

EDUCACIÓN Y FUTURO

Revista de investigación aplicada y experiencias educativas



Nº 46

Abril
2022

DERECHO EDUCATIVO



MÁSTER UNIVERSITARIO EN FORMACIÓN DEL **PROFESORADO**

DE ESO Y BACHILLERATO, FP Y
ENSEÑANZAS DE IDIOMAS



¡INSCRÍBETE **AQUÍ!**

 C/ MARÍA AUXILIADORA, 9 28040 MADRID

 CESDONBOSCO.COM

 [CESDONBOSCO_UNIVERSIDAD](https://www.instagram.com/CESDONBOSCO_UNIVERSIDAD)

 [@CESDONBOSCO](https://twitter.com/CESDONBOSCO)



EDUCACIÓN Y FUTURO
nº 46

EDUCACIÓN Y FUTURO
Revista de investigación aplicada
y experiencias educativas

nº 46, abril 2022

EDITA: Centro de Enseñanza Superior en Humanidades
y Ciencias de la Educación Don Bosco
C/ María Auxiliadora 9, 28040 - Madrid

EDITORES ASOCIADOS: Grupo Edebé.

Edición digital en
cesdonbosco.com/numeros-publicados/educacion-y-futuro.html

Queda prohibida la reproducción total o parcial sin autorización escrita de E y F. La revista E y F no se identifica necesariamente con los contenidos de los artículos publicados, que son responsabilidad exclusiva de sus autores.

Fecha de edición: abril de 2022

ISSN: 1576-5199
Depósito Legal: B4384-99

Impreso en España / Printed in Spain

IMPRIME: Cucumber, S. L.

CONSEJO DE DIRECCIÓN / MANAGING BOARD

PRESIDENTA DE LA ENTIDAD TITULAR: M^a del Rosario Ten Soriano (FMA).

DIRECTOR CES DON BOSCO: Rubén Iduriaga Carbonero.

VOCALES: Antonio Bautista García-Vera (UCM), Benjamín Fernández Ruiz (UCM), Laura Gutiérrez Notario (CES Don Bosco), Fernando García Sánchez (SDB - Santiago El Mayor), Mercedes Reglero Rada (CES Don Bosco).

CONSEJO EDITORIAL / EDITORIAL BOARD

DIRECTOR: José Luis Guzón Nestar (CES Don Bosco).

JEFA DE REDACCIÓN: Rebeca Fernández Mellado (CES Don Bosco).

CONSEJO DE REDACCIÓN: Santiago Atrio Cerezo (Universidad Autónoma de Madrid), Santiago Bautista Martín (CES Don Bosco), Manuel Borrego Rivas (Universidad de Salamanca), Isabel Fernández Blanco (CES Don Bosco), Elena Fernández Martín (CES Don Bosco), Raquel L. Valdeita (CES Don Bosco), Juan José García Arnao (CES Don Bosco), José Carlos Gibaja (Consejería Educación - Comunidad de Madrid), Juan A. Lorenzo Vicente (Universidad Complutense de Madrid), José Antonio Celada Domínguez (Grupo Edebé), Leonor Sierra Macarrón (CES Don Bosco).

SECRETARIA: Raquel L. Valdeita (CES Don Bosco).

TRADUCCIÓN: Santiago Bautista Martín.

DISEÑO: Juan J. García Arnao.

COORDINACIÓN DEL NÚMERO / ISSUE COORDINATOR

Juan Carlos Sánchez Huete.

CONSEJO ASESOR / EDITORIAL ADVISORY BOARD

INTERNACIONAL: Roberto Albarea (Università Degli di Udine - Italia), Carmela de Agresti (Università SS. Maria Assunta - Italia), Sandra Chistolini (Università di Roma - Italia), Robert Cowen (University of London - Reino Unido), Fábio José García dos Reis (Unisal-São Paulo. Brasil), Eva Lovquist (Växjö University - Suecia), Guglielmo Malizia (Università Pontificia Salesiana - Italia), Marcos T. Masetto (Pontificia Universidade Católica de São Paulo - Brasil), José Morán (Universidade de São Paulo e Anhanguera-Uniderp - Brasil), Wolfgang Müller-Commichau (RheinMain University of Applied Science - Germany), José Manuel Prellezo (Università Pontificia Salesiana - Italia), Michel Soëtard (Université Catholique de l'ouest - Francia), Daniel Velázquez (Universidad Nacional Autónoma de México).

NACIONAL: Rafael Bisquerra Alzina (Universidad de Barcelona), Natividad Carpintero Santamaría (Universidad Politécnica de Madrid), María José Fernández Díaz (Universidad Complutense de Madrid), José Luis García Garrido (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Agustín de la Herrán Gascón (Universidad Autónoma de Madrid), José Antonio Marina (Universidad Politécnica de Valencia), José Ortega Esteban (Universidad de Salamanca), Marta Ruiz Corbella (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Fernando Sánchez Bañuelos (Universidad de Castilla-La Mancha), Alfredo Tiemblo Ramos (Consejo Superior de Investigaciones Científicas), Javier M. Valle (Universidad Autónoma de Madrid), Benilde Vázquez Gómez (Universidad Politécnica de Madrid), Javier Vergara Ciordia (Universidad Nacional de Educación de Distancia), Aurelio Villa Sánchez (Universidad de Deusto - Bilbao).

CONSEJO EVALUADOR EXTERNO / EXTERNAL ASSESSOR BOARD

José Ignacio Aguaded Gómez (Universidad de Huelva), Francisco Alonso Blázquez (Universidad Autónoma de Madrid), Nivia Álvarez Aguilar (Universidad de Camagüey - Cuba), Javier Barraca Mairal (Universidad Rey Juan Carlos - Madrid), María Antonia Casanova (Ministerio de Educación, Madrid), José Luis Carbonell Fernández (Consejería de Educación. Comunidad de Madrid), Dionisio de Castro Cardoso (Universidad de Salamanca), Héctor Concha (Universidad Católica Silva Henríquez), M^a Teresa Domínguez Pérez (Universidad de Vigo), M^a de los Milagros Esteban García (Universidad Complutense de Madrid), Abraham Esteve Núñez (Universidad de Alcalá), Abraham Esteve Serrano (Universidad de Murcia), Manuel Fandos Igado (Universidad de Huelva), Miriam Fernández de Caleyá Dalmau (IE University), Arturo Galán González (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Alfonso García de la Vega (Universidad Autónoma de Madrid), M^a Luisa García Rodríguez (Universidad de Salamanca), Clemente Herrero Fábregat (Universidad Autónoma de Madrid), Leda Gonçalves de Freitas (Universidade Católica de Brasília), Pedro Jesús Jiménez Martín (Universidad Politécnica de Madrid), Concepción Herrero Matesanz (Universidad Complutense de Madrid), Dolores Izuzquiza Gasset (Universidad Autónoma de Madrid), Diego Jordano Barbudo (Universidad de Córdoba), Escolástica Macías Gómez (Universidad Complutense de Madrid), Antonio López Molina (Universidad Complutense de Madrid), Emilio Miraflores Gómez (Universidad Complutense de Madrid), Guadalupe Moro García (Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid), María F. Núñez Muñoz (Universidad de La Laguna - Tenerife), Irene Ortiz Bernad (Universidad de Alcalá), Joaquín Paredes Labra (Universidad Autónoma de Madrid), Elvira Palma (Universidad Silva Henríquez - Chile), Gloria Pérez Serrano (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Margarita R. Pino Juste (Universidad de Vigo), José Ignacio Piñuel (Universidad de Alcalá), Araceli Quiñones (Universidad Francisco José de Caldas - Colombia), Cristina Rodríguez Agudín (Agudín & Nistal Management - Madrid), Rosa M^a Rodríguez Izquierdo (Universidad Pablo Olavide - Sevilla), Xabier Sarasola (Columbia University of New York), Mario Silva Sthandier (Universidad Cardenal Silva Henríquez - Chile), Arturo Torres Bugdud (Universidad Autónoma de Nuevo León - México), Luis Fernando Vilchez (Universidad Complutense de Madrid).

La revista *Educación y Futuro* es una publicación del Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación Don Bosco, fundada en 1999, que pretende impulsar el aprendizaje y la enseñanza de calidad mediante la difusión de investigaciones aplicadas y experiencias educativas innovadoras. La versión impresa (ISSN: 1576-5199) tiene una periodicidad semestral (abril y octubre).

Educación y futuro se incluye en las distintas bases de datos / *Articles appearing in Educación y Futuro are abstracted and/or index in:* ISOC-CSIC, IN-RECS, Catálogo LATINDEX, IRESIE, PHI, DICE, DIALNET, WORLDCAT, COMPLUDOC, REBIUN, CIRBIC, REDINED (MEC).

ÍNDICE

Presentación	9
DERECHO EDUCATIVO	

TEMA CENTRAL

A Educação Especial no Brasil: aspectos legais	13
--	----

Special Education in Brazil: Legal Aspects

LUCILIA VERNASCHI DE OLIVEIRA, SOLANGE RAIMUNDO

FRANCI YAEGASHI Y JUAN CARLOS SÁNCHEZ-HUETE

Derecho educativo y docencia universitaria: el teletrabajo y el derecho a desconectarse.....	35
---	----

*Education Law and University Teaching: Teleworking
and the Right to Disconnect*

RENÉ FRANCISCO PÉREZ LÓPEZ

Práticas parentais e prevenção de situações de risco: as perceções de crianças e jovens portuguesas no âmbito do Projeto Adélia	57
---	----

*Parental Practices for the Prevention of Risk Situations:
Children and Young People's Perceptions Within the Adélia
Project Framework*

CRISTÓVÃO MARGARIDO, RUI DUARTE SANTOS, TÂNIA SILVA,

ELISABETE CARREIRA Y EMANUEL MERGARIDO

Ambivalencia conceptual del derecho educativo	81
---	----

Conceptual Ambivalence of Education Law

ANDRÉS VILLAFUERTE VEGA

Educação do Campo e Direito Educativo: uma Questão Pública	107
--	-----

Rural Education and Educational Law: A Public Question

LIA MACHADO DOS SANTOS

LUCI MARY DUSO PACHECO

Los contextos esenciales del Derecho educativo	129
<i>The Essential Contexts of Educational Law</i>	
FERNANDO GONZÁLEZ ALONSO	

MATERIALES

El derecho a una educación en valores	163
<i>The Right to Values Education</i>	
JUAN CARLOS SÁNCHEZ-HUETE, SOLANGE RAIMUNDO FRANCI YAEGASHI Y ANDREA SÁNCHEZ GADEA	

ARTÍCULOS

Programa de intervención para adultos víctimas de abusos sexuales en la infancia.....	195
<i>Intervention Programme for Adult Victims of Childhood Sexual Abuse</i>	
ESTEFANÍA IGARTUA ESCOBAR	

RESEÑAS	231
----------------------	-----

ELENCO DE AUTORES	261
--------------------------------	-----

PRESENTACIÓN

DERECHO EDUCATIVO

La revista Educación y Futuro me invita a coordinar su número 46, monográfico sobre el derecho educativo, entendido desde el ámbito de la educación como derecho fundamental y que, desde cualquier realidad social, política, cultural, etc., se regula mediante el sistema educativo correspondiente.

La temática es amplia y el desarrollo de contenidos se puede abordar desde la perspectiva que se considere oportuna. No obstante, el marco legislativo que recoge el Derecho a la Educación, con mayúsculas, se expresa con claridad en la siguiente afirmación: «Toda persona tiene derecho a la educación».

El Derecho a la Educación posee tres referentes esenciales:

- Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948).
- Convención sobre los Derechos del Niño (1989).
- Constitución (en España, la de 1978).

Estos instrumentos legales incorporan un principio fundamental, con frecuencia ignorado con facilidad: *La doctrina de la protección integral* como eje clave de cualquier proceso de reflexión, sea esta educativa, social o jurídica. La interpretación desde la jurisprudencia hace referencia expresa a una serie de nociones básicas que son derechos de cualquier persona:

- a recibir una enseñanza asequible con dotación presupuestaria suficiente, escuelas y maestros necesarios y dotaciones pertinentes;
- a una enseñanza de calidad;
- a no ser discriminado;
- a una educación inclusiva para los discapacitados.

Para garantizar el derecho a la educación debemos centrarnos en transformar los agentes principales de cualquier proceso educativo: docentes y alumnado.

Debemos aumentar la competencia profesional del profesorado, con la adquisición de una formación adecuada a las aspiraciones académicas del

estudiante, de forma que le provea de nuevas competencias. Así se conseguirá la inclusión, sin tener en cuenta el nivel de desarrollo; en segundo lugar, hacer las instituciones educativas más efectivas para ofrecer respuesta a la diversidad.

En los estudiantes se ha de promover su desarrollo cognitivo proporcionando estrategias de pensamiento para estructurar y comprender mejor la realidad, para adquirir nuevos conocimientos, hacer frente a la información desconocida y pensar y razonar de manera crítica.

«Que nadie sea excluido». Bajo esta nueva perspectiva es el sistema educativo el que se adapta al alumnado y a sus necesidades y no al contrario. Es, sin duda, el mayor desafío de cualquier sistema educativo, de todos los sistemas educativos, pues se trata de ofrecer una educación digna a cualquier persona como un derecho fundamental.

Juan Carlos Sánchez Huete

Coordinador de *Educación y Futuro*, 46



TEMA CENTRAL

A Educação Especial no Brasil: aspectos legais¹

Special Education in Brazil: Legal Aspects

LUCILIA VERNASCHI DE OLIVEIRA

DOUTORA EM EDUCAÇÃO. PROFESSORA NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ, BRASIL

SOLANGE RAIMUNDO FRANCI YAEGASHI

DOUTORA EM EDUCAÇÃO. PROFESSORA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, BRASIL

JUAN CARLOS SÁNCHEZ-HUETE

DOUTOR EM FILOSOFIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO.

PROFESSOR DO CENTRO DE ENSEÑANZA SUPERIOR DOM BOSCO

Resumo

No Brasil, a educação especial é uma modalidade escolar que perpassa os diferentes níveis e etapas de ensino. Nela são assistidos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação, com o intuito de complementação ou suplementação de conhecimentos acadêmicos. O presente texto objetiva apresentar como a educação especial está organizada em nosso país, com base nos principais dispositivos legais e na caracterização do público da educação especial. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, na qual apresentamos a organização da educação especial brasileira, ancorada em documentos internacionais e nacionais.

Palavras-chave: Brasil, educação especial, legislação, deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades ou superdotação.

Abstract

In Brazil, special education is a school modality that permeates different levels and stages of teaching. It assists students with disabilities, autism spectrum disorder (ASD) and high abilities or giftedness, with the aim of complementing or supplementing academic knowledge. This paper aims to present how special education is organised in our country, based on the main legal provisions and on the characterization of the special education public. Based on qualitative research, we present the organization of Brazilian special education, anchored in international and national documents.

Keywords: Brazil, special education, legislation, disability, autism spectrum disorder, high abilities or giftedness.

¹ O presente estudo é um excerto da pesquisa de pós-doutorado realizada pela primeira autora, sob a supervisão da Profa. Dra. Solange Franci Raimundo Yaegashi, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, Paraná, Brasil.

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, a educação especial é concebida na perspectiva da educação inclusiva e é um assunto em destaque nas políticas públicas. A partir dessa afirmativa, refletir sobre essa temática se faz mister para melhor entendê-la e contribuir para sua exequibilidade. Além de ser uma modalidade de ensino, a educação especial também é um campo de estudos multidisciplinar que perpassa diferentes áreas do conhecimento.

O atual modelo de inclusão escolar questiona e desestabiliza o conceito de integração que o antecede, na tentativa de superá-lo. Assim, inclusão nessa perspectiva é entendida como sendo o ato de incluir, não significando a ação de reunir diferentes tipos de estudantes em um mesmo espaço escolar. Mantoan (2006) explica que, no processo de inclusão, além de «estar com», é necessário «interagir com o outro». Para essa autora, a inclusão «[...] implica uma perspectiva educacional, porque não atinge apenas os alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades em aprender, mas todos os demais» (Mantoan, 2006, p. 19), com o objetivo de garantir, indistintamente, sucesso escolar a todos os estudantes.

A educação inclusiva defende que ninguém seja excluído. Nessa nova perspectiva «é o sistema educacional que se adapta aos alunos e às suas necessidades e não o contrário: o currículo é questionado, a relação pedagógica, os processos de ensino-aprendizagem, a avaliação são revisados...» (Sánchez Huete, 2014, pp.145-146).

O Relatório sobre o direito à educação das pessoas com deficiência, do Relator para a Educação do Conselho das Nações Unidas, endossa «a possibilidade de que todas as crianças e adolescentes, independentemente de suas condições ou diferenças, aprendam juntos» (Nações Unidas e Muñoz Villalobos, 2007, p. 2). Este relatório recomenda: a) Preparação de profissionais competentes; b) Transferir alunos de educação especial para turmas regulares com apoio; c) Incentivar as próprias pessoas com deficiência a formarem-se como futuros professores; d) Modificar a proporção nas salas de aula onde os alunos com deficiência estão presentes a fim de obter turmas menores; e) Rever os planos de estudos para alcançar uma melhor prática profissional.

Sánchez Huete e Sánchez Gadea (2019) referem-se à Educação Inclusiva como aquela que:

Garante a aprendizagem de todos os alunos através da implementação de um conjunto de ações que visam eliminar ou minimizar as barreiras que limitam a aprendizagem. Envolve a intervenção de políticas e insti-

tuições com alto grau de comprometimento, tanto na cultura de sua realização quanto na prática de sua execução e, assim, garantir a NÃO DISCRIMINAÇÃO. (p. 194)

De acordo com a legislação nacional brasileira, o público a ser atendido pela educação especial são estudantes com deficiência (sensoriais, intelectuais e físicas), com transtorno do espectro autista (TEA) e com altas habilidades ou superdotação (Brasil, 1996).

Um dos serviços da educação especial é o atendimento educacional especializado (AEE) realizado em contraturno em salas de recursos multifuncionais. O AEE tem a função de complementar os conhecimentos do estudante, para que possa ter acesso e acompanhar o conteúdo trabalho em sala de aula regular, e a função de suplementar, na estimulação de habilidades mais desenvolvidas, para estudantes que apresentam superdotação.

No campo das deficiências, presenciemos o mito da normalidade, na díade normal e desvio, isto é, vivemos em nossa sociedade a lógica do normocentrismo, como princípio regulador de comportamentos educacionais, como se todo estudante ouvisse, falasse, andasse, visse ou aprendesse da mesma forma e ao mesmo tempo, ou até mesmo a homogeneização entre essas categorias de deficiências, como se todo cego lesse em braille ou todo surdo fizesse uso funcional da Língua Brasileira de Sinais (Libras), em uma padronização do ensinar e do aprender, no entanto, as pessoas lidam com o conhecimento de modos diferenciados. Na prática, olhamos para o estudante surdo pela lógica do não ouvir e o cego a de não enxergar, por exemplo, comparando a deficiência com a normalidade. Em razão disso, a deficiência é colocada no campo da falta, da ausência, da anormalidade, isso porque não olhamos para o surdo a partir do entendimento do não ouvir, para o cego do não enxergar, e isso é bastante perverso porque vai trazendo uma relação de inferioridade, com menos valor, e não pelo viés das possibilidades.

O presente artigo é de natureza bibliográfica e se insere em critérios qualitativos, por meio de leitura e análise de literatura e em bases legais internacionais e nacionais que amparam a educação especial e inclusiva no Brasil. Para tanto, realizamos análise dos principais documentos que versam sobre a educação especial enquanto modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e etapas da educação nacional e se realiza no AEE, os quais foram baixados de *sites* oficiais.

O objetivo geral do estudo é apresentar como a educação especial está organizada em nosso país, com base nos principais dispositivos legais e na caracterização do público da educação especial. Nesse sentido, nossa indagação é: a legislação para a educação especial garante a implementação de políticas públicas capazes de atender as necessidades especiais de seu público?

Organizamos o presente texto, além desta parte introdutória, em dois tópicos apresentados a seguir: no primeiro tratamos de como se constitui o público da educação especial e no segundo, elencamos em dois subtópicos algumas legislações de repercussão internacional e federal que sustentam as políticas públicas para a educação especial no Brasil.

2. ESTUDANTES PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

No presente tópico caracterizamos sucintamente o público da educação especial de acordo com a literatura e legislação que abordam o assunto.

De forma geral, há dois modelos mais usuais utilizados no entendimento do público da educação especial, o biomédico e o social. Para o primeiro modelo, a deficiência é resultado de uma lesão/alteração física, sensorial ou intelectual, portanto a pessoa/estudante precisa de cuidados biomédicos, de cura. Esse entendimento perpassa não só a visão médica, mas o encontramos em comportamentos escolares utilizados para reparar um «defeito», ou seja, no espaço escolar reproduzimos muito desse modelo.

A discriminação e o preconceito em relação às pessoas com deficiência quando comparadas às ditas «normais» incorrem no «capacitismo», ou seja, é um comportamento desde sempre presente na sociedade e se manifesta em forma de preconceito e discriminação em razão do grau de suas capacidades/dificuldades. Essa concepção se manifesta por olhares, ofensas e ausência dessas pessoas em diversos espaços sociais, dentre outras formas de exclusão. Enquanto o segundo tipo, busca uma interação entre os aspectos sociais e políticos em sua compreensão. É sobre este pensamento que embasamos a presente pesquisa, pois a aprendizagem ultrapassa questões biológicas e preconcebidas.

O Quadro 1 apresenta o público da educação especial dividido em categorias, conforme suas especificidades.

Quadro 1
Estudantes público da Educação Especial

Público da Educação Especial - Estudantes com deficiência, TEA e Altas Habilidades ou Superdotação	PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS
Deficiência Auditiva e Surdez	<p>Deficiência auditiva: perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.</p> <p>Surdez: ... a surdez (com s minúsculo) como condição médica e a Surdez (com S maiúsculo) como marcadora de um grupo linguístico e cultural.</p>
Deficiência Visual e Cegueira	<p>Deficiência Visual: Caracteriza-se pela limitação ou perda das funções básicas do olho e do sistema visual. O deficiente visual pode ser a pessoa cega ou com baixa visão.</p> <p>Baixa Visão: A acuidade visual das pessoas com baixa visão é muito variável; mas, em geral, baixa visão é definida como uma condição na qual a visão da pessoa não pode ser totalmente corrigida por óculos, interferindo em suas atividades diárias, assim como a leitura e a locomoção.</p> <p>Cegueira: Pressupõe a falta de percepção visual devido a fatores fisiológicos ou neurológicos. A cegueira total ou simplesmente amaurose, caracteriza-se pela completa perda de visão sem percepção visual de luz e forma. A cegueira pode ser congênita ou adquirida.</p> <p>A Lei nº 14.126/2021: Classifica a visão monocular como deficiência sensorial, do tipo visual.</p>
Surdocegueira	<p>Surdocegueira: é uma deficiência que compromete, em diferentes graus, os sentidos da visão e audição. A privação dos dois canais responsáveis pela recepção de informações a distância afeta o desenvolvimento da comunicação e linguagem, a mobilidade, a autonomia, o aprendizado etc. O indivíduo surdocegueira necessita de um atendimento educacional especializado diferente daquele destinado ao cego ou ao surdo, por se tratar de uma deficiência única com características específicas principalmente no que se refere à comunicação, à informação e à mobilidade.</p>
Deficiência Intelectual	<p>Deficiência intelectual: caracteriza-se por déficits em capacidades mentais genéricas, como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência.</p>
Deficiência Física	<p>Deficiência Física: Diferentes condições motoras que acometem as pessoas comprometendo a mobilidade, a coordenação motora geral e da fala, em consequência de lesões neurológicas, neuromusculares, ortopédicas, ou más formações congênicas ou adquiridas.</p>
Deficiência Múltipla	<p>Deficiência Múltipla: É a associação de duas ou mais deficiências.</p>
Transtorno do Espectro Autista - TEA	<p>As características essenciais do transtorno do espectro autista são prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Esses sintomas estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário.</p>
Altas Habilidades ou Superdotação	<p>Pessoas com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em uma ou mais áreas – intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes –, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.</p>

Nota. Elaboração própria conforme Brasil (2004, 2008, 2021); MEC (2004); DSM-V (2014); Mertzani e Bochernitsan (2021).

O *Quadro 1* apresenta o público atendido pela educação especial, constituído por estudantes com deficiência (física, sensoriais, intelectual), TEA e com altas habilidades ou superdotação. Os alunos com deficiências sensoriais são os que apresentam perda auditiva bilateral acima de 41 decibéis e os surdos; ainda na categoria sensorial temos os deficientes visuais, os com baixa visão e os cegos; além daqueles acometidos por duas perdas sensoriais, os denominados surdocegos.

Para o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-V (APA, 2014), a deficiência intelectual compõe a categoria dos «Transtornos do Neurodesenvolvimento», que se manifestam cedo nas crianças, geralmente antes de entrarem na escola, e no caso específico da deficiência intelectual surge no período do desenvolvimento, antes dos dezoito anos. A prevalência é de cerca de 1% na população como um todo, sendo que no grau grave é cerca de 6 pessoas por mil, caracterizando um atraso global do desenvolvimento. Os sintomas são caracterizados por déficits funcionais, sendo os intelectuais e adaptativos nos domínios conceitual, social e prático, podendo ser expressos em quatro níveis de gravidade: leve, moderada, grave e profunda, dependendo da severidade das limitações dos comportamentos adaptativos.

Quanto à deficiência física, segundo o Decreto nº 5.269/2004, temos as seguintes condições: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções. Além disso, se enquadra nesta categoria de deficiência, a pessoa com mobilidade reduzida, aquela que, não se enquadrando no conceito de pessoa com deficiência, tenha, por qualquer motivo, dificuldade de movimentar-se, permanente ou temporariamente, gerando redução efetiva da mobilidade, flexibilidade, coordenação motora e percepção (Brasil, 2004).

Sobre o TEA, no DSM-V (APA, 2014) há a subdivisão dos graus de acometimento da pessoa em leve, moderado e severo. Esse transtorno é responsável por afetar consideravelmente aspectos de interação social, nas áreas

de comunicação verbal e não verbal e comportamento social restrito e repetitivo. Além disso, há outras implicações que precisam ser consideradas ao se caracterizar o TEA, em ambientes sociais e escolares.

A respeito das altas habilidades ou superdotação, Anjos (2011) realizou um estudo em pesquisas *stricto sensu*, e dentre outros aspectos destacados, verificou que o AEE em salas de recursos para estudantes com altas habilidades ou superdotação carece de reflexões no quesito formação de professores, no que se refere a mediadores culturais para a organização sistemática do trabalho pedagógico e parceria com instituições de ensino superior, necessária para a realização da suplementação pretendida.

Assim como anunciamos anteriormente, o AEE é um dos serviços da educação especial, previsto pela Constituição Federal do Brasil de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9394 de 1996, e sua oferta pelos sistemas de ensino é organizada com base nas «Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – modalidade de educação especial», estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução CNE/CEB Nº 4/2009. Segundo essas normativas, a função do AEE é de intermediação com a classe comum e de atendimento ao estudante em sala de recursos, constituindo uma medida pedagógica de apoio na promoção da acessibilidade aos conhecimentos ensinados na e pela escola.

Além da legislação acima mencionada, há uma gama de outros instrumentos legais nacionais e internacionais que garantem a exequibilidade do AEE, o que justifica a necessidade de melhor conhecer e compreender esses dispositivos e a relação que estabelecem com tal atendimento na prática efetiva de sala de aula e no desenvolvimento do estudante.

Outro aspecto que consideramos relevante nessa proposição é o conhecimento pelo coletivo da escola das políticas para a educação especial entendidas em uma perspectiva da educação inclusiva, aspecto que deve constar na Proposta Pedagógica (PP) ou no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, bem como nos estudos interdisciplinares sobre diversidades e diferenças no contexto escolar.

Em se tratando da temática em pauta, nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, organizações sociais mundiais e alguns países, particularmente os europeus e estadunidenses têm elaborado vários documentos legais

que asseguram o direito de todo cidadão exercer a sua cidadania, respeitando as suas diferenças. Dentre estes, nesta pesquisa, apontamos a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Jomtien (1990), Declaração de Salamanca (1994) dentre outros dispositivos internacionais que tratam da inclusão escolar.

Além dos dispositivos internacionais que versam sobre a educação inclusiva, estudamos o ordenamento jurídico nacional em vigor que assegura direitos de inclusão social e escolar na educação especial – no AEE, compreendendo a legislação vigente em nosso país, como a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), e outros que tratam especificamente da educação especial, como a Lei nº 13.146 (2015), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

3. LEGISLAÇÃO INTERNACIONAL E FEDERAL QUE SUSTENTAM AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

As políticas públicas para a educação inclusiva, em especial no Brasil, se sustentam em orientações e em dispositivos legais internacionais e nacionais. Nos tópicos a seguir discorreremos inicialmente sobre os principais documentos de cunho mundial que motivaram/motivam estudos sobre a educação das minorias, como a dos estudantes com deficiência em nosso país, na sequência nos ativemos em algumas das mais relevantes legislações internas que asseguram direitos a esse público.

3.1 Principais dispositivos legais internacionais que norteiam as políticas públicas para a educação especial no Brasil

Em 10 de dezembro de 1948 na cidade de Paris/França, a Assembleia Geral das Nações Unidas proclamou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, tida como marco histórico que estabelece a proteção universal dos direitos humanos. A principal recomendação desse importante documento é a de que seu texto seja divulgado, mostrado, lido e explicado principalmente nas escolas e em outras instituições educativas para substanciar na população a conquista e o respeito a direitos que são fundamentais na construção da dignidade humana.

Em suas considerações, um dos principais objetivos do documento assevera que cada indivíduo e cada órgão da sociedade se esforce através do ensino e da educação, por promover o respeito aos direitos humanos.

Esta Declaração, em seu artigo VII traz, com certeza, uma de suas maiores preocupações, isto é, que todos são iguais perante a lei, e que todos têm direito a igual proteção contra qualquer forma de discriminação, e aqui se abarca os grupos minoritários, dentre eles os que têm algum tipo de deficiência.

Retomando a questão educacional, esta Declaração, em seu artigo XXVI, afirma que todo ser humano tem direito à instrução, a qual será gratuita, pelo menos nos graus fundamentais e elementares, sendo, portanto, obrigatória. Da mesma forma, afirma que a instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. Em nosso país essas recomendações de direito à educação gratuita e obrigatória está assegurada aos estudantes de 4 a 17 anos (Brasil, 2013).

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), também chamada de Conferência de Jomtien/Tailândia, teve como objetivo estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, condição imprescindível para uma sociedade mais humana e mais justa. Esse documento da Unesco, especifica em seu artigo 3, item 5, que as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas com deficiência requerem atenção especial. Assim sendo, orienta que é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos estudantes com qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo, no sentido de se promover igualdade de oportunidades e equidade na educação.

A Declaração de Salamanca (1994), é resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em Salamanca, Espanha, no período de 7 a 10 de junho de 1994. Estavam representados 88 governos e 25 organizações internacionais, cujo foco de discussão era a eliminação do processo de segregação dos estudantes com deficiência e que se adotasse uma política educacional inclusiva. Nesse documento enfatizou-se a necessidade de os países adotarem em seus sistemas de ensino a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais em classes regulares de ensino, apren-

dendo nas interações com os demais alunos. Além disso, o documento destaca a necessidade de formação dos professores para atuarem na educação inclusiva. A referida Declaração ressalta também a necessidade de oferta de educação básica para os estudantes com deficiência que não tiveram acesso a ela no tempo certo.

Outros temas presentes na Declaração de Salamanca são: serviços de apoio educacional em parceria com profissionais da saúde, a relação e o apoio entre escola, comunidade e família, o papel da mídia na divulgação de problemas e de ações desenvolvidas pela comunidade e ações de cooperação internacional e regional de apoio à educação inclusiva.

Dentre os documentos que tratam das pessoas com deficiência, a Declaração de Salamanca é considerada um marco na promoção da inclusão escolar, além disso, a partir dela outros documentos nacionais e internacionais tratam da necessidade de se promover uma escola inclusiva.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência² e seu Protocolo Facultativo, assinados em 30 de março de 2007, em Nova York, EUA, foi aprovada no Brasil pelo Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008, e promulgada pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Esta Convenção representa um compromisso assinado pelos Estados-membros da ONU, com o intuito de garantir os direitos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência. A presente declaração define «adaptação razoável», como aquela necessária para que as pessoas com deficiência possam usufruir de suas liberdades fundamentais, sem ônus indevido ou excessivo, e «desenho universal», como oferta de produtos, ambientes, programas e serviços sem necessidade de adaptações, bem como «discriminação por motivo de deficiência», como a realizada devido à deficiência, aspecto que influencia negativamente no exercício dos direitos dessas pessoas.

² Os atos internacionais em questão, entraram em vigor para o Brasil no plano jurídico externo, em 31 de agosto de 2008, por outro lado, a Emenda Constitucional nº 45/2004, incluiu o § 3º do artigo 5º da atual Constituição, que assim dispõe: «os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais».

A Declaração de Incheon (2015), aprovada no Fórum Mundial de Educação, ocorrido na cidade de Incheon/Coreia do Sul, de 19 a 22 de maio de 2015, com o tema «Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e a educação ao longo da vida para todos» também é um documento importante para o campo da educação especial. O evento foi composto por ministros, chefes e membros de delegações de Estados, chefes de agências e oficiais de organizações multilaterais e bilaterais, sociedade civil, docentes, juventude e setor privado, a convite da diretora-geral da Unesco.

Trata-se de um documento mundial que teve por base o movimento global «Educação para Todos», iniciado em Jomtien em 1990, reafirmando que a educação é um bem público, tido como um direito fundamental, que garante a conquista de outros direitos. Em suma, a Declaração de Incheon determina referências, princípios e desafios, distribuídos em vinte itens, com objetivos, ações e metas a serem cumpridos até o ano de 2030, com o propósito de se alcançar uma educação inclusiva e equitativa, com oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, bem como ser transformadora e universal, inspirada em uma visão humanística e do desenvolvimento, voltada para o respeito aos direitos humanos e à dignidade da pessoa, nos aspectos de justiça social, inclusão, proteção, diversidade cultural, linguística e étnica.

Enfim, esta Declaração enfatiza a necessidade de enfrentamento de todas as formas de exclusão e marginalização, especialmente as praticadas contra as pessoas com deficiência. Destaca a necessidade de empoderamento profissional dos professores, além de se fazer uso das tecnologias de informação e comunicação na promoção de aprendizagens flexíveis, utilizadas para fortalecer os sistemas de educação de qualidade.

3.2 Principais dispositivos legais federais

Os direitos à educação pública dos cidadãos brasileiros estão garantidos na Constituição Brasileira (Brasil, 1988), a Carta Magna e Lei maior da nação. Estão assegurados especialmente em seus artigos 205 a 214. A legitimidade da obrigatoriedade está respaldada no texto do art. 205, o qual assevera que «a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho» (Brasil, 1988). Portanto, há 32 anos esse direito universal à escolarização é reiterado no inciso IV do art. 206, sendo dever do estado garanti-lo de forma pública e gratuita. A obrigatoriedade e garantia que contemplava os estudantes do ensino fundamental foi ampliada a todos da faixa de 04 a 17 anos (Lei nº 12.796/2013), isto é, do final da educação infantil ao ensino médio, sendo dever do estado garanti-lo de forma pública e gratuita (Art. 206, inciso IV). A obrigatoriedade e garantia que contemplava os estudantes do ensino fundamental foi ampliada a todos da faixa de 04 a 17 anos (Lei nº 12.796/2013), isto é, do final da educação infantil ao ensino médio.

Em se tratando da educação especial, o inciso III do art. 208 dispõe sobre a legitimidade do serviço de «atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino» (Brasil, 1988). O inciso I do art. 206 trata da necessidade de «igualdade de condições para o acesso e permanência na escola» (Brasil, 1988).

A mobilização pelos direitos à educação, preconizada na Constituição Brasileira é colocada e garantida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN - Lei Nº 9.394/96 (Brasil, 1996). A LDBEN traz orientações gerais para a educação infantil, educação básica, ensino superior de graduação e pós-graduação, e é a partir do que está colocado nela, que cada instância (federal, estadual, municipal e distrital) organiza os seus sistemas, adaptando as suas realidades e especificidades, o que inclui a organização dos currículos com os conteúdos comuns mínimos para todos os estudantes brasileiros.

A atual LDBEN nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos princípios constitucionais. Essa Lei estabelece que os estudantes com deficiência ou TEA devem estudar preferencialmente no ensino regular, com igualdade de direitos e oportunidades para todos se desenvolverem. Em conformidade com os princípios da inclusão escolar, o Capítulo III, art. 4º, inciso III, dispõe que é dever do Estado garantir AEE gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1996). A ideia de inclusão escolar também está presente em seu artigo 58, ao conceituar a educação especial como modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com

necessidades especiais (Brasil, 1996). Já o artigo 59, em seu inciso I, dispõe sobre o dever dos sistemas de ensino de assegurar «currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades» (Brasil, 1996). Além disso, os demais incisos (II a V) deste artigo tratam da «terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental»; a formação docente específica para atender essa modalidade de ensino; e, o «acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular». O artigo 59-A (incluído pela Lei nº 13.234/2015) dispõe sobre a necessidade de composição de cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, com a finalidade de se implementar políticas públicas de incentivo ao desenvolvimento desses estudantes.

A Resolução CNE/CEB n.º 2/2001, institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades, para alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. De forma geral, essa normativa afirma que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, indistintamente de terem ou não necessidades especiais, cabendo às escolas se organizarem para prover condições necessárias para uma educação de qualidade para todos, especialmente no AEE, com professores capacitados e currículos adequados às necessidades educacionais dos estudantes, possibilitando seu desenvolvimento acadêmico e social.

A atual política para a educação especial, denominada Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (Brasil, 2008), ao tratar do AEE assevera que este serviço apresenta caráter de suporte e apoio à educação regular, que se realiza no atendimento à escola, ao professor da classe regular e, sobretudo, ao aluno em suas necessidades específicas de aprendizagem, realizado em um contexto escolar acessível que promove o convívio, a estimulação das inter-relações e o desenvolvimento de habilidades acadêmicas nas diferentes áreas do conhecimento. A PNEEPEI assegura a oferta do AEE nas salas de recursos multifuncionais, na rede regular de ensino, com vistas ao convívio do público-alvo da educação especial com os demais estudantes, em um mesmo contexto escolar. Para essa política,

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (Brasil, 2008, p. 11)

O AEE fornece um conjunto de serviços, atividades e recursos pedagógicos planejados e organizados de forma a complementar e suplementar a formação do estudante, assim como também orienta a Lei Brasileira de Inclusão, buscando assegurar o acesso, permanência e educação de qualidade em igualdade de condições, na inclusão e participação em condições de igualdade, em atividades pedagógicas realizadas por meio do trabalho colaborativo entre professores da sala comum, professor do AEE e equipe multidisciplinar da escola, entendendo a educação inclusiva como um compromisso de todos.

Em 2009, a Resolução nº 04/CNE/CEB «Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica», modalidade Educação Especial, especificando em seu art. 3º, que a educação especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades, tendo esse atendimento como parte integrante do processo educacional. Na Nota Técnica SEESP/GAB/Nº11/2010, que trata das «Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares», são instituídas diretrizes operacionais para a implementação do AEE na Educação Básica, que deve ser oferecido no contraturno, nas salas de recursos multifuncionais, conforme já mencionado neste texto (Brasil, 2009, 2010).

