.

Para su publicación los trabajos deberán obtener dos evaluaciones positivas de evaluadores externos. Éstos podrán proponer sugerencias de modificación, así como los aspectos a corregir o emitir comentarios adicionales que consideren oportunos para mejorar la calidad del trabajo.

En el caso de que uno de los informes sea negativo o positivo con modificaciones, se estará a lo que decida el Consejo Asesor o el Consejo de Redacción. Si la evaluación es positiva pero se recomiendan modificaciones sustantivas, el Consejo de Redacción y en su caso al Consejo Asesor, concederá un plazo suficiente para que los autores remitan a la redacción de la revista la versión definitiva del texto con las revisiones, sugeridas por los evaluadores debidamente realizadas. En tal supuesto, la decisión sobre la publicación definitiva del trabajo será sometida, de nuevo, al Consejo de Redacción, y en su caso, al Consejo Asesor de la revista.

CRITERIOS EXCLUYENTES PARA LA ADMISIÓN DE LOS TRABAJOS:

1. Remitir el trabajo fuera de los plazos señalados para cada número de la revista.
2. El incumplimiento de las normas de presentación de los trabajos, como no enviar el trabajo en el soporte requerido o sin las formalidades oportunas señaladas.
3. Carencia injustificada de citas o referencias bibliográficas.
4. No utilizar correctamente los sistemas de citas y notas propuestos.
5. Haber publicado un artículo en la misma sección del número inmediatamente anterior.
6. La falta de adecuación, superficialidad o falta de rigurosidad en el tratamiento del contenido del trabajo.
7. Cualquier otra circunstancia que el Consejo de Redacción considere no adecuada a las instrucciones de la Revista.

Los autores de los trabajos aceptados definitivamente para su publicación recibirán a través de correo electrónico, una certificación escrita de la admisión de su trabajo para la publicación en el número correspondiente.

Los autores de los trabajos rechazados recibirán por correo electrónico una comunicación escrita de la no publicación de su trabajo en el número correspondiente, junto a una copia del contenido de la evaluación negativa.

VIII. COMPROMISO ÉTICO

La Revista *Derechos Humanos y Educación* se adhiere a las directrices del Committee on Publication Ethic (COPE) de buenas prácticas para la edición, revisión y publicación de trabajos científicos en revistas de diferentes áreas de conocimiento. A tal efecto:

1. Los autores se comprometen a remitir trabajos originales e inéditos, que no hayan sido publicados anteriormente y que no se encuentren sometidos a evaluación por otras revistas.

2. El envío de trabajos para su evaluación requiere omitir cualquier dato que permita a los evaluadores identificar a los autores.

3. Ello implica aceptar las normas de publicación, revisión y evaluación de la revista.

4. Los evaluadores de los trabajos asumen el compromiso de realizar una revisión crítica, honesta y constructiva sobre la calidad científica del texto, renunciando a efectuar la evaluación si existiera algún conflicto de intereses.

5. El Consejo de Redacción y los editores se comprometen a respetar la imparcialidad y mantener la confidencialidad de los trabajos enviados, sus autores y revisores, de forma que el anonimato preserve la integridad de todo el proceso de evaluación. A tal fin garantizarán la selección de las personas más calificadas y especialistas en la materia para emitir una apreciación crítica y experta del trabajo.