Em 2011 foi aprovado o Decreto n.º 7.611 (Brasil, 2011), que dispõe sobre a educação especial e o AEE. Por conseguinte, a Nota Técnica nº 62/2011 MEC/SECADI/PEE – oferece orientações aos Sistemas de Ensino sobre o ordenamento deste Decreto quanto aos seguintes aspectos: o entendimento da PNEEPEI; a oferta complementar ou suplementar do AEE e demais serviços da educação especial; o financiamento público às instituições pri-

vadas filantrópicas de Educação Especial; o Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência – 2011/2014 e a construção da educação inclusiva nos sistemas de ensino; a organização da educação bilíngue nas escolas da rede pública de ensino; e o próprio Decreto nº 7.611 (Brasil, 2011) à luz dos fundamentos legais da educação inclusiva, como os preceitos constitucionais atuais.

A Lei nº 13.146, assim como afirmamos anteriormente, é uma das mais recentes e significativas conquistas para a inclusão escolar e social das pessoas com deficiência, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI). Em seu artigo 1º consta que ela foi criada para «assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania» (Brasil, 2015).

Para que o AEE se concretize alguns aspectos precisam ser considerados e atendidos, dentre eles os que promovem e garantem «acessibilidade» (comunicacional, atitudinal, interacional, arquitetônica, pedagógica, tecnológica e outras), que se efetivam por meio de «tecnologias assistivas» (TA), e do «desenho universal», exigências que são tratadas em várias normativas que asseguram direitos do AEE na educação especial. Além disso, para essa modalidade de ensino se faz necessário que professor AEE, professores do ensino comum e equipe pedagógica realizem o plano de avaliação de ingresso e de intervenção, prevendo, quando necessário adaptações e flexibilizações curriculares, bem como estratégias de acessibilidade ao componente curricular e as TA necessárias para o acesso ao conhecimento.

A Lei nº 13.146 (Brasil, 2015), nos incisos I, II e III do artigo 3º traz os seguintes conceitos:

- I acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;

- II desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva;
- II tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (Brasil, 2015; negrito nosso)

Os conceitos que destacamos anteriormente são considerados fundamentais no processo de inclusão escolar. No campo da educação escolar utilizamos a expressão desenho universal para a aprendizagem (DUA), embora a desenho nos remeta a conceitos da arquitetura, ao ser utilizado para a aprendizagem, recebe uma conotação no sentido de variabilidade metodológica e de estratégias de ensino nas práticas pedagógicas, que ocorre no contexto de aprendizagem de sala de aula com todos os estudantes, sem que haja limites entre ensino comum e especial. O termo universal, por sua vez, se aplica ao entendimento de que todos os estudantes, com suas dificuldades ou peculiaridades de aprendizagem consigam se apropriar dos conhecimentos curriculares. Nesse sentido, torna-se necessário pensar em um planejamento que remova barreiras permitindo a acessibilidade de todos os estudantes aos objetivos traçados, isto é, o conteúdo a ser trabalhado é o mesmo, mas os caminhos e recursos metodológicos devem atender as diferentes formas de aprendizado presente em uma turma (Böck, 2019).

Além das Leis anteriormente apresentadas, para cada categoria do público da educação especial há leis específicas, como exemplo, para os estudantes com TEA temos a Lei nº 12.764 (Brasil, 2012), que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; para estudantes surdos há legislação específica como o Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005) o qual regulamenta a Lei nº 10.436 (Brasil, 2002) que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), instrumento legal de comunicação e expressão como língua natural da comunidade surda; outra legislação específica aprovada recentemente é

a Lei nº 14.126 (Brasil, 2021) que classifica a visão monocular como deficiência sensorial, do tipo visual.

4. CONCLUSÕES

Na presente pesquisa apresentamos de forma sucinta a organização da educação especial no Brasil, compreendendo os principais aspectos da legislação internacional e nacional em vigor que orienta as políticas públicas para a educação especial e inclusiva, e as suas implicações na compreensão das bases teóricas e práticas que fundamentam o AEE aos estudantes público-alvo da educação especial: alunos com deficiência, TEA e altas habilidades ou superdotação.

A concepção de deficiência vem sendo produzida historicamente e, conseqüentemente, direciona a forma como lidamos com o diferente em nossas práticas sociais e pedagógicas. Em uma perspectiva dos direitos humanos, o estudante precisa ser sujeito do espaço social e escolar, sujeito do acesso aos conhecimentos produzidos e em produção.

Ao destacarmos a complexidade das necessidades do público do estudo em pauta, estamos pontuando a diversidade das especificidades dos estudantes atendidos, pois um aluno com deficiência intelectual demanda mediação pedagógica, a observação ao desenho universal de aprendizagem, uso de TA e formas de acessibilidade diferentes de um com surdocegueira, como exemplo.

O estudo realizado não esgota a compreensão da complexidade e abrangência da temática educação especial e inclusiva, contudo a análise dos documentos e a caracterização dos tipos, conceitos e características dos estudantes mencionados permitiram tecer reflexões sobre os dispositivos legais que asseguram direitos e a ampliação da obrigatoriedade do ensino especializado para estudantes da educação especial, bem como a necessidade de a escola ser cada vez mais inclusiva e equitativa.

À vista disso, a temática educação inclusiva, apesar dos avanços alcançados nos últimos anos, em especial os provenientes de dispositivos legais internacionais e nacionais, ainda encontra importantes obstáculos em sua concretização, sejam de natureza física, atitudinal, ideológi-

ca, formativa, pedagógica e outras como as comunicacionais e interacionais.

A heterogeneidade do alunado da educação especial requer formação docente alinhada com tal demanda, e esse aspecto, pelo que constatamos no estudo ora realizado é um dos maiores entraves para a concretização da inclusão escolar. Isto é, como um professor não fluente em Libras consegue interagir e se comunicar com um estudante surdo? De que forma uma escola que atende surdos pode ser realmente bilíngue? Esses questionamentos evidenciam que ainda temos muito a conquistar quando refletimos sobre escola inclusiva.

Conforme a literatura que subsidiou a elaboração da presente pesquisa, apesar da robustez da legislação que ampara a educação especial como direito à prática inclusiva em nosso país, tais dispositivos legais por si não são capazes de orientar uma prática educativa que de fato inclua e permita o desenvolvimento integral dos estudantes que necessitam de AEE, com recursos metodológicos e tecnológicos adequados às demandas de cada categoria e aluno. Enfim, na educação especial e inclusiva o compromisso com o desenvolvimento humano, com a valorização da apropriação dos saberes e interações socioculturais incidem no exercício da cidadania, não estando na subalternidade de outros objetivos ou interesses.

Os estudantes com deficiências, TEA e Altas Habilidades ou Superdotação são a composição de fenômenos sociais que estão na dependência de mobilizações em diversas dimensões: pedagógicas, políticas, atitudinais e outras. Isto é, o que esse público vivencia nos diferentes espaços, e no caso desta pesquisa a ênfase é dada ao escolar, ali eles vivem a experiência do resultado de interações individuais e sociais que, via de regra, em um ambiente com barreiras, muitas vezes não acolhe a diversidade humana, contrapondo-se a um espaço social de direitos.

E, como apresentamos ao longo deste estudo, aspectos legais são instrumentos de luta e de conquistas, e as lutas embasadas em legislação movimentam a realidade, nas reflexões e no devir dialético entre o que a legislação preconiza e o que de fato essa realidade se apresenta nas escolas brasileiras que ensinam sujeitos de direitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Psychiatric Association, APA. (2014). *DSM-IV: Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais* (5ª Ed.). Artmed.
- Anjos, I. R. S. dos. (2011). *Dotação e talento: concepções reveladas em dissertações e teses no Brasil*. (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos. <https://bit.ly/36HSSVe>
- Böck, G. L. K. (2019). *O Desenho Universal para Aprendizagem e as Contribuições na Educação a Distância* (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. <https://bit.ly/3LlSNph>
- Brasil. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. <https://bit.ly/3L85OTd>
- Constituição da República Federativa do Brasil. (1988). <https://bit.ly/3qmr67u>
- Decreto nº 5.296. (2004, 2 de dezembro). *Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que específica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências*. <https://bit.ly/350cl2I>
- Decreto nº 5.626. (2005, 22 de dezembro). *Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. <https://bit.ly/3itDYEG>
- Decreto nº 7.611. (2011, 17 de novembro). *Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências*. <https://bit.ly/35095V4>
- Lei nº 9.394. (1996, 20 de dezembro). *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. <https://bit.ly/3wsaDm1>
- Lei nº 10.4436. (2002, 24 de abril). *Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências*. <https://bit.ly/3qmrXFe>
- Lei nº 12.764. (2012, 27 de dezembro). *Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990*. <https://bit.ly/36jpwfJ>
- Lei nº 12.976. (2013, 4 de abril). *Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências*. <https://bit.ly/3D2Zslh>
- Lei nº 13.146. (2015, 6 de julho). *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. <https://bit.ly/37S3zFd>

- Lei nº 13.234. (2015, 29 de dezembro). *Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação.* <https://bit.ly/3NbhiXD>
- Lei nº 14.126. (2021, 22 de março). *Classifica a visão monocular como deficiência sensorial, do tipo visual.* <https://bit.ly/3uaHcSQ>
- Mantoan, M. T. E. (2006). *Inclusão escolar: O que é? Por que? Como fazer?*. Moderna.
- Mertzani, M, & Bochernitsan, D. C. (2021). *Estudos Surdos. Curso de Formação para Professores de Surdos na Modalidade a Distância.* Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Naciones Unidas, y Muñoz Villalobos, V. (2007, 19 de fevereiro). *Informe sobre el derecho a la educación de las personas con discapacidades (relator de educación para el Consejo de Naciones Unidas, Vernor Muñoz Villalobos).* Documento A/HRC/4/29.
- Nota Técnica nº 11. (2021, 7 de maio). *Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares.* <https://bit.ly/3qqyaQA>
- Nota Técnica nº 62. (2011, 8 de dezembro). *Orientações aos Sistemas de Ensino sobre o Decreto nº 7.611/2011.* <https://bit.ly/3uigqIf>
- Organização das nações unidas para a educação, ciência e cultura. (2015). *Declaração de Incheon.* <https://bit.ly/3Ipf2st>
- Organização das Nações Unidas. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos.* <https://bit.ly/3L5Fn0o>
- Organização das Nações Unidas. (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos.* <https://uni.cf/3L4d1nb>
- Organização das Nações Unidas. (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.*
- Organização das Nações Unidas. (2007). *Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência da ONU.* <https://bit.ly/3ui2LAT>
- Resolução nº 2. (2001, 11 de setembro). *Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.* <https://bit.ly/3NdzjEY>
- Resolução nº 4. (2009, 2 de outubro). *Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.* <https://bit.ly/3inAG5P>
- Sánchez Huete, J. C. (2014). El desarrollo de una educación de competencias básicas a través de la escuela inclusiva. In A. Medina Rivilla, C. Rodríguez Serna &

D. A. Ansoleaga San Antonio (coords.), *Desarrollo de las instituciones y su incidencia en la innovación de la docencia* (pp. 139-153). UNED-Editorial Universitaria.

Sánchez Huete, J. C., & Sánchez Gadea, A. (2019). El reto de la escuela inclusiva: ninguna oportunidad al descarte. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (41), 185-207.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 7ª ED.):

Oliveira, L. V., Yaegashi, S. F. R., y Sánchez-Huete, J. C. (2022). A Educação Especial no Brasil: aspectos legais. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (46), pp. 13-33.

Derecho educativo y docencia universitaria: el teletrabajo y el derecho a desconectarse

Education Law and University Teaching: Teleworking and the Right to Disconnect

RENÉ FRANCISCO PÉREZ LÓPEZ

MAESTRÍA EN DOCENCIA SUPERIOR, MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN CON ACENTUACIÓN EN LIDERAZGO. PROFESOR TITULAR DE LA UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA

Resumen

Este trabajo se propone evidenciar la necesidad de regular las jornadas largas a las que se ven sometidos los profesores, particularmente en el contexto de la modalidad a distancia o la atención remota provocada por el COVID-19. Se analiza el ejercicio de la docencia en el contexto del COVID-19, evidenciando las situaciones particulares a las que se enfrentan los profesores y la necesidad de separar las horas laborales de las horas de descanso. Se analiza la normativa internacional en materia de descanso para el trabajador y para el docente. Se cierra con una breve reflexión sobre el derecho a desconectarse para separar efectivamente las horas de trabajo de las horas laborales, descansar y cuidar la salud.

Palabras clave: Covid-19, docencia universitaria, teletrabajo, derecho a desconectarse.

Abstract

This article claims the need to regulate the long working hours to which university teachers are subjected, particularly during the online teaching or the remote assistance caused by COVID-19. Teaching within the COVID-19 context is analysed, thus highlighting the particular situations that university teachers must face and the need to separate the hours of work and rest. International regulation on rest for both workers and teachers is scrutinised. The article finishes with a brief reflection on the right to get disconnected and effectively separate the working hours from the rest hours, in other words, the right to rest and to care for their personal health.

Keywords: COVID-19, university teaching, telework, the right to disconnect.

1. INTRODUCCIÓN

De 1931 a 1944 gobernó en Guatemala, el general Jorge Ubico Castañeda, quien, como todo dictador, mantenía redes de colaboradores a quienes enlazaba de diferentes maneras. Una de ellas, era el compadrazgo. Ubico, apadrinaba en su bautismo a los hijos de muchas personas en diferentes localidades y así se convertía en padrino y compadre. Se cuenta que en una ocasión recibió la visita de uno de sus compadres, quien le pedía trabajo como empleado público. El señor no tenía ninguna preparación específica, sin embargo, cuando el presidente le preguntó qué plaza o puesto quería, el hombre, sin mucho pensarlo le contestó: «aunque sea de maestro, compadre».

Esta anécdota, parece ilustrar la valoración que se tiene del trabajo docente. Se ha visto, y se ve con frecuencia, que algunos profesionales no docentes que no tienen éxito en la práctica de su profesión, terminan ejerciendo de profesores en las universidades. De allí viene aquel dicho que dice: «el que sabe, sabe y el que no es profesor». Por otra parte, los profesores que han estudiado educación, pedagogía y disciplinas afines, a veces se encasillan tanto en su especialidad que se estancan en su formación y se quedan en su zona de comodidad. Quizá por eso se ha llegado a creer que es más fácil «pedagogizar» a los especialistas que «especializar» a los pedagogos.

La actual situación del COVID-19, ha venido a evidenciar muchas situaciones interesantes en relación con la profesión docente. La mayoría de estudios se centran en el papel del profesor en los nuevos contextos de educación a distancia o de atención remota por emergencia, en la necesidad de desarrollar competencias digitales, en las desigualdades en el acceso a internet y herramientas de la tecnología, en la importancia del papel del docente en la educación, entre otras cosas. Incluso se ha escrito sobre cómo los docentes han perdido la privacidad y cómo prácticamente financian con sus ingresos el costo del internet y de su equipo de trabajo. Pero solo algunos estudios se centran en algo que está afectando a los docentes en el ejercicio de su profesión: la sobrecarga de trabajo, la expectativa de que pueda y deba atender a cualquier hora del día y de la noche todos los días de la semana. En otras palabras: el derecho a desconectarse.

2. EL EJERCICIO DE LA DOCENCIA Y EL TRABAJO DESDE CASA EN EL CONTEXTO DEL COVID-19

No cabe duda que el ejercicio de la docencia en cualquier nivel, exige enfrentarse a nuevos contextos y requiere del profesor cumplir muchas expectativas. Con llegada del siglo XXI, también se promueven transformaciones sociales, políticas, económicas y especialmente la expansión y desarrollo de las tecnologías digitales y la globalización que contribuyen a marcar nuevos modelos en las relaciones entre las instituciones, las personas y la sociedad en general (Baltodano Enríquez, 2020).

La época actual exige del docente nuevos marcos de pensamiento como condición indispensable para enfrentar los entornos académicos apoyados en herramientas tecnológicas a fin de contribuir a optimizar el proceso educativo, pero también para mantenerse vigente en el campo laboral. Por estas razones, repensar la formación docente es tanto tarea de los especialistas como de quienes ejercen en esta noble labor en el día a día. Reflexionar sobre la docencia y la formación docente es «uno de los principales retos del educador del siglo XXI» (Romero y Villasmil, 2017, p. 148). La revolución digital ha transformado los modos de hacer, actuar y formar en el ámbito universitario (Cabero-Alemenara et al., 2020). A parte de conocimiento Pedagógico, se requiere conocimiento de la especialidad y conocimiento tecnológico.

Más interesante aún es la necesidad del docente de «reinventarse» o de «transformarse» para adaptarse a las nuevas exigencias generadas por la emergencia del COVID-19. Esta situación requiere el fortalecimiento de competencias docentes y el desarrollo de competencias digitales que, no siempre, los profesores están dispuestos a realizar. Como lo ilustra un estudio realizado con 383 docentes de la UNAM, México, encuestados en línea a finales de marzo de 2020; los principales problemas que a los que se enfrentaron fueron: logísticos, relacionados con la administración manejo del tiempo, horarios de clases, disponibilidad de espacios físicos para la atención a distancia; tecnológicos, concernientes con el acceso a internet, tenencia de equipo de cómputo, conocimientos para el manejo de plataformas educativas (Learning Management Systems [LMS]); pedagógicos, vinculados al conocimiento de estrategias didácticas para ambientes virtuales, trabajo con grupos a distancia, evaluación en línea de los aprendizajes; y problemas socioafectivos, específicamente sentimientos de frustración,

ansiedad, cansancio, presión de autoridades, tristeza (Sánchez Mendiola et al., 2020). Esa carga emocional y estrés extra, obligó a algunos profesores a retirarse o jubilarse.

Al inicio de la pandemia, las universidades se vieron en la necesidad de proteger del contagio a los trabajadores y estudiantes, pero también de seguir con la prestación de los servicios académicos. Mientras a los estudiantes se les ha atendido a distancia o en forma remota, los profesores han debido trabajar desde su casa. La única opción fue el teletrabajo.

Se puede definir el teletrabajo como «la actividad laboral que se desarrolla fuera de las instalaciones de la empresa y con el uso de tecnologías de la información y de la comunicación» (Vicente-Herrero et al., 2018). El teletrabajo se ha constituido en la nueva manera de realizar el trabajo y en el caso de los profesores, atender a los estudiantes desde casa es ahora la forma de llevar a cabo la función docente.

Un asunto importante es que no se ha orientado a los profesores sobre los riesgos físicos, emocionales, psicológicos y sociales que implica el teletrabajo. Como dicen Hirmas y Cisternas (2020):

Para los profesores, el teletrabajo ha significado una fuerte carga laboral. No sólo se ven desafiados por el uso de nuevas tecnologías, de las redes sociales y su apropiación en función de lo educativo, sino también por diseñar materiales de enseñanza que prescindan de la mediación docente, que estén contextualizados al ámbito familiar, a la diversidad de estudiantes, que consideren la ausencia de recursos tecnológicos, de materiales de aprendizaje y las condiciones de vulnerabilidad en que se encuentran los niños. Adicionalmente, son los propios docentes y profesionales de apoyo quienes se ven llamados a brindar el acompañamiento afectivo a sus estudiantes. Son tiempos extenuantes para quienes se toman este desafío bien en serio, (p. 9)

Dada la preocupación por las consecuencias del trabajo en casa, se han realizado varios estudios al respecto. Son interesantes los resultados de una investigación realizada en Ecuador con el objetivo de detectar el factor de riesgo psicosocial e incidencia de la fatiga normal y fatiga crónica, involucró a 103 docentes de varias universidades y de diferentes edades. Se identificó a los docentes que superan los 39 años como el grupo más afectado por carga y fatiga mental por actividades de teletrabajo. Se halló que, «la

afectación por fatiga mental simple y crónica es proporcional y afecta significativamente a todos los grupos» (Terán Villacís et al., 2021, p. 7).

En otro estudio con una metodología de carácter exploratorio, cualitativo de corte transversal, también efectuado en Ecuador, en el que se incluyó a 13 de 15 profesores, con el método de grupo focal, se evidenció lo siguiente: el 46% de los participantes son siempre interrumpidos en sus horas de descanso por medio de llamadas a sus teléfonos. Con mucha frecuencia, el 54% recibe mensajes en su teléfono móvil y el 46% mensajes de correo electrónico fuera del horario laboral. Esto indica que las herramientas tecnológicas podrían considerarse como factores predisponentes para generar tecnoestrés en los trabajadores (Rodríguez González y Cantos Santana, 2021). Este estudio también encontró que las herramientas de conectividad funcionan como estresores, al permanecer, los docentes conectados las 24 horas del día, los siete días de la semana.

Las largas jornadas laborales a las que obliga el teletrabajo, no solo producen estrés, también afectan físicamente. Una de esas afecciones son los trastornos musculoesqueléticos que vienen a ser la patología más frecuente en el teletrabajo, generan discapacidad y disminuyen la productividad. Sobre este tema se realizó un estudio transversal con la participación de 110 docentes universitarios peruanos que atienden sus clases en la modalidad de teletrabajo. Los resultados indican (García-Salirrosas y Sánchez-Poma, 2020):

La prevalencia de los trastornos musculoesqueléticos en el 100% (n=110) de la población encuestada. Se encontró con mayor frecuencia en columna dorso-lumbar 67.2% (n=71), en menor porcentaje en el hombro 44.5% (n=49), muñeca/mano 38.2% (n=42) y en el codo antebrazo 19.1% (n=21). Los docentes relacionaron estos trastornos musculoesqueléticos a posturas prolongadas en el rango de 26.8% -50% y 12.5% -26.8% a largas jornadas laborales. El grupo etario predominante fue de 41-50 años, 39.1% (n=43), y de 31 a 40 años. 28.2% (n=31). El 70.9% (n=78) fueron varones y 29.1% (n=32) mujeres. (p. 301)

Se concluye que existe una alta prevalencia de trastornos musculoesqueléticos en los docentes participantes en el estudio, principalmente en la columna dorso lumbar y en el cuello, relacionadas con las posturas prolongadas (mayor a 10 horas), las largas jornadas laborales durante 5 a 7 días a

la semana y el uso de mobiliario inadecuado (García-Salirrosas y Sánchez-Poma, 2020, p. 304).

El teletrabajo docente obligado por la pandemia de COVID-19, ha tenido consecuencias en la salud de los profesores. A esa conclusión se llega en el estudio titulado *Implicaciones de la Pandemia por COVID-19 en la salud docente Revisión Sistemática* de Cervantes Holguín (2021). Se evaluaron 82 artículos relacionados con investigaciones sobre salud docente y se analizaron 26 de ellos. Refiriéndose a la situación provocada por la pandemia se concluye que «la suma de factores externos e internos provocaron cambios en la salud/enfermedad física y mental del profesorado en el escenario internacional. Por otra parte, el teletrabajo, como política educativa, trastocó la vida personal, profesional y familiar del profesorado» (Cervantes Holguín, 2021, p. 133). Y, al referirse específicamente a la salud, afirma que «los estudios recientes respecto de la salud docente confirman las formas de dominación sobre el magisterio: la precarización de las condiciones de trabajo y la desvalorización social de la docencia marcan la experiencia corporal/emocional del profesorado (p. 134).

No cabe duda de que esta temática es de importancia para quienes ejercen la docencia, pero también para quienes se forman como docentes porque abordar, enfrentar y por qué no, intervenir la realidad puede ser clave en la prevención de enfermedad y en la promoción de la salud de los docentes. Sobre todo, porque, aunque el teletrabajo no comenzó con el COVID-19, si se acentuó y es muy posible que las empresas, incluidas las universidades, principalmente las universidades privadas, vean el teletrabajo como una mejor opción para economizar recursos propios en detrimento de la salud, el tiempo y recursos de los trabajadores docentes.

El teletrabajo también ha venido a acentuar desigualdades de género, que ya existían antes del COVID-19, tanto en el ambiente laboral como familiar (Actis Di Pasquale et al. (2021), lo que implica mayor carga de trabajo para la mujer y por lo tanto más perjuicios para su salud.

Esta situación ha afectado a todo el mundo. En España el teletrabajo se impuso a gran escala en 2020. Como su implementación no estaba prevista, «los teletrabajadores, confinados en el contexto doméstico, tuvieron que asimilar una realidad laboral a distancia sin recursos ni preparación y a cargo de sus hijos en ausencia de escuelas» (Valenzuela-García,

2020, pp. 31-32) El trabajo desde casa implicó, entre otras cosas, un aumento considerable de la carga laboral.

3. EL DERECHO AL DESCANSO EN EL TRABAJO EN EL DERECHO INTERNACIONAL

El trabajo es una actividad fundamental en la vida de todo ser humano. Es algo más que un factor en la economía y afecta directamente la vida de la gente. Como dicen los reconocidos economistas Samuelson y Nordhaus (2006):

Los trabajadores son personas que desean buenos trabajos con salarios elevados para poder comprar los bienes que necesitan y desean. Necesitan alimentarse, pero también tienen sentimientos, por lo que naturalmente se preocupan tanto por la calidad como por la cantidad de los empleos. (p. 238)

Por otro lado, estar sin trabajo o desempleado, no solo ocasiona a las personas un problema económico y social, también tiene repercusiones sociales, y psicológicas para el trabajador sin empleo (Samuelson y Nordhaus, 2020). Quizá por el miedo a perder el trabajo y el sufrimiento que esto significa, muchos trabajadores, incluidos los profesores, soportan muchas situaciones desventajosas para ellos en el trabajo. Una de esas desventajas son las largas jornadas de trabajo.

Se sabe que, durante la Revolución Industrial, las condiciones de trabajo eran terribles, la salubridad pésima en los grandes centros de trabajo. «Lo común era una semana de 84 horas, con tiempo para desayunar y a veces para cenar» (Samuelson y Nordhaus, 2006, p. 239). En las largas jornadas solo había tiempo de desayunar y a veces para cenar. Con el tiempo surgió la necesidad de legislar sobre el derecho al descanso.

En referencia al derecho al descanso en los instrumentos de Derecho internacional, en la *Declaración Universal de Derechos Humanos* se encuentra el Artículo 24, que indica que «Toda persona tiene derecho al descanso, disfrute del tiempo libre, a una limitación razonable de la duración del trabajo y a vacaciones periódicas pagadas» (Organización de las Naciones Unidas, 1948). Aunque aquí el texto parece un poco vago, cuando dice «duración razonable del trabajo» en lugar de haber dicho: «duración razo-

nable de la jornada de trabajo,» se interpreta con relación a las horas de la jornada laboral diaria o semanal.

En cuanto a la limitación de la jornada laboral, es pertinente agregar que, en 1919, se firmó el *Convenio sobre las horas de trabajo (industria)*, instrumento jurídico que entró en vigencia el 13 de junio de 1921 y que la fecha presenta 52 ratificaciones y una denuncia. El artículo 2 establece (Oficina Internacional de Trabajo, 1919):

En todas las empresas industriales públicas o privadas, o en sus dependencias, cualquiera que sea su naturaleza, con excepción de aquellas en que sólo estén empleados los miembros de una misma familia, la duración del trabajo del personal no podrá exceder de ocho horas por día y de cuarenta y ocho por semana.

Lamentablemente los tres incisos del artículo 2 y los de los artículos siguientes están dedicados a establecer excepciones a la regla y, como ya se sabe, el respeto a la jornada laboral de 8 horas al día y de 48 por semana no siempre ha funcionado en la realidad.

Otros instrumentos jurídicos valiosos que pueden encontrarse en el portal de la Organización Internacional del Trabajo, denominados (Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo, 1919), son:

- Convenio sobre las horas de trabajo (comercio y oficinas), 1930 (núm. 30).
- Convenio sobre las cuarenta y ocho horas, 1935 (núm. 47).
- Recomendaciones sobre la reducción de la duración del trabajo, 1962 (núm. 116).
- Convenio sobre el descanso semanal (industria), 1921 (núm. 14).
- Convenio sobre el descanso semanal (comercio y oficinas), 1957 (núm. 106).
- Convenio sobre las vacaciones pagadas (revisado), 1970 (núm. 132).
- Convenio sobre trabajo nocturno, 1990 (núm. 171).
- Convenio sobre el trabajo a tiempo parcial, 1994 (núm.175).

Del *Convenio sobre las horas de trabajo (comercio y oficinas), 1930 (núm. 30)*, se destaca lo siguiente:

Artículo 2. A los efectos del presente Convenio, la expresión *horas de trabajo* significa el tiempo durante el cual el personal esté a disposición del empleador; estarán excluidos los descansos durante los cuales el personal no se halle a la disposición del empleador. (Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo, 1930)

Es importante que en el texto del citado artículo se diferencia claramente el significado de horas de trabajo y el de periodos de descanso. «Horas de trabajo significa tiempo durante el cual el personal está a disposición del empleador», o de su representante, y lo más destacado es que establece que los periodos de descanso son aquellos en los cuales el mismo personal, «no se halle a la disposición del empleador». Esta diferenciación es muy valiosa dado que, en las actuales circunstancias, la mayoría de trabajadores incluidos los docentes se sienten obligados a estar permanentemente con sus dispositivos electrónicos encendidos y conectados. Y, por su parte, los empleadores del sector privado o sus representantes, o funcionarios del sector público de todos los niveles, amparándose en el cargo o la posición que ocupan en las organizaciones, consideran que los trabajadores de menor jerarquía, deben estar a su disposición a cualquier hora del día y de la noche.

En la actualidad es frecuente recibir mensajes de WhatsApp, de correo electrónico e incluso llamadas al teléfono móvil, comunicando disposiciones de última hora, requiriendo insumo de trabajo, documentos o informes fuera del horario y muchas veces con sentido de urgencia que no la tiene porque pudieron planificarse o comunicarse oportunamente en los horarios de trabajo establecido.

Otra práctica muy común, es planificar y realizar actividades de capacitación, llámense: talleres, conferencias, webinars, conversatorios o encuentros académicos, más a allá del horario laboral, en días no hábiles, incluyendo días de asueto y periodo de vacaciones.

Ante esta situación y ante el temor de ser considerados poco colaboradores o para mantener sus contratos de trabajo de trabajo, gran cantidad de docentes se ven obligadas a sacrificar el tiempo libre que deberían dedicar para estar con la familia, e incluso horas de comida y de descanso. Es necesario entonces, darle vida a esta norma para que se respete efectivamente y se delimiten claramente en la práctica diaria, las horas de trabajo de las horas de descanso.

Del *Convenio sobre las cuarenta y ocho horas*, 1935 (núm. 47), se cita y comenta el artículo 1, que copiado literalmente dice:

Artículo 1. Todo Miembro de la Organización Internacional del Trabajo que ratifique el presente Convenio se declara en favor:

- (a) del principio de la semana de cuarenta horas, aplicado en forma tal que no implique una disminución del nivel de vida de los trabajadores;
- (b) de la adopción o del fomento de las medidas que se consideren apropiadas para lograr esta finalidad, y se obliga a aplicar este principio a las diversas clases de empleos, de conformidad con las disposiciones de detalle que prescriban otros convenios ratificados por dicho Miembro. (Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo, 1935)

En este texto, queda establecido el principio tutelar del derecho del trabajo, puesto que establece con meridiana claridad que la aplicación de horario laboral de cuarenta horas a la semana se debe aplicar de forma tal «que no implique una disminución del nivel de vida de los trabajadores». Porque da la casualidad que muchas veces, el trabajador no tiene que estar físicamente en el centro de trabajo más allá de las cuarenta horas establecidas, pero el trabajo asignado debe llevarse a casa para ser concluido. Esta situación es muy frecuente con los docentes. En algunos países como Guatemala, el horario de clases es moderado pero este tiempo debe estar dedicado totalmente a la atención del alumnado en clases presenciales antes de la pandemia o en clases remotas durante el cierre de las instituciones educativas en la actualidad. Sin embargo, en ese horario por lo general no se incluyen el tiempo dedicado para la planificación de las clases y para diseñar las experiencias de aprendizaje. Tiempo para la evaluación y para las tutorías. Lo interesante es que los informes periódicos que se presentan a las autoridades, si deben incluir todas las actividades, independientemente de si el docente lo realizó en las horas laborales pagadas o lo hizo en sus horas de descanso. Esto por supuesto, ocurre con profesores responsables y comprometidos con su profesión, porque también los hay quienes no cumplen y de todas maneras informan que hicieron A o B, aunque no puedan evidenciar lo informado.

En relación con el instrumento titulado: *Recomendaciones sobre la reducción de la duración del trabajo*, 1962 (núm. 116), el documento reco-

mienda reducir progresivamente la cantidad de horas a trabajar hasta llegar a las 40 horas semanales, en cada país y rama de actividad económica. El punto a destacar aquí es el reconocimiento de las horas extraordinarias trabajadas más allá del horario laboral normal y la correspondiente remuneración a tasas superiores a las de las horas normales (ver principios 16 al 19; Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo, 1962).

Sobre el pago de horas extraordinarias, es común en muchas profesiones y en diferentes trabajos técnicos, pero posiblemente hasta impensable en el trabajo docente. A los profesores no se les reconoce económicamente el trabajo realizado en horarios extraordinario, aunque es muy frecuente que los docentes trabajen más allá de su horario normal de trabajo. Lo más habitual cuando se quiere reconocer el trabajo extraordinario de un docente es darle un diploma de reconocimiento, una plaqueta o cuando mucho un certificado de regalo canjeable en determinado establecimiento comercial. Por alguna razón a los profesores hasta le gusta «trabajar» ad honorem, es decir sin sueldo. Quizá por esa razón un profesor universitario solía decir: «la docencia no enriquece, la docencia ennoblece». Sin embargo, debe recordarse lo que ya está plasmado en el Artículo 23 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos que «toda persona que trabaja tiene derecho a una remuneración equitativa y satisfactoria, que le asegure, así como a su familia, una existencia conforme a la dignidad humana...»

Los *Convenio sobre el descanso semanal (industria), 1921 (núm. 14)* y *Convenio sobre el descanso semanal (comercio y oficinas), 1957 (núm. 106)*, básicamente se refieren al mismo tema y lo que cambia es la rama económica. De estos convenios, que como todos los demás establecen excepciones, es importante destacar el Artículo 2, numeral 1, y el Artículo 6, numeral 1, respectivamente; en los que se manda que todas a quienes se apliquen estos convenios, «tendrán derecho a un período de descanso semanal ininterrumpido de veinticuatro horas, como mínimo, en el curso de cada período de siete días». Muy importante: manda respetar el día de descanso de las minorías religiosas, siempre que sea posible (Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo, 1921; y Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo, 1957).

El Convenio sobre las vacaciones pagadas (revisado), 1970 (núm. 132), establece disposiciones que, quizá amparándose en las excepciones, no se cumplen en todos los países y empresas. Tal el caso de lo que determina el Artículo 3, numeral, al indicar que toda persona tiene derecho a vacaciones anuales pagadas de una duración mínima. Resulta que, aunque la norma establece que «Las vacaciones no serán en ningún caso inferiores a tres semanas laborables por un año de servicios» (Artículo 3, numeral 3), en la práctica, muchas organizaciones otorgan menos de ese tiempo. Al menos eso ocurre en Guatemala con los trabajadores de la empresa privada. Otro detalle muy interesante para los trabajadores es que las ausencias involuntarias causadas por una enfermedad, accidentes o maternidad cuentan como parte del periodo trabajado (Artículo 5, numeral 4) (Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo, 1970).

El *Convenio sobre trabajo nocturno*, 1990 (núm. 1719) establece que deben adoptarse disposiciones específicas a fin de brindarle protección a los trabajadores nocturnos, cuidar su salud, facilitar el cumplimiento de sus responsabilidades familiares y sociales y darles oportunidades de formación profesional. También manda darles una indemnización adecuada y ofrecer alternativas a las mujeres embarazadas (Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo, 1990).

Finalmente, de los instrumentos más relevantes que muestra el portal de la OIT, el Convenio sobre el trabajo a tiempo parcial, 1994 (núm. 175) define quien es un trabajador a tiempo parcial, indica que deben tener la misma protección que los trabajadores a tiempo completo, reconoce los derechos a la libre asociación sindical y a la negociación colectiva de condiciones de trabajo. Algo muy importante, previene que no deber ser considerados trabajadores a tiempo parcial «los trabajadores de tiempo completo que se encuentren en situación de desempleo parcial, es decir, aquellos que estén afectados por una reducción colectiva y temporal de la duración normal de su trabajo por motivos económicos, tecnológicos o estructurales» (Art. 1, inciso d; Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo, 1994).

Se puede afirmar que existe suficiente normativa internacional, vigente en los países que han firmado y ratificado dichos convenios, que protegen los derechos de los trabajadores y regulan lo relativo a las horas laborales, los días de descanso y las vacaciones pagadas. La realidad no siempre

corresponde con la normativa y es allí donde los educadores y formadores tienen el deber de mostrar a los futuros profesionales de la educación, que es un deber conocer la legislación vigente para acogerse a ella, demandar su cumplimiento y por supuesto, actuar en consecuencia en la vida personal, a fin de empezar en casa.

4. EL DERECHO DEL DOCENTE AL DESCANSO, LA REGULACIÓN DEL TELETRABAJO Y EL DERECHO A DESCONECTARSE

4.1 El derecho al descanso del docente

Al revisar las bases de datos en busca de artículos sobre el derecho educativo y el descanso del docente, el tema parece inexistente. No se encontraron artículos sobre estudios específicos sobre el tema. Un escrito, sin embargo, llamó la atención: *Profesores al límite: salí positivo ¿y ahora qué?*, lo escribe un profesor de la Universidad Virtual de Guanajuato. Cito lo que interesa para este tema:

En general, nuestra sociedad no sabe descansar y no nos damos permiso para hacerlo. Como consecuencia de la pandemia, muchos de nuestros ciclos han sido alterados y es muy común escuchar a las personas sentirse emocionalmente agotadas. Algunos síntomas como irritabilidad, incapacidad para concentrarse y falta de energía son señales muy claras de que necesitamos restaurarnos. (Sánchez Valtierra, 2021)

Los profesores no se dan permiso para descansar. A veces se creen invencibles, redentores, apóstoles, médicos, sacerdotes, consejeros, capellanes, héroes. Y es que en la actualidad hay una tendencia a rebasar los límites. La siguiente reflexión ayuda a entender esta realidad (Medina Villarreal, 2020):

Hoy parece que muchos creen que en este mundo el ser humano no tiene límites para trabajar, comer u organizar la vida. Incluso se considera como una persona «exitosa» a quien asume una actitud desafiante ante las demarcaciones tradicionales de la vida. Pareciera como si romper marcas mundiales o nacionales fuera una obligación para quienes desean triunfar. Pero la precariedad de la salud huma-

na, el agotamiento del cuerpo y los terribles escenarios a futuro de las enfermedades crónicas y degenerativas (diabetes, hipertensión arterial, arterioesclerosis, etc.) parecen recordarnos que estamos rebasando los límites de un estilo de vida saludable y adentrándonos en un terreno peligroso. (p. 76)

Este cuadro no excluye a los profesores. El trabajo exige mucho, pero hay que dar más. Los educadores siempre dan más, más y más. Parece que hay que satisfacer las expectativas de la comunidad educativa, de la comunidad académicas, de los empleadores, de los estudiantes, de todos, menos la propias y las de la familia. En este punto se rebasan los límites de la prudencia. Se sacrifica la salud y la vida.

4.2 La regulación del teletrabajo

La regulación del teletrabajo en España se basa en el *Acuerdo Marco Europeo sobre Teletrabajo* de fecha 16 de julio de 2002, instrumento que define el teletrabajo, el ámbito de aplicación del convenio el carácter voluntario del teletrabajo, las condiciones del empleo, la protección de datos de la empresa y el respeto a la vida privada del trabajador. También regula el aspecto referido a los equipamientos de trabajo, la salud y la seguridad del empleado, la organización del trabajo, la formación, los pactos colectivos y la puesta en marcha del acuerdo (Consejo Europeo, 2002). Este convenio se complementa con Resolución de 31 de enero de 2003, de la Dirección General de Trabajo, por la que se dispone la inscripción en el Registro y publicación del *Acuerdo Interconfederal para la Negociación Colectiva 2003* (ANC 2003).

Según este acuerdo: «En el marco de la legislación, de los convenios colectivos y de las reglas de empresa aplicables, el teletrabajador gestionará la organización de su tiempo de trabajo» (numeral 9, párr. 2). Este aspecto que parece ser muy positivo a favor del trabajador, puede resultar perjudicial si el trabajador, o el docente para el caso que nos ocupa, organiza su tiempo en función de sus responsabilidades, pero debe terminar atendiendo asuntos fuera de su horario. Que es lo ya está ocurriendo en el trabajo docente que se realiza a distancia. El profesor organiza su tiempo con sus horarios de clases, se une a las sesiones convocadas por las autoridades de su institución por videoconferencia, planifica las clases, califica tareas, pero debe estar pendiente de mensajes de los directivos, de los estudiantes

o de otros colegas en momentos que van más allá de su horario normal de trabajo. Esta situación no sucedía en el trabajo presencial antes del COVID-19. El párrafo 2 del numeral 9, dice: «La carga de trabajo y los criterios de resultados del teletrabajador son equivalentes a los de los trabajadores comparables en los locales de la empresa» (numeral 9, párr. 2). Cuando habla se habla carga laboral, se puede (y debe) entender que se refiere el horario de trabajo y al nivel de productividad esperado de los demás trabajadores en las mismas condiciones, salvo el hecho de que el teletrabajador está en su casa.

En España no había definición ni regulación del teletrabajo en el Estatuto de los Trabajadores hasta que se contempló en el Real Decreto 3/2012 y en la posterior Ley que modificó el artículo 13 del texto legislativo, incluyendo dentro de las modalidades contractuales el trabajo a distancia y sustituyendo al denominado con anterioridad trabajo a domicilio.

El *Real Decreto-ley 3/2012, de 10 de febrero, de medidas urgentes para la reforma del mercado laboral*, mencionado arriba en el Art. 9, manda «respetar en todo momento los periodos mínimos de descanso diario y semanal previstos en la ley». En relación con el trabajo a distancia, esta misma norma establece lo siguiente:

Artículo 13. Trabajo a distancia.

1. Tendrá la consideración de trabajo a distancia aquél en que la prestación de la actividad laboral se realice de manera preponderante en el domicilio del trabajador o en el lugar libremente elegido por éste, de modo alternativo a su desarrollo presencial en el centro de trabajo de la empresa.
2. El acuerdo por el que se establezca el trabajo a distancia se formalizará por escrito. Tanto si el acuerdo se estableciera en el contrato inicial como si fuera posterior, le serán de aplicación las reglas contenidas en el artículo 8.3 de esta Ley para la copia básica del contrato de trabajo.
3. Los trabajadores a distancia tendrán los mismos derechos que los que prestan sus servicios en el centro de trabajo de la empresa, salvo aquéllos que sean inherentes a la realización de la prestación laboral en el mismo de manera presencial. En especial, el trabaja-

dor a distancia tendrá derecho a percibir, como mínimo, la retribución total establecida conforme a su grupo profesional y funciones.

El empresario deberá establecer los medios necesarios para asegurar el acceso efectivo de estos trabajadores a la formación profesional continua, a fin de favorecer su promoción profesional. Asimismo, a fin de posibilitar la movilidad y promoción, deberá informar a los trabajadores a distancia de la existencia de puestos de trabajo vacantes para su desarrollo presencial en sus centros de trabajo.

4. Los trabajadores a distancia tienen derecho a una adecuada protección en materia de seguridad y salud resultando de aplicación, en todo caso, lo establecido en la Ley 31/1995, de 8 de noviembre y su normativa de desarrollo.
5. Los trabajadores a distancia podrán ejercer los derechos de representación colectiva conforme a lo previsto en la presente Ley. A estos efectos dichos trabajadores deberán estar adscritos a un centro de trabajo concreto de la empresa. (Real Decreto-ley 3/2012, de 10 de febrero, de medidas urgentes para la reforma del mercado laboral, 2012)

En los artículos anteriores se encuentran las características del trabajo a distancia, se establecen los derechos de los trabajadores y responsabilidades del patrono. Idealmente deberían equilibrarse los derechos y obligaciones, pero quizá porque el derecho laboral es tutelar, la balanza se inclina a favor de los trabajadores. Para este trabajo interesa destacar, el párrafo 1, del numeral 3 que dice así: «Los trabajadores a distancia tendrán los mismos derechos que los que prestan servicios en el centro de trabajo de la empresa, salvo aquellos que sean inherentes a la realización de la prestación laboral en el mismo de manera presencial».

Siempre en la legislación de España, otras normas relacionadas son el Real Decreto Legislativo 5/2000, de 4 de agosto, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley sobre Infracciones y Sanciones en el Orden Social y la Ley 31/1995, de 8 de noviembre, de prevención de Riesgos Laborales.

Estas normas y la normativa de cualquier país en relación con el trabajo a distancia o el teletrabajo de alguna manera ya no corresponden a la reali-

dad actual. El teletrabajo con sus propias características, ha venido a trastocar la realidad de muchos. Aunque está relacionado con el tiempo de trabajo, el tiempo de descanso, la salud y la seguridad laboral. Los derechos laborales relacionados con el teletrabajo, en general, no aparecen en los ordenamientos jurídicos de los países (Gómez de Nieto, 2021).

La era digital, pero particularmente el COVID-19, cambiaron las condiciones de trabajo especialmente de los docentes, quienes en el afán de atender a los estudiantes y hacer bien su trabajo a través de diversos recursos tecnológicos prácticamente se han convertido en una especie de esclavos del trabajo y rehenes de los recursos tecnológicos.

4.3 El derecho a desconectarse

Es interesante encontrar que, en la legislación de España, si está regulado el derecho a desconectarse. Esta normativa se promulgó antes de la pandemia del COVID-19 y corresponde la *Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales*. Por su importancia se copia literalmente:

Artículo 88. Derecho a la desconexión digital en el ámbito laboral.

1. Los trabajadores y los empleados públicos tendrán derecho a la desconexión digital a fin de garantizar, fuera del tiempo de trabajo legal o convencionalmente establecido, el respeto de su tiempo de descanso, permisos y vacaciones, así como de su intimidad personal y familiar.
2. Las modalidades de ejercicio de este derecho atenderán a la naturaleza y objeto de la relación laboral, potenciarán el derecho a la conciliación de la actividad laboral y la vida personal y familiar y se sujetarán a lo establecido en la negociación colectiva o, en su defecto, a lo acordado entre la empresa y los representantes de los trabajadores.
3. El empleador, previa audiencia de los representantes de los trabajadores, elaborará una política interna dirigida a trabajadores, incluidos los que ocupen puestos directivos, en la que definirán las modalidades de ejercicio del derecho a la desconexión y las accio-

nes de formación y de sensibilización del personal sobre un uso razonable de las herramientas tecnológicas que evite el riesgo de fatiga informática. En particular, se preservará el derecho a la desconexión digital en los supuestos de realización total o parcial del trabajo a distancia, así como en el domicilio del empleado vinculado al uso con fines laborales de herramientas tecnológicas. (Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales, 2018)

El derecho a la desconexión digital está tomando importancia como derecho laboral en diferentes países, pero la sola existencia de la Ley, no garantiza que los jefes, empleadores o sus representantes la respeten o que el titular de este derecho lo ejerza. Se hace necesario, por lo tanto, ejercitar efectivamente el derecho a desconectarse.

Por parte de los Estados, se necesita de medidas más fuertes como la anunciada recientemente en las noticias: El titular indicaba: «Portugal sancionará a los jefes que escriban a sus trabajadores fuera del horario laboral» (El Mundo, 2021).

5. CONCLUSIÓN

El teletrabajo y el uso de las herramientas de la tecnología para realizarlo, se acentuaron con la emergencia provocada por el COVID-19. A causa de esta situación, los trabajadores en general y los docentes en particular, se han visto obligados a trabajar desde su casa, con su propio equipo y recursos, largas jornadas de trabajo, que les roban el tiempo, la salud y el bienestar general. Se hace necesario regular el teletrabajo, en los países donde no lo está. Un factor primordial de las largas jornadas de trabajo es la conexión a los dispositivos electrónicos, por esta razón, un gran primer paso para delimitar el horario laboral del horario de descanso es ejercer el derecho a desconectarse.

Si el docente se desconecta, estará en gran medida, separando efectivamente las horas laborales de las horas de su descanso. Si lo hace, estará cuidando su salud, su bienestar y tranquilidad. Y, por extensión la salud, el bienestar y la tranquilidad de su familia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Actis Di Pasquale, E., Iglesias-Onofrio, M., Pérez de Guzmán, S., y Viego, V. (2021). Teletrabajo, vida cotidiana y desigualdades de género en Iberoamérica. La experiencia del confinamiento originado por la COVID-19 como laboratorio. *Revista de Economía Crítica*, (31), 44-61. <http://nulan.mdp.edu.ar/3513/>
- Baltodano Enríquez, M. (2020). Perspectivas éticas de la docencia universitaria en América Latina: retos y desafíos en el siglo XXI. *Revista Educación*, 44(2), 1-17. doi.org/10.15517/revedu.v44i2.38677
- Cabero-Alemenara, J., Palacios-Rodríguez, A., Barroso-Osuna, J., y Rodríguez-Gallego, M. (2020). La competencia digital docente. *Aula Abierta*, 49(4), 363-372. doi.org/10.17811/rifie.49.3.2020.363-372
- Cervantes Holguín, E. (2021). Implicaciones de la Pandemia por COVID-19 en la salud docente. Revisión Sistemática. *Revista TEMas Sociológicos*, (28), 113-142. [10.29344/07196458.28.279](https://doi.org/10.29344/07196458.28.279)
- Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo. (1919). *Tiempo de trabajo*. <https://bit.ly/36A9zle>
- Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo. (1921). *Convenio sobre el descanso semanal (industria), 1921 (núm. 14)*. <https://bit.ly/3JvooAZ>
- Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo. (1930). *Convenio sobre las horas de trabajo (comercio y oficinas), 1930 (núm. 30)*. <https://bit.ly/3IucV6D>
- Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo. (1935). *Convenio sobre las cuarenta y ocho horas, 1935 (núm. 47)*. <https://bit.ly/36wNP9T>
- Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo. (1957). *Convenio sobre el descanso semanal (comercio y oficinas), 1957 (núm. 106)*. <https://bit.ly/3JytcsM>
- Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo. (1962). *Recomendación sobre la reducción de la duración del trabajo, 1962 (núm. 116)*. <https://bit.ly/3tt3Fex>
- Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo. (1970). *Convenio sobre las vacaciones pagadas (revisado), 1970 (núm. 132)*. <https://bit.ly/36gtaqR>
- Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo. (1990). *Convenio sobre el trabajo nocturno, 1990 (núm. 171)*. <https://bit.ly/3ufIvjr>
- Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo. (1994). *Convenio sobre el trabajo a tiempo parcial, 1994 (núm. 175)*. <https://bit.ly/3ww8RAn>

- Consejo Europeo. (2002). *Acuerdo Marco Europeo sobre Teletrabajo*. UNED. <https://bit.ly/3JMrxzT>
- El Mundo. (2021, 16 de noviembre). *Teletrabajo. Derecho a desconectar: Portugal sancionará a los jefes que escriban a sus trabajadores fuera del horario laboral*. <https://bit.ly/3L5N4ni>
- García-Salirrosas, E. E., y Sánchez-Poma, R. A. (2020, 30 de diciembre). Prevalencia de trastornos musculoesqueléticos en docentes universitarios que realizan teletrabajo en tiempos de COVID-19. *Anales de la Facultad de Medicina*, 81(3), 301-307. <https://doi.org/10.15381/anales.v81i3.18841>
- Gómez de Nieto, M. I. (2021). El teletrabajo y su regulación jurídica después del COVID-19. *Revista Iberoamericana de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social*, 3(5), 138-143. <https://bit.ly/3L7w8wO>
- Hirnas, C., y Cisternas, T. (2020). *Resignificando la escuela en el contexto de la pandemia. Principios, Recomendaciones e Ideas para la Acción*. Organización de Estados Iberoamericanos.
- Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales*. (2018). <https://bit.ly/3ud7zaK>
- Medina Villarreal, A. (2020). *El chico de las fiestas. La historia de Sansón*. Agencia de Publicaciones México Central.
- Oficina Internacional de Trabajo. (1919). *Convenio sobre las horas de trabajo (industria), 1919 (núm. 1)*. Obtenido de Organización Internacional de Trabajo, OIT: <https://bit.ly/3rQtDYy>
- Organización de las Naciones Unidas. (1948). *La Declaración Universal de los Derechos Humanos*.
- Real Decreto-ley 3/2012, de 10 de febrero, de medidas urgentes para la reforma del mercado laboral*. (2012). Boletín Oficial del Estado. <https://bit.ly/37JNoJP>
- Rodríguez González, M. D., y Cantos Santana, E. M. (2021). *Teletrabajo y desconexión laboral en tiempos de pandemia, una prevención del riesgo psicosocial - Tecnoestrés*. <https://bit.ly/3ud88kS>
- Romero G., M. E., y Villasmil, J. (2017). Repensar la formación docente. Hacia el encuentro de una nueva perspectiva epistémica para su abordaje y resignificación. *Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 3(5), 133-148. <https://bit.ly/3qpogPb>
- Samuelson, P. A., y Nordhaus, W. D. (2006). *Economía, Decimotava edición*. McGraw-Hill.
- Samuelson, P. A., y Nordhaus, W. D. (2020). *Macroeconomía con aplicaciones a Latinoamérica*. Mc Graw-Hill.

- Sánchez Mendiola, M., Martínez Hernández, A. M^a., Torres Carrasco, R., de Agüero Servin, M^a. M., Hernández Romo, A. K., Benavides Lara, M. A., Rendón Cazales, V. J., y Jaimes Vergara, C. A. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, 21(3), 1-24. doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2020.v21n3.a12
- Sánchez Valtierra, J. A. (2021). *Profesores al límite: salí positivo, ¿y ahora que?* <https://bit.ly/3JAaEs2>
- Terán Villacís, D. A., Córdova Suárez, M. A., Muquinche Puca, J. P., y Gordón Villalba, P. D. (2021). Evaluación de la carga y fatiga mental en docentes por teletrabajo a causa del COVID-19. *Ciencia Digital*, 5(1), 6-14. doi:doi.org/10.33262/cienciadigital.v5i1.1515
- Valenzuela-García, H. (2020). Teletrabajo y amplificación de la desigualdad en la sociedad post-pandemia española. *Revista Andaluza de Antropología*(19), 14-36. dx.doi.org/10.12795/RAA.2020.19.02
- Vicente-Herrero, T., Torres Alberich, J. I., Torres Vicente, A., Ramírez Iñiguez de la Torre, M. V., y Capdevila García, L. (2018). El teletrabajo en salud laboral. *CES Derecho*, 9(2), 287-297. doi.org/10.21615/cesder.9.2.6.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 7^a ED.):

Pérez López, R. F. (2022). Derecho educativo y docencia universitaria: el teletrabajo y el derecho a desconectarse. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (46), pp. 35-55.

Práticas parentais e prevenção de situações de risco: as perceções de crianças e jovens portuguesas no âmbito do Projeto Adélia

Parental Practices for the Prevention of Risk Situations: Children and Young People's Perceptions Within the Adélia Project Framework

CRISTÓVÃO MARGARIDO

ESECS.IPLEIRIA, CICS.NOVA.IPLEIRIA E RIIDE PORTUGAL

RUI DUARTE SANTOS

ESECS.IPLEIRIA, CICS.NOVA.IPLEIRIA E RIIDE PORTUGAL

TÂNIA SILVA

ESECS.IPLEIRIA E RIIDE PORTUGAL

ELISABETE CARREIRA

CPCJ-MARINHA GRANDE

EMANUEL MERGARIDO

ESECS.IPLEIRIA

Resumo

A parentalidade positiva constitui-se como uma realidade a alcançar através das redes formais e informais de proteção, com a participação das crianças e jovens. Este trabalho pretende compreender as perceções de crianças e jovens sobre práticas de parentalidade experienciadas no seu quotidiano. A investigação assenta numa abordagem quantitativa, partindo de dados recolhidos através de inquérito por questionário a 954 crianças e jovens da Região Centro de Portugal. Os resultados evidenciam perceções das dinâmicas parentais em diferentes dimensões dos seus quotidianos: brincadeira e lazer; participação e cidadania; segurança e proteção; saúde; educação; e outras questões da vida pessoal.

Palavras chave: parentalidade positiva, crianças e jovens, Projeto Adélia.

Abstract

Positive parenting is a reality to be achieved through formal and informal protection networks, with the participation of children and young people. This article aims to understand the perceptions of children and young people about parenting practices experienced in their daily lives. The research is based on a quantitative approach, from data collected through a questionnaire survey of 954 children and young people in the Central Region of Portugal. The results show perceptions of parental dynamics in different dimensions of their daily lives: play and leisure; participation and citizenship; security and protection; health; education; and other matters of personal life.

Key words: positive parenting, children and young people, Adelia Project.

1. EDUCAR PARA A PARENTALIDADE POSITIVA

A parentalidade trata do conjunto das práticas educativas parentais na senda da realidade vivida de se ser pai, mãe ou, numa perspetiva mais ampla, cuidador de referência ou detentor das responsabilidades parentais. Sendo a família o contexto social de referência para as crianças, falamos do elemento com maiores responsabilidades educativas no início do seu processo de desenvolvimento e socialização e cujas práticas influenciam fortemente a qualidade de vida dos sujeitos. É, assim, esperado que o contexto familiar seja capaz de providenciar a satisfação das necessidades básicas das crianças, incluindo o afeto, a segurança e o conforto, mas também as condições para que consiga ajustar-se a valores, padrões e regras comportamentais respeitadores da sua individualidade e dos contextos sociais externos à família.

Numa contextualização sobre a história e a transformação da parentalidade, com especial atenção para as formas como ganhou espaço na consciencialização pública e a intervenção política, Hoghugh (2004) estabelece que, nas sociedades com mais iniciativa na proteção das crianças, os progenitores são vistos como os principais protagonistas na efetivação dos seus direitos, enquanto os Estados desenvolvem um papel de base no controlo e apoio por meio da institucionalização de espaços e serviços sociais de provedoria do bem estar, proteção e melhor interesse das crianças. Para esta realidade atual, muito contribuíram os estudos e o desenvolvimento de teorias psicossociais de investigadores desde Bowlby (1951, 1980), Ainsworth (1962, 1969) e Bronfenbrenner (1979).

Uma parentalidade «boa» é a que prepara as crianças para o encontro com o meio cultural a que pertence, mas é consensual que, independentemente das características específicas presentes na diversidade cultural, existem boas práticas parentais, consideradas fatores determinantes no desenvolvimento das crianças, nomeadamente no seu funcionamento psicológico e social, transversais a todos os contextos culturais. O principal indicador de resultado da parentalidade é conseguido através da medição do desenvolvimento da criança, considerando a parentalidade positiva numa perspetiva de *processo de transição* focada, sobretudo, no interesse e bem estar da criança, através de três propriedades: 1) a consciência e o compromisso com o processo; 2) a temporalidade; e 3) as responsabilidades dos pais

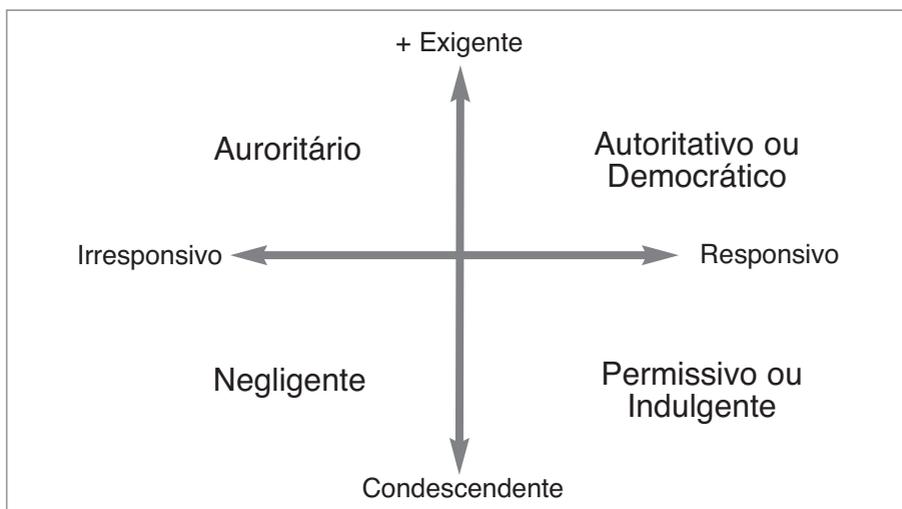
como respostas a necessidades físicas, de saúde e segurança, de desenvolvimento e estimulação, de comunicação e disciplina positivas (Lopes e Dixe, 2012). No decorrer do exercício da parentalidade, vão surgindo desafios que exigem mudanças e readaptações, influenciando a qualidade das práticas parentais.

O conceito de parentalidade encontra-se mais preocupado com o desenvolvimento e a educação das crianças do que com aqueles que proporcionam tais desígnios, constituindo-se, também, enquanto um processo, uma atividade e uma interação normalmente levados a cabo por adultos em relação a crianças, ainda que estas não tenham, necessária ou exclusivamente, um vínculo biológico com aqueles (Andrew, 2019).

Os impactos das práticas parentais na vida das crianças começaram por ser estudados por Diana Baumrind (1966, 1967, 1971, 1975), constituindo-se como uma referência internacional pioneira que permitiu classificar três tipologias clássicas de estilos parentais: permissivo, autoritário e autoritativo (ou democrático), sugerindo que o estilo permissivo se caracterizava sobretudo pela prevalência da autonomia e ausência de controlo das crianças, enquanto o estilo autoritário era fundamentado em padrões absolutos de conduta na sua disciplina. O estilo autoritativo enquadrava-se entre aqueles dois extremos. A autora sugeriu, também, duas dimensões aplicáveis aos estilos parentais: a responsividade (*responsiveness*) e a exigência (*demandness*). Para esta construção teórica contribuíram, também, Maccoby e Martin (1983), que estabeleceram quatro estilos parentais: autoritativo, autoritário, indulgente e negligente, sendo que os dois últimos, apesar de semelhantes, apresentam diferenças ao nível do suporte e controlo parental. Na sequência destes contributos, Baumrind (1989, 1991) acrescenta à sua tipologia inicial o estilo parental *negligente*. A Figura 1 apresenta os estilos parentais que são, atualmente, amplamente discutidos, assim como as dimensões que com estes se relacionam: exigência/condescendência e responsividade/irresponsividade.

No que respeita as dimensões que perpassam os estilos parentais, a responsividade diz respeito à forma como os pais acolhem a individualidade, a autorregulação, a autoafirmação, prevendo a existência de afeto e sintonia nas dinâmicas familiares e o atendimento de reivindicações e necessidades específicas das crianças.

Figura 1
Estilos parentais



Nota. Elaboração própria a partir de Baumrind (1967, 1971, 1991) e Maccoby e Martin (1983).

A dimensão da exigência remete para a capacidade de os progenitores têm para reivindicar a integração dos filhos no núcleo familiar, incluindo pedidos e exigências tendo em conta a maturidade das crianças, o exercício de supervisão, as práticas de disciplina e a capacidade de enfrentar e a desobediência dos filhos.

Considerando os estilos parentais, os progenitores permissivos procuram evitar o recurso a estratégias punitivas, optando pela aceitação e formas positivas de responder aos ímpetos, vontades e comportamentos da criança. De uma forma geral, a criança tem acesso a explicações sobre as regras familiares e é consultada na construção das suas dinâmicas. Existe, neste estilo parental, uma forte tendência para não interferir na regulação do comportamento da criança, assim como para a desresponsabilizar na partilha de tarefas domésticas. Os progenitores assumem-se como utilitários na vida da criança, renunciando ao seu papel de modelos e agentes ativos na regulação e modelação do comportamento dos filhos. Nesse sentido, evitam o exercício de controlo e negligenciam a supervisão parental, usando de subterfúgios e de manipulação para alcançar os seus fins, ao invés do exercício transparente do poder parental.

Através do estilo autoritário, a educação parental procura modelar, controlar e avaliar o comportamento e atitudes da criança de acordo com um padrão

definido de conduta que é, geralmente, bastante inflexível e fundamentado numa autoridade maior. Esta forma de educar perspetiva a obediência como uma virtude e utiliza as medidas punitivas, incluindo o recurso à força para fazer subjugar a vontade própria da criança quando as suas crenças ou o seu comportamento não correspondem ao que é considerado o comportamento correto. O lugar oferecido à criança é restritivo da sua autonomia e frequentemente tem as responsabilidades das tarefas domésticas como obrigação e forma de aquisição do respeito pelo trabalho. Os progenitores autoritários sobrevalorizam a conservação da ordem e da estrutura tradicional familiar.

O estilo parental autoritativo ou democrático promove o uso da racionalidade e da objetividade na orientação das atividades da criança. A cultura participativa da criança é promovida e são explicados os fundamentos das práticas parentais, da mesma forma que existe espaço para a explicação dos conflitos internos sentidos pela criança. Numa lógica democrática, os progenitores valorizam a autonomia da criança, com respeito pela sua individualidade, características e interesses específicos; mas valorizam, também, a disciplina da criança, manifestando firmeza no estabelecimento de padrões de comportamento e nas decisões familiares que são tomadas independentemente do consenso ou das vontades individuais da criança.

O estilo parental negligente não satisfaz as necessidades de afeto da criança, limitando-se a providenciar alimentação e abrigo num ambiente de ausência e vazio emocional, e é preditor de problemas comportamentais desde a primeira infância, existindo tendência para que as crianças se tornem adolescentes hostis e antissociais (Sigelman, 1999).

Embora seja complexa a análise dos impactos dos estilos parentais na vida das crianças, a evidência científica denota que as crianças com pais autoritativos têm geralmente comportamentos mais adequados e maior sucesso escolar; as crianças com pais autoritários têm tendência para desenvolver comportamentos agressivos e de oposição, assim como para quadros de ansiedade, depressão e baixa autoestima; as crianças com pais permissivos tendem a ter menos problemas comportamentais e emocionais comparativamente às que têm pais autoritários, mas menos sucesso escolar do que as que têm pais autoritativos ou democráticos e revelam, como características, a imaturidade, a dificuldade em controlar impulsos, a desobediência, a rebeldia, a dificuldade em concluir tarefas e a grande dependência de adultos (Berk, 1998); as crianças com pais negligentes tendem a ter os percursos mais nega-

tivos comparativamente a todos os outros estilos parentais (a maioria de jovens delinquentes tiveram uma educação negligente; Steinberg, 2001).

A constatação da existência de diferentes estilos parentais permitiu que se desenvolvessem conhecimentos sobre os seus impactos e a sua reprodução entre gerações. Os papéis tradicionais de género, assim como a variável sexo, contribuíram para resultados de estudos em que a figura do pai está mais associada a um estilo de tipo autoritário e a figura da mãe associada a um estilo parental democrático (Gordon, 1999), embora não exista um consenso sólido nesse sentido, havendo também estudos que dão conta das diferenças que existem na adoção de práticas parentais em função do sexo dos filhos, sendo que existe uma tendência para o pai ser mais permissivo com rapazes e mais autoritário com raparigas (Hein e Lewko, 1994).

O comportamento das crianças influencia as práticas parentais, havendo que analisar as relações entre pais e filhos como um sistema dialético e transaccional em que as partes se influenciam mutuamente. Por outro lado, a parentalidade é uma construção social complexa e culturalmente sensível e as práticas parentais variam, também, na diversidade cultural, pelo que os respetivos padrões considerados adequados numa determinada cultura podem ser tidos como desadequados noutra.

Perante o exposto, é consensual que as características do contexto familiar estão fortemente relacionadas com o bem estar das crianças e o estilo parental autoritativo ou democrático tem sido o eleito como o mais ajustado à missão de educar as crianças, e o que mais garantias traz no desenvolvimento de responsabilidade, resiliência e cooperação com pares e outros adultos. As práticas parentais que respondem às necessidades da criança, incluindo a perceção de competência parental, o investimento relacional, a comunicação aberta, a afetividade, o uso apropriado do reforço positivo e a supervisão parental são claramente promotoras de comportamentos socialmente adequados na infância e na adolescência (Abreu-Lima, Alarcão, Almeida et al., 2010) e do sucesso escolar (Spera, 2005).

2. POLÍTICAS DE INTERVENÇÃO PARA A PARENTALIDADE POSITIVA

O desenvolvimento de conhecimentos sobre os impactos das práticas parentais tem vindo a nortear os objetivos das políticas públicas no sentido de construir uma sociedade sensível às necessidades e melhor inte-

resse das crianças como dimensão prioritária para uma sociedade nor-teada pelo respeito pelos seus direitos fundamentais e dignidade, criando condições para que tenham acesso a um desenvolvimento harmonioso e a cuidados adequados.

A promoção dos direitos da criança é uma missão conjunta de todos os contextos comunitários que envolvem as crianças e é fortalecida quando se criam dinâmicas de envolvimento comunitário com a participação efetiva de todos. Para tal, a parentalidade positiva constitui-se como uma realidade a alcançar por intermédio de uma abordagem holística que inclua as redes formais e informais de proteção das crianças, assim como as próprias crianças enquanto agentes participativos. Neste aspeto, a sociologia da infância tem influenciado significativamente as hierarquias de poder no sentido de situar as crianças e os adultos numa relação mais igualitária que permita aos mais jovens a iniciativa de agir no âmbito das tomadas de decisão que dizem respeito à sua educação (Pecnik, 2008).

Longe da perspetiva utilitária com que as crianças foram olhadas historicamente, é a partir do século XIX que começam a ser objeto de proteção jurídica para passar a sujeitos de direitos. As mudanças sociais esbateram as relações familiares patriarcais assentes na hierarquia, a legislação interferiu com a limitação da autoridade familiar sobre as crianças e, em relação a isto, o Estado passou a ter um papel interventor na vida privada das famílias.

Na sequência das transformações sociais decorridas até ao presente, o século XXI apresenta condições para ser «o século das responsabilidades parentais» (Martins, 2008, p. 25). A consagração da Convenção dos Direitos da Criança (CDC, 1989), continua a ser um marco orientador da sociedade para a proteção das crianças, mantendo-se atual a sua instituição de que o Estado deve, enquanto estas se mantiverem sob responsabilidade dos pais, representantes legais ou outros, tomar «todas as medidas legislativas, administrativas, sociais e educativas adequadas à protecção da criança contra todas as formas de violência física ou mental, dano ou sevícia, abandono ou tratamento negligente, maus-tratos ou exploração, incluindo a violência sexual» (CDC, 1989, art. 19, nº 1).

As recomendações das Nações Unidas incentivam os governos a desenvolver programas de intervenção junto das famílias e tal é o caso da recomen-

dação 19 do Conselho da Europa, na qual se institui que a parentalidade positiva «define-se como um comportamento parental baseado no melhor interesse da criança, que assegura a satisfação das suas necessidades e a sua capacitação, sem violência, proporcionando-lhe o reconhecimento e a orientação necessários, o que implica o estabelecimento de limites ao seu comportamento, para possibilitar o seu pleno desenvolvimento»; de entre os princípios fundamentais das políticas e medidas neste sentido, destaca-se a responsabilização das autoridades públicas na promoção de «iniciativas que procurem a consciencialização do valor e da importância da parentalidade positiva», devendo procurar-se uma «generalização da participação em programas de parentalidade» sensíveis às diferenças sociais que se poderão apresentar em termos de formas de parentalidade (Conselho da Europa, 2006).

O objetivo das políticas e medidas deverá ser o desenvolvimento harmonioso (em todas as suas dimensões) e a prestação de cuidados adequados às crianças, com o devido respeito pelos seus direitos fundamentais e dignidade. Aos pais compete providenciar, num ambiente familiar estável, cuidados básicos e de segurança, mas também responder às necessidades emocionais e de estimulação, orientar e estabelecer limites, de forma a permitir a ligação segura das crianças com os seus cuidadores. A recomendação consagra, como prioridade, «eliminar toda a negligência, abuso e violência física e/ ou psicológica contra crianças (incluindo a humilhação, o tratamento degradante e o castigo físico)». Esta prioridade persegue o «direito das crianças à proteção contra castigos corporais e outras formas de castigos cruéis ou degradantes», que foi o tema central do Comentário Geral nº 8 emitido pela Comissão dos Direitos da Criança em 2006, constatando que os castigos corporais continuavam a ser prevalentes nos mais diversos contextos da vida da criança (lares, escolas e instituições), conflituando com os direitos ao respeito pela dignidade e integridade física da criança.

A mudança para um paradigma de parentalidade positiva plenamente instalado exige, por parte das políticas públicas, atenção especial no reforço da prevenção, do apoio familiar e da intervenção precoce de modo a possibilitar a renovação de formas de relação entre as crianças e, desde logo, os seus pais, mas também outros agentes educativos da rede social pessoal como irmãos, avós, pares, e outros atores de referência nos contextos sociais das crianças e jovens. Nesse sentido, é de grande relevância e necessidade o desenvolvimento de projetos específicos de capacitação para a parentalidade positiva, tal

como exposto no relatório anual atividade das CPCJ (CNPDPJ, 2021) com propostas de ação para as singularidades e necessidades locais.

Considerando o contexto português, importa salientar que, no universo das crianças em situação de acolhimento, a circunstância que esteve na origem da retirada do contexto familiar e subsequente acolhimento de 71% das crianças acolhidas (10884) foi a negligência, seguida de situações de mau trato psicológico (10%, 1531), mau trato físico (4%, 628) e violência sexual (2%, 394), sendo que não se encontram especificadas as de 13% (1966) das crianças; as situações de negligência englobam em larga medida (57%) a falta de supervisão e acompanhamento familiar, tratando-se factualmente de crianças deixadas sós, entregues a si próprias ou com irmãos crianças por largos períodos de tempo, mas também situações em que a negligência ocorreu ao nível dos cuidados educativos geradores de abandono ou absentismo escolar (ISS, IP, 2021).

Um aspeto importante que deverá ser considerado no enalço da parentalidade positiva é o facto de existirem variáveis significativas que concorrem para a existência de condições para o seu exercício, assim como existem diferenças de percepções de crianças e adultos sobre o tema. Por isso, ainda que a prossecução de estilos parentais positivos constitua marco a alcançar numa perspetiva macrossocial, não devem ser escamoteadas as desigualdades em termos de condições socioeconómicas estruturais que se refletem nos quotidianos singulares onde é exercida a parentalidade.

No âmbito dos castigos corporais, e embora Portugal tenha reportado ao Comité dos Direitos da Criança que a tolerância social para com os castigos corporais a crianças tem vindo a decrescer, aquele organismo regulador da implementação da CDC (1989) manifestou agrado pelo desenvolvimento de um projeto no âmbito da parentalidade positiva (o Projeto Adélia) e reforçou a necessidade de o Estado português providenciar medidas para a proibição de qualquer tipo de castigos corporais em todos os contextos de vida das crianças e reforçar a consciência da sua ilegalidade e de devidos mecanismos de denúncia, especificamente junto de crianças, progenitores, detentores de responsabilidades parentais e professores (UN, 2019, p. 7). Precisamente porque os direitos das crianças não se encontram plenamente garantidos de acordo com a CDC (1989) continua em curso o projeto que visa a proibição total de castigos corporais, por mais leves que sejam, em todos os contextos da vida das crianças, incluindo o familiar; a reforçar a

consciência de crianças, pais, encarregados de educação e professores sobre a ilegalidade de todas as formas de castigo corporal, sem distinção entre o grau de gravidade da violência praticada e sobre os mecanismos de denúncia de tais práticas; e a capacitar os profissionais que intervêm com e para crianças, no âmbito de formas positivas, não violentas e participativas de educação das crianças, e para fortalecer ações de promoção da educação positiva das crianças na sociedade.

O reconhecido direito das crianças à livre expressão de opinião sobre os assuntos que lhe dizem respeito, devendo ser consideradas as suas perspectivas em processos judiciais e administrativos (CDC, 1989, art.º 12.º), criou espaço para que seja fortalecida a sua participação e a sua voz. Neste sentido, falamos de direitos políticos das crianças enquanto grupo social detentor de vulnerabilidades características, mas também de competências que deverão ser consideradas para a influência nas decisões coletivas. A chamada à participação das crianças e jovens sobre as suas representações em matéria de competências parentais deve, portanto, ser analisada considerando informações importantes como as suas idades, estádios de desenvolvimento, maturidade, assim como os seus contextos socioculturais específicos, que deverão ser tidos em conta como fatores particulares de relevo para a compreensão contextualizada dos estilos parentais e a implementação de estratégias direcionadas a necessidades de grupos populacionais com critérios para intervenção específica e culturalmente sensível.

2.1 O Projeto Adélia

O Projeto Adélia é um projeto de apoio à parentalidade positiva, promovido pela Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção de Crianças e Jovens em Portugal, com o objetivo de capacitar públicos estratégicos para o desenvolvimento do «comportamento parental baseado no melhor interesse da criança e que assegura a satisfação das principais necessidades das crianças e a sua capacitação, sem violência, proporcionando-lhe o reconhecimento e a orientação necessários, o que implica a fixação de limites ao seu comportamento, para possibilitar o seu pleno desenvolvimento» (Recomendação Rec, 2006, 19 do Conselho da Europa – Comité Conselho Ministros).

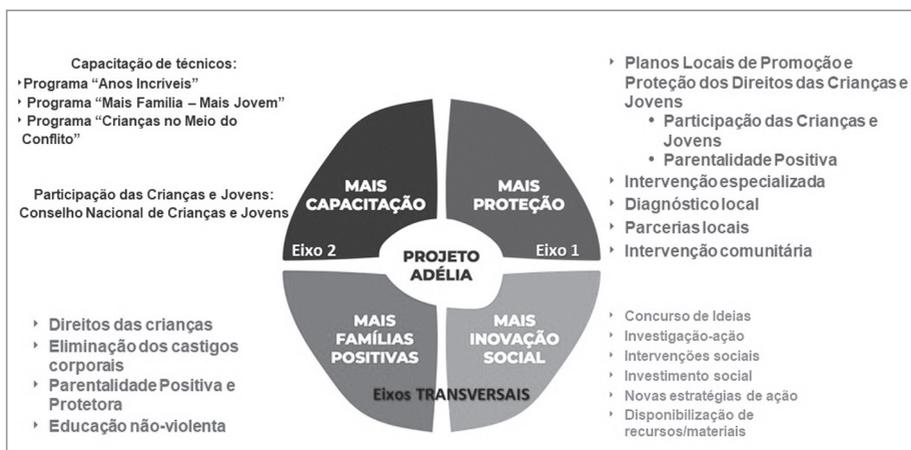
Trata-se de um projeto financiado pelo Programa Operacional Inserção Social e Emprego (POISE), lançado em dezembro de 2018 com término em

2021, implementado em territórios circunscritos às Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos II (NUTS II), nomeadamente Alentejo, Centro e Norte.

Os destinatários deste projeto são crianças, jovens, famílias com crianças e jovens, assim como os profissionais que exercem intervenção em Comissões de Proteção de Crianças e Jovens, em Entidades com Competência em Matéria de Infância e Juventude e, de um modo mais abrangente, a sociedade civil.

O Projeto Adélia contempla quatro eixos de intervenção: 1) «mais proteção», 2) «mais capacitação», 3) «mais famílias positivas»; e 4) «mais inovação social».

Figura 2
Eixos do Projeto Adélia



Nota. CNPDPCJ (s.d.)

Relativamente ao eixo *Mais Proteção*, é visada a capacitação das famílias para exercer uma parentalidade responsável, com a criação de Planos Locais de Promoção e Proteção dos Direitos das Crianças e Jovens (PLPPDCJ) através da participação efetiva das crianças e do desenvolvimento de atividades que permitam melhorar as capacidades parentais. O eixo *Mais Capacitação* é direcionado para a capacitação de profissionais em Comissões de Proteção de Crianças e Jovens e em Entidades com Competência em Matéria de Infância e Juventude no âmbito da melhoria das competências e desempenho na parentalidade, através dos programas «Anos Incríveis», «Mais Família-Mais Jovem» e «Crianças no Meio

do Conflito». Outro dos objetivos neste eixo relaciona-se com a criação do Conselho Nacional de Crianças e Jovens, promovendo a participação social e política, nomeadamente em temáticas relacionadas com os Direitos da Criança. O eixo *Mais Famílias Positivas* procura, para promover a parentalidade positiva e os direitos das crianças e jovens, sensibilizar, organizar seminários, workshops e campanhas direcionadas a públicos estratégicos, famílias e comunidade. O eixo *Mais Inovação Social* visa desenvolver um programa de ideação e aceleração (*design thinking*) para a inovação social, contemplando um concurso de ideias e soluções inovadoras para promover a parentalidade positiva.

No âmbito do eixo *Mais Proteção*, o desenvolvimento dos Planos Locais de Promoção e Proteção dos Direitos das Crianças e Jovens engloba duas fases: 1) uma fase de autodiagnóstico das instituições, com vista ao levantamento das necessidades das entidades (CPCJ e ECMIJ); e 2) uma fase de diagnóstico local, com o objetivo de identificar os fatores facilitadores da efetivação dos direitos das crianças e, também, os que fragilizam a promoção do seu bem estar. Os planos locais consideram os resultados obtidos de todas as fontes chamadas à participação durante aquelas duas fases.

No âmbito da participação das crianças, considera-se de grande relevância política o facto de terem podido aceder a um canal que permitiu serem auscultadas e consideradas protagonistas com a voz que deverá determinar mudanças em benefício da parentalidade positiva e, portanto, do seu interesse e bem estar.

É precisamente sobre a voz das crianças, historicamente calada, que recai o interesse deste trabalho que pretende, assim, compreender as perceções de crianças e jovens sobre as práticas de parentalidade experienciadas no âmbito das várias dimensões do seu quotidiano, tais como: brincadeira e lazer; participação e cidadania; segurança e proteção; saúde; educação; e outras questões da vida pessoal.

3. METODOLOGIA

Tendo em conta a natureza do estudo, a metodologia adotada insere-se no paradigma quantitativo, assente numa lógica dedutiva, pois as informações

recolhidas no questionário foram tratadas estatisticamente de modo a organizar e comunicar os dados de forma mais clara e objetiva.

A escolha das técnicas de recolha e respetivos modos de análise são fundamentais para que se consolide a validade científica dos resultados obtidos. Desta forma, para a recolha de dados, foram aplicados inquéritos por questionário, que, através de 82 questões, analisaram vários domínios da vida de crianças e jovens, tais como: brincadeira e lazer; participação e cidadania; segurança e proteção; saúde; educação; e outras questões da vida pessoal. Esta recolha de dados foi realizada no âmbito do Projeto Adélia, tendo respondido 954 crianças e jovens, com idades compreendidas entre os 13 e os 18 anos, das quais 56,6% eram do sexo feminino e 43,4 do sexo masculino, todas residentes na região da Marinha Grande, no distrito de Leiria, região centro de Portugal.

Os dados foram recolhidos entre dezembro de 2020 e julho de 2021 através da plataforma online do *google forms* e com o apoio do agrupamento de escolas da Marinha Grande e outras entidades em matéria de infância e juventude. No âmbito deste projeto, é de salientar que a prossecução do direito de participação efetiva das crianças, foi alcançada por meio de uma ferramenta de diagnóstico aplicada (questionários) a crianças e jovens em duas faixas etárias separadas (dos 6 aos 12 anos; e dos 13 aos 18 anos), a pais/responsáveis parentais e a entidades com competência em matéria de infância e juventude. Este estudo debruça-se particularmente sobre as perceções acerca das práticas parentais experienciadas por crianças e jovens dos 13 aos 18 anos.

Inicialmente foi explicado que se está a preparar o Plano Local de Promoção e Proteção dos Direitos das Crianças e Jovens do concelho e que este questionário serve para refletir e melhorar direitos e condições de vida das crianças e jovens. Nesse sentido e depois de assegurado o anonimato, foi referido a cada participante que a sua opinião sobre alguns desses direitos é fundamental para a concretização deste estudo de diagnóstico.

A aplicação de cada questionário durou, em média, cerca de 25 minutos. As ferramentas de tratamento e análise de dados enquadraram-se na utilização dos programas informáticos – Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) e Microsoft Office Excel.

4. RESULTADOS

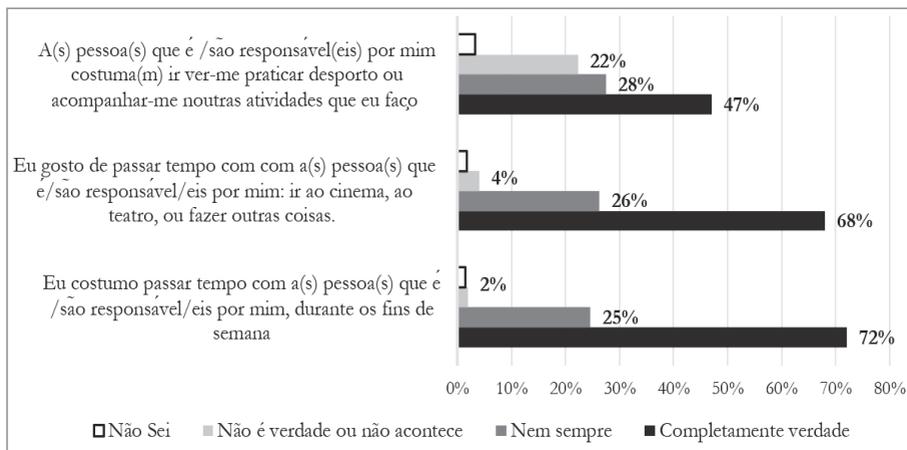
Os resultados aqui apresentados procuram descrever e refletir as percepções das crianças e jovens sobre as práticas parentais em várias dimensões das suas vidas: a brincadeira e o lazer, a participação e cidadania, a segurança e proteção, a saúde, a educação e a vida pessoal.

No que concerne a **dimensão da brincadeira e do lazer** (*figura 3*), os resultados evidenciam que as crianças e jovens percebem que mais de 1/4 dos pais/responsáveis nem sempre estão presentes ou as acompanham em atividades lúdicas e desportivas, sendo que esta situação se torna ainda mais difícil quando têm de se deslocar para ir ver ou acompanhar os educandos a praticar determinadas atividades. Uma percentagem semelhante, ligeiramente inferior (22,3%) referiu que este acompanhamento não acontece, sendo que não chega à metade a % de crianças que refere a presença dos pais/responsáveis. Existem algumas variáveis que podem contribuir para esclarecer as motivações para a proximidade ou distanciamento dos pais em relação às atividades lúdicas e desportivas dos filhos, como o seus próprios estilos de vida mais ativos ou sedentários, assim como interesses pessoais que podem ser mais ou menos comuns, mas também a existência de respostas alternativas ao transporte por parte dos pais, a distância entre locais de trabalho, residência e práticas lúdicas e desportivas ou a distribuição do tempo mais ou menos equilibrada entre as dimensões pessoal e laboral. Por outro lado, atendendo à faixa etária das crianças e jovens inquiridos, esta realidade poderá retratar a sua progressiva autonomia numa fase de desenvolvimento que se estende à idade da maioridade.

72% das crianças e jovens referiu costumar passar os fins de semana com os pais/responsáveis, ainda que 25% tenha referido que nem sempre isso acontece, o que leva a ponderar a possibilidade de estes dados refletirem, também, situações de rutura conjugal em que as responsabilidades parentais são partilhadas.

Relativamente à satisfação das crianças e jovens em passar tempo com pais/responsáveis em atividades de lazer, 68% referiu gosto nessa partilha, sendo também expressivo o facto de 26% afirmar que nem sempre sentem essa satisfação, pelo que seria necessário aprofundar as suas motivações para estas respostas, que poderão estar relacionadas precisamente pelo facto de existirem discrepâncias em termos de interesses pessoais pelas atividades e/ou fragilidade ao nível dos laços familiares.

Figura 3
Dimensão da brincadeira e lazer

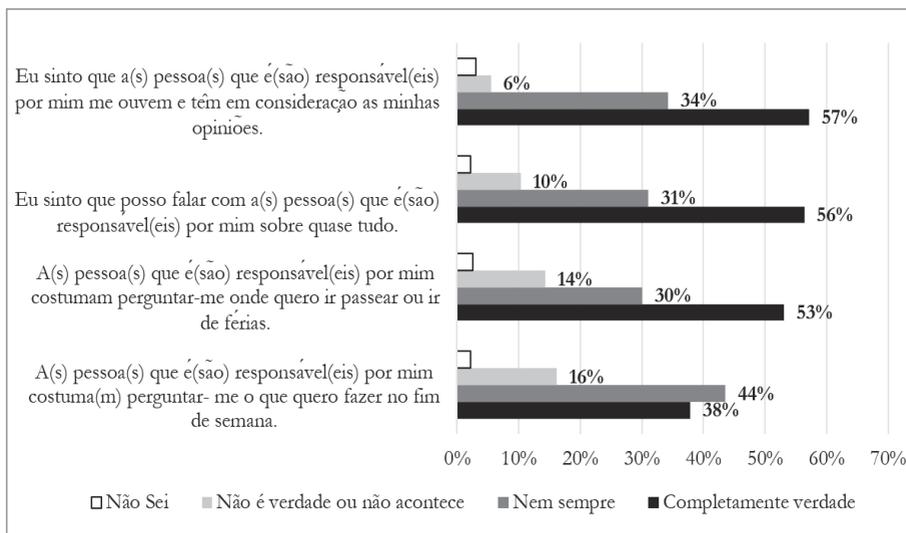


Nota. Elaboração própria através dos dados provenientes do questionário do Projeto Adélia.

Relativamente à **dimensão da participação e cidadania**, verifica-se que mais de metade das crianças e jovens em estudo percebem que os seus progenitores/responsáveis as escutam e consideram as suas opiniões e que podem falar com eles sobre quase tudo. Todavia, existe expressão significativa de crianças e jovens que sentem que nem sempre são escutadas e consideradas (34%), mantendo-se uma tendência de ligeira diminuição (30%) quando se trata de incluir o à vontade para falar sobre «quase tudo». Podem colocar-se, aqui, interpretações compreensivas sobre níveis de responsabilidade dos pais, mas também de garantia do direito à privacidade das crianças e jovens em idades em que está em curso um processo de autonomização que inclui uma liberdade crescente de desenvolvimento de relações interpessoais e dinâmicas sociais fora dos contextos familiares, sobre os quais não se sente necessidade ou vontade de partilhar com as famílias.

No que diz respeito às decisões sobre destinos de férias e atividades nos fins de semana, mais de metade das crianças e jovens inquiridos (53%) constata que os pais/responsáveis estão recetivos a falar sobre o destino de férias e 30% refere que nem sempre isso acontece. Contudo, nas decisões que não envolvem um planeamento tão antecipado, tal como *decidir o que fazer no fim de semana*, tem maior expressividade a revelação de 44% das crianças e jovens afirmando que nem sempre são questionados e 16% refere mesmo que isso não acontece (*figura 4*).

Figura 4
Dimensão da participação e cidadania

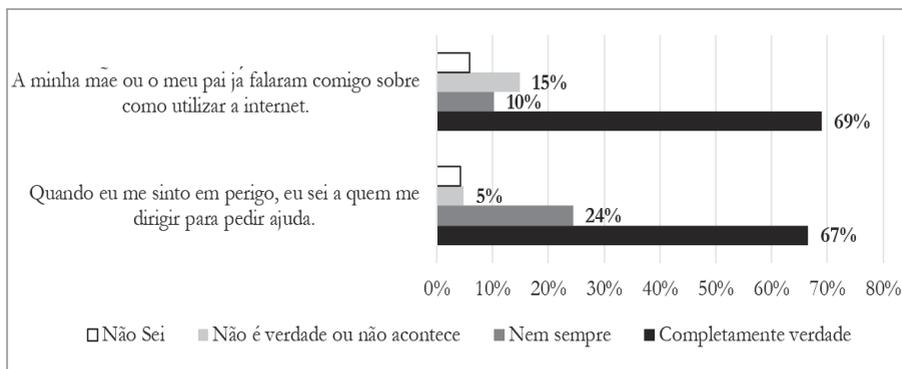


Nota. Elaboração própria através dos dados provenientes do questionário do Projeto Adélia.

Na **dimensão da segurança e proteção**, podemos constatar que grande parte dos progenitores/responsáveis (cerca de 70%) já falaram com os seus educandos sobre como usar a internet. Seria importante fortalecer o conhecimento sobre aspetos fundamentais destes diálogos, para melhor compreender a sua adequabilidade a objetivos de segurança e os impactos que têm nos comportamentos das crianças e jovens. Porventura existirão limites dos próprios educadores sobre formas de proteger as gerações jovens nas suas novas realidades digitais.

Quanto ao sentimento de estar perigo, é de relevar que cerca de 1/4 dos participantes afirma que nem sempre sabe a quem podem pedir ajuda quando se sentem em perigo, prevendo-se a necessidade de criar mecanismos de reforço de ações que providenciem informação sobre referências de figuras e entidades dentro e fora dos contextos familiares como redes de suporte protetoras de fácil acesso (*figura 5*).

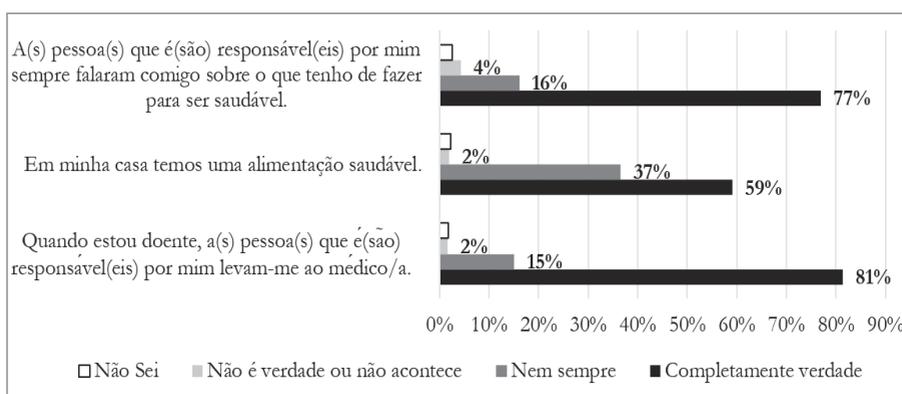
Figura 5
Dimensão da segurança e proteção



Nota. Elaboração própria através dos dados provenientes do questionário do Projeto Adélia.

No que respeita à **dimensão da saúde**, uma grande percentagem de crianças e jovens (cerca de 80%) percecionam que os seus progenitores/responsáveis falam sobre hábitos de vida saudáveis e os levam ao médico (a) quando estão doentes. No entanto, quando questionados sobre os hábitos alimentares em suas casas, 37% dos inquiridos considera que nem sempre têm uma alimentação saudável e (*figura 6*). Esta informação é reveladora de conhecimentos sobre alimentação saudável por parte das crianças e jovens capazes de analisar criticamente a qualidade dos hábitos e costumes alimentares na família, existindo condições para melhorar a sua alimentação.

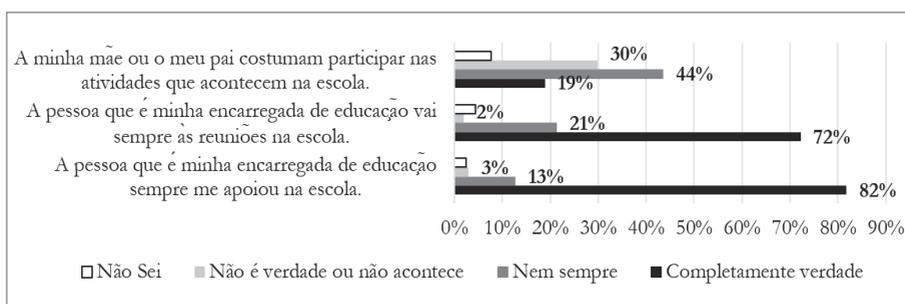
Figura 6
Dimensão da saúde



Nota. Elaboração própria através dos dados provenientes do questionário do Projeto Adélia.

Os dados recolhidos na **dimensão da educação** evidenciam que as crianças e jovens percebem um grande apoio dos seus encarregados de educação na escola (82%), bem como uma elevada presença nas reuniões da escola (72%). Porém, quando questionados sobre a participação dos pais/responsáveis nas atividades que acontecem na escola, 44% dos participantes refere que nem sempre eles participam e 30% afirmam mesmo que isso não acontece (*figura 7*). A relação entre a família e a escola precisa de ser fortalecida por meio de atividades de interesse menos formais do que as que detêm a carga de compromisso das reuniões com encarregados de educação. Esta aproximação requer iniciativa de todas as partes envolvidas com vista a fortalecer relações entre os principais agentes educadores com vista à criação de sinergias para o bem-estar das crianças e jovens.

Figura 7
Dimensão da educação

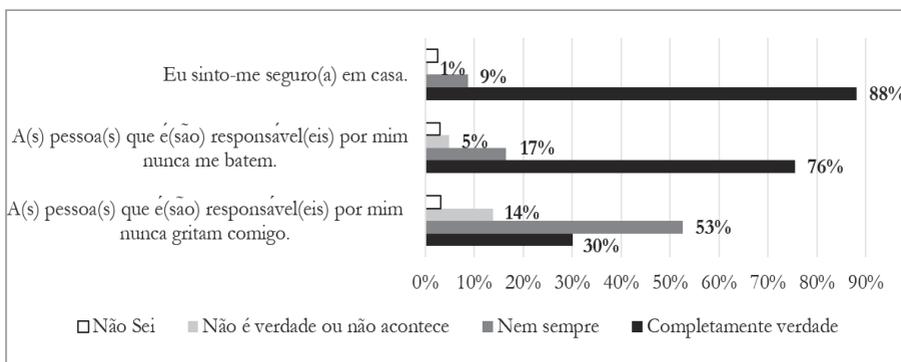


Nota. Elaboração própria através dos dados provenientes do questionário do Projeto Adélia.

Noutras **dimensões da vida pessoal**, verifica-se que a grande maioria das crianças e jovens inquiridas (88%) se sente segura em casa: apenas 9% revelou que nem sempre isso acontece. No que concerne ao *ato de bater* por parte dos progenitores/responsáveis, apesar de a maioria das crianças e jovens (76%) afirmar que nunca sofrem castigos corporais, vale a pena refletir sobre as respostas de 17% dos inquiridos que considera que nem sempre isso nunca acontece, tendo 5% participantes afirmado que esse ato está ou esteve presente no seu quotidiano. Quando questionados sobre o *ato de gritar* por parte dos pais/responsáveis, apenas 30% referem que isso nunca aconteceu: mais de metade (53%) refere que nem sempre experiencia ausência de gritos como prática parental e 14% assumem esse com-

portamento como frequente no seu dia-a-dia (figura 8). Neste sentido, considera-se importante continuar a cultivar a consciência da inadmissibilidade dos castigos corporais e outras formas de violência junto de educadores e crianças e jovens.

Figura 8
Dimensões da vida pessoal



Nota. Elaboração própria através dos dados provenientes do questionário do Projeto Adélia.

5. CONCLUSÕES

Perante os resultados desta análise, concluímos que existe uma percentagem considerável de pais/responsáveis que não está presente ou acompanha os filhos em atividades de lúdicas e desportivas do seu interesse. Embora estejamos em presença de uma faixa etária com crescente grau de autonomia em termos de mobilidade pelos espaços sociais, é importante ressaltar que os vínculos afetivos entre pais e filhos são fortalecidos ou enfraquecidos consoante a qualidade e a quantidade de experiências significativas partilhadas. Seria importante compreender mais aprofundadamente as motivações para esta ausência e falta de acompanhamento, uma vez que poderão surgir por fatores diversificados como a falta de tempo por motivos de trabalho (por exemplo, a precariedade laboral, a sobreposição de horários, a distância entre os locais de trabalho e os locais onde se desenrolam as práticas lúdicas e desportivas), por falta de condições económicas (geradoras de limitações no acesso a atividades de lazer e desporto, indisponibilidade de utilização de meios de transporte), mas também de distanciamento na relação parental (consensual, nos casos em que as crianças e jovens têm elevado grau de auto-

nomia, mas também em situações em que existe um enfraquecimento de vínculos emocionais com impactos que podem requerer apoio ao nível da saúde mental).

As opiniões das crianças e jovens ainda ocupam um espaço de decisão enfraquecido quando se trata da participação nas decisões dos quotidianos familiares (ex. *decidir o que fazer no fim de semana*), sendo que mais de metade afirma que nem sempre são questionados sobre as atividades a realizar, embora sejam mais chamadas à participação quando se trata de planear as férias familiares. Neste sentido, seria interessante perceber se existe uma correlação entre as opiniões das crianças e jovens e as decisões tomadas, uma vez que existe a possibilidade de nem sempre a sua participação significar que as suas opiniões são consideradas para uma decisão final.

Quando se sentem em perigo, 1/4 das crianças e jovens inquiridas apresentam dificuldades sobre a quem pedir ajuda. Este é um dado importante relativamente à sua segurança, e que deverá ser considerado para definir estratégias de dissipação de dúvidas acerca das pessoas e serviços de referência a quem podem recorrer face a uma situação de perigo, quer na família quer através de entidades com competência em matéria de infância e juventude na comunidade e entidades de segurança oficiais. O sentimento de insegurança apenas pode ser afastado quando existe clareza na informação sobre os recursos das redes de suporte capazes de providenciar respostas adequadas e funcionais.

No âmbito da dimensão da saúde, sublinhamos a constatação de que a alimentação saudável é um tema discutido pelos pais/responsáveis levando a cabo a responsabilidade de educar nesse sentido. As crianças e jovens parecem sentir-se detentoras de conhecimento adequado, mas percebem uma contrariedade nas práticas parentais e constataam que, nos seus quotidianos em família, os hábitos alimentares são pouco saudáveis.

Na educação escolar, percebe-se que os pais têm grande dificuldade em participar em atividades promovidas pela escola, para além das que lhes são exigidas enquanto encarregados de educação, o que denota uma manutenção da fragilidade tradicional da relação entre os vários agentes das comunidades educativas, pelo que devem ser encetados esforços no sentido de criar pontes e oportunidades de fortalecer ligações que favorecem e

consertam a união em benefício das crianças e jovens, nomeadamente na qualidade dos seus percursos escolares.

Relativamente a outras dimensões da vida pessoal, evidencia-se que os castigos corporais ainda fazem parte do leque das práticas parentais com expressividade para algumas crianças, sendo bastante comum o uso de gritos e, por isso, torna-se muito necessária a consciencialização e a educação, assim como a adoção de políticas institucionais de combate à violência, no sentido da intolerância e da abolição de qualquer comportamento violento, em especial por parte de educadores, para com as crianças e jovens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrew, L. (2019). *A comparison of Eastern and Western Parenting: programs, policies and approaches*. New York: Routledge.
- Ainsworth, M. (1962). *The effects of maternal deprivation: a review of findings and controversy in the context of research strategy. Deprivation of maternal care: a reassessment of its effects, public health papers, n.º 14*. Geneva: World Health Organization.
- Ainsworth, M. (1969). *Object relations, dependency and attachment: a theoretical review of the infant-mother relationship*. *Child Development*, vol. 40, pp. 969-1025.
- Abreu-Lima, I., Alarcão, M., Almeida, A., Brandão, M. T., Cruz, O., Gaspar, M. T., y Ribeiro dos Santos, M. (2010). *Avaliação de intervenções de educação parental: Relatório 2007-2010*. Lisboa.
- Baumrind, D. (1966). *Effects of authoritative parental control on child behavior*. *Child Development*, (37), 887-907. doi: 10.2307/1126611.
- Baumrind, D. (1967). *Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior*. *Genetic Psychology Monographs*, 75(1), 43-88.
- Baumrind, D. (1971). *Harmonious parents and their preschool children*. *Development Psychology*, 99-102. University of California.
- Baumrind, D. (1975). *The contributions of the family to the development of competence in children*. *Schizophr Bull, Fall*, (14), 12-37.
- Baumrind D. (1989). *Rearing competent children*. In: Damon W (ed.), *Child Development Today and Tomorrow* (pp. 349-378). Jossey-Bass.

- Baumrind, D. (1991). Parental styles and adolescent development. En R. Lerner, A. C. Petersen y J. Brooks-Gunn (eds.), *The encyclopedia of adolescence*. Garland.
- Berk, E. (1998). *Development through the lifespan*. Allyn and Bacon.
- Bowlby, J. (1951). Maternal care and mental health. *Bulletin of the World Health Organization*, (3), 355-533.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and Loss. Vol. 3: Loss, Sadness and Depression*. Basic Books.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- CDC. (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança. Adotada pela Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989*.
- CNPDPJC. (s. d.). *Projeto Adélia - apoio à parentalidade positiva. Programas e Projetos: Projetos Cofinanciados*.
- CNPDPJC. (2021). *Avaliação da atividade das CPCJ - relatório anual*. <https://bit.ly/3iJfPKt>
- Conselho da Europa. (2006). *Recomendação Rec 2006 19 do Comité de Ministros do Conselho da Europa para os Estados-Membros sobre a política de apoio à parentalidade positiva*. <https://bit.ly/3528emN>.
- Gordon, L. (1999). *Linking gender differences in parenting to a typology of family parenting styles and adolescent development outcomes*. Iowa State University. <https://bit.ly/36C4hpk>
- Hein, C., & Lewko, J. H. (1994). Gender differences in factors related to parenting style: A study of high performing science students. *Journal of Adolescent Research*, 9(2), 262–281.
- Hoghugh, M. (2004). Parenting: an introduction. In M. Hoghugh & N. Long (eds.), *Handbook of parenting: theory and research for practice* (pp. 1-18). Sage.
- Lopes, M., & Dixe, M. (2012). Positive parenting by parents of children up to three years of age: development and validation of measurement scales. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, 20(4). <https://bit.ly/3ip9vrh>
- Maccoby, E., & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. In E. M. Hetherington (ed.), *Handbook of Child Psychology (vol. 4): Socialization, personality and social development* (pp. 1-101). Wiley.
- Martins, R. (2008). Responsabilidades parentais no séc. XXI: a tensão entre o direito de participação da criança e a função educativa dos pais. *Lex Familiae - revista portuguesa de direito da família*, 5(10), 25-40. Coimbra Editora.

- Pecnik, N. (2008). Towards a vision of parenting in the best interests of the child. En N. Pećnik & B. Starc, *Parenting in contemporary Europe: a positive approach* (pp.15-36). Strasbourg Cedex, Council of Europe Publishing.
- Sigelman, C. (1999). *Lifespan Human Development*. Brooks, Cole Publishing Company.
- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parental practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17(2), 125-146.
- Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of research on adolescence*, 11(1), 1-19.
- United Nations, UN. (2019). *Concluding observations on the combined 5th and 6th periodic report of Portugal, CRC/C/PRT/CO/5-6*. United Nations: Committee on the Rights of the Child. <https://bit.ly/3wrvcz3>

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do Estímulo ao Emprego Científico – Apoio Institucional – CEECINST/00051/2018.

This work is funded by national funds through FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., under the Scientific Employment Stimulus - Institutional Call - CEECINST/00051/2018.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 7ª ED.):

Margarido, C., Santos, R. D., Silva, T., Carreira, E. Margardo, E. (2022). Práticas parentais e prevenção de situações de risco: as perceções de crianças e jovens portuguesas no âmbito do Projeto Adélia. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (46), pp. 57-79.

Ambivalencia conceptual del Derecho educativo

Conceptual Ambivalence of Education Law

ANDRÉS VILLAFUERTE VEGA

LICENCIADO EN DERECHO. PRESIDENTE DE LA RIIDE COSTA RICA
Y COORDINADOR DE LA RIIDE EN AMÉRICA CENTRAL Y EL CARIBE

Resumen

Por motivo de su carácter emergente dentro de los foros académicos, la conceptualización del Derecho educativo aún presenta ambivalencias terminológicas que dificultan su comprensión técnica. En ocasiones, se utilizan los términos Derecho Educativo y Derecho a la Educación de formas indistintas, aunque refieran a dos categorías jurídicas diferentes. En ese artículo, se pretende abordar las diferencias básicas entre ambas nociones, a partir de los postulados de la normativa, la jurisprudencia y la doctrina.

Palabras clave: Derecho educativo, derecho a la educación, organización social, sistema educativo, legislación educativa, Derechos Humanos.

Abstract

Due to its emergence within academic forums, the conceptualization of Education Law still presents terminological ambivalences that hinder its technical understanding. Sometimes the terms Education Law and Right to Education are used interchangeably, although they refer to two different legal aspects. This article aims to address the basic differences between both grounded on the assumptions of regulations, jurisprudence and legal doctrine.

Keywords: Education Law, Right to Education, Social organization, Education system, Education legislation, Human Rights.

1. INTRODUCCIÓN

A pesar de contar con unos antecedentes aislados desde la segunda mitad del siglo xx, el estudio analítico del Derecho Educativo apenas empieza a contar con rigurosidad académica y científica.

En estas novedosas discusiones, es común encontrar referencias ambivalentes sobre el concepto de Derecho Educativo. Es decir, tal vocablo es utilizado sin precisar la especialidad terminológica a la cual se pretende hacer alusión.

Así, con el propósito de brindar un ejemplo de tal situación, se puede observar que, antes de la fundación de la Red Internacional de Investigación en Derecho Educativo, se sostenía que «el Derecho Educativo es el principal derecho humano, ya que sin su ejercicio no se puede acceder al ejercicio de los restantes derechos humanos» (Soria Verdera, 2014, p. 13).

Esta afirmación, tal y como se podrá comprobar en el desarrollo del presente artículo, en realidad contempla dos categorías jurídicas distintas¹.

En esa misma situación incurre Rodríguez Morell (2017) al titular su análisis con el vocablo de Derecho Educativo, cuando en realidad hace un recuento histórico del avance del Derecho a la Educación en su contexto nacional².

La utilización indistinta del mismo término para aludir a esas dos categorías jurídicas del Derecho Educativo y del Derecho a la Educación, produce una ambivalencia conceptual que conlleva a la falta de determinación e imprecisión de premisas fundamentales en el discutir de tales tópicos.

¹ Con posterioridad, el Dr. Soria Verdera rectificó su conceptualización sobre el Derecho Educativo, no como un derecho humano fundamental, sino como un «enfoque de la ciencia jurídica destinado a investigar las fuentes, el origen histórico, la naturaleza, objeto, elementos y fines de la regulación educativa» (Soria Verdera y Soria Fernández, 2020, p. 51).

² Además de la doctrina jurídica, la jurisprudencia ofrece otras referencias donde es posible observar la imprecisión terminológica con la cual se utiliza el vocablo «Derecho Educativo».

Debido a la transversalidad interdisciplinaria de esta temática particular, no es prudente juzgar tal práctica como pecaminosa. Ello responde a una cosmovisión general acerca de la importancia de la protección jurídica sobre la gestión educativa.

Ahora bien, en aras de contribuir a la consolidación técnica del Derecho Educativo, el presente artículo tiene como propósito precisar algunos conceptos que, desde la perspectiva jurídica, responden a distintos objetos de estudio.

En ese sentido, para efectos de comprender los antecedentes socioculturales de esta discusión, se abordará el punto intersectorial entre dos ámbitos de la vida en sociedad: el Derecho, por un lado, y la Educación, por el otro.

A partir de ahí, se observarán la definición y las implicaciones que el ordenamiento jurídico reconoce al Derecho Educativo (como subespecialidad jurídica objetiva) y, asimismo, al Derecho a la Educación (como derecho subjetivo fundamental).

2. EL DERECHO Y LA EDUCACIÓN

Desde la Ilustración, se ha descrito que la humanidad abandonó la anarquía de su estado natural y solitario para encaminarse hacia una vida en sociedad. Según esta postura, el colectivismo nace a partir de la necesidad de subsistencia y la conveniencia de unificar esfuerzos para lograr objetivos comunes (Hobbes, 2013; Locke, 2003; Rousseau, 2009).

Esta concepción filosófica sostiene que, en vista de la multiplicidad de intereses y valores individuales de cada integrante comunitario, se tornó imprescindible pactar un ordenamiento que permitiera aquella convivencia y el mantenimiento de los objetivos comunes. Así nació el Pacto o

Por ejemplo, mediante la Res. No. 2014-7460 de las 15:15 h. del 28 de mayo del 2014, la Sala Constitucional de la Corte Suprema de Justicia de la República de Costa Rica, mantuvo un uso preciso del vocablo durante el análisis de la aplicación de la figura del silencio positivo sobre las relaciones interadministrativas del Derecho Educativo.

No obstante, por medio de la Res. No. 2012-10200 de las 14:35 h. del 1º de julio del 2012, la misma Sala Constitucional mantuvo un uso ambivalente del vocablo, pues del texto no es posible determinar si se hace referencia al Derecho Educativo como subespecialidad o como derecho humano fundamental.

Contrato Social; entendido actualmente como el derecho de las relaciones sociales (Bobbio, 2014).

Hasta el día de hoy, esa idea justifica la regulación de la vida en sociedad y, por ende, habilita el renuevo, mantenimiento y actualización de los ordenamientos jurídicos contemporáneos.

De esta manera, el Derecho es el medio por el cual la sociedad se asegura el cumplimiento individual y colectivo del Contrato Social. En ese sentido, se ha afirmado lo siguiente (Peces Barba et al., 2000):

El Derecho es una forma específica de organización social y por eso interviene, a través del establecimiento de pautas de conducta, en todos aquellos aspectos de la vida humana que se consideran imprescindibles para la efectiva realización del específico modelo de organización social. ... La ordenación de la mera coexistencia de los seres humanos y la obtención de objetivos comunes son elementos que explican la naturaleza social del Derecho. La socialidad del ser humano y la consiguiente convivencia constituyen el dato a partir del cual podemos comprender la existencia y la necesidad del Derecho. (p. 17)

A pesar de lo anterior, el Derecho aún es un fenómeno multidimensional y puede ser abordado desde diferentes perspectivas. Por ello, se han construido algunas dimensiones conceptuales acerca de las formas en las cuales es posible aproximarse y utilizar las herramientas jurídicas (Latorre, 2014; Nino, 2003; Peces Barba et al., 2000):

- Sistema normativo: El Derecho se visualiza como el conjunto sistemático de normas jurídicas (es decir, prescripciones coactivas, heterónomas y bilaterales). En él no se contemplan las normas éticas, morales, religiosas, conductuales o de mera convención social. Esto se reduce en una perspectiva deóntica del proceso para la promulgación de normas válidas.
- Organización social: El Derecho es el medio por el cual se persiguen los fines y necesidades colectivas, a la vez que permite la integración armoniosa de los individuos en la estructura social.
- Control social: El Derecho es descrito como un mecanismo de regulación coercitiva de las conductas individuales, con el propósito de valorarlas de conformidad con el modelo societario. De esa manera, se incentivan los comportamientos adecuados y necesarios, mientras

que se reprimen las actuaciones desviadas a lo normado. Las desviaciones son patologías sociales ocasionales y transitorias.

- Cambio social: El Derecho alude a una herramienta para introducir cambios en el sistema y vivencia social. En la medida en la que el Derecho se transforma, así cambia la sociedad; a la vez que la dinámica social promueve reformas en los instrumentos jurídicos.
- Funcionalismo social: El Derecho tiene un propósito funcionalista y utilitarista de las relaciones sociales, a través del cual se atraen las problemáticas y conflictos entre particulares y, mediante su juridificación, se resuelve lo correspondiente.
- Legitimación del poder: El Derecho es la garantía legitimadora del poder en la comunidad social, a través de la cual los sujetos políticos podrán ejecutar sus actos conforme a las autorizaciones, competencias y procedimientos que las normas hayan establecido.
- Ciencia jurídica: El Derecho hace referencia a la investigación y estudio técnico-científico de la realidad jurídica y de las fuentes normativas.

En este punto, cabe mencionar que las dimensiones recién descritas no son aisladas entre sí. La división individual de cada una de ellas responde a un análisis teórico. Sin embargo, en la realidad práctica del Derecho, éste se presenta como una conjunción indistinta de diversos enfoques, según las situaciones casuísticas particulares. Por ejemplo, en un mismo sistema normativo pueden visualizarse simultáneamente regulaciones con propósitos organizativos, controladores y funcionalistas, entre otros.

Por medio de la perspectiva del Derecho como organización social, el ordenamiento jurídico preceptúa principios necesarios para armonizar la sociedad.

El Derecho se visualiza como un instrumento por medio del cual se pueden alcanzar los fines societarios en los distintos ámbitos de la vida colectiva. Esta herramienta permite orientar el quehacer humano hacia la persecución de los principios del Contrato Social.

De esta manera, el Derecho es instrumental y subsidiario a los fenómenos sociales; es un apoyo al trabajo de la sociedad, por lo que no representa un fin en sí mismo.

Así, el propósito del orden jurídico versará en el aseguramiento de la subsistencia humana, a partir de los fines comunes de convivencia social. En tal sentido, obsérvese la siguiente afirmación (Peces Barba et al., 2000):

El Derecho, pues, organiza la estructura normativa de la sociedad, organiza los comportamientos de los individuos y regula e interviene, según los casos, en la estructura social y económica. El Derecho es considerado como una 'institución' (conjunto de procesos y normas) y, por tanto, como actividad organizada de los grupos sociales. (p. 39)

Según esta dimensión organizacional, existe un espejismo entre la sociedad y el Derecho: en cuanto la vida social amplíe el margen de colectividad, así mismo responderá el ordenamiento jurídico. La complejidad del fenómeno societario también supondrá la ampliación del objeto normativo.

Por esa razón «el orden jurídico aparece como un fenómeno de la vida social» (Cornú, 2007, p. 22).

Cuanto más ámbitos contemplen la vida en sociedad, así también habrá normas que traten dicha temática. Estas fuentes normativas son agrupadas junto a principios comunes de tal cuestión, de las cuales surgen las ramas de Derecho³. A través de estas, los diversos fenómenos sociales obtienen una atención jurídica especializada (Latorre, 2014).

Así, por ejemplo: de la existencia propia de la Economía, nace el Derecho Económico; de la inocuidad de alimentos, nace el Derecho Alimentario; de las relaciones entre sujetos del trabajo, nace el Derecho Laboral; y así progresivamente con los demás ámbitos sociales.

La Educación es uno de estos ámbitos o fenómenos sociales, en los que también interviene el Derecho.

La socialidad de la Educación proviene, justamente, de la relación de enseñanza-aprendizaje; en el marco dinámico de instrucción de capacidades exclusivas del ser humano. El proceso educativo colabora en la transmisión de aquellos conocimientos necesarios para desenvolverse dentro de los demás ámbitos de la sociedad (Brenes y Porras, 2007).

³ Latorre define las ramas del Derecho de la siguiente manera: «Dentro del Derecho, en general, se distinguen grupos o conjuntos de normas... por referirse a sectores individualizados de la vida social y por apoyarse en unos principios comunes que les dan trabazón y una coherencia interna, y los diferencian de otros grupos de normas» (2014, p. 165).

A través de la Educación se transmiten conocimientos, normas, valores y actitudes necesarios para el desenvolvimiento personal y la convivencia social. Ésta es una herramienta a través de la cual se habilita la cohesión integradora de los sujetos sociales, así como la persecución colectiva de fines comunes (Duso Pacheco y Duso, 2017; González Alonso et al., 2017).

Esa intención del proceso educativo es la base que permite el involucramiento del Derecho. Desde mecanismos distintos (pedagógicos o jurídicos) o conjuntos (como lo son, por ejemplo: normas de convivencia, educación cívica, principios educativos constitucionales, educación en derechos humanos...), ambos orientan a que los individuos se integren adecuadamente en la colectividad social.

De ahí nacen los fundamentos de la normativización del fenómeno social educativo; de los cuales, a su vez, se origina un régimen jurídico particular para su atención especializada.

El Derecho interviene en la Educación para describir la medida en la cual los sujetos educativos ostentan alguna titularidad en situaciones jurídicas que se desprendan del proceso educacional (Fernández, 2016).

El ejemplo más claro del ligamen jurídico-educativo se puede observar en las normas de convivencia. Por lo general, estas son normas jurídicas positivas cuya eficacia depende de la mediación pedagógica⁴.

El proceso educativo permite que el educando interiorice algunas normas necesarias para la adecuada convivencia e integración social. Este acto pedagógico constituye un preámbulo de la dinámica jurídica, donde la con-

⁴ Soria Verdera sostiene lo siguiente respecto de las normas de convivencia: «En la actualidad la anomia existente produce la inobservancia generalizada de las normas... Un medio fundamental de promover la observancia de las normas es mediante el proceso formativo-educativo. Las normas constituyen técnicas de motivación social, o sea, instrumentos para inducir a las personas a comportarse de determinada manera; también representan el objeto de estudio de la ciencia del derecho... La escuela cumple un rol importante de laboratorio social, al cobijar en su seno las normas de convivencia que son producto de la actividad intersubjetiva de los integrantes de las comunidades educativas y concebidas en base a los valores de la cultura de Paz. Es una tarea importante en un sistema democrático, la formación ciudadana que produce la observancia de las normas que surgen de un proceso de deliberación y decisión colectiva; y que dicha observancia se fundamenta en la convicción sobre su validez intrínseca y no en sanciones formales o informales para su incumplimiento» (2014, p. 93).

ducta humana es objeto de responsabilidad, imputación y derivación de consecuencias (incentivos o punitivos).

Al final de cuentas, tras la unión de procesos jurídicos y educativos, las normas de convivencia son una especie de introducción de la niñez a la persecución colectiva de los fines societarios. En ese sentido, obsérvese la siguiente cita (Duso Pacheco y Duso, 2017):

Por el hecho de aceptar y reconocer las diferencias o pluralidades, ocurre un empeño en el establecimiento de reglas de convivencia a partir de principios elementales que sirven como base en la construcción de reglas de convivencia. En este aspecto, se relaciona la Educación con el Derecho, este concebido como construcción cultural compuesto de un sistema de normas que regulan la convivencia a fin de posibilitar el desarrollo humano o como la técnica de la acción que objetiva posibilitar la coexistencia, bien común. (p. 121)

Ahora bien, éste no es el único ejemplo del ligamen analizado. De aquella unión, también se derivan otras consecuencias jurídicas y educacionales, de seguido examinadas.

3. EL DERECHO EDUCATIVO

El Derecho Educativo es la materialización jurídica de esa unidad entre el Derecho y la Educación. Como tal, responde al elemento objetivo de la juridicidad. Por ende, éste se visualiza como un conjunto de normas jurídicas que regulan el ámbito educativo de la vida en sociedad (Cornú, 2007)⁵.

A partir de lo anterior, el Derecho Educativo es definido a partir de su objetividad, lo cual se desprende de la siguiente manera (Muñoz Machado, 2017):

Conjunto de principios, normas, costumbres y concepciones jurisprudenciales y de la comunidad jurídica, de los que derivan las reglas de ordenación de la sociedad y de los poderes públicos, así como los derechos de los individuos y sus relaciones con aquellos. (p. 792)

⁵ En ese sentido, es que Gómez Téllez y Camacho López (2020) señalan la diferencia entre el Derecho *de la* Educación respecto del Derecho *a la* Educación. El primero es de carácter objetivo, para la regulación del fenómeno educativo como tal; mientras que el segundo refiere al carácter subjetivo, en torno a la prestación del servicio a favor de las personas.

Desde esa postura objetiva y a la luz de la anterior definición, el Derecho Educativo es el conjunto de normas, políticas públicas y principios jurídicos de los cuales emanan las regulaciones para orientar, ordenar y tutelar el quehacer y la gestión educativa (Álvarez Mesa et al., 2018; Cifuentes Ramírez, 2017).

Como tal, su existencia se remonta a las primeras normativas educacionales; las cuales se han transformado o han derivado en una amplia y dispersa legislación sobre el sector educativo, anudado a la jurisprudencia que ha aplicado tales principios (Escobar Peñaloza, 1999). El carácter novedoso de esta temática proviene de los recientes análisis académicos y discusiones científicas (García Leiva, 2017).

Con todo ello, ese Derecho especializado representa la medida por medio de la cual el ordenamiento jurídico responde al fenómeno educativo, con el propósito de orientarlo hacia la persecución de los fines societarios.

De esta manera, el Derecho Educativo pretende integrar las diversas manifestaciones del ámbito educacional; por lo que se constituye como el régimen jurídico de la Educación (Arce Gómez, 2012). En ese mismo sentido, se puede analizar lo siguiente (Villafuerte Vega, 2018):

El Derecho Educativo tiene una delimitación y finalidad precisa; cuyo objetivo es reunir, clasificar, jerarquizar, estructurar y fundamentar la legislación, jurisprudencia, principios y supuestos educativos, para la adecuada operatividad dogmática y orgánica de la Educación. De esta manera, se puede afirmar que el Derecho Educativo es el régimen jurídico de la Educación. El estudio analítico de ese régimen jurídico determinará la valoración que una determinada sociedad ha efectuado sobre los elementos y manifestaciones de su sistema educativo. Así, pues, el Derecho Educativo permite señalar cómo se integran, ponderan y organizan las prestaciones, derechos y deberes de quienes se vinculan al ámbito educacional. (p. 223)

Las mencionadas manifestaciones del ámbito educativo varían según la forma que adopten los sistemas de enseñanza. Así, ese régimen jurídico puede responder a los diversos fenómenos educacionales, lo cual supondrá la ampliación de su objeto normativo.

Por esa razón, el Derecho Educativo contiene regulaciones transversales sobre cualquier temática relacionada con la Educación. Por ejemplo, pue-

den visualizarse marcos normativos en materia de derechos laborales docentes, formación ciudadana, paz y convivencia, acoso escolar, educación en derechos humanos, valores, prevención de la violencia... (González Alonso et al., 2017).

Ahora bien, a pesar de su dispersión y variedad normativa, aquel régimen jurídico ostenta dos objetivos primordiales que resumen las grandes dimensiones del servicio público educativo:

- Brindar protección y tutela al hecho o acto educativo (Escobar Peñaloza, 1999): Ese concepto representa la cúspide de la Educación, de la cual emana gran importancia para instaurarla como un servicio educativo. El término alude al momento en el cual se produce la transferencia de conocimientos, valores y actitudes de una generación a otra; a saber: del sujeto educador (enseñanza) al sujeto educado (aprendizaje). Como tal, constituye el quid del proceso educativo, a cuyo sentido brinda protección el Derecho (García Hoz, 1993; Guzón Nestar y González Alonso, 2018; Vásquez, 1985).
- Sistematizar las resoluciones a las diversas problemáticas que pudiesen presentarse en el quehacer docente (García Leiva, 2017).

Por esta razón, la diversa transversalidad y multidimensionalidad de las normas en el Derecho Educativo no le permiten ser un régimen jurídico riguroso o formalista. Éste debe responder con agilidad y pertinencia a las necesidades e innovaciones del fenómeno educativo (Arce Gómez, 2012; García Leiva, 2017).

Por ende, en discusiones sobre esta temática, resulta necesario señalar y recalcar el carácter *instrumental* del Derecho Educativo, porque es una herramienta jurídica al servicio de la Educación⁶. Al final de cuentas, como fue descrito en el apartado anterior, ambos buscan la cohesión integrado-

⁶ En particular, adquiere importancia lo descrito por Arce Gómez: «La educación gira cada vez más sobre el formalismo jurídico-administrativo y que la acción del educador se orienta más a guardar y cumplir con una legalidad formal externa... que ahogan y desconciertan al educador y que lo obligan en vez de centrarse en el ‘acto educativo’... a dar cumplimiento a la eficacia administrativa. Cuando lo jurídico predomina sobre lo pedagógico, la educación entra en crisis... Esta ‘legislación motorizada’ que, dicho sea de paso, afecta a toda nuestra sociedad, está provocando, en el campo educativo, que el derecho, en vez de favorecer la acción educativa, la esté entorpeciendo» (2012, p. 17).

ra de la sociedad y el alcance de sus fines comunes. En ese sentido, la juridicidad no prevalece sobre el acto educativo; al contrario, le brinda soporte y orientación.

Por otra parte, como cualquier otra rama del Derecho, este régimen jurídico también ostenta fuentes normativas de las cuales emanan su coherencia y principios comunes (Arce Gómez, 2012; García Leiva, 2017; Mata Mata, 2002; Soria Verdera, 2014). Al respecto, es necesario aclarar que en esta especialidad también se aplica la Teoría General del Derecho, en cuanto existen fuentes generales escritas (normas positivizadas) y no escritas (costumbre, jurisprudencia y principios).

Para efectos del presente capítulo, resulta de interés el sistema utilizado por Cifuentes Ramírez (2017) para señalar las fuentes escritas del Derecho Educativo, las cuales se dividen en dos grupos:

- Fuentes originarias: alude a los instrumentos jurídicos que enuncian los principios básicos del servicio público educativo, a partir de los cuales se configura el carácter dogmático (fundamentos filosóficos y pedagógicos) de los sistemas y regímenes de enseñanza:
 - Tratados internacionales:
 - Algunos instrumentos internacionales de derechos humanos han reconocido el Derecho Humano a la Educación⁷, cuyos enunciados orientan la configuración del Derecho Educativo: Carta Africana sobre los Derechos Humanos y de los Pueblos (1981), Convención Americana sobre Derechos Humanos (1969), Convención Interamericana contra toda forma de discriminación e intolerancia (2013), Convención Interamericana sobre la Protección de los Derechos Humanos de las Personas Mayores (2015), Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960), Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), Convención sobre los Derechos del Niño (1989), Convenio Europeo para la

⁷ Para la referencia de los artículos concretos que desarrollan tal derecho subjetivo, refiérase a: Villafuerte Vega, 2018, pp. 226-227.

Protección de los Derechos Humanos y Libertades Fundamentales (1950), Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre (1948), Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2016), Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966), Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1988), Protocolo Adicional al Convenio para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales (1952).

- Carta de Constitución de la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO): El preámbulo de este instrumento orgánico brinda una especial perspectiva sobre la teleología jurídica de la Educación, la cual sirve para orientar los servicios educativos.
 - Tratados internacionales de la UNESCO.
 - Tratados regionales sobre cooperación educativa.
- Normas constitucionales: Según describe Tomaševski (2003), a partir de un análisis realizado en más de ciento ochenta países alrededor del mundo, se pudo observar que tres cuartas partes de esas naciones contaban con referencias constitucionales sobre la garantía educativa, mientras que los restantes carecen de tal precepto.
- Fuentes derivadas: refiere a las disposiciones normativas vigentes que emanan de las fuentes originarias; las cuales, inspiradas en aquellas, regulan la organicidad y operatividad del sistema educativo, así como cualquier otra temática relacionada a su gestión.

El análisis de estas fuentes permitirá observar la configuración completa del Derecho Educativo, cuyas disposiciones y preceptos materializan la valoración social sobre los sistemas de enseñanza. Asimismo, esas referencias normativas son las que fundamentan la especialidad de este régimen jurídico.

Al respecto de este último punto, resulta oportuno aclarar lo siguiente: La discusión sobre la autonomía del Derecho Educativo como ciencia jurídica

carece de interés y de importancia. Este tipo de debates sólo responde a un convencionalismo que, en vez de contribuir a la consolidación académica de una temática, puede enunciar algunas premisas alejadas de la realidad jurídica de un objeto de estudio (García Leiva, 2017).

Por ejemplo, Cifuentes Ramírez (2017) utiliza la postura de Escobar Peñaloza (1999) para defender esa denominada autonomía; anudadas a las posturas de otros autores.

Sin embargo, cuando discutió sobre el Derecho Educativo, Escobar Peñaloza no hizo referencia alguna al concepto de autonomía. Al contrario, señaló este régimen jurídico como una «rama especializada del Derecho» (Escobar Peñaloza, 1999, p. 212).

Los términos «autonomía» y «especialidad» son distintos entre sí. En particular, obsérvense las definiciones ofrecidas por el *Diccionario Panhispánico del Español Jurídico* (Muñoz Machado, 2017) sobre tales términos. Cuando el concepto de «autonomía» hace referencia a una organización potestativa sin límites externos, el vocablo de «especialidad» alude a una técnica individualizada y particular de análisis. Por ende, no es procedente la confusión entre ambos términos.

Así, el debate convencionalista sobre las ramas autónomas del Derecho ignora algunos principios cardinales del ordenamiento jurídico. Éste representa un conjunto caracterizado por su plenitud y unidad, por lo que es improcedente la existencia de parcelas independientes o aisladas de otras reglas y fuentes normativas.

En ese punto, debe considerarse que los elementos de una rama del Derecho pueden ser aplicados a situaciones fácticas o jurídicas de otras especialidades. Así, por ejemplo: los principios generales de los servicios públicos (Derecho Administrativo) pueden –y deben– ser aplicados al servicio público educativo (Derecho Educativo); la patria potestad parental (Derecho de Familia) permite la escogencia sobre la orientación y modalidad educativa que será impartida sobre sus hijos (Derecho Educativo); las evaluaciones del desempeño docente (Derecho Educativo) tienen repercusiones jurídicas sobre las relaciones laborales de dicho gremio (Derecho Laboral); la teleología jurídica educativa (Derecho Internacional de los Derechos Humanos) orienta el quehacer de los sistemas de enseñanza (Derecho Educativo).

Como se puede observar, las ramas del Derecho se retroalimentan entre sí, por lo que éstas carecen de la potestad organizativa sin limitaciones externas que se pretende defender tras la indeterminación de la «autonomía».

Por ello, al tratarse de ramas del Derecho, se considera pertinente hablar de especialidad, pues el análisis de los fenómenos sociales puede individualizarse y ser particularizado, sin obviar el resto de principios del ordenamiento jurídico⁸.

Como especialidad y en consideración de que el Derecho Educativo señala la integración y organización de las prestaciones, derechos y deberes de quienes se vinculan al ámbito educacional, su enseñanza universitaria resulta necesaria, más allá del simple y limitativo concepto de «Legislación Educativa».

El estudio de dicha temática habilitaría el conocimiento sobre los principios jurídicos orientadores del ejercicio profesional dentro del sistema y servicio público educativo (Escobar Peñaloza, 1999; García Leiva, 2017; Soria Verdadera, 2014).

4. EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

El Derecho a la Educación es el objeto fundamental del Derecho Educativo. Por ello, responde al elemento subjetivo de la juridicidad. Éste se presenta como una prerrogativa para la satisfacción de un interés individual (Cornú, 2007).

A partir de lo anterior, el Derecho a la Educación es una garantía personal subjetiva, la cual se define como una «prerrogativa o facultad de una persona reconocida por el ordenamiento jurídico, derivada de relaciones jurídicas con otros sujetos» (Muñoz Machado, 2017, p. 766).

De esta manera, el Derecho a la Educación es una prerrogativa que el ordenamiento jurídico reconoce a todas las personas, para la protección y tutela de sus oportunidades de estudio. Con ello, se pretende que el

⁸ Para la referencia de los artículos concretos que desarrollan tal derecho subjetivo, refiérase a: Villafuerte Vega, 2018, pp. 226-227.

individuo ostente la garantía de participar en los sistemas de formación intelectual y moral, el aprendizaje y comprensión de los bienes culturales y la difusión recíproca de conocimientos (Arce Gómez, 2012; Gévart, 2006; Le Rouzic, 2015).

Como se puede observar, ese derecho subjetivo parte de un concepto universal de la Educación, el cual resulte aplicable a todas las culturas, sin diferenciaciones sociales, religiosas o políticas. Es decir, el concepto del Derecho a la Educación es adaptable a las diversas manifestaciones que tome el fenómeno educativo (Spring, 2008).

Esa adaptabilidad permite que el servicio público educativo sea construido para perseguir la efectividad del Derecho a la Educación. Por ello, se considera que esta garantía representa el objeto fundamental del Derecho Educativo (Álvarez Mesa et al., 2018; Cifuentes Ramírez, 2017; García Leiva, 2017). En ese sentido, obsérvese la siguiente cita (Villafuerte Vega, 2018):

Esa mencionada garantía es el objeto fundamental del Derecho Educativo. A partir de su reconocimiento legal, se estructuran los demás elementos y supuestos de los sistemas y servicios educacionales. Es decir, el Derecho a la Educación define la manera por medio de la cual se consolida el servicio público educativo y los regímenes de enseñanza. (p. 224)

Desde la perspectiva dignificante del ser humano que impregnó el trasfondo de los instrumentos internacionales de la postguerra (segunda mitad del siglo xx), se considera que el centro del servicio público educativo es la persona.

En esa misma línea, la UNESCO (2019, p. 28) ha sostenido lo siguiente: «The right to education ensures that the individual is placed firmly at the centre of education frameworks» (trad. lib.: «El derecho a la educación asegura que el individuo sea firmemente colocado en el centro del sistema educativo»).

En tal precepto, el Derecho a la Educación ostenta un fundamento humanista para que el acto educativo esté concentrado en la importancia de su usuario (es decir, del sujeto educado).

De lo anterior, deriva que la Educación constituya una garantía para la dignidad de las personas, un mecanismo de acceso a otros derechos humanos,

la búsqueda del pleno desarrollo de la personalidad humana y la consolidación de una sociedad diversa y pacífica (Eide, 2007; Scioscioli, 2015; Verheyde, 2006).

Al respecto del Derecho a la Educación como fuente de acceso a otros derechos, es importante resaltar lo siguiente (Tomaševski, 2001):

La educación es un multiplicador que aumenta el disfrute de todos los derechos y libertades individuales cuando el derecho a la educación está efectivamente garantizado, y priva a las poblaciones del disfrute de muchos derechos y libertades cuando ese derecho se niega o viola. (p. 10)

Por tales consideraciones, el Derecho a la Educación es un derecho social fundamental⁹. Esto deriva de la conjunción axiológica y deontológica existente en fuentes normativas originarias, en las cuales se reconoce la necesidad intrínseca de que el Estado se involucre activamente en la prestación de tal servicio público, pues de ahí provienen valores necesarios para la sociedad (Arango Rivadeneira, 2012).

Asimismo, esa garantía es un derecho progresivo, pues obliga a que los Estados adopten medidas internas para asegurar el cumplimiento activo de su efectividad, bajo de la utilización de los sistemas o mecanismos que resulten más expeditos y eficientes. Ello implica una prohibición a regresividad sobre lo alcanzado y de justificarse en la falta de recursos (Courtis, 2014).

Además de estas consideraciones generales, el Derecho a la Educación ostenta diferentes reconocimientos, según la fuente normativa que lo enuncie. Los instrumentos jurídicos (internacionales, constitucionales, legales, reglamentarios, contractuales...) ostentan diferentes enfoques e implicaciones.

En particular, desde las fuentes normativas del Derecho Internacional de los Derechos Humanos, la garantía educativa constituye un derecho uni-

⁹ Arango Rivadeneira define tal término de la siguiente manera: «Los derechos sociales fundamentales son derechos fundamentales, es decir, derechos subjetivos con un alto grado de importancia. Pero lo que lo distingue a los derechos sociales fundamentales de otros derechos fundamentales (diferencia específica) es que son 'derechos de prestación en su sentido estrecho', es decir, derechos generales positivos a acciones fácticas del Estado» (2012, pp. 37-38).

versal (por lo que se niega cualquier ápice de privilegio o exclusividad). Asimismo, se considera que su efectividad es prioritaria; pues, como ya se ha sostenido, representa un «derecho llave» (*key right*) o una fuente de acceso para el ejercicio de otros derechos en las dimensiones civiles, políticas, económicas, sociales o culturales (UNESCO, 2019).

A partir de esta perspectiva de los instrumentos jurídicos internacionales, según ha promulgado el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de la ONU y reiterado por la Corte Interamericana de Derechos Humanos¹⁰, el Derecho a la Educación ostenta cuatro características fundamentales (Tomaševski, 2001; Villafuerte Vega, 2019b); a saber:

- Disponibilidad: Desde la óptica social-económica, el Estado es responsable de habilitar centros educativos públicos en cantidad suficiente para sus ciudadanos. A partir de la dimensión cívico-político, debe permitir la fundación de instituciones educativas de iniciativa privada. En cualquiera de las situaciones, tales establecimientos deben ostentar condiciones óptimas de infraestructura, personal docente competente y servicios integrales calificados.
- Accesibilidad: La Educación debe ser accesible a todas las personas, sin discriminación alguna. Ello deriva en dos supuestos: asequibilidad material (al alcance de la población, según condiciones geográficas) y gratuidad en los servicios educativos (al menos durante la educación primaria, implementándose paulatinamente en las demás etapas de enseñanza). Por ende, la mercantilización educativa es contraria al espíritu del Derecho Internacional de los Derechos Humanos.
- Aceptabilidad: La calidad es fundamental e imprescindible en los servicios y programas educativos. Estos últimos deben caracterizarse por su pertinencia y adecuación cultural, según la teleología jurídica de la Educación.
- Adaptabilidad: El sistema educativo debe ostentar la flexibilidad necesaria para transformarse y responder a las necesidades de la

¹⁰ Corte Interamericana de Derechos Humanos. Caso González Lluy y otros vs. Ecuador. Sentencia del 1º de setiembre de 2015. Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas. §234-235.

sociedad y, en particular, de los educandos. De ahí, surge la obligación de asegurar la inclusividad de aquellas personas que no encajan o no se adaptan en el sistema educativo general; a través de programas especiales o individualizados.

En el Sistema Interamericano de Derechos Humanos, es necesario rescatar que el artículo 13 del Protocolo de San Salvador (Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales), en relación con el artículo 26 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos, establece la garantía del derecho humano a la Educación para toda persona.

Por disposición del artículo 19.6 de dicho Protocolo, este derecho subjetivo es justiciable ante la Corte Interamericana de Derechos Humanos, por lo que es competente para conocer el cumplimiento de los Estados al respecto de la progresividad relativa a su sistema educativo.

Respecto a la teleología del Derecho Humano a la Educación, al igual que se realiza en el sistema universal de derechos humanos, el artículo 13.2 del Protocolo de San Salvador dispone que el sistema educativo debe procurar el pleno desarrollo de la personalidad humana (a través de una formación humanista), así como la promoción de la sociedad democrática y pluralista, el respeto a los derechos humanos y colectivos y, además, el mantenimiento de la paz (Villafuerte Vega, 2019a).

Por tanto, el Derecho Humano a la Educación también es considerado como un mecanismo de acceso y promoción a otros derechos fundamentales.

Este derecho debe garantizarse en cada etapa del proceso educativo (concepción que proviene a partir de la perspectiva del derecho a la formación). Sin embargo, tratándose del servicio público destinado a la niñez, la enseñanza debe orientarse a su protección especial, para la promoción y consolidación de una vida digna y el alcance a los demás derechos que ostenta. Así, por ejemplo, la Corte Interamericana de Derechos Humanos (2010) señaló:

Esta Corte ha establecido que la educación y el cuidado de la salud de los niños suponen diversas medidas de protección y constituyen los pilares fundamentales para garantizar el disfrute de una vida digna por parte de los niños, que en virtud de su condición se hallan a

menudo desprovistos de los medios adecuados para la defensa eficaz de sus derechos¹¹. (p. 258)

Por ende, los Estados interamericanos deben considerar su sistema educativo como un pilar fundamental en el desarrollo de la niñez, garantizando un acceso universal sin discriminación alguna.

Los anteriores preceptos han sido desarrollados por los dos principales órganos del Sistema Interamericano de Derechos Humanos, en atención a los siguientes casos: *Testigos de Jehová vs. Argentina* (CIDH, 1978), *Instituto de Reeducción del Menor vs. Paraguay* (Corte IDH, 2004), *Comunidad Indígena Xákmok Kásek vs. Paraguay* (CIDH, 2009; Corte IDH, 2010), *Gonzales Lluy y otros vs. Ecuador* (CIDH, 2013; Corte IDH, 2015) y *Guzmán Albarracín vs. Ecuador* (CIDH, 2018; Corte IDH, 2020); de los cuales resaltan los estándares internacionales para la protección de personas y grupos en condiciones de vulnerabilidad por medio de los sistemas educativos.

Sin embargo, a pesar de todos los argumentos enunciados, la lucha actual del Derecho Humano a la Educación versa por dar efectividad real al marco teórico descrito.

La simple enunciación de esta garantía no representa su reconocimiento o eficacia en todos los ordenamientos jurídicos contemporáneos. Al contrario, la ratificación del Derecho Humano a la Educación no implica por sí una aplicación eficaz en los servicios educativos de los países alrededor del mundo (Pilon et al., 2010; Tomaševski, 2003).

En ese sentido, las consideraciones teóricas enunciadas en el presente capítulo pueden facilitar la persecución real y efectiva del derecho subjetivo analizado, para alcanzar los fines y propósitos comunitarios de la Educación. Éste es el compromiso de quienes dicen defender los servicios públicos educativos y su acceso universal.

De tal manera, el propósito de este análisis no sólo versa en precisar la ambivalencia conceptual de temas relativos al Derecho Educativo, sino

¹¹ Corte Interamericana de Derechos Humanos. Caso Comunidad Indígena Xákmok Kásek vs. Paraguay. Sentencia del 24 de agosto de 2010. Fondo, Reparaciones y Costas. §258.

también orientar la consolidación técnica y teórica de quienes, en la práctica y realidad de sus países, abogan por el cumplimiento efectivo de los preceptos relacionados al Derecho Humano a la Educación.

5. CONCLUSIONES

En las novedosas discusiones académicas sobre el Derecho Educativo, se ha tornado común identificar referencias indistintas del mismo término para aludir a dos categorías jurídicas diferentes. Esa ambivalencia conceptual genera indeterminación e imprecisión en los tópicos relacionados a la juridicidad de la Educación.

Esta situación se solventa tras un análisis técnico de la temática, el cual permita esclarecer términos fundamentales de tales discusiones. Para ello, también se consideró importante visualizar los antecedentes socioculturales del Derecho Educativo.

En esa línea, el Contrato Social es el producto de la integración de las personas en la vida societaria. En él se pactó un ordenamiento que permitiera la convivencia y el mantenimiento de los objetivos comunes; lo cual justifica la regulación y actualización de los ordenamientos jurídicos contemporáneos.

De ahí nace el Derecho, visualizado como un orden para la organización social. Éste se convierte en un instrumento para preceptuar los fines armónicos de la sociedad en los distintos ámbitos de la vida colectiva y, así, orientar el quehacer humano hacia la persecución de los principios de aquel Contrato.

Por ende, la diversificación de los ámbitos del fenómeno societario conlleva a la ampliación del objeto normativo. Por eso, el Derecho interviene en muchos aspectos de la vida social: tal es el caso de la Educación, pues a través suyo es posible la transmisión de conocimientos, normas, valores y actitudes que permiten la cohesión integradora de los sujetos sociales y la persecución colectiva de fines comunes.

Eso último es el fundamento para normativizar el fenómeno social educativo y, a su vez, brindar un régimen jurídico para su atención especializada.

El régimen jurídico especializado en la Educación se denomina «Derecho Educativo»; el cual es un conjunto objetivo de normas, políticas públicas y principios jurídicos que regulan la generalidad de la gestión educativa.

Ahora bien, a pesar de su transversalidad e interdisciplinariedad, el Derecho Educativo ostenta dos primordiales objetivos: brindar tutela jurídica al hecho o acto educativo y sistematizar las resoluciones a problemáticas del quehacer docente.

Por ello, tal régimen jurídico debe carecer de rigurosidad y formalismo, para responder ágil y pertinentemente a las necesidades e innovaciones del fenómeno educativo. De ahí, se afirma que el Derecho Educativo tiene un carácter instrumental frente a la Educación.

Ante dichas consideraciones, el servicio público educativo es construido para darle persecución a la efectividad real del Derecho a la Educación; objeto fundamental del Derecho Educativo.

Esa garantía es una prerrogativa reconocida por el ordenamiento jurídico a todas las personas, en su carácter individual y subjetivo, para la protección y tutela del estudio. Así, pues, esta visión responde a una perspectiva humanista, al ubicar a la persona en el centro del servicio público educativo.

Desde la óptica del Derecho Internacional de los Derechos Humanos, el Derecho a la Educación ostenta cuatro características fundamentales que señalan las responsabilidades de los Estados en la prestación activa del ámbito educacional, según se detalló en el apartado anterior: disponibilidad de centros educativos en condiciones óptimas, asequibilidad material y accesibilidad económica, aceptabilidad y pertinencia de los servicios educativos y, por último, adaptabilidad a las necesidades de los educandos y de la sociedad.

Aunado a los principios de diversos instrumentos internacionales, dentro del Sistema Interamericano de Derechos Humanos se garantiza el Derecho a la Educación desde los artículos 26 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos, 13 y 19.6 del Protocolo de San Salvador; lo cual permite su exigibilidad ante los Estados y su justiciabilidad ante la Corte Interamericana de Derechos Humanos.

Las descripciones teóricas mencionadas con anterioridad, son herramientas jurídicas para perseverar en la lucha por la efectividad real al Derecho Humano a la Educación.

Ahora bien, como se ha podido observar a lo largo del presente capítulo, los conceptos de Derecho Educativo y Derecho a la Educación responden a dos categorías jurídicas distintas, cuya conceptualización permite determinar con tecnicidad las referencias y alusiones de ambos vocablos.

El esclarecimiento terminológico de tales conceptos permite que las discusiones sobre la juridicidad de la Educación ostenten mayor precisión, de cuyas conclusiones se dilucidarán los mecanismos y herramientas para responder a las necesidades efectivas de los contextos educativos; pues «el Derecho Educativo debe ser la ciencia donde se eluciden los temas y problemas más diversos, que hoy en día aquejan a las instituciones educativas en su constitución y funcionamiento administrativo, laboral, académico, técnico y cultural» (Escobar Peñaloza, 1999, p. 214).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Mesa, Y., González González, M., y Pestana Llerena, Y. (2018). Buenas prácticas para el desarrollo de los proyectos de investigación en las universidades cubanas. En F. González Alonso (ed.), *El Derecho Educativo: Miradas Convergentes* (pp. 91-105). Editorial Caligrama.
- Arce Gómez, C. (2012). *Derecho Educativo*. Editorial de la Universidad Estatal a Distancia.
- Bobbio, N. (2014). *Estado, gobierno y sociedad*. Fondo de Cultura Económica.
- Brenes, E., y Porras, M. (2007). *Teoría de la Educación*. Editorial de la Universidad Estatal a Distancia.
- CIDH. (1978). *Informe s.n., Caso No. 2137, Testigos de Jehová (Argentina), 18 de noviembre de 1978*.
- CIDH. (2009). *Informe s.n., Caso No. 12420, Comunidad indígena Xákmok Kásek (Paraguay), 3 de julio del 2009*.
- CIDH. (2013). *Informe No. 102/13, Caso No. 12723, TGGL (Ecuador), 5 de noviembre del 2013*. Albarracín y Familiares (Ecuador), 5 de octubre del 2018.
- Cifuentes Ramírez, A. J. (2017). *El Derecho Educativo como disciplina jurídica. Derecho Educativo colombiano. Propuestas para la mejora de la calidad de la*

- educación y la libertad de enseñanza en Colombia* (Tesis doctoral). Universidad de Navarra, España.
- Cornú, G. (2007). *Introducción al Derecho*. Editorial Juricentro.
- Corte IDH. (2004). *Caso Instituto de Reeducación del Menor vs. Paraguay*. Sentencia del 2 de setiembre del 2004. Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas.
- Corte IDH. (2010). *Caso Comunidad Indígena Xákmok Kásek vs. Paraguay*. Sentencia del 24 de agosto de 2010. Fondo, Reparaciones y Costas.
- Corte IDH. (2015). *Caso Gonzales Lluy y otros vs. Ecuador*. Sentencia del 1º de setiembre de 2015. Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas.
- Corte IDH. (2020). *Caso Guzmán Albarracín y otras vs. Ecuador*. Sentencia del 24 de junio de 2020. Fondo, Reparaciones y Costas.
- Courtis, C. (2014). *Artículo 26, Desarrollo progresivo*. En C. Steiner y P. Uribe (eds.), *Comentario a la Convención Americana sobre Derechos Humanos* (pp. 654-676). Fundación Korand Adenauer.
- Duso Pacheco, L. M., y Duso, A. P. (2017). Los desafíos en el escenario educacional brasileño y las políticas educativas en Brasil. En F. González Alonso (ed.), *El Derecho Educativo: una aproximación multidimensional* (pp. 101-130). Cosmorama Ediciones.
- Eide, A. (2007). Interdependence and Indivisibility of Human Rights. En Donders y Volodin (ed.), *Human Rights in Education, Science and Culture: Legal Developments and Challenges* (pp. 11-51). UNESCO.
- Escobar Peñalosa, E. (1999). *El Derecho de la Educación o el Derecho en la Educación*. Alianza Editorial.
- Fernández, C. (2016). *La calidad y el servicio público educativo*. Editorial Tirant lo Blanch.
- García Leiva, L. A. (2017). El Derecho Educativo: sus relaciones con el desarrollo en la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1(25).
- Gévert, P. (2006). *Les droits de l'homme*. Editorial L'Etudiant.
- Gómez Téllez, A. O., y Camacho López, M. (2020). Diferencias entre el Derecho a la Educación y el Derecho de la Educación. En F. González Alonso y R. Castaño Calle (eds.), *Análisis conceptual y metodológico del Derecho Educativo* (pp. 11-44). Editorial ISOLMA.
- González Alonso, F., Escudero-Vidal, J., De Castro, R., y Castro-Calle, R. (2017). Convivencia y paz en el derecho educativo español. En F. González Alonso (ed.), *El Derecho Educativo: una aproximación multidimensional* (pp. 47-75). Cosmorama Ediciones.

- Guzón Nestar, J. L., y González Alonso, F. (2018). La comunicación entre profesores y alumnos para mejorar la enseñanza y la convivencia. En F. González Alonso (ed.), *El Derecho Educativo: Miradas Convergentes* (pp. 135-153). Editorial Caligrama.
- Hobbes, T. (2013). *Del ciudadano y Leviathan*. Editorial Tecnos.
- Jiménez Sandoval, H. (1986). *Derecho Bancario*. Editorial de la Universidad Estatal a Distancia.
- Latorre, Á. (2014). *Introducción al Derecho*. Editorial Ariel.
- Le Rouzic, L. M. (2015). *Le droit à l'instruction dans la jurisprudence de la Cour Européenne des Droits de l'Homme*. Editorial L'Harmattan.
- Locke, J. (2003). *Ensayo sobre el Gobierno Civil*. Editorial Libsa.
- Mata Mata, A. (2002). *Régimen disciplinario de los educandos en la enseñanza general básica y diversificada en el Derecho Educativo costarricense* (Tesis de grado). Universidad de Costa Rica.
- Muñoz Machado, S. (2017). *Diccionario Panhispánico del Español Jurídico*. RAE y Editorial Santillana.
- Nino, C. S. (2003). *Introducción al análisis del derecho*. Editorial Astrea.
- Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2019). *Right to education handbook*. UNESCO.
- Peces Barba, G. et al. (2000). *Curso de Teoría del Derecho*. Editorial Marcial Pons.
- Pérez Vargas, V. (2016). *Derecho Privado*. Litografía LIL.
- Pilon, M., J. Y., y, A. (2010). *Le droit à l'éducation: quelle universalité?*. Éditions des archives contemporaines.
- Rodríguez Morell, J. L. (2017). Diversidad sociocultural, inclusión social y derecho educativo en la sociedad cubana contemporánea: recuento, realidades y perspectivas. En F. González Alonso (ed.), *El Derecho Educativo: una aproximación multidimensional* (pp. 77-99). Cosmorama Ediciones.
- Rousseau, J. J. (2009). *El contrato social*. Editorial Brontes.
- Scioscioli, S. (2015). *La educación básica como derecho fundamental*. Eudeba.
- Soria Verdera, R. E. (2014). *Introducción al análisis del Derecho Educativo*. Pirca Ediciones.
- Spring, J. (2008). *The Universal Right to Education: justification, definition and guidelines*. Lawrence Erlbaum Assoc. Pub.
- Tomaševski, K. (2001). *Human rights obligations: making education available, accesible, acceptable and adaptable*. Swedish International Development Cooperation Agency.

- Tomaševski, K. (2003). *Contenido y vigencia del derecho a la educación*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Vásquez, E. M. (1985). *Principios y técnicas de educación de adultos*. Editorial de la Universidad Estatal a Distancia.
- Verheyde, M. (2006). *Article 28, The Right to Education*. Koninklijke Brill.
- Villafuerte Vega, A. (2018). La relación entre el Derecho Humano a la Educación y la autonomía universitaria. En F. González Alonso (ed.), *El Derecho Educativo: Miradas Convergentes* (pp. 223-236). Editorial Caligrama.
- Villafuerte Vega, A. (2019a). Teleología jurídica de la Educación. En L. M. Duso Pacheco y A. Villafuerte Vega (eds.), *Derecho Educativo: Reflexiones sobre la Cultura de Paz en un contexto globalizado* (pp. 169-186). Editorial ISOLMA.
- Villafuerte Vega, A. (2019b). Estatus jurídico internacional de la educación indígena. *Revista ARIIDE*, 2(2), 167-175.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 7ª ED.):

Villafuerte Vega, A. (2022). Ambivalencia conceptual del derecho educativo. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (46), pp. 81-105.

Educação do Campo e Direito Educativo: uma Questão Pública

Rural Education and Educational Law: A Public Question

LIA MACHADO DOS SANTOS

DOUTORANDA EM EDUCAÇÃO NA UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI
E DAS MISSÕES, CAMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN/RS (BRASIL)

LUCI MARY DUSO PACHECO

DOUTORA EM EDUCAÇÃO PELA UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (BRASIL).
MESTRE EM EDUCAÇÃO PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (BRASIL)

Resumo

Assim como a escola pública, a escola do campo por ter em suas origens os valores de ser democrática, pública e de renovação, tem sofrido desde os primórdios tentativas de dominação. No intuito de colaborar no debate sobre a efetivação de uma Educação do Campo emancipatória buscamos aprofundar as reflexões sobre políticas públicas na educação do campo, seus principais desafios e como seria interpretá-los na perspectiva do Direito Educativo. Para tal, utilizamos como método uma leitura comparada com os conceitos utilizados pelos autores Jan Masschelein e Maarten Simons no livro *Em defesa da Escola: uma questão pública*.

Palabras clave: Educação, Direito Educativo, educação do campo.

Abstract

Both rural and public school have undergone attempts to be controlled since their origins due to their democratic, public and innovative nature. In order to collaborate in the debate of an emancipatory Rural Education, we seek to reflect on public policies in rural education, their main challenges and how to interpret them from the perspective of Education Law. To this end, we used as a method a comparative reading while focusing on the concepts employed by Masschelein and Simons (2013) in *In Defence of School: A Public Issue*.

Keywords: Education, Education Law, Rural Education.

1. INTRODUÇÃO

O lugar comum da escola pública atualmente, é resultado de um esforço de décadas: neste lugar, a escola é acusada de alienar os alunos, desmotivar a juventude, não ter eficácia e empregabilidade e mais recentemente em função do uso expansivo do ensino remoto na pandemia, é vista como redundante em seu papel, uma vez que as tecnologias permitem que aprendamos em qualquer espaço.

Todas estas acusações à escola, sintomaticamente, tem encontrado cada vez mais ressonância nos espaços da grande imprensa, nas redes sociais, nos discursos empresariais, na retórica de alguns políticos e tem sido absorvida pelo grande público. (Fávero, 2020, p. 1)

Obviamente não foi sempre assim, para entender é preciso pausar a leitura da escola como uma história de reformas e inovações e vê-la mais refletida como uma história de estratégias e táticas para coagi-la, reprimi-la e dispensá-la. Devido a escola em sua origem defender um *status* de ser democrática, pública e de renovação, tem sofrido desde os primórdios essas tentativas de dominação. A dominação se materializa em ações que tentam governar esse caráter democrático, público e renovador que a escola possibilita por meio da reapropriação do seu tempo e espaço público.

Jan Masschelein, professor de Filosofia da Educação e diretor do Laboratório para Educação e Sociedade da Universidade de Louvain (Bélgica) e seu colega de Laboratório e professor Maarten Simons, na obra *Em defesa da escola: uma questão pública*, desenvolvem uma série de conceitos para explicitar as formas de dominação sobre as quais a escola tem sofrido. São táticas que domam a escola através de aspectos externos a ela como a politização, pedagogização e naturalização e táticas que domam a escola a partir de dentro e que a «desescolarizam» por meio da tecnologia, psicologização e popularização (Masschelein e Simons, 2021).

O que está por dentro da grande crise da educação e entrelaçado em cada tática de fator externo ou interno está explicado por Hannah Arendt (2006), ao descrever que a escola é utilizada como ferramenta por projetos políticos que, por sua vez, têm projetos de mundo, para isso a escola pode ser usada como doutrinação em que é a sociedade quem decide quais conhecimentos são públicos para os alunos e o cidadão fica incumbido de assu-

mir seu dever cívico, ao mesmo tempo em que, contraditoriamente a mesma escola é considerada fora do espectro político, como um «um mero fenômeno local, desligada dos problemas mais importantes do século» (Arendt, 2006, p. 2).

Essa concepção em que a democracia política forma a base da escola e não o contrário, é concretizada quando a escola ocupa seu tempo para remediar problemas sociais; desenvolve habilidades e competências específicas para a empregabilidade; circunscreve alunos pelo seu talento justificando tratamentos desiguais. A desescolarização de «dentro para fora» acontece pelo ensino com foco na eficiência e eficácia, baseado em metas fixas e a competitividade inscrita no sistema educacional; uma ampla psicologização que, na prática, mantém os alunos infantis enquanto deveria ser um espaço seguro para encontrar-se no mundo e talvez até ultrapassá-lo (Masschelein e Simons, 2021).

Também as táticas de profissionalização e flexibilização atingem fortemente a formação de professores: realização de objetivos, ganhos de aprendizagem, imagens de crescimento tornam-se termos básicos profissionais do professor que passa ser visto como um prestador de serviços. E mesmo assim, compreendendo a escola hoje com toda as suas máculas, somamos coro aos autores: «Nós nos recusamos, firmemente, a endossar a condenação da escola. Ao contrário, defendemos a sua absolvição» (Masschelein e Simons, 2021. p. 10).

Por entender que a escola é uma invenção histórica, podemos pensar que esta defesa deve se dar no sentido de reinventá-la, e para isso, Masschelein e Simons (2021) apontam categorias concretas do skholé que possam fornecer o «tempo livre» para reunir todos em torno de um «bem comum» e tornar a escola pública de fato, ou seja, a escola como uma questão pública. A partir daqui, retomaremos com os autores característicos que fazem da escola uma escola, diferentes de quaisquer outros ambientes de aprendizagem. Não significa que vamos esboçar uma escola ideal, mas sim articular um marco para o futuro além das percepções comuns e generalizadas sobre o que é a escola

A primeira categoria do skholé diz respeito à suspensão, a escola implica o ato de suspender ou retirar o aluno do seu contexto, e às vezes, do peso das leis que presidem esses espaços (família, mercado de trabalho, sociedade).

Essa suspensão é importante quando age para separar o aluno das coisas que o oprimem, que o definem pela falta de habilidades ou pelo talento e de um futuro inexistente ou pré-determinado.

Estando o aluno suspenso é possível apresentá-lo ao mundo permitindo um novo eu «em relação aquele mundo que vai tomar forma e ser fabricado» (Masschelein e Simons, 2021, p. 45). Não aquele mundo entendido como um lugar de aplicabilidade, competência e rendimento a que a escola é constantemente forçada a apresentar. Não queremos aqui dizer que essas instruções de funcionamento e orientação exigidas pela sociedade, cultura e mercado de trabalho não significam nada, porém a escola faz outra coisa: ela é o lugar por excelência de suspensão da escolástica, em que o aluno vai além do próprio mundo da vida por meio da prática e do estudo e isso é essencial para o processo de formação.

Entretanto, para o diálogo a que nos propomos entre a educação do campo e o direito educativo consideramos a categoria da profanação como essencial para propor a educação do campo como um bem público. À primeira vista, o termo profanação é lido como desrespeito ou violação do que é santo, afronta ou mesmo insulto. Porém, afastados de conceitos simples e dualistas, defendemos como os autores que, profanar algo «é desligá-lo do seu uso habitual, não mais sagrado ou ocupado por um significado específico e portanto algo no mundo que é ao mesmo tempo acessível a todos e sujeito à (re)apropriação de significado» (Masschelein e Simons, 2021, p. 39).

Assim passamos a utilizar o termo profanação como algo ou lugar que foi expropriado e se tornou público. Tomamos como exemplo o próprio conhecimento, tornado gratuito e disponível para o uso público, uma disciplina de estudo qualquer possui um caráter profano quando é efetivamente suspensão dos usos e lugares aos quais a geração mais velha tratou de colocá-los e passa a ser apropriada por uma geração mais jovem que passa a ter a oportunidade de experimentar a si mesma como uma nova geração:

A típica experiência escolar - a experiência que é possibilitada pela escola- é exatamente aquele confronto com as coisas públicas disponibilizadas para uso livre e novo... é algo que faz com que seja possível que as coisas tomem posse de si mesmas, desligadas e libertadas de seu uso habitual, e, portanto, publicamente disponíveis. (Masschelein e Simons, 2021, p. 40)

Obviamente a escola não está separada de todo o mundo e do que está enraizado na sociedade, mas é por meio dela que atos simples e profundos de profanação é precisamente a pré-condição para que crianças e jovens comecem algo novo. Essa suspensão (temporária e necessária) e a profanação da tecnologia escolar torna possível uma nova dedicação à prática e ao estudo. As tecnologias escolares - quadro, arquitetura, arranjo espacial da sala- entendidos como instrumentos de controle entre aluno e professor também podem ser vistos como meios, técnicas e métodos criados pelo homem para o homem «a fim de permitir que o homem exerça influência sobre si mesmo, modele a si mesmo e adquira sua própria forma por assim dizer (Masschelein e Simons, 2021, pp. 65-66).

Como consequência, esta escola pode conter a potencialidade de não mais reproduzir e produzir desigualdades na medida em que todo espaço escolar tem como ponto de partida prático a igualdade que considera que todo mundo é «capaz de» sem considerar talentos individuais que muitas vezes dizem mais respeito a privilégios e as dificuldades como privações sociais. Isso não significa que necessidades individuais serão negligenciadas, mas significa que não serão mais o ponto de partida como uma simples divisão de alunos mais avançados e alunos com dificuldades de aprendizagem, por exemplo.

A questão é paradigmática, a pergunta não é o que a sociedade espera da escola com objetivos e funções específicas para o mundo do trabalho e sim como a escola pode ser o lugar comum e público para renovar o mundo. A escola imaginada por meio dessas categorias serve para proporcionar uma educação geral que permita que cada sujeito possa participar de forma independente e crítica na sociedade, mas no momento em que é tirado da escola o tempo livre para absorver todas as regras invocadas pela sociedade e o mercado de trabalho qualquer modelo escolar se esvazia.

Sendo assim, o ato de profanação do escolar, ou seja, suspender o seu uso comum que tem por décadas tentado domar o escolar por dentro e por fora em seu caráter mais fundamental de ser democrática e pública seria um caminho possível para alcançarmos a escola ideal a que John Dewey se refere, sem etiquetas progressivas, a escola mesma em sua origem:

Aquilo por que ansiamos e o de que precisamos é educação pura e simples. Faremos progresso mais seguro e mais rápido se nos devo-

tarmos a buscar o que seja educação e quais as condições a satisfazer para que seja ela uma realidade e não um nome ou uma etiqueta. (Dewey, 1979, p. 97)

Falaremos agora de um tipo específico de educação - a educação do campo - um fenômeno recente da realidade educacional brasileira que vive desde sua origem tentativas de dominação que a privam de tornar-se um bem público e comum como deveria ser a educação «pura e simples».

2. EDUCAÇÃO DO CAMPO

Anteriormente falamos do lugar comum da escola pública, alvo de muitos dedos em riste e de acusações superficiais de alienação, desmotivação, falta de eficácia e empregabilidade. Ao nos perguntarmos o lugar comum da Educação do campo talvez não tenhamos uma resposta única ou que chegue a formar um senso comum, alguns questionamentos poderão surgir em relação à nomenclatura: educação do campo, educação no campo ou educação rural, no entanto, há algo em comum em grande parte das localidades rurais de cidades pequenas e que pode ainda ser visto: Resquícios de construção, paredes ainda em pé ou destruídas, ou ainda apenas o alicerce do que um dia já foi uma escola que atendia a comunidade rural.

A Educação do campo, ou pelo menos o debate dela nas políticas educacionais é recente na história da educação brasileira. E são diversos os sujeitos que se colocam como protagonistas dessa história assim como são os objetivos e concepções de cada sujeito, e por isso, como afirma Roseli Salete Caldart (2009) é preciso analisar de forma rigorosa essas concepções que destoam e os rumos que indicam.

Segundo Caldart (2009) e seu amplo estudo sobre o percurso da Educação do Campo no Brasil, há registros fragmentados sobre o nascimento desta modalidade de ensino. O mais conhecido nasce da luta de camponeses organizados em movimentos sociais e há a versão mais simplista de que ela é apenas um «continuum do que na história da educação brasileira se entende por educação rural ou para o meio rural» (Caldart, 2009, p. 38).

Adotamos aqui a perspectiva de que a educação do campo nasceu como crítica do povo que vive no/do campo à educação brasileira em relação principalmente ao trabalho e aos projetos de campo que refletiam diretamente

em suas realidades: tanto na educação que recebiam como no projeto de país que crescia a partir de sua força de trabalho. A primeira crítica se fez ouvir por lutas sociais pelo direito à educação, luta pela terra, trabalho, igualdade social e condições de vida digna no campo:

É fundamental considerar para compreensão da constituição histórica da Educação do campo o seu vínculo de origem com as lutas por educação nas áreas de reforma agrária e como, especialmente neste vínculo, a Educação do campo não nasceu como uma crítica apenas de denúncia: já surgiu como contraponto de práticas, construção de alternativas, de políticas, ou seja, como crítica projetiva de transformações. (Caldart, 2009, p. 39)

Também se fez uma crítica teórica quando adotou-se por «batismo» o nome Educação do campo, assumindo um contraponto e confronto de ideias, tornando termos como educação rural ou educação no campo em desuso e todos os seus respectivos paradigmas e visões de educação, de políticas educacionais, projetos de campo e país. Portanto, a Educação do campo tem suas raízes com os trabalhadores pobres do campo, sem terra e sem trabalho, começando pelos dispostos a reagir e a se organizar para mais tarde dialogar com o conjunto de trabalhadores do campo e aumentar o coletivo em prol de um objetivo em comum.

Justamente por ter nascido da luta, a Educação do campo tem uma tradição emancipatória e um grande potencial para tornar-se a escola ideal a que (1979) se refere, a escola mesma em sua origem. Para Caldart (2009, p.42), a práxis pedagógica dos movimentos sociais pode revigorar as bases de uma educação emancipatória ao retomar antigas questões e buscando políticas educacionais e teorias pedagógicas que façam a crítica ao estado atual das coisas. Porém, se a escola pública com todo o seu aporte, história consolidada e fundamentada nas qualidades de ser democrática e renovadora está sitiada por estratégias complexas de dominação, pensamos o quanto a Educação do campo incomoda ao nascer lutando por escolas públicas para o campo, com toda a radicalidade dos Outros Sujeitos e suas outras pedagogias (Arroyo, 2014), vinculando-se a lutas sociais de outros excluídos.

Segundo Pacheco (2016), o conceito de exclusão é inseparável do conceito de cidadania, mesmo com todas as políticas sociais e legislação há uma grande massa de indivíduos que não pertencem de forma efetiva a uma

comunidade política e social, portanto não se efetivam como cidadãos. Nesse sentido, a educação do campo questiona diretamente as teorias pedagógicas modernas e a própria política educacional, o que significa pensar os processos de formação humana, a relação educação e trabalho tendo por base os processos produtivos e as formas de trabalho que são próprias do campo.

Caldart (2009) observa ainda: «Qual a potencialidade formadora e deformadora das diferentes formas de trabalho desenvolvidas atualmente pelos trabalhadores do campo?» (p. 43). O perfil dos alunos no campo não é homogêneo, como trabalhar uma educação para autonomia quando a maioria dos alunos do campo são filhos de trabalhadores rurais que não tem terra, ou que são empregados de um modelo patronal em que há completa separação entre gestão e trabalho (Pacheco, 2016).

Portanto, quando falamos em táticas de dominação da essência democrática e renovadora da escola do campo, é preciso perceber o quanto os trabalhadores do campo já sofreram com a modernização da agricultura que teve como objetivo o aumento da produtividade, concentração de riqueza e ao mesmo tempo provocou danos ambientais e intensos processos migratórios (Pacheco, 2016). Portanto, os obstáculos de uma educação pensada para e pelo campo são complexos e exigem uma retomada do percurso histórico para planejar a escola que idealizamos, nas palavras de Eduardo Galeano (2002, p. 25) em O livro As veias abertas da América latina: «A história é um profeta com o olhar voltado para trás: pelo que foi, contra o que foi, anuncia o que será».

Nas categorias de dominação da escola descritas por Masschelein e Simons (2021), a categoria da Naturalização é danosa à própria identidade do sujeito rural, pois trata-se um tipo de pedagogização que desenvolve nos alunos apenas capacidades pré-determinadas e os circunscreve a partir das chamadas diferenças naturais. Por meio delas, os conhecimentos produzidos pelos alunos e seus familiares no campo, muitas vezes da agricultura camponesa, são desconsiderados por intermédio da internalização de valores e da aceitação da organização e lógica da agricultura industrial como natural.

O que torna a educação do campo uma «problematização mais radical» em relação a democratização do conhecimento, pois diz respeito ao próprio

modo de produção desse conhecimento como crítica ao mito da ciência moderna e implica a superação da «visão hierarquizada do conhecimento próprio da modernidade capitalista» (Caldart, 2009, p. 44).

Para a autora, há pelo menos dois grandes focos de tensão e contradições em relação à educação do campo: o primeiro já tratado aqui em linhas gerais diz respeito à dinâmica do campo dentro da dinâmica do capitalismo e às contradições sociais que surgem desse movimento de expansão do agronegócio que é a representação política e econômica do capital no campo. O segundo diz respeito à tensão entre as políticas públicas e os movimentos sociais da via campestre que pautam um projeto de transformação da sociedade e do Estado.

A Educação do campo se desenvolveu em um momento de acirramento da luta de classes no campo, motivado por uma ofensiva gigantesca do capital internacional sobre a agricultura, marcada pelo controle das empresas transnacionais sobre a produção agrícola que exacerba a violência do capital e de sua lógica de expansão sobre os trabalhadores, e notadamente sobre os camponeses. No Brasil essa lógica se realiza por meio de movimentos contraditórios: expulsa trabalhadores do campo ao mesmo tempo que promete incluí-los na modernidade tecnológica do agronegócio; subordina a todos, ao modelo que vem sendo chamado de ‘agricultura industrial’ e mantém seus territórios de trabalho escravo. (Caldart, 2009, p. 48)

Ao mesmo tempo, é preciso estar atento sobre o porquê a educação escolar dos trabalhadores do campo ter sido chamada para a agenda política do país. Caldart (2009) aponta como hipótese a reestruturação produtiva do campo que requer mão de obra mais qualificada, o que justifica o interesse dos empresários rurais em discutir a formação profissional diretamente voltada ao agronegócio. Infelizmente, em um balanço dos dez anos de Educação do campo, a autora questiona:

O que afinal conseguimos foi trazer de volta à agenda da política educacional do país a educação rural, que na época da primeira Conferência Nacional de Educação do campo em 1998, já tinha sido descartada como ‘residual’, atrasada, pelos governos neoliberais mais autênticos. (Caldart, 2009, p. 50)

Portanto é essencial que continuemos pautando a concepção de Rural na agenda da educação, o que significa pautar também a definição entre um

projeto de agronegócio e um projeto de agricultura. Um impasse difícil e tendencioso pela lógica do capital de fortalecer uma política pública de Educação do campo esvaziada de conteúdo emancipatório (Caldart, 2009). O que não podemos esquecer é que a Educação do campo se originou pela luta dos movimentos sociais que pressionaram pelo direito dos camponeses e trabalhadores rurais e esse movimento implicou no envolvimento mais direto com o estado e a disputa pela formulação de políticas públicas específicas para o campo a fim de diminuir a histórica exclusão dessa população no acesso a um conjunto de políticas, incluindo a educação.

Para tanto, como sujeitos que se identificam com a concepção originária da educação do campo, intensificar a pressão por políticas públicas que garantam um acesso e permanência de qualidade ao ensino pelo conjunto dos trabalhadores do campo requer amplo conhecimento e domínio das leis e do direito educativo por todos os sujeitos que apoiam essa pauta: gestores, trabalhadores da educação, alunos, família e comunidade. Só a partir deste conhecimento, somado ao conhecimento de quem vive e trabalha no campo, que poderemos caminhar em direção ao protagonismo dessa história. E como Emir Sader no prefácio a Mészáros.

3. DIREITO EDUCATIVO

No caminho para compreender o Direito Educativo, o primeiro passo é diferenciar o Direito à educação do Direito Educativo, habitualmente confundidos. De forma resumida, o direito à educação é um direito humano, promovido no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos: «Todos os seres humanos têm direito à educação» e foi instituído com o intuito de formar uma geração de desenvolvimento e compreensão humana (Assembleia Geral da ONU, 1948).

Já o Direito Educativo refere-se a uma, relativamente nova, área de conhecimento em progresso que tem como base a soma da lei na educação. Apesar de ser escudado por leis, não se limita apenas à avaliação, planejamento e organização baseados em visões normativas. Trata-se de uma área emergente no sentido de tentar atender as necessidades e ser a base para transformações que visam o desenvolvimento integral do sujeito;

seu elemento central é o respeito à dignidade das pessoas (Téllez e López, 2020).

A diferença mais notável entre o direito à educação e o direito educativo está na natureza de cada um. Pode afirmar que mesmo o direito à educação estar garantido na forma de lei não significa que essa educação será plenamente desenvolvida de forma qualificada para todos. O acesso à educação materializada na forma de uma vaga em uma instituição não garante a permanência e êxito dessa oferta. Portanto é a fusão do Direito e da Educação que surge o Direito Educativo:

Área emergente del conocimiento, que pretende abonar conocimientos al esclarecimiento de diversas pautas del desarrollo humano, destacando entre ellas, la necesaria cultura de paz, como condición indispensable para la evolución hacia mejores contextos de la humanidad en su visión individual y colectiva. (Téllez e López, 2020, p. 12)

Segundo Masschelein e Simons (2021), há um consenso entre os intelectuais que estudam o desenvolvimento sustentável de que o processo educacional e o nível de escolarização dos países está diretamente relacionado a sociedades desenvolvidas, tanto que o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) que mede o desenvolvimento humano dos países tem como um dos critérios mais importantes o indicador que utiliza a taxa de alfabetização e matrículas, ou seja, não existirá sociedade humanamente desenvolvida sem uma escola de qualidade.

No contexto da legislação brasileira, a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) foi um grande avanço para o Direito Educativo quando foi reconhecida como um direito social, fundamental e um direito público e subjetivo. Esse direito ao ensino obrigatório e gratuito seria, para Téllez e López (2020), a representação normativa do Direito à educação, em que diferentes instrumentos jurídicos são usados de acordo com regulamentos e tratados internacionais, o Direito Educativo visa mediar sua eficiência de acordo com as condições socioeconômicas, políticas e culturais.

Para Téllez e López (2020), a lei sempre vai ser uma ciência da educação tão importante quanto as outras. Uma ciência que propõe o estudo para organizar o cidadão e a comunidade. O Direito Educativo pode ser um elo

ao agregar duas áreas do conhecimento de carácter transversal e ao tornar-se um bem comum pode colaborar para a construção de um ambiente de harmonia, colaboração e respeito.

El Derecho Educativo pretende el desarrollo de la consciencia de la comunidad escolar en un ambiente democrático de abierta participación, donde se generan consensos sobre la formulación y aplicación de la norma aceptada por todos, donde la acción educativa no se justifica y promueve a base de premios y castigos, sino por la aplicación de cualidades como: saber escuchar, paciencia, tolerancia, cooperación, fraternidad, solidaridad, capacidad intelectual, entre otras. (Téllez e López, 2020, p. 37)

O Direito Educativo é objeto de estudo da Rede Internacional de Investigação em Direito Educativo - RIIDE. Segundo Quinto e Pacheco (2020, p. 29), a Rede foi criada pelo «notório, reconhecido jurista, Doutor em Direito Marco António Besares Escobar»; e teve associação civil (sem fins lucrativos) em 21 de outubro de 2015, de acordo com o disposto artigo 27, segundo parágrafo (2º) do Código Fiscal da Federação. A associação tem nacionalidade mexicana e é regida pelo Código Civil do estado de Chiapas. De acordo com o Estatuto em suas disposições gerais:

I.DISPOSICIONES GENERALES: 1. La RIIDE, es una Asociación Civil con identidad, y patrimonio propio, promueve la actividad académica; tiene como propósito general el desarrollo de la investigación, docencia, extensión y gestión del Derecho Educativo a nivel internacional, nacional y local. (Quinto e Pacheco, 2020, p. 31)

Para um dos principais teóricos do Direito Educativo da América Latina e cofundador da RIIDE, Dr. Raúl Edilberto Soria Verdera, o Direito Educativo nasceu com a criação da comunidade e suas diversas necessidades como alimentação, moradia, educação e tudo que fosse vital para a sobrevivência e portanto sendo a ciência mais antiga (Téllez e López, 2020). Atualmente, a Rede promove e desenvolve projetos em 16 países, fazendo educação enquanto atravessa as fronteiras da América Latina, Europa e Ásia:

Brasil, México, Espanha, Cuba, Argentina, Peru, Venezuela, Equador, Costa Rica, Guatemala, Paquistão, Colômbia, China, Bolívia, Uruguai e Chile. Uma Rede que vem crescendo e implantando melhorias a

cada ano, em benefício do ser humano como ser social e emancipatório. (Quinto e Pacheco, 2020, p. 34)

Infelizmente, na prática o Direito educativo vive na «marginalidade do cotidiano didático das instituições de ensino». A comunidade escolar desconhece as normas básicas da atividade institucional bem como os direitos e deveres, inclusive os dirigentes educacionais vimos isso de forma abrangente no ensino remoto durante a pandemia.

Existe indiferencia social e institucional por el conocimiento, intrerpretacion y aplicación de as normas educativas vigentes, -hay casos excepcionales- pero la mayoría de los involucrados que integran una comunidad educativa o viven en el analfabetismo jurídico educacional o solo se trata de simulaciones. (Téllez e López, 2020, p. 12)

Assim, o Direito Educativo caminha para a missão da procura do ser social, uma direção que deve ser construída de forma gradual em uma convivência saudável, na qual imperam os valores de liberdade, democracia e solidariedade. Em que coexistir não implica usar o outro ou ser usado. Uma sociedade onde são assumidos compromissos e também se cumprem enquanto membros de uma comunidade (Téllez e López, 2020).

Embora sejamos um país democrático que almeja na forma da lei todos esses valores e objetivos, quando se fala na qualidade da educação na perspectiva do direito educativo, principalmente na educação do campo que é um fenômeno recente da nossa realidade educacional, essa efetivação está ainda no plano de um ideal ainda inacabado, embora muita coisa já feita.

A seguir, aprofundamos as reflexões sobre políticas públicas na educação do campo, seus principais desafios e como seria interpretá-los na perspectiva do Direito Educativo. Para tal, utilizamos como método uma leitura comparada com os conceitos utilizados pelos autores Jan Masschelein e Maarten Simons no livro *Em defesa da Escola: uma questão pública*.

4. O DIREITO EDUCATIVO PARA A EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos o presente artigo com a apresentação dos estudos de Masschelein e Simons (2021), conhecemos brevemente as categorias do *scholé* - a

escola que tanto almejamos- e as categorias internas e externas que tentam domar a «pedra angular» da educação que é o seu caráter democrático e de renovação, tornando-se o tema da educação uma questão pública em busca de uma efetivação dos seus direitos já garantidos para a conquista de novos. Em seguida, buscamos as origens, contradições e obstáculos da Educação do Campo para enfim conhecer um pouco sobre o Direito Educativo, uma área de conhecimento que, se bem aprofundada pode auxiliar na busca, planejamento e efetivação de uma educação do campo que abranja em sua potência as categorias do escolar em uma perspectiva da educação emancipatória.

Quando se fala em educação do campo e direitos é reconhecido que a busca pelo cumprimento de direitos por parte do Estado já fez e faz parte da vida dos camponeses e trabalhadores do campo uma vez que a própria educação que lhes foi ofertada se construiu, principalmente pela luta dos movimentos sociais. (Caldart, 2009, p. 51)

Neste ínterim, muita coisa foi conquistada na forma da lei, a educação do campo construiu um arcabouço jurídico consistente, entretanto é necessário que determinações legais saiam do papel, pois apesar da lei ainda há o fechamento de escolas, deficiências na estrutura física e pedagógica e formação superficial de professores. Consequentemente, o deslocamento desses alunos do campo para as cidades, quando a transferência destes acontece por obrigação, acaba por negar-lhes o direito público e subjetivo de se desenvolver na medida em que o retira de sua história e contexto. Fatos como este só demonstram o quanto a garantia do direito à educação do campo ainda se mantém na esfera do Estado de Direito.

Pensar a educação do campo na perspectiva do Direito Educativo na construção de um projeto de educação emancipatória envolve grandes desafios. Para Conceição Paludo (2015), a dimensão da luta e da conquista que envolvia o caráter das políticas públicas foi esquecida, inclusive a autora cita análise atual de Boneti (2007) que as considera:

O resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelecem no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil. Tais relações determinam um conjunto de ações atribuídas à instituição estatal, que provocam o direcionamento (e/ou o

redirecionamento) dos rumos de ações de intervenção administrativa do Estado na realidade social e/ou de investimentos. (Boneti, 2007 citado por Paludo, 2015, pp. 230-231)

Portanto, alcançar a Educação do campo pelas políticas públicas é um caminho difícil em razão de defender um projeto o qual o Estado está comprometido em enfraquecer. Obviamente, nos referimos aqui, a uma concepção de Educação do campo com práticas descentralizadas da escola, enquanto um projeto educativo ela também é um projeto de campo (Caldart, 2009).

Este projeto é ousado porque carrega a experiência de todos os sujeitos que foram protagonistas de diversos coletivos da via campestre que formaram as bases da educação do campo. Do ponto de vista de teorias pedagógicas é preciso refletir como essa experiência de processos de lutas sociais podem implicar na construção de uma pedagogia emancipatória. Retomando as categorias que fazem a escola de qualidade, pensamos a partir do elemento da profanação, como podemos tornar essa experiência de um sujeito historicamente excluído, disponível como um bem público, acessível em propostas pedagógicas que não façam mais a ligação de lutas sociais como algo separado da escola, mas que seja transformada como matéria de estudo e objeto de prática.

A efetivação deste projeto de educação do campo também é inconcebível sem a categoria da tecnologia, sem a tecnologia a escola não é capaz de tornar a formação possível (Masschelein e Simons, 2021). E quando falamos em Educação do campo esse elemento precisa se tornar mesmo um bem e uma questão pública, afinal este novo projeto de educação e campo envolve o acesso dos trabalhadores do campo não só à ciência e tecnologias existentes, mas também a sua superação. O que para Cardart (2009) envolve uma outra lógica de pensamento que inclua os camponeses, seus saberes e tecnologias.

O entendimento da necessidade de um «diálogo de saberes» sobre os quais a Educação do campo aborda é mais abrangente do que apenas reivindicar a valorização do saber popular. Ele deve contemplar todos os espaços do escolar: a formação de professores, o perfil do egresso da educação profissional, o pedagógico das escolas do campo e também o currículo da educação dos camponeses. É necessário identificar e compreender «a teia de ten-

sões" envolvida na produção desses diferentes saberes. Trata-se de paradigmas de produção de conhecimento que envolvem uma reflexão sobre o próprio ato pedagógico:

Que valorize a experiência dos sujeitos e que ajude na reapropriação (teórica) do conhecimento (coletivo) que produzem através dela, colocando-se na perspectiva de superação da contradição entre trabalho manual e trabalho intelectual, que é própria do modo de organização da produção capitalista. (Caldart, 2009, p. 45)

Arroyo (2014) em *Outros sujeitos, Outras pedagogias*, descreve categorias da pedagogia moderna e seus pensamentos sociopedagógicos cuja a intencionalidade é a manutenção das instituições sociais e as relações entre o Estado e os grupos subalternizados, o qual o grupo não homogêneo dos sujeitos do campo faz parte. Ao mesmo tempo, ele descreve Outras pedagogias criadas pelos próprios excluídos e que sustentam e pautam soluções políticas, econômicas e sociais opostas às epistemologias dominantes.

Para essa reflexão sobre o uso do Direito educativo na efetivação da Educação do campo, retomamos o pensamento pedagógico que responde à pedagogias modernas que se identificam como libertadoras e politizadas que somaram a atual crise educacional uma «falsa consciência» travestida de pedagogias progressistas. Essa abordagem utilizada pelos Outros Sujeitos e que precisa ser retomada pelo Direito educativo para dentro da escola deve se afirmar... com a função de tirá-los desse estado de inconsciência e de falta de consciência, de des-politização para levá-los à consciência crítica, política, participativa, cidadã. (Arroyo, 2014, p. 46)

As políticas públicas e educacionais foram elaboradas tendo em vista concepções subalternizadas de grupos populares presentes nas escolas do campo e da cidade, portanto é imprescindível desconstruir a superficialidade deste pensamento e aprender com os movimentos sociais e grupos da Via Campesina no Brasil (o MAB, o MMC, MPA, a PJR, a CPT E a Feab) suas tensões, contradições e também conquistas no percurso da Educação do campo, como por exemplo, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária e Quilombolas (Pronera) que sofreu, em 2020, um grande ataque à Educação do campo perdendo a gestão de uma das maiores políticas públicas da educação.

O Direito educativo deve chegar a toda as instâncias, principalmente na formação de professores, assumir um projeto pedagógico que responda à formação de um novo tipo de profissional que:

Independentemente de sua origem disciplinar, a partir das mais diversas áreas do conhecimento, mas com a devida formação jurídico-pedagógica, suficiente para dar resposta às múltiplas necessidades derivadas da ação cotidiana da comunidade escolar e da sociedade a que pertence. O objetivo seria fazer um bom cidadão no ambiente escolar também deve ser um bom cidadão na esfera social e produtiva. (Téllez e López, 2020, p. 16)

Não quer dizer que queremos que os professores tenham mais um dever além de suas responsabilidades formativas. É preciso, que se torne orgânico na formação inicial e continuada que o Direito Educativo é o principal direito humano pois possibilita o conhecimento de todos os outros direitos, ampliar a visão de uma formação unidimensional para a multidimensional que atente para todos aqueles que formam uma comunidade escolar e todas as áreas do conhecimento como sociologia, psicologia, ética e política (Téllez e López, 2020).

Para Caldart (2009), a tendência de futuro não é boa, considerando a correlação de forças políticas atualmente, estamos a caminho de um retrocesso à educação Rural cuja política está a serviço do agronegócio, portanto voltada aos interesses de empresas transnacionais. Atualmente, a situação não mudou, a perda da radicalidade, o enfraquecimento dos movimentos sociais, as concessões e estreitamentos políticos encaminham para a mesma tendência: não se espera que o Estado ou governos aceitem uma política de educação que apoie um projeto popular de agricultura e muito menos de desenvolvimento do campo e do país. Muito menos um que aceite movimentos sociais como protagonistas da educação do campo e trabalhadores do campo como sujeitos pensantes de políticas públicas em sua forma e conteúdo.

Portanto, um primeiro passo a partir do direito educativo seria mapear até que ponto a realidade da educação dos camponeses e trabalhadores do campo tem sido refletida no debate da Educação do campo entre seus principais sujeitos, governos e instituições educacionais. Para tanto, é necessário conhecer as leis e diretrizes ligadas à tarefa educacional, segundo Téllez

e López (2020) é necessário criar espaços acadêmicos de qualidade em que se unam o Direito e a Educação, sem determinações unilaterais ou apenas direcionamentos de natureza administrativa, ou seja, realizar um diálogo real e profundo e ampliar esse diálogo a todos os espaços possíveis capacitando crianças, jovens e adultos em direitos humanos: «O Direito educativo para vivê-lo requer vontade política institucional e consciência cidadã de mulheres e homens capazes de configurar novas relações humanas (Téllez e López, 2020, p. 34, tradução nossa).

5. CONCLUSÃO

Ao longo desse texto mostramos a importância da aproximação entre o direito educativo e a educação do campo, como possibilidade de efetivação de uma proposta educacional voltada a população do campo. No entanto a efetivação da educação do campo pelo direito educativo é um processo e não um fim, ela está no ‘estado da coisa’ se movendo. Afinal são questões que ultrapassam o estrito da pedagogia, por isso a importância de tirar a educação do campo do já dito, do seu uso comum e torná-la um bem público, profanar a educação rural e transformá-la na educação do campo em sua origem emancipatória.

Obviamente, há mais perguntas que respostas e há mais trabalhos do que grandes conquistas, a educação do campo precisa ser mais presente entre pesquisadores da educação. Nesse sentido, Quinto e Pacheco (2020) retomam a importância de redes como a RIIDE, organização multinacional e multi-institucional, que ao unir intelectuais interessados nos Direitos Educativos se põe a serviço da sociedade, promovendo a colaboração entre sujeitos e instituições e aspirando um mundo mais justo.

É um momento crítico para a sociedade e para o campo que vive a mais violenta ofensiva do capital, explícita em suas crises sociais e ambientais. Caldart afirma que o debate que está sendo feito sobre a crise alimentar é emblemático para mostrar a relação entre campo e cidade. Por isso, entrar a disputa por políticas públicas em sua forma e conteúdo é «de fato entrar em uma disputa direta e concreta dos interesses de uma classe social no espaço dominado pela outra classe» (Caldart, 2006, p. 53).

Assim, o Direito Educativo tem a ver com alargamento de perspectiva: na medida em que nos damos conta que construir um projeto alternativo de educação do campo envolve ampliar lutas, alianças e o fortalecimento da democratização do estado com todas as contradições que isso encerra. A autora defende o alargamento da concepção de educação e de políticas públicas:

Daí a tensão permanente: para o sistema, Educação do campo trata de escolas, o que representa um recuo radical na concepção alargada de educação defendida pelos movimentos sociais e pela Pedagogia do movimento. Precisa ter uma pasta de Educação do campo quase em cada Ministério ou Secretaria de Estado para garantir fragmentos que relembrem a visão de totalidade originária na esfera dos direitos. (Caldart, 2009, p. 54)

Enfim, quando utilizamos as categorias do escolar de Masschelein e Simons, principalmente a categoria da profanação para falar sobre o projeto de Educação do Campo em pauta, uma educação que seja de fato uma questão pública e não somente uma aspiração de um grupo seletivo de pessoas que vivem no campo, falamos de um tipo de educação fortalecida enquanto crítica, prática e disputa política. Firmada em um projeto de agricultura que tenha outra lógica comprometida com a produção de alimentos para todos e não a lógica corrente, e isso envolve a profanação de várias práticas já institucionalizadas.

Dessa forma, o enfrentamento da exclusão social que se quer, a partir das práticas educativas escolares, vai além da mera inclusão no sistema social e econômico existente, mas sim, passa pela construção de uma nova organização social, que articule os saberes da cooperação e da vivência em comunidade, Assim, se as práticas educativas escolares forem articuladas juntamente com os saberes da vida cotidiana, em função de uma nova organização da própria comunidade, contribuirão para preparar a população rural, desde a criança até o ancião, a assumirem seus próprios destinos e promoverem as mudanças necessárias para que as suas vidas sejam, pelo menos, justas e dignas. (Pacheco, 2016, p. 14)

O desafio de mudar o direito educacional e sua ação transformadora exige a construção de novos modelos e estratégias educacionais e vice-versa. O direito educativo auxilia a comunidade educacional a ver a democracia

como um modo de vida e seus valores ensinados e vividos na prática diária (Téllez e López, 2020). Para finalizar, chamamos atenção para um último desafio e não menos importante em relação à Educação do campo, segundo Caldart (2009) do ponto de vista da construção de uma chave metodológica de interpretação é preciso entender que só chegamos a realidade por meio de categorias que sejam capazes de explicá-la em sua complexidade, e isso exige às vezes, novas categorias. Assim esperamos, por meio das categorias e autores trazidos aqui e pela perspectiva de o Direito Educativo enriquecer o debate da construção de um projeto de educação do campo emancipatório sem falsear a realidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arroyo, M. G. (2014). *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. Vozes.
- Arendt, H. (2006). *Entre Passado e Futuro. Oito Exercícios sobre o Pensamento Político*. Relógio D'Água Editores.
- Assembleia Geral das Unidas. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos (217 [III] A)*. <https://bit.ly/3tvDBjc>
- Boneti, L. W. (2007). *Políticas públicas por dentro*. Unijuí.
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. <https://bit.ly/3Lzihoz>
- Caldart, R. S. (2009). Educação do campo: Notas para uma análise de percurso. *Trab. Educ. Saúde*, 7(1), 35-64.
- Dewey, J. (1979). *Experiência e educação*. Companhia Editora Nacional.
- Fávero, A. A. (2020). *Em defesa da Escola, de Jan Masschelein e Maarten Simons*. GEPES, Passo Fundo. <https://bit.ly/3qrXnKg>
- Galeano, E. (2010). *As veias abertas da América Latina*. 9. L&PM.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2021). *Em defesa da escola: uma questão pública*. Autêntica.
- Mészáros, I. (2005). *A educação para além do capital*. Boitempo.
- Quinto, J. R., & Pacheco, L. M. D. (2020). *Redes Intelectuais e a promoção do direito educativo*. Frederico Westphalen, RS, URI westph.
- Pacheco, L. M. D. (2016). *Pedagogia da alternância: práticas educativas escolares de enfrentamento da exclusão social no meio rural*. CRV.

Paludo, C. (2015). Educação Popular como resistência e emancipação humana. *Cad. Cedes, Campinas*, 35(96), 219-238.

Téllez, A. O. G., & López, M. C. (2020). Diferencias entre el derecho a la educación y el derecho de la educación. *Análisis Conceptual y metodológico del derecho educativo*. Isolma.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 7ª ED.):

Machado Dos Santos, L., y Duso Pacheco, L. M. (2022). Educação do Campo e Direito Educativo: uma Questão Pública. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (46), pp. 107-127

Los Contextos Esenciales del Derecho Educativo

The Essential Contexts of Educational Law

FERNANDO GONZÁLEZ ALONSO

DOCTOR POR LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA.

FACULTAD DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD PONTIFICIA DE SALAMANCA

Resumen

Este artículo plantea que el Derecho Educativo se desarrolla en diferentes contextos. De ahí la finalidad por conocer y explicitar los principales contextos en los que se desenvuelve el Derecho Educativo, para favorecer su conocimiento, análisis y aplicación. Se destacan como principales contextos, el educativo y competencial; el de proyección y desarrollo social y el eclesial; el de internacionalización e interculturalidad. Además, se enfatizan el contexto investigador y analítico; el axiológico y el planificador y estratégico. En todos ellos, el Derecho Educativo asume su rol protagonista para acercar los valores, actitudes y normas a las personas y organismos que lo necesitan, entre ellos las comunidades más necesitadas y vulnerables. Se pretende que la clarificación de los contextos, sus elementos y características, allane el camino de la enseñanza del Derecho Educativo y su aprendizaje favorezca al conocimiento de los derechos, las normas, así como la vivencia de los valores, para que la sociedad sea más justa, pacífica y solidaria.

Palabras clave: Derecho Educativo, contextos, educación, desarrollo social, red, investigación, planificación, derechos, valores, normas.

Abstract

This article sustains that Education Law is developed in different contexts. Hence the main purpose is to know and explicit the main contexts in which Education Law is developed in order to favour its knowledge, analysis and application. The main contexts are the following: the educational and competence one, the projection and social context, the ecclesial context, and the international and intercultural context. In addition, the investigative and analytical context, the axiological one and the planner and strategic one are also emphasised. In all of them, Educational Law assumes its leading role to bring values, attitudes and norms closer to the people and organisations as they need it, including the most needy and vulnerable communities. It is intended that the clarification of the contexts, their elements and characteristics, pave the way for the teaching of Education Law. Moreover, the teaching of Education Law may favour the knowledge of rights, norms, as well as the experience of values, so that society is more fair, peaceful and supportive.

Keywords: Education Law, Contexts, Education, Social Development, Network, Research, Planning, Rights, Values, Norms.

1. INTRODUCCIÓN

El Derecho Educativo (DE) dignifica la vida de las personas con valores, normas, con igualdad, logrando que las personas alcancen situaciones vitales de mayor rango. Así lo expresa Cisneros (2000) quien añade que: «el Derecho Educativo no es ni derecho público, ni privado, sino un derecho social nuevo, que difiere del privado, al ser un derecho de las cosas, de las obligaciones y de los contratos» (p. 12).

Soria (2014) afirma que «el Derecho Educativo es el principal derecho humano, al ser la puerta de acceso para el resto de los derechos humanos». Señala de igual forma, que «es un derecho fundamental para la formación del profesorado, desde la perspectiva *multidimensional* antropológica, social, cultural, jurídica y educativa» (p. 13).

El Derecho Educativo, como uno de los derechos humanos fundamentales, tiene entre sus finalidades la formación de la ciudadanía, democrática, participativa y en conciencia; sobre sus derechos y deberes; la cultura de la paz y la dignidad de las personas (Gómez et al., 2013).

No debemos de considerar al Derecho Educativo como una disciplina que se crea y recrea exclusivamente en el espacio escolar, pues el hecho de no haber atendido a la educación no formal e informal, es más bien un producto de un descuido, pues en los otros escenarios extraescolares, la educación, la política y el Derecho Educativo, encuentran diversas aplicaciones prácticas que justifican ampliamente su presencia. Es necesario subrayar que toda acción educativa en cualquier espacio, es materia de Derecho Educativo, implica la posibilidad de regulación. (Gómez, 2010, p. 48)

El Derecho de la Educación refiere al marco jurídico de la educación, a las normas educativas, al marco legislativo de la educación, también llamado Derecho Educativo, que comprende no solo el aspecto normativo o legislativo, sino también, como objeto de estudio, el de los componentes relacionados con desarrollo educativo, desde una perspectiva transversal, multi e interdisciplinar.

El encuentro de la educación y el derecho en el ámbito del conocimiento, las necesidades, la formación y los procedimientos, crean una nueva forma de estudio interdisciplinar para desarrollarse de manera formal o no, lla-

mada Derecho Educativo (Camacho, 2014). Su *conocimiento*, ajustado a las diversas áreas, procedimientos e investigaciones; su *interpretación*, en la aplicación del método y en la explicación de la norma y su *aplicación* ante las necesidades educativas y sociales, son tres *elementos* culturales ineludibles, que se concretan en *temáticas* como la formación ciudadana, la cultura de paz, la legislación educativa, el derecho laboral, la violencia y el acoso escolar, la educación en valores, etc., (Gómez et al., 2016).

La diferencia entre derecho a la educación y derecho de la educación, está en que el derecho a la educación, es derecho fundamental de los seres humanos para acceder a los conocimientos de la educación básica, reforzando el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 (Gómez et al., 2016).

Otro elemento principal ligado al Derecho Educativo es el reconocimiento del *contexto* donde se conoce, analiza e interpreta en las temáticas señaladas. La importancia de conocer e identificar el *contexto* del Derecho Educativo radica en:

- La *comunicación* donde se produce la enseñanza, el acompañamiento y el enunciado del mensaje, desde su organización, hasta el sentido y significado que se le otorga, ya que influirá en su aplicación e interpretación.
- La *identificación* donde se va a desarrollar la planificación y el proyecto. Se ha de percibir el escenario, sus características y las propiedades del lugar.
- La *identidad cultural* del ámbito educativo, donde se amplían las capacidades, habilidades, destrezas y procedimientos, para el cultivo de los valores y aprendizajes.
- El *conocimiento de los elementos curriculares y didácticos* que forman parte de la planificación de la enseñanza escolar, que fomenta en la escuela el Derecho Educativo a través de la comunicación entre el profesorado y el alumnado.
- El *conocimiento de los destinatarios* y participantes en el proceso del Derecho Educativo, desde sus características, diversidad personal y social, sus aptitudes y motivaciones para entender mejor las diferencias y necesidades.

- El *determinante social* del entorno. Reconocer donde se va a aplicar el Derecho Educativo, no está sólo en la mano de los agentes y de los sujetos que aprenden, sino en las condiciones sociales, ambientales y comunicativas que les envuelve.

De ahí que la finalidad de este artículo sea determinar y explicitar los principales *contextos* en los que se desenvuelve el *Derecho Educativo*.

Para el conocimiento, interpretación y aplicación del Derecho Educativo, se consideran los contextos de la figura: 1) el educativo y competencial; 2) el eclesial, de proyección y desarrollo social; 3) el investigador y analítico; 4) el de internacionalización e interculturalidad; 5) el axiológico y de derecho y 6) el planificador y estratégico.

Figura 1
Los contextos del Derecho Educativo



Conocer estos contextos, nos permitirá destacar la importancia del mensaje, de la planificación y sus elementos, de los destinatarios, del medio, de la escuela y la ciudadanía, de las necesidades y la diversidad, para promover con voluntad el Derecho Educativo, tan inminente como necesario.

2. EL CONTEXTO EDUCATIVO Y COMPETENCIAL

El Derecho Educativo en el marco escolar, contribuye al logro de las competencias y viceversa. Su planificación y aplicación en la enseñanza, favorecen el proceso. La percepción en clave internacional y de Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), refuerzan la oportunidad del contexto.

2.1 El marco internacional y del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

El marco internacional educativo se enfoca en las competencias de la enseñanza, prioritariamente en las competencias clave propuestas: en la Unión Europea y en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), que buscan las oportunidades y el bienestar de las personas; en la Agenda 2030 y los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS) promovidos por Naciones Unidas para fomentar el desarrollo sostenible, la paz y la justicia, la eliminación de la pobreza, el cuidado del planeta, el empoderamiento de la mujer, el fomento de la igualdad..., fines y principios que comparte y promueve también el Derecho Educativo.

En el interés de este marco internacional está la necesidad de desarrollar el DE en el contexto escolar, mejorando la educación y el diseño curricular en todas sus etapas, acercando el DE a la sociedad a través de la escuela.

Desde mediados del S. xx esta dinámica coincide con la revolución tecnológica, la globalización y con la creación de organismos internacionales y la multilateralidad, para instaurar modelos educativos, que nos sitúan en planos más amplios, que van más allá de lo regional y nacional.

Se han desarrollado algunos cambios sociales y políticos, que aclaran en parte, la *utilidad de las competencias* básicas en la escuela, como fundamento del DE: a) el aumento del *grado de requerimientos* para reintegrarse en la sociedad del conocimiento, que divide a los que tienen las competencias requeridas de los que no, a quienes poseen las competencias necesarias para ello, de los que carecen de las mismas, arriesgándose a la discriminación; b) el aumento del *grado formativo*; c) los constantes *cambios de contenidos* curriculares, quedando anticuados ante quedan obsoletos ante los avances de la investigación y producción científica; d) la búsqueda de la *cesión de aprendizajes* y su empleo en otros entornos; e) los

sistemas educativos y sus características que dependen de la valoración de los resultados y no sólo de los recursos; f) el *cambio de modelo educativo*, siendo el alumnado el protagonista; g) la contribución de *corrientes psicológicas y pedagógicas*; h) la cultura de la *eficacia y de la calidad* que condicionan otros fines educativos; i) el acierto del *paradigma formativo empresarial* basado en competencias; la desvalorización del currículo, que supera a los docentes y se les culpa en ocasiones de situaciones sociales conflictivas; j) la constante exigencia de eludir *el fracaso en la escuela*.

Estos cambios, inciden en la idea de volver sobre el currículo, a partir de las novedades educativas, procedimentales e innovadoras, que favorecen un proceso de enseñanza aprendizaje más reflexivo y coherente con las necesidades del medio. La convergencia europea en Educación Superior ha de responder, a las necesidades y retos actuales para que lleguen los cambios que se esperan (Cabaco, 2005), entre ellos el desarrollo del Derecho Educativo en centro educativos y universidades.

Uno de los retos destacable, tiene que ver con pensar y planificar el Derecho Educativo para ser aplicado en la escuela, en lo que el alumno ha de *saber, saber hacer y saber ser* a través de estrategias, en actuaciones que implican dedicación en trabajo autónomo y grupal, susceptible de ser reconocido y evaluado.

Lo verdaderamente destacable en la acción docente y en el proceso administrativo, será la planificación y formación en el DE para el logro de las competencias, como realizaciones concretas con criterios de evaluación (Yáñez, 2004).

2.2 El Proyecto DeSeCo y las competencias básicas

Mediante el enfoque de las tres dimensiones competenciales, la enseñanza se ha de orientar hacia *el saber* (dimensión cognitiva), *el saber hacer* (dimensión procedimental o instrumental) y *el saber ser o mostrar* (dimensión valorativa o actitudinal), como formación pretendida para el alumnado en el paradigma del EEES.

Se definen tres tipos de competencias: a) las *competencias cognitivas (saber)* para la adquisición de conocimientos relativos a la titulación específica; b) las *competencias instrumentales (saber hacer)*, en cuanto al desarrollo práctico de las capacidades adquiridas con la formación; c) las

competencias actitudinales (saber ser), relativas al trabajo que el alumno debe hacer consigo mismo, para tomar conciencia (*autoconocimiento*) de sus capacidades y límites para el desempeño profesional y la forma de optimizar el ajuste para su desempeño.

Estas tres dimensiones de las competencias se relacionan curricularmente con los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación. Son la base donde se diseñan actuaciones individuales o grupales, en los contextos que ya se han planteado. En el fomento del Derecho Educativo, estas actuaciones basadas en competencias, aplican una serie de herramientas interactivas (Álvarez et al., 2019).

En cualquier contexto se pueden combinar una o varias competencias. Cualquier aspecto del Derecho Educativo puede requerir competencias adaptadas a la realidad de cada caso y contexto. El diseño de las competencias para situaciones reales, será programado por técnicos y expertos y las personas que requieren la formación para el Derecho Educativo, aprovecharán las competencias que les acercan a los valores, las actitudes, las normas, el conocimiento de las disposiciones, etc. (OCDE, 2002).

Figura 2

Las competencias en contextos para el Derecho Educativo



Nota. Elaboración propia a partir de Proyecto DeSeCo, 2002.

El Proyecto DeSeCo¹ (Definición y Selección de Competencias), plantea *tres líneas competenciales* sobre las que articular uno de los ejes como se observa en la figura. Así, la primera competencia tenía que ver con el uso hábil e interactivo de *herramientas* como el lenguaje, los símbolos, el texto, los conocimientos y la tecnología. La segunda se basa en *interactuar* en grupos para relacionarse bien, cooperar y resolver conflictos. En tanto que la tercera competencia, se centra en la *actuación autónoma*, para gestionar planes de vida, proyectos personales y la habilidad de confirmar derechos, intereses, límites y necesidades (2002), contando con la colaboración y el esfuerzo de una red de expertos y participantes.

En cada ámbito científico y experiencia contextualizada, se planifican elementos para su aplicación y evaluación con perspectiva transversal y complementaria del Derecho Educativo. Las competencias garantizan el logro de esta enseñanza, y concretamente, la formación de ciudadanos y el cambio personal y social.

El proyecto de la OCDE (DeSeCo), define competencia como «la capacidad de los estudiantes de analizar, razonar y comunicarse efectivamente conforme se presentan, resuelven e interpretan problemas en una variedad de áreas» (p. 2). Esto les va a permitir afrontar situaciones difíciles y reales con las habilidades necesarias para resolverlas con éxito. Se trata de aprender en los variados contextos con actitud crítica, valores y actitudes propios del Derecho Educativo.

2.3 Las Recomendaciones del Consejo Europeo y La Estrategia de Lisboa para las Competencias Clave

A partir de la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo (2018) sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, recomiendan a los estados miembros que «desarrollen la oferta de las competencias clave para todos en el contexto de sus estrategias de aprendizaje permanente y las utilicen para el aprendizaje permanente en un marco de referencia europeo» (nº 3, p. 1), para la educación y la formación inicial, poniendo a disposición de todos los jóvenes los medios para desarrollar las

¹ DeSeCo (Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations; OCDE, 2002).

competencias clave y prepararlos para la vida adulta y laboral (recomendación 1); para los jóvenes que estén en situación de desventaja educativa (recomendación 2); y para los adultos que a lo largo de sus vidas puedan aplicar las competencias clave en situaciones reales (recomendación 3).

Antes, la Estrategia de Lisboa (Consejo Europeo, 2000), también conocida como Agenda de Lisboa o Proceso de Lisboa, aprobada por el Consejo Europeo en esta ciudad, pretende que Europa en 2010 tenga una economía más próspera, dinámica y competitiva en el mundo, colocando la educación en el centro de la construcción de la ciudadanía europea y en una nueva educación en el eje de la política educativa de la Unión. Se pretendía que Europa basara sus esfuerzos en el *triángulo del conocimiento* de la *investigación*, la *innovación* y la *educación*, con políticas de educativas.

A partir de las Recomendaciones de 2018 sobre las competencias clave, a) se *determinan y definen* para el desarrollo íntegro de la persona; b) se *apoyan las decisiones* de los Estados miembros para garantizar que los estudiantes consigan las competencias clave que los dispone para las situaciones reales de la vida; c) se *proporcionan como herramienta* para las políticas educativas y para todos los actores del proceso educativo; y d) se *facilita un marco para posteriores actuaciones* a escala en materia de educación y formación.

Las Recomendaciones del Consejo de Europa (2018) indican las competencias clave: 1) *comunicación en lectoescritura* utilizando y destacando mucho el simbolismo; 2) la *comunicación multilingüe* para entender el mundo de las relaciones mediante lenguajes diversos, tanto con lenguas modernas como el latín o griego, como lenguas clásicas; 3) la *competencia matemática y competencias en ciencia, tecnología e ingeniería*, reconocida como STEM², que incluye la ingeniería, favorece la reflexión sobre la robótica, la clonación, la inteligencia artificial, la ética, los conceptos matemáticos, las relaciones entre la ciencia y la tecnología, etc.; 4) la *competencia digital* referida al uso ético y responsable de las redes, los comportamientos responsables en la red, etc.; 5) la *competencia personal, social y de aprender a aprender*, centrada en la conciencia de la persona y en el

² Tomado de las siglas en inglés: Science, Technology, Engineering y Mathematics (Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas).

autoconocimiento para favorecer la interrelación, la convivencia en el mundo social y culturalmente complejo, donde la conexión y el diálogo intercultural resulta determinante; 6) la *competencia ciudadana*, destacando los valores y actitudes culturales de ámbitos diferentes; 7) la *competencia emprendedora*, como consecución exitosa de proyectos que mejoran con el esfuerzo personal y comunitario; y 8) la *competencia en conciencia y expresión cultural*, desde una actitud crítica y basada en el respeto, para conocer y entender la diversidad cultural y artística, la identidad y el patrimonio, como aumento de la propia cultura y disfrute compartido.

Ante estas ocho nuevas competencias clave según la Recomendación de 2018, cabe destacar la importancia que el Derecho Educativo tiene en la formación del profesorado de cualquier etapa, para conocer y aprender en el marco europeo de la educación, lo que son las competencias y sus contextos e indicadores de logro.

La formación en esta línea, favorece a la comunidad escolar y contribuye al alumnado de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria, a alcanzar las habilidades y las competencias clave en los contextos conocidos en situaciones reales. Así mismo, las competencias clave forman el eje base sobre el que se construye el Derecho Educativo a través de la aplicación de herramientas interactivas trabajadas de forma autónoma o grupal en los diversos contextos conocidos.

2.4 Habilidades y desafíos para el Derecho Educativo en la educación del siglo xxi

Tiana (2021) expresa que hay que romper con la idea de ubicar un conocimiento como el del Derecho Educativo a una competencia concreta, porque el enfoque competencial indica que son todos los ámbitos del conocimiento y los contextos señalados, los que han de cooperar en la adquisición de las competencias y el desarrollo del DE.

España se hace eco de estas recomendaciones e incorpora en la LOE (2006) las competencias básicas; en la LOMCE (2013) las competencias clave, que luego describe y relaciona la Orden ECI/65 entre competencias, contenidos y criterios. Después, el Parlamento Europeo y el Consejo (2018) hacen una nueva Recomendación, ajustando las competencias clave a la

nueva realidad europea, que son recogidas en la LOMLOE (2020) y posteriormente en la normativa que la desarrolla.

2.4.1 Habilidades, competencias y enfoques

Las nuevas habilidades y las referencias a competencias ya las recogía Educared y Fundación Telefónica (2013) cuando a) reflexionaban sobre la formación autónoma, flexible, empática y creativa que requieren los ciudadanos del S. XXI con los recursos necesarios para aprender a aprender y a desaprender, tanto en la educación formal como a lo largo de la vida (p. 6); señalan el papel de orientador del docente, para que el alumnado sea protagonista de la producción del conocimiento, y como guía pedagógico en el uso de las TIC. No se trata de dar información sino de lograr competencias. Los docentes requieren competencias pedagógicas, que integren teoría y práctica, que ejerzan un liderazgo y cooperación social.

De entre los variados enfoques necesarios para ajustar desde el contexto de la educación el Derecho Educativo, resaltamos a) la *educación emocional* que ha de desarrollarse desde una perspectiva transversal, enfatizando la autoconciencia, la autogestión, la conciencia social, las habilidades de relación y la toma de decisiones responsable (Patti, 2013); b) la relación y colaboración con *la familia*, incentivando su participación, incorporando sus iniciativas y recibiendo sus valoraciones (Coll, 2013); c) el *liderazgo* docente, el trabajo en equipo, la innovación, la capacidad de adaptación y de aprendizaje a lo largo de la vida, etc., dando una respuesta a las necesidades sociales y laborales (Albury, 2013); d) el desarrollo de la creatividad y la innovación para dar respuesta a los nuevos problemas y necesidades socioeducativas, y e) la educación en valores para el desarrollo integral de las personas, desde una visión ciudadana, democrática y educativa, que regule sus comportamientos y actitudes. La aportación del DE es innegable en la potenciación de estas habilidades, competencias y variados enfoques.

2.4.2 Desafíos y cambios educativos

La aplicación del DE desde el entorno escolar ha de atender algunos desafíos: desde el *profesorado*, el cambio de pensamiento, el desarrollo de sus posibilidades, la innovación y la creatividad claves de un nuevo paradigma (Cobo, 2013); desde el *entorno digital*: el orden, los recursos, el currículo, la comunicación, la interrelación, la flexibilidad, la unión entre la escuela y

mundo del trabajo (Fuller, 2013), la disminución de la brecha digital, la evaluación con apoyo online, el uso de TIC como medio para enseñar y aprender, la funcionalidad y coherencia de los medios, la identificación y relevancia de lo fundamental (Downes, 2013); desde el *cambio en la educación*: la búsqueda de la calidad, la interconexión escolar, el trabajo cooperativo y en red (Ruíz, 2013); desde la *cultura de la paz* a través del cultivo de valores, la mejora de la convivencia interpersonal, la resolución de conflictos, la educación en la tolerancia, la diversidad y la inclusión, el desarrollo de la reflexión formativa y crítica y la educación en el diálogo (Soria, 2014).

2.5 Desde la nueva LOMLOE

La LOMLOE (2020), Ley Orgánica del actual sistema educativo español, refiere en el artículo único a estos términos: los Derechos de la Infancia, a la calidad educativa sin discriminación alguna, a la equidad para la igualdad de oportunidades, de derechos y deberes; al desarrollo de la persona, a la educación para la mejora de la convivencia en base al respeto, la prevención de conflictos y la resolución pacífica de estos, sean de acoso escolar o maltrato en cualquiera de sus formas; a la educación para la transición ecológica y la contribución a la sostenibilidad para la justicia social.

De igual forma, detalla la observancia del respeto a los derechos y libertades fundamentales, la educación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la capacitación para el ejercicio de la ciudadanía, para la actividad laboral, para la participación social... (uno bis).

El conjunto de todos estos principios y fines introductorios que señala la ley, son elementos que considera directamente el Derecho Educativo como formación para ser conocida, comprendida, analizada, aplicada y valorada, y que recogen, no solo esta disposición, sino otras normativas de ámbito general o educativo, que han de ser conocidas y respetadas, como por ejemplo las alusivas a los cuatro niveles de normativas básicas: internacional, propias del Estado español, específicas de cada Autonomía y las propias de cada centro escolar como normativa de organización, funcionamiento y convivencia (González y De Castro, 2019).

Desde el punto de vista curricular, la nueva LOMLOE destaca:

- Las *enseñanzas mínimas*, como elemento que se recupera para dar a entender las que como mínimo han de tener en cuenta las comu-

nidades autónomas para desarrollar sus currículos. Se trata de un modelo más colaborativo, exige que comunidades y gobierno, trabajen conjuntamente para establecer el núcleo de enseñanzas mínimas que van a desarrollar.

- El *desarrollo normativo de la ley* a través de los reales decretos.
- La *ordenación académica y del currículo* con los cambios más destacables que hay que hacer.
- El *desarrollo de las competencias*. Desde la exposición de motivos de la LOMLOE se resaltan las razones de las competencias: para garantizar una formación adecuada, para proporcionar una formación integral, para garantizar una estructura del currículo al servicio de una educación inclusiva y acorde con la adquisición de competencias que valore la diversidad... (preámbulo).
- La *integración de las competencias clave* desde las Recomendaciones del Consejo de Europa de 2018, que ya se señalado, desarrollando más las competencias y habiendo trabajado sobre los marcos de interpretación.
- El *marco europeo para las lenguas*: B1, B2, C1, C2, etc.
- La dimensión de *educación digital con la competencia digital* y todo el contenido y terminología europea.
- La *adecuación del currículo actual* hacia una reforma profunda sin romper de manera radical con lo anterior.
- El nuevo currículo exige un *cambio metodológico*.
- La *evaluación del alumnado* deberá basarse en el desarrollo de las competencias clave, sin olvidar las materias establecidas.
- Es necesaria una *formación del profesorado actual y del profesorado futuro*, ya que está medianamente capacitado para trabajar en esta línea, requiriendo una formación más amplia.
- Hay que otorgar una *mayor autonomía curricular a los centros educativos*, confiando en su gestión, en sus tiempos, espacios y ambiente.
- Hay que tomar en cuenta el *contexto y documentos internacionales*: la Agenda 2030, los ODS, el desarrollo sostenible, la cultura de paz, para una sociedad con más equidad e igualdad, etc.

- El currículo ha de señalar *las competencias específicas* de cada área.
- Los *saberes esenciales o saberes básicos* concretarlos en contenidos, conocimientos, destrezas y actitudes.
- Especificar también las *situaciones de aprendizaje*.
- Concretar los *criterios de evaluación* conectados a la evaluación de las competencias.

Tomando en cuenta este marco curricular emanado de la LOMLOE, el Derecho Educativo resulta fundamental, como estrategia mediadora, para lograr los principios y valores mostrados, para dar a conocer las nuevas normativas escolares y para favorecer la enseñanza y el aprendizaje entre el profesorado y el alumnado, garantizando la formación inicial de los futuros docentes y la formación permanente de los actuales.

Elementos destacados como las enseñanzas mínimas, los reales decretos que desarrollan los currículos, la ordenación académica, la adecuación del currículo, los saberes esenciales, las situaciones de aprendizaje, los criterios de evaluación, el desarrollo de las competencias clave y las específicas de cada área, el cambio metodológico, la evaluación del alumnado, etc., avalan la necesaria formación docente y de los sujetos que aprenden, donde el Derecho Educativo es protagonista especial en relación con el conocimiento y desarrollo de los programas de asignaturas troncales en Educación como Didáctica General o la Organización del centro escolar, que evidencian el conocimiento de lo expuesto y la base curricular.

3. EL CONTEXTO ECLESIAL, DE PROYECCIÓN Y DESARROLLO SOCIAL

Desde una visión cristiana, en el contexto eclesial se puede desarrollar el Derecho Educativo. Un período de referencia importante, es el que va desde la emergencia educativa planteada por Benedicto XVI, al Pacto Educativo Global del Papa Francisco. Desde esta perspectiva, existe un enfoque que relaciona el aprendizaje servicio (ApS), el voluntariado y la acción pastoral con el Derecho Educativo.

3.1 De la emergencia educativa (Benedicto XVI) al Pacto Educativo Global (Francisco)

Contemplamos cuatro coordenadas, que desde el contexto eclesial (Carballo, 2021), responden al desarrollo del Derecho Educativo con visión cristiano:

3.1.1 La educación como solución a los retos de la sociedad

La educación se caracteriza por su complicación y dependencia, por sus cambios frecuentes influenciados por los contextos que vive y por las crisis que la rodean, como la medioambiental, económica, ética, migratoria, sanitaria, etc. La educación se analiza y correlaciona con estos grandes desafíos y sus raíces más profundas.

De ahí nace una valiente llamada a un nuevo modelo cultural, que inicie procesos e itinerarios, caminos educativos que promuevan la cultura del cuidado y de la fraternidad en la que nos comprometamos.

3.1.2 La educación para la dignidad personal y la solidaridad intergeneracional

La educación es el principal ámbito e instrumento para la dignificación de lo humano. Una sociedad se dignifica por el fomento de la dignidad de cada uno de sus miembros, comenzando por los más jóvenes, promoviendo su derecho a la educación y por la capacidad de integrar y de empoderar a los más frágiles, y a la vez, cada uno se dignifica por su servicio al bien común.

La educación es un derecho de todos, al que deben tener acceso para desarrollar todas sus posibilidades en beneficio personal y social. Por ello, adquiere un tono dramático, la denuncia del Papa Francisco de una brecha educativa ya alarmante, agudizada sin duda por la pandemia que vivimos.

La educación es un encuentro entre generaciones. Un ámbito para la solidaridad intergeneracional exige la escucha atenta a los más jóvenes, por eso estamos presentes en la educación ante todo para escuchar a niños y a jóvenes y promover con ellos el Derecho Educativo.

La educación cómo encuentro intergeneracional expresa nuestro ser relacional social y comunitario, como ofrecimiento recíproco. Todos colabora-

mos en la formación mutua como ejercicio de mutua confianza. El Papa Francisco señala el amor y la responsabilidad, como componentes de la relación educativa en la que se aplica el Derecho Educativo, que fundamentan la confianza.

Esta solidaridad intergeneracional alcanza a las generaciones futuras y a nuestras responsabilidades educativas, respetando la tradición intergeneracional recibida.

3.1.3 La educación como un acto de esperanza

El pacto educativo global vincula la educación con la esperanza. En la educación está la semilla de la esperanza. Ya el estudio es en sí mismo un acto de esperanza, porque expresa la confianza en la racionalidad, en la capacidad de la inteligencia humana de aproximarse a la verdad, a la búsqueda del sentido vital y a la promoción del Derecho Educativo.

El Derecho Educativo nos enseña a escuchar, a atender, nos introduce en una comunidad de diálogo y de búsqueda conjunta, de respuestas a nuestros grandes desafíos. La educación como mera preparación para la vida laboral, se ha convertido en un proceso desesperante para muchos jóvenes. La educación queda enmarcada en la situación global de la humanidad, y al mismo tiempo, en el ámbito de la fe, esperanza y amor, las tres virtudes teologales de la vida cristiana y humana (Carballo, 2021).

3.1.4 Los ejes que articulan el Derecho Educativo en el contexto eclesial

Con esta visión como marco general, vemos cuatro ejes que articulan la acción educativa del Derecho Educativo en este marco eclesial. Al enunciar cada uno de ellos, se destacan algunas repercusiones para la enseñanza y la formación de los docentes:

1. El *primer eje*: La educación integral pone en el centro a la persona. Francisco (2020) en *Fratelli Tutti* insiste en que cada persona se relaciona, reflejo de la imagen de la Trinidad y, por tanto, un ser comunitario, un ser para la comunión. Es el fundamento teológico de una antropología integral y de una espiritualidad de la solidaridad global. Este carácter relacional manifiesta una primera forma de

trascendencia que apunta a la apertura al otro, que es Dios. Por ello expresa Francisco, los tres valores de la nueva cultura: la hospitalidad, la solidaridad intergeneracional y la trascendencia.

2. *Segundo eje*: la educación encuentra sentido en la orientación hacia *la verdad y el diálogo*. La educación necesita esta tensión. Al respecto en *Fratelli Tutti*, se dice que «para que una sociedad tenga futuro, es necesario que haya asumido un sentido respeto hacia la verdad de la dignidad humana, como una verdad irrenunciable que conocemos con la razón y aceptamos con la conciencia» (nº 207). Por otro lado, el Papa Francisco (2018) en *Veritatis Gaudium*, recordando palabras de Benedicto XVI (2009) expresadas en *Caritas in veritate*, 4, dice que «la verdad es *lógos* que crea *diálogos* y por tanto comunicación y comunión» (proemio, 4 b). Santo Tomás de Aquino decía que «dónde está la verdad, allí está el espíritu». El diálogo es el camino para descubrir la verdad, para ayudarnos a vivir la mejor y abrirnos a la verdad.

Hay que enriquecer el currículo con el desarrollo de la cultura del encuentro, el reconocimiento de la diversidad, incluida la religiosa.

3. *El tercer eje*, la educación como *apertura a la dimensión espiritual*. Esta enseñanza forma parte de la educación integral como apertura a lo posible, para andar en el conocimiento y profundización de la dimensión espiritual de las personas y de las culturas, para no cercenar la dimensión estética de las personas.
4. *El cuarto y último eje*, *las actitudes y valores cristianos*. Son los propios de esta dimensión. El contexto eclesial aporta una esfera propia de valores con su peculiar lógica, racionalidad y epistemología. Son los valores cristianos asentados en la vida ejemplar de Jesús: la vida, la familia, el servicio, el amor y compromiso con el prójimo, la caridad fraterna, la educación integral, la convivencia, el respeto... Estas actitudes y valores tienen una especial importancia para la persona, como ser creado por Dios a su imagen y semejanza y herederos de su mensaje y mandato.

La concreción y enseñanza de estas actitudes y valores, precisan una presentación de lo que no es la práctica eclesial y religiosa, en

torno a situaciones negativas que alejan a la persona de las creencias y sus prácticas.

El cultivo de estos valores, en la escuela van unidos a la competencia espiritual, donde la simbología, el silencio, la interioridad, la autonomía, la celebración, etc., se han de educar y expresarse.

La vivencia de estos valores y actitudes cristianas en la escuela; la formación de los docentes para la educación integral de los menores; la búsqueda de la verdad y el diálogo y la apertura a la competencia espiritual, se destacan como aportaciones que ha de enriquecer la formación en el Derecho Educativo desde la perspectiva cristiana.

3.2 El Contexto de Proyección y Desarrollo Social

El Derecho Educativo favorece el desarrollo social y la proyección de ayuda a la comunidad mediante la gestión de grupos, asociaciones y cooperativas y la formación responsable de personas en sus entornos sociales, laborales y relacionales (Bustamante, 2019).

La sociedad requiere que lo ciudadanos cuenten con la formación necesaria para la convivencia interpersonal, la relación laboral y la superación de los problemas comunitarios. El desarrollo social sostenible, se nutre de la producción del conocimiento mediante proyectos de formación integral (Merlo, 2020). El diseño de paradigmas formativos basados en el desarrollo socio educativo, es clave en la implementación del Derecho Educativo y la formación en proyectos de valores vitales como el humanismo, justicia y la igualdad social (Martínez-Iñiguez et al., 2020).

Para el diseño, promoción y aplicación de dichos proyectos formativos, es determinante la cultura del emprendimiento, la comunicación, la participación desde los centros educativos y la universidad, donde el DE cuente con un especial protagonismo (Lazo et al., 2020; Infa et al., 2022).

De cara a la proyección y desarrollo social a través de los proyectos formativos, se requiere adaptación contextual, sentido crítico y reflexivo y la innovación educativa y tecnológica (Suárez Soza et al., 2020; Camacho et al., 2020).

El impacto social de estos proyectos se evidencia en la planificación de los procesos, la investigación, la recogida de información, las mejoras y los resultados (Torrado et al., 2020). Es fundamental la colaboración entre los formadores e investigadores, para que los proyectos de desarrollo social cuenten con la adecuación requerida sobre los destinatarios y la idoneidad didáctica precisa, sobre todo cuando los contextos refieren a personas y zonas de exclusión (Barciano et al., 2020).

El desarrollo social promovido como requerimiento del Derecho Educativo, a través de la gestión educadora basada en la economía social y solidaria (Martínez y Java, 2019), encuentra apoyo en proyectos estratégicos innovadores y tecnológicos con un impacto sustancial en la comunidad (Gil et al., 2020), sobre todo en la superación económica, laboral y social después de las circunstancias generadas por la Covid 19.

Además, esta actividad formativa que produce conocimiento y soluciones a la comunidad, desarrolla la competencia digital con estrategias de enseñanza y aprendizaje interactivas, cooperativas y de comunicación (Pech et al., 2021).

Un ejemplo en algunos ámbitos universitarios son los parques científicos y tecnológicos como apuesta, oportunidad y evidencia de infraestructuras y equipos técnicos y académicos para la innovación, la investigación, la colaboración y el *marketing*, favoreciendo el conocimiento, la productividad, el desarrollo económico, social y empresarial (Rodríguez y Núñez, 2021).

3.3 El Aprendizaje Servicio, la Pastoral y el Derecho Educativo

Las instituciones educativas de ámbito universitario o no, otros organismos o personas, pueden generar el Aprendizaje Servicio (ApS), como una articulación teórico práctica, donde los agentes, que pueden ser los estudiantes con el apoyo de los educadores, planifican proyectos acordes con actuaciones para el desarrollo social (Sartor-Harada et al., 2020). Estas acciones, aprendidas y enseñadas con la participación y el protagonismo del alumnado, que potencia su sentido formativo, sirven a la comunidad, contando con el apoyo de una red interinstitucional. La evaluación del proyecto definirá finalmente, los logros alcanzados y las mejoras a realizar en el proceso. Estas acciones se aplican a destinatarios de edades diversas,

en ámbitos socio comunitarios, donde se hayan detectado necesidades educativas y formativas, sanitarias, alimenticias, deportivas, artísticas, culturales, religiosas, etc.

Según Guzón y González (2021) el ApS integra aprendizajes que en ocasiones están asociados a alguna asignatura, donde se potencia el perfil vocacional y profesional, es eminentemente práctico, se apoya en la comunicación y fomenta la educación en valores. A veces tienen la forma de servicio a la comunidad, de orientación y tutoría, de acción pastoral y de *management*, en referencia a la organización, administración o gestión.

La acción pastoral es una forma de ApS, donde los miembros de la Iglesia como pastores, aplican un «proyecto de pastoral como ApS anclado en los valores del evangelio, para afianzar la buena noticia de Jesús, basada en el amor fraternal y la salvación de la humanidad, aportando una visión religiosa y teológica motivante...» (p. 33).

También el voluntariado puede percibirse como ApS por la búsqueda del bien común en sectores sociales, integrado en acciones solidarias a favor de la comunidad. Por sus características, está un tanto alejado de los criterios de calidad del ApS.

Por lo dicho, ¿qué relación guarda el ApS, la pastoral y el voluntariado con el Derecho Educativo? Su vinculación fundamental está en los fines comunes. El Derecho Educativo está a favor de las personas, de la comunidad y de los sectores más vulnerables, que demandan dignidad, formación ciudadana, conocimiento de las normas, los derechos y deberes, la cultura de la paz y la educación en valores y principios.

El Derecho Educativo pretende en definitiva, el desarrollo integral y social de cada persona y comunidad. Para ello, analiza la realidad del grupo y de las condiciones sociales donde se aplica; identifica y prioriza sus necesidades; elabora una planificación coherente con las necesidades; distingue los recursos personales que participan y los materiales que se utilizan en el proceso; favorece el encuentro y la comunicación entre las partes y valora el proceso realizado, para entender mejor el Derecho Educativo planificado y aplicado en la formación y desarrollo social.

De alguna manera, se relacionan las experiencias de ApS especialmente con algunos Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS), y por lo tanto, con

el Derecho Educativo al compartir fines que buscan la paz y el bienestar social. Por ejemplo ODS que pretenden la eliminación de la pobreza (nº 1); la vida sana (nº 3); la educación inclusiva, equitativa, de calidad y el aprendizaje a lo largo de la vida (nº 4); la igualdad de géneros y el empoderamiento de la mujer (nº 5); las sociedades pacíficas e inclusivas (nº16); etc., (González, Ochoa y Guzón, 2022).

4. LA INTERNACIONALIZACIÓN COMO CONTEXTO

La internacionalización es un contexto natural del Derecho Educativo. La globalización que vivimos hacen que habitemos un mundo interconectado y de inmediatez. Facilitan el proceso, el desarrollo de planes estratégicos diseñados en programas, apoyados en redes que procuran la interrelación, la colaboración y los objetivos y proyectos comunes a sus miembros. Es el marco internacional aludido anteriormente sobre el EEES y a las Recomendaciones del Consejo de Europa.

Supone una oportunidad para compartir metodologías, actuaciones y buenas prácticas desarrolladas cooperativamente, con el apoyo tecnológico para llegar más allá del entorno cercano conocido. Es el reto de la internacionalización a través del Derecho Educativo.

En el contexto de Internacionalización, el Derecho Educativo se apoya en la Educación de Valores, donde la interculturalidad es prioritaria. Otros valores como la multiculturalidad, la solidaridad, el respeto, la libertad, la tolerancia, la ciudadanía, la paz y otros que están interrelacionados.

Desde este mismo contexto, se favorece el DE cuando se desarrollan programas de Educación Intercultural que fundamentan su acción formativa y el desarrollo socio educativo al referirse a minorías y mayorías, a extranjeros, asimilación, integración, gueto, grupo étnico e identidad; a inmigrantes, refugiados, asilo y exiliados; a emigración, movilidad humana, desplazamientos forzosos y corrientes migratorias, ya sean por causas laborales, bélicas, por revueltas, por agitaciones políticas o religiosas, por persecución y expulsión, por defensa de la cultura, la tradición y el patrimonio; a otros términos como conflictos, discriminación, violencia, xenofobia, convivencia, prejuicios, estereotipos, dependencia, segregación, remesas, enclaves étnicos, raza, regulación, etc.

Figura 3
Elementos de la Internacionalización en el Derecho Educativo



Asumir el reto de la diversidad cultural y lingüística, de la educación intercultural, la educación en valores, la integración, la convivencia y la cultura de la paz, supone una apuesta por la internacionalización a favor del intercambio, la interrelación, la movilidad, el respeto y la tolerancia entre personas y culturas, grupos étnicos y países diferentes, atendiendo sus necesidades (González y De Castro, 2012).

El DE articula la formación y la educación para la ciudadanía y la democracia mundial, la educación para la paz, los derechos humanos y de la infancia y la comprensión internacional. Como se ha señalado, con acciones de ApS, de voluntariado, de pastoral, de cooperación... se llega a entornos internacionales donde las necesidades humanas requieren la ayuda y colaboración del resto de personas, con los que experimentan la cercanía y fraternidad, en un ejercicio de auténtica solidaridad humana. Un ejemplo palpable lo vemos en los polacos, rumanos, húngaros... que acogen, alimentan y orientan a los ucranianos que llegan por miles huyendo de la invasión rusa.

Como vemos en la figura, existe un conjunto de elementos vinculados al ejercicio del Derecho Educativo en el contexto de internacionalización. Así por ejemplo, entre los *conocimientos* se destacan el plan estratégico, los programas y proyectos que se diseñen, las propuestas de trabajo y actuaciones, ya sean buenas prácticas compartidas, en forma de ApS, voluntariado, acciones pastorales, u otras de carácter formativo y axiológico. De igual forma, las metodologías utilizadas, los resultados obtenidos y su transferencia; los entornos laborales, sociales y educativos, sean universitarios o no; la comunicación, los medios y recursos telemáticos para los encuentros presenciales y virtuales, a nivel individual o en redes, que trabajan el Derecho Educativo en delegaciones nacionales, regionales o locales, creando equipos y grupos de trabajo para la investigación y la formación. RIIDE es un claro ejemplo, como Red Internacional de Investigación en Derecho Educativo. Requieren de una coordinación entre las delegaciones y equipos.

En el ámbito de la educación superior la creación de una red dinamiza e integra el proceso de internacionalización (Almuiñas y Galarza, 2016), donde las secretarías y las oficinas de relaciones internacionales, trabajan estrategias, programas categorizados y de educación comparada con otras universidades (Schriewer, 2011), para lograr los auténticos fines de *universitas* como un todo y universal.

El Programa COIL del inglés *Collaborative Online International Learning*, promueve una enseñanza virtual con apoyo telemático, para favorecer la enseñanza y comunicación compartida entre grupos de diferentes países y culturas sin necesidad de viajar, complementando los programas de movilidad internacional (Guerola et al., 2021). Se favorece el desarrollo de competencias lingüísticas e interculturales, donde los coordinadores y/o profesores personalizan y acuerdan los objetivos y las líneas compartidas en un plazo de tiempo, que no es necesario que sea muy extenso, para que se vean conseguidos los objetivos y evaluadas las actuaciones en un entorno de interculturalidad. Se trata de una metodología innovadora que acerca la diversidad universal al espacio del aula. El Derecho Educativo aprovecha esta innovación educativa para promover sus acciones y enseñanzas interculturales.

Entre los *procedimientos*, ya se han resaltado la innovación, la creación de redes, la interrelación que favorece la comunicación, la organización en

equipos, grupos de trabajo, oficinas, delegaciones, etc.; añadimos la identificación de necesidades, la reflexión crítica, la temporalización y la planificación; en línea de investigación, el diseño de esta, su aplicación, análisis e interpretación de resultados y la publicación, divulgación y su transferencia. La necesaria evaluación de todos los procedimientos, cierra el proceso.

Entre *los valores y actitudes* a destacar del Derecho Educativo en el contexto internacional, ya se ha hecho notoria la interculturalidad, además, el diálogo, la actitud ciudadana y democrática, el respeto, la tolerancia, la cooperación y colaboración, la actitud de apertura, de paz, solidaridad, integración e inclusión.

La presentación de los tres grupos de elementos, en el entorno educativo, pueden equivaler a los *saberes esenciales* para realizar una unidad didáctica como programación coherente de la enseñanza, que contribuye al logro de las competencias y a las finalidades expresadas en la LOMLOE (preámbulo).

5. OTROS CONTEXTOS DEL DERECHO EDUCATIVO

A parte de los contextos señalados, el Derecho Educativo se puede desarrollar en otros, que completan la propuesta como se observa en la *figura 1* y *2*. Así,

- a) El *Contexto Investigador y Analítico*, formaliza el análisis de la realidad tan necesario para la planificación y las respuestas a las carencias detectadas. Por ejemplo, la pandemia por Covid 19 está siendo una época muy especial para detectar nuevas necesidades formativas y educativas para asentar el Derecho Educativo que ha sido tan denigrado, especialmente durante el confinamiento, donde se ignoraron derechos educativos, sanitarios, sociales, etc. Al análisis y diagnóstico de la realidad, sigue la investigación como proceso necesario para plantear preguntas clave, concretar objetivos y fijar hipótesis que se comprobarán como soluciones al problema, como el enunciado.
- b) El *Contexto Axiológico y del Derecho*, relaciona el entorno de los valores e ideales con las normas que los plantean como fines y prin-

cipios. En este trabajo ya se han enumerado los valores y actitudes más destacables en relación a la aplicación del Derecho Educativo, así como el marco legal de diferentes niveles que lo sostiene, como son los Derechos Humanos, los Derechos del Niño, las normativas nacionales, regionales y las institucionales o locales. Entre todas forman un conjunto de disposiciones que han de ser conocidas, comprendidas y respetadas para lograr la cultura de la paz, la convivencia y el resto de valores conocidos a respetar desde esta perspectiva axiológica (Alonso, y Guzón, 2017).

- c) El *Contexto Planificador* asume su peculiaridad. Las acciones que pretenden fines y valores *glocales*, es decir, con características de realidades globales y locales, requieren como ya se ha argumentado, un plan de acción, basado en programas y proyectos ineludibles, de los que se deriven actuaciones que respondan a las necesidades detectadas, según las características del grupo *diana* o los destinatarios. En ocasiones, pueden ser grupos de adolescentes y jóvenes, en otras, adultos y personas mayores. Se ha de tender a la cultura del encuentro intergeneracional, donde existen buenas prácticas muy interesantes que realzan los ideales y fines definidos. Los Observatorios dan buena fe de ello en sectores juveniles y de mayores. Dentro de este contexto, los ODS de la Agenda 2030, que ya se presentaron y relacionaron con el DE, configuran un panorama visible en la planificación de cualquier estrategia de este ámbito.

6. CONCLUSIONES

La importancia y necesidad del contexto del Derecho Educativo, radica en la organización, sentido y circunstancias concretas que otorgan significado en el espacio, el tiempo y los elementos compartidos donde se desarrolla. El contexto identifica el problema y sus características, marca las normas y reglas que hay que conocer y respetar para que se produzca el diálogo, la enseñanza, la convivencia y el entendimiento. La práctica del DE a nivel docente, social, sanitario, etc., no recae exclusivamente en los agentes que lo desarrollan, ni en los medios que utilizan, sino en el efecto de las condiciones y determinantes contextuales que se producen e interrelacionan. No

tomar en cuenta el contexto adecuado del DE, significaría estar *fuera de contexto o al margen* de este, lo que se interpreta como estar desorientado y perdido en el lugar, el tiempo y las circunstancias que tocan vivir.

El contexto donde se desarrolla el DE es una variable que, incide sobre los procesos formativos y educativos, sobre factores personales, sociales y ecológicos. Las instituciones y personas involucradas en el DE han de contribuir activamente, para que el contexto determinado en el que se encuentren, sea inherente a las acciones que se desenvuelven.

En el contexto educativo hay que distinguir el papel del centro y la comunidad escolar, la colaboración e implicación de la familia, las competencias, el marco institucional que las promueve para su logro; las habilidades, cambios, desafíos y nuevas normas para el tratamiento del DE. En muchos casos, va a suponer el reaprendizaje de las influencias parentales o docentes recibidas, para que los sujetos que aprenden sean protagonistas de su aprendizaje y cuenten con los conocimientos, destrezas y valores que les facilite la transformación y el desenvolvimiento en tareas concretas.

En el contexto de proyección social y eclesial del Derecho Educativo, hay que considerar la respuesta a los grandes desafíos de la humanidad, en pro de su dignificación, destacando la intervención de solidaridad intergeneracional y el acto de esperanza a través del pacto educativo que anuncia el Papa Francisco. Desde esta perspectiva cristiana, la educación integral pone en el centro a la persona, alienta la búsqueda de la verdad y el diálogo, fomenta la apertura a la dimensión espiritual y a las actitudes y valores cristianos.

El contexto social donde se aplica el DE requiere de investigación, planificación e implementación de proyectos que apuesten por el desarrollo social y digital, especialmente de las personas y lugares con menos recursos, como ha evidenciado la pandemia por la Covid 19. El ApS, el voluntariado y las acciones pastorales, pretenden una atención especial como estrategias de acciones formativas y solidarias orientadas a la comunidad.

El contexto de internacionalización es fundamental para la aplicación del DE, dada la globalización e interconexión que vivimos. Hay que cui-

darlo y mejorarlo. Se hace necesaria la comunicación y formación entre personas, organismos y redes, que planifican, investigan, innovan y divulgan los resultados con informes y estudios. La formación ciudadana y democrática, precisa este contexto internacional, donde confluyan los conocimientos, procedimientos y valores, como elementos para llegar cooperativa y solidariamente, a disminuir las necesidades humanas y a favorecer su bienestar social. Las redes y los programas que mejoren y potencien el DE en este contexto con metodología apropiada, serán bienvenidos.

A partir de estas consideraciones que resaltan el contexto del Derecho Educativo, se abre el camino que se adentra en el resto de componentes que definen y configuran el DE, que articulan proyectos y acciones coherentes a favor de personas y sociedades más justas, democráticas y pacíficas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albury, D. (2013). El líder en el cambio educativo. En Educared y Fundación Telefónica. *20 claves educativas para 2020. ¿Cómo debería ser la educación del siglo XXI?*
- Almuiñas Rivero, J. L., y Galarza López, J. (2016). Las redes académicas como ejes de integración y cooperación internacional de las instituciones de educación superior. *Revista Cubana de Educación Superior*, 35(1), 18-29.
- Alonso Betancourt, L. A., Larrea Plúa, J. J., y Moya Joniaux, C. A. (2020). Metodología para la formación de competencias profesionales en estudiantes universitarios mediante proyectos formativos. *Transformación*, 16(3), 544-566.
- Alonso, F, y Guzón, J. L. (2017). La educación en valores: Axiología, naturaleza y derecho educativo. *Revista de Ciencias Humanas*, 18(02), 90-120.
- Álvarez, Y., González, M., y Ginoris, O. (2019). La formación de competencias profesionales: un reto para la Universidad de Cuba. En L. M. Duso y A. Villafuerte (eds.), *Derecho Educativo: Reflexiones sobre la cultura de paz en un mundo globalizado*, (pp. 271-293). ISOLMA.
- Benedicto XVI (2009). *Carta Encíclica Caritas in Veritate sobre el desarrollo humano integral en la caridad y en la verdad*. <https://bit.ly/34Zkswq>
- Berciano, A., Subinas, A., y Anasagasti, J. (2020). Análisis de la idoneidad didáctica de un proyecto de estadística diseñado e implementado en un contexto en riesgo de exclusión social. *Avances de investigación en educación matemática*, (18), 21-39.

- Bustamante Salazar, A.M. (2019). CIRIEC-España. *Revista de economía pública, social y cooperativa*, (95), 217-255. doi.org/10.7203/CIRIEC-E.95.10433
- Cabaco, A.S. (2005). Retos e implicaciones del Espacio Europeo de Educación Superior: Algunas reflexiones y experiencias desde la óptica de una Universidad Católica. *Cristianismo, Universidad y Cultura*, (13), 101-112.
- Camacho L. M. (2014). *Resiliencia, cultura de paz y el orientador en la reforma educativa*. UNACH.
- Camacho Marín, R., Rivas Vallejo, C., y Gaspar Castro, M. (2020). Innovación y tecnología educativa en el contexto actual latinoamericano. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 26, 460-472.
- Camacho-López, M., Gómez-Téllez, A. O., y González-Alonso, F. (2016). En F. González-Alonso y J. Escudero-Vidal (Coords.), *La pobreza infantil: Misión y visión* (pp. 171-206). Servicio de Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.
- Cisneros Farías, G. (2000). *Axiología del Artículo Tercero Constitucional*. Editorial Trillas.
- Cobo, C. (2013). Principales desafíos que debe abordar la educación para adaptarse a la sociedad del siglo XXI. En Educared y Fundación Telefónica, *20 claves educativas para 2020. ¿Cómo debería ser la educación del siglo XXI?*
- Coll, C. (2013). La familia: socio estratégico para la educación. En Educared y Fundación Telefónica, *20 claves educativas para 2020. ¿Cómo debería ser la educación del siglo XXI?*
- Consejo Europeo. (2000, 23 y 24 de marzo). *Conclusiones de la Presidencia*. Lisboa.
- Downes, S. (2013). Aprendizaje digitalizado en la sociedad del siglo XXI. En Educared y Fundación Telefónica, *20 claves educativas para 2020. ¿Cómo debería ser la educación del siglo XXI?*
- Educared y Fundación Telefónica. (2013). *20 claves educativas para 2020. ¿Cómo debería ser la educación del siglo XXI? Resumen del Encuentro Internacional de Educación 2012-2013*.
- Francisco. (2020). *Carta Encíclica Fratelli Tutti sobre la fraternidad y la amistad social*.
- Francisco. (2018). *Constitución apostólica Veritatis Gaudium. Sobre las universidades y facultades eclesíásticas*. 8-12-2017.
- Fuller, D. (2013). Desafíos que genera la nueva cultura digital en el ámbito de la educación: factores determinantes. En Educared y Fundación Telefónica, *20 claves educativas para 2020. ¿Cómo debería ser la educación del siglo XXI?*

- Gil, A. V. H., Bom-Camargo, Y. I., Castiblanco, A. M. O., y López, O. L. O. (2020). Gestión de la innovación en empresas de economía solidaria de Caldas-Colombia. *Económicas CUC*, 41(2), 65-82.
- Gómez-Téllez, A., Camacho-López, M., y González-Alonso, F. (2010). *Educación y Derecho educativo en Chiapas*. UNACH-Pifi-Humanidades.
- Gómez-Téllez, A., Camacho-López, M., y González-Alonso, F. (2013). *Derechos Humanos y Cultura de Paz: otra mirada a la educación*. CeCol-Pifi-UNACH.
- Gómez-Téllez, A.; Camacho-López, M. y González-Alonso, F. (2016). Derecho Educativo y pobreza infantil en Chiapas (México). En F. González-Alonso y J. Escudero-Vidal (Coords.). *La pobreza infantil. Visión y Misión* (pp. 171-206). Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.
- González-Alonso, F., y De Castro-Hernández, R.M. (2019). *Mejorar la convivencia, educación en valores y derecho educativo*. Tirant Humanidades.
- González-Alonso, F., Ochoa-Cervantes A., y Guzón-Nestar, J. L. (2022). Aprendizaje servicio en educación superior entre España y México. Hacia los ODS. *Alteridad*, 17(1), 76-88.
- González, F., y de Castro, R. M. (2012). Interculturalidad y valores en el currículo intercultural. *Papeles Salmantinos de Educación*, (16), 189-213.
- Guerola, I. S., Tordera, N., y Pérez-Nebra, A. (2021). El desarrollo de competencias interculturales a través de la Colaboración Internacional en Línea. *Revista del Congreso Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, (5).
- Guzón-Nestar, J. L., y González-Alonso, F. (2021). El aprendizaje- Servicio: Fundamentación y visión de la Pastoral como proyecto y origen del ApS. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (44), 13-50.
- Infra, S. A., González, M. G., y Bautista, R. A. O. (2022). Percepción de la formación profesional en el contexto peruano, alternativa desde las competencias. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 10(1), 134-146.
- Jefatura del Estado. (2006, 4 de mayo). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). *Boletín Oficial del Estado*, (106).
- Jefatura del Estado. (2013, 10 de diciembre). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado*, (295).
- Jefatura del Estado. (2020, 30 de diciembre). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). *Boletín Oficial del Estado*, (340).
- Lazo Fernández, Y., García González, M., & Rojas Murillo, A. (2020). La comunicación como factor clave en el espíritu emprendedor del contexto universitario. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 8(3).

- Martínez Navarro, M., y Jaya Escobar, A. I. (2019). La gestión de la ciencia, la tecnología y la innovación en la educación superior: trayectorias y desafíos. *Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*, (febrero).
- Martínez-Iñiguez, J. E., Tobón, S., y Soto-Curiel, J. A. (2021). Ejes claves del modelo educativo socio formativo para la formación universitaria en el marco de la transformación hacia el desarrollo social sostenible. *Formación universitaria*, 14(1), 53-66.
- Merlo, M. E. I. (2020). Gestión del Conocimiento desde el enfoque Socio formativo hacia el Desarrollo Social Sostenible. *Ecociencia International Journal*, 2(2), 10-18.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (2015, 29 de enero). Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.
- OCDE. (2002). *Definición y Selección de Competencias clave. Resumen ejecutivo*.
- Oñate, A., y Piñuel, I. (2000). *Informe Cisneros X. Acoso y violencia escolar en España*. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo.
- Patti, J. (2013). La educación emocional. En Educared y Fundación Telefónica, *20 claves educativas para 2020. ¿Cómo debería ser la educación del siglo XXI?*
- Pech, S. Q., Chan, G., y Cabrera, W. R. R. (2021). Desarrollo de la competencia digital en profesores universitarios. *Etic@ net: Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 21(1), 83-114.
- Recomendación Consejo de la Unión Europea. (2018, 22 de mayo). Recomendación del Consejo relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*.
- Rodríguez Batista, A., y Núñez Jover, J. R. (2021). El sistema de ciencia, tecnología e innovación y la actualización del modelo de desarrollo económico de Cuba. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(4), 7-19.
- Ruiz, F. (2013). La gestión del cambio. En Educared y Fundación Telefónica, *20 claves educativas para 2020. ¿Cómo debería ser la educación del siglo XXI?*
- Sartor-Harada, A., Azevedo-Gomes, J., Pueyo-Villa, S., y Tejedor, S. (2020). Análisis de las competencias docentes en proyectos de aprendizaje-servicio en la educación superior: La percepción del profesorado. *Formación universitaria*, 13(3), 31-42.
- Schriewer, J. (2011). Sistema mundial y redes de interrelación: la internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada. M. Caruso y H. Elmar Tenorth, *Internacionalización. Políticas Educativas y Reflexión Pedagógica en un Medio Global*, 41-94.

- Soria Verdera, R. E. (2014). *La evolución del Derecho por medio de la escuela*. Pirca Ediciones.
- Suárez Soza, M. M., Triminio Zavala, C. M., Madriz Aguilar, R. A., Silva Largaespada, E. R., y Lobato Blanco, L. A. (2020). La formación integral universitaria aplicada a los nuevos contextos. *Revista Compromiso Social*, 1(3), 51-58.
- Tiana, A. (2021). *Marco Curricular de la LOMLOE* [ponencia]. Conferencia Episcopal Española.
- Torrado, L. C., Cardona, N. Á., y Casallas, N. E. C. (2020). Impacto de la investigación dentro del proceso de formación profesional. *Cultura Educación y Sociedad*, 11(2), 145-160.
- Yáñez, C. (2004). Definición operativa de competencias. *Jornadas EEES*. Universidad de Sevilla.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 7ª ED.):

González Alonso, F. (2022). Los contextos esenciales del Derecho Educativo. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (46), pp. 129-159.



MATERIALES

Colabora
grupo
edebé



edebé

la **educación** hoy
el **valor** de mañana

El derecho a una educación en valores

The Right to Values Education

JUAN CARLOS SÁNCHEZ-HUETE

DOCTOR EN FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. PROFESOR EN CES DON BOSCO (MADRID, ESPAÑA)

SOLANGE RAIMUNDO FRANCI YAEGASHI

DOCTORA EN EDUCACIÓN. PROFESORA EN LA UNIVERSIDAD ESTADUAL DE MARINGÁ (BRASIL)

ANDREA SÁNCHEZ GADEA

MAESTRA DE EDUCACIÓN PRIMARIA. COLEGIO SAN PEDRO APÓSTOL (MADRID, ESPAÑA)

Resumen

En la esfera de la educación, los esfuerzos por instruir a las futuras generaciones han de traducirse, sin duda, en un mundo en el que nuestros espacios de convivencia sean contextos donde se fomenten los valores que fundamentan la vida social. La educación emocional debe ocupar un espacio que impregne transversalmente los procesos educativos. Temáticas como la educación en los Derechos Humanos, educación para la paz, educación para la igualdad, educación para la solidaridad y educación en la conciencia de muerte, requieren su lugar en las aulas de cualquier etapa educativa. Estos materiales proponen un argumento didáctico, desarrollado a través de distintas actividades, para su contextualización en el aula. Son propuestas que el docente puede administrar de forma libre, en sus contextos de enseñanza, para lograr que sus alumnos se aprovechen de una oportunidad de tratar temas que, por desgracia, normalmente no se tratan en el aula de forma cotidiana y sistemática. La Declaración Universal de los Derechos Humanos es un código de conducta para la convivencia en paz (educación para la paz) que debiera ser texto obligado en todas las escuelas, pues es un documento que reclama la dignidad humana mediante conceptos tales como la libertad, la justicia, la igualdad (educación para la igualdad), la educación, el trabajo, el respeto o la dignidad. Buscamos sociedades más justas y debemos aprender la igualdad enseñando actitudes positivas y evitando prejuicios estereotipados. La educación debe comprometerse con causas que nos hagan personas solidarias, capaces de ser altruistas con los demás. Por último, vivimos sin conciencia de la muerte, porque sencillamente no se nos enseña en la escuela. Debemos dar oportunidad para prepararnos a este proceso de la vida misma.

Palabras clave: Derechos Humanos, paz, igualdad, solidaridad, conciencia de la muerte.

Abstract

The efforts to teach future generations through Education must be translated into a new world of coexistence contexts that promote values as the basis of social life. Emotional education must play a crosscutting role in educational processes. Themes like Human Rights Education, Peace Education, Equality Education, Solidarity Education and Death Awareness Education, require a their role inside the classrooms at any educational level. The materials from this article are based on a teaching approach developed through different activities to be contextualised in the classroom. These proposals can be freely implemented in different teaching contexts, so that students may benefit of the chance to deal with a bunch of topics that, unfortunately, are not systematically addressed in the classroom on a daily basis. The Universal Declaration of Human Rights is a code of conduct for coexistence in peace (Peace education) that should be studied at school, since it advocate for the human dignity through concepts like freedom, justice, equality (equality education), education, work, respect and dignity. Since we are in search of more just societies, we must learn about equality by teaching positive attitudes and avoiding stereotyped prejudices. Education should be committed to promote causes that make us become both supportive and altruist. Lastly, we live unaware of death, because we are just not taught about it at school. Therefore we should give ourselves the chance to get ready for this moment of the life process.

Keywords: Human Rights, Peace, Equality, Solidarity, Death Awareness.

1. INTRODUCCIÓN

La escuela que fomenta una educación en valores da sentido y plenitud a la vida de sus educandos. Por eso, los sistemas educativos han de favorecer esta educación para promover la convivencia y el respeto al pluralismo, donde sus ciudadanos se comprometan con sus obligaciones y sean consecuentes con sus derechos. De esta manera, se cimentarán los sustentos de una sociedad más justa y más solidaria.

Lograr estos propósitos pasa por la inserción en los currículos de programas de educación en valores y formación moral, que refuerce iniciativas de aprendizaje capaces de propiciar en los alumnos un referente para fundamentar una identidad adecuada a su contexto, una formación cultural que les faculte para ser ciudadanos responsables y actores sobre un mundo mejor.

La vida escolar del alumno es un periodo transcendental para la construcción de esa personalidad que les implique en la transformación de la realidad. Es cierto que hallamos cierta controversia en aspectos tales de cómo abordar tan importante tema; cuál sería la edad adecuada en donde implementar el proceso; qué materias deben efectuar su tratamiento educativo, etc.

Las materias con un contenido más fundamentado en lo axiológico, como la religión o la ética, o los temas transversales, son más propensos a un tratamiento más sistemático de los valores. Sea como fuere, la concepción de esta temática ha de responder a un modelo por encima de credos, religiones, tendencias socioculturales o convicciones políticas y, por supuesto, jamás basado en principios o normativas inamovibles.

Se necesita tomar conciencia y, después, generarla. Que mejor que la familia, la escuela, los medios de comunicación, quienes canalicen la opinión para así generar un conjunto de conocimientos, de actividades y experiencias, de situaciones de aprendizaje en valores basados en la realidad, validados a su vez por los alumnos que los han de interpretar, para comprender críticamente dicha realidad.

2. OBJETIVOS

Los objetivos que se pretenden con el siguiente trabajo se traducen, fundamentalmente, en una serie de capacidades a alcanzar por los alumnos, y que son producto de procesos de aprendizaje donde prevalece la adquisición de conocimientos, a través de la reflexión, para llevarlos a la acción. Son tres:

1. Desarrollar valores que favorezcan la maduración de los alumnos como personas íntegras y en sus relaciones con los demás.
2. Potenciar la educación en valores sociales que permitan la participación activa en una sociedad solidaria, plural y dinámica.
3. Favorecer actividades que impliquen el desarrollo de competencias para convivir como ciudadanos de bien, críticos, libres, justos y solidarios.

3. CONTENIDOS

3.1 Educación en Derechos Humanos

La Declaración Universal de los Derechos Humanos, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948, proyectaba convertirse en un código de conducta para la convivencia en paz tras dos guerras mundiales y millones de vidas humanas inmoladas en campos de batalla y de exterminio.

El documento es una reflexión que interpela la dignidad humana mediante conceptos tales como libertad, justicia, igualdad, educación, trabajo, respeto, dignidad..., valores que motivan debates sobre el respeto a la condición humana. Pero también discusión sobre su incumplimiento.

Es preciso que los ciudadanos del mundo seamos participantes activos de su cumplimiento, tomando conciencia para que cualquier acto vergonzoso sea penado, ya que el respeto a la dignidad humana nos compete a todos.

Por eso, la necesidad de estos derechos, como compromiso de proteger a todas las personas, preservar su dignidad sea cual fuere su condición.

La Proclamación de la Declaración Universal de Derechos Humanos es un ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse para promover, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades.

En su «Preámbulo» expone que la libertad, la justicia y la paz tienen por base el reconocimiento de la dignidad y de los derechos de todos los seres humanos; que el desconocimiento y el menosprecio de los derechos humanos origina actos de barbarie, siendo la aspiración más elevada del hombre disfrutar de libertad; que los derechos humanos han de estar protegidos contra la tiranía y la opresión; que los pueblos de las Naciones Unidas reafirman su fe en los derechos fundamentales, en la dignidad y el valor de la persona humana y en la igualdad de derechos de hombres y mujeres.

Debiera ser lectura obligada en las escuelas de todo el mundo los treinta artículos de la Declaración.

3.1.1 Actividades de Educación en Derechos Humanos

Actividad 1ª:

- Objetivo: Conocer las causas acontecidas, en aquel momento histórico, para que se efectuara la Declaración de los Derechos Humanos.
- Leemos la Declaración Universal de los Derechos Humanos. El profesor expone las circunstancias del momento histórico para que se firme la Declaración Universal de los Derechos Humanos y contextualiza la necesidad de este ordenamiento internacional.
- Se propone la lectura de los treinta artículos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- Después, se construirá una tabla donde anotar cómo se vulnera los derechos humanos, a través de alguna noticia o en las actitudes que se observan en los demás (familia, clase, amigos...). Buscamos al menos para cinco artículos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

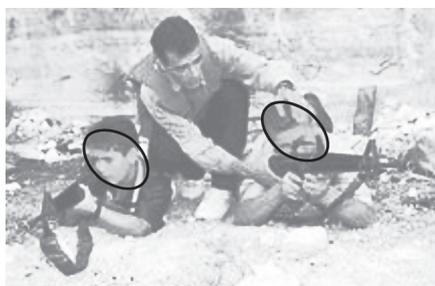
Artículo	Noticia...	Actitudes que observan en los demás (familia, clase, amigos...)

Actividad 2ª:

- Objetivo: Concienciarse de la importancia de estar informados sobre nuestros derechos como personas libres.
- Conocemos los Derechos Humanos.
- Lectura: Se propone la lectura de los cinco primeros artículos de la Declaración de los Derechos Humanos, y dos fragmentos de experiencias personales (cfr.: Boletín de Manos Unidas, nº 134, enero-febrero-marzo, 1999, p. 19).
- Después, relaciona los artículos leídos con las dos historias.
- Por último, buscamos si Sudán y Guatemala son países que pertenecen a la ONU.
- Lecturas:
 1. Declaración de los Derechos Humanos: «Art. 1.- Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos; Art. 2.- Toda persona tiene todos los derechos y libertades sin distinción de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política; Art. 3.- Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona; Art. 4.- Nadie estará sometido a esclavitud ni

a servidumbre; Art. 5.- Nadie será sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes».

2. «Abuk Kwany fue capturada en marzo de 1994 durante una incursión de tropas gubernamentales sudanesas contra su aldea dinka. Fue vendida como esclava a Ahmed de Naykata, en donde vive con el nombre musulmán de Howeh. En abril de 1996 su padre intentó liberarla acompañado de un policía oficial. Su propietario le exigió 50.000 libras sudanesas y al no poder pagarlas siguió como esclava. Solidaridad Cristiana Internacional apeló al Alto Comisionado de los Derechos Humanos a favor de la niña. Quizás ahora esté libre».
3. «El ejército es una pesadilla. Sufríamos enormemente por el tratamiento cruel que recibíamos. Constantemente nos golpeaban, casi siempre sin razón alguna, sólo para mantenernos en un estado de terror. Todavía tengo una cicatriz en mi labio y dolores agudos en mi estómago por haber sido golpeado brutalmente por los soldados más viejos. La comida era escasa y nos hacían caminar cargando mochilas pesadas, demasiado pesadas para nosotros. Me forzaron a aprender a luchar contra el enemigo en una guerra en la que yo no entendía por qué se estaba combatiendo (Emilio, reclutado por el ejército guatemalteco a los 14 años de edad)».



Actividad 3ª:

- Objetivo: Concienciarse de las violaciones constantes de los Derechos Humanos.

- Observa los siguientes dibujos:



- Art. 9. Nadie podrá ser arbitrariamente detenido, preso ni desterrado.



- Art. 13. «Toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un Estado».



- Art. 18. «Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión».



- Art. 19. «Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión».

- Ejercicios:
 1. De todos los dibujos, ¿cuál te ha llamado más la atención y por qué?
 2. Ante las situaciones descritas, si te ocurriera a ti, ¿cómo actuarías?
 3. ¿Cómo podemos luchar contra estas situaciones que se producen en otros países, lejos de nosotros?

Actividad 4ª:

- Objetivo: Analizar pensamientos que nos ayuden a conseguir el bienestar y a vivir con dignidad.
- Lectura y reflexión sobre frases que recogen ideas útiles para desarrollar el pensamiento crítico.
 - «Todos piensan en cambiar a la humanidad, pero nadie piensa en cambiarse a sí mismo» (Tolstoi).
 - «Desapruebo lo que decís, pero defenderé hasta la muerte vuestro derecho a decirlo» (Voltaire).
 - «La conciencia es uno de esos bastones que todos cogemos pata pegar al vecino, y del que nunca nos servimos para nosotros mismos» (Balzac).
 - «La guerra es un modo de deshacer con los dientes un nudo que no se ha podido deshacer con la lengua» (Fallaci).
 - «Lo imposible es aquello que no se ha realizado todavía» (Anónimo).
 - «El hombre honesto es aquel que establece una conexión entre lo que toma y lo que devuelve» (Lanza del Vasto).
 - «El que quiere hacer algo busca un medio, el que no quiere hacer nada busca una excusa» (Proverbio árabe).
- Para el coloquio:
 1. Ordena las frases, según preferencias, para alcanzar el bienestar y una vida digna.

2. Justifica la primera elección.

3.2 Educación para la Paz

El Preámbulo de la Declaración Universal de Derechos Humanos afirma que el: «desconocimiento y el menosprecio de los derechos humanos han originado actos de barbarie ultrajantes para la conciencia de la humanidad», y subraya que «la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana». (Asamblea General de la ONU, 1948).

La Declaración surge como consecuencia de los millones de vidas exterminadas por la Segunda Guerra Mundial.

Educar para la paz es una forma de poner en valor los derechos humanos. Porque cuando educamos iniciamos procesos de socialización para acomodar los valores predominantes de una sociedad.

La paz es la ausencia de violencia, la armonía de la persona consigo mismo, con los demás y con la naturaleza. No supone un rechazo del conflicto, al contrario. Los conflictos hay que aprender a afrontarlos y a resolverlos de forma pacífica y justa.

Jares (1992) habla de un legado histórico sobre el tema que cifra en cuatro hitos:

1. La Escuela Nueva, a comienzos del siglo xx, plantea dos ideas fundamentales desde sus principios educativos: evitar la guerra; fuerte dimensión internacionalista de sus postulados.
2. La creación desde Naciones Unidas de un organismo (UNESCO) especializado sobre este tema.
3. La «No Violencia» de Gandhi.

4. En la década de los 60 se inicia la denominada «Investigación para la Paz», que vincula un nuevo elemento, «la educación para el desarrollo».

Se caracteriza la educación para la paz por las siguientes características:

- Evitación de la violencia en la escuela (competitividad, acoso escolar, racismo...).
- Comprensión para la aceptación del otro.
- Contenidos educativos que propongan representaciones de pensamiento vividas desde el ejemplo sobre la solidaridad, el respeto, el entendimiento, etc.

El valor de la paz ha de constituirse en un objetivo fundamental de toda sociedad para alcanzar la convivencia pacífica. No obstante, hay importantes escollos que salvar, como es la proliferación de armas, que fomentan dudas acerca de tal consecución. El mundo padece guerras y tragedias personales y sufre la violencia del terrorismo provocadas por estas armas.

A todos compete el deber moral de promover la paz.

3.2.1 Actividades de Educación para la Paz

Actividad 1ª:

- Objetivo: Fomentar el diálogo sobre la paz para resolver conflictos.
- Lectura:
- ¿Por qué desapareció Manuel Pérez?

Recibieron la noticia de la desaparición de su hijo y se preguntaban, una y otra vez, qué había ocurrido.

La ley de la nación obligaba, a todos los jóvenes de diecisiete años, a construir «La Gran Zanja» en las fronteras, para así evitar cualquier invasión extranjera. Y aunque jamás la nación fue invadida, la ley seguía vigente.

Muchos opinaban que sería conveniente enviar a verdaderos expertos en construcción de zanjas para evitar desgracias y acci-

dentes; otros eran de la opinión de mandar voluntarios. Un tercer grupo, los pacifistas, pensaban que debían cerrar la zanja.

Manuel Pérez, acababa de cumplir diecisiete años. Viajó con ilusión a la construcción de «La Gran Zanja», donde debía permanecer tres meses. No se sabe bien, pero una mañana le echaron de menos y a pesar de los esfuerzos por hallarle, todo fue en vano. El capataz se disculpó diciendo que simplemente le ordenó construyera la parte de zanja que le correspondía esa jornada. El jefe de la sección P, donde estaba destinado Manuel Pérez, simplemente justificó que algún posible descuido le hizo caer a la zanja. Un accidente.

El jefe de «La Gran Zanja» envió un telegrama a la familia: «La construcción de “La Gran Zanja” para salvaguardar la paz de nuestra nación, a veces, nos hace pagar un alto precio, como la vida de su hijo, Manuel Pérez. Es un héroe».

El jefe de la Nación concedió a Manuel Pérez la medalla de la Gran Orden del Ladrillo, la mayor distinción que se pueda obtener.

- Debate:
 1. ¿Era necesaria la construcción de «La Gran Zanja»?
 2. ¿Era necesaria la desaparición de Manuel Pérez?
 3. ¿Qué opinión merece las explicaciones de los jefes?
 4. ¿Debemos prepararnos para la guerra para conseguir la paz?
 5. Hay algún parecido de esta historia con otras de tu vida... en el colegio, en tu familia, en tu pandilla.

Actividad 2ª:

- Objetivo: Reflexionar sobre actitudes poco éticas de algunas personas.
- Lectura: «La anciana y el médico».

Una anciana enferma de la vista, decidió consultar con un famoso médico. Este, después de hacer un examen «exhaustivo», aseguró que podía curarla. Iría todos los días a su casa, con el fin de emplear el tratamiento adecuado.

Cada día aplicaba a la anciana una pomada en los ojos y la obligaba a mantenerlos cerrados durante media hora. En ese tiempo, mientras hablaba animadamente con la anciana, aprovechaba para robarle, hasta que sólo quedó la cama donde se acostaba.

Como llevársela le pareció excesivo, el médico, dio por terminado el tratamiento, le pide a la anciana sus honorarios.

Ella se negó a pagar por lo que el médico la denunció.

- ¿Por qué no quiere pagar? - preguntó el juez a la anciana.
- Yo prometí pagarle si me curaba la vista, pero estoy peor desde que comenzó el tratamiento. Contestó ella.

¿Por qué cree que sus ojos ven menos ahora?, volvió a preguntar el juez.

Muy sencillo - contesto la anciana-: antes veía todos los muebles de mi casa, ahora no veo ninguno.

El juez, comprendió lo sucedido. Obligó al médico, a devolver a la anciana todas sus pertenencias.

- Coloquio:
 1. ¿Qué opinas de la actuación del médico?
 2. ¿Es mejor tratar de triunfar a cualquier precio o merece la pena esforzarse por ser honrado?
 3. En nuestra vida cotidiana es más difícil darnos cuenta de si algo está bien o simplemente se admite porque lo hace mucha gente. Coméntese.

Actividad 3ª:

- Objetivo: Analizar una situación de conflicto.
- Lectura: «El León y el Viento».

Hubo una vez un poderoso león, dominador de un gran y rico territorio. A este un día llegó el viento con la intención de arrebatarlo. El león creyéndose capaz de hacerle frente, le plantó cara con un feroz rugido. Sorprendido el viento se paró y le dijo:

- Eres valiente, pero patético me pareces. Con sólo quererlo podría matarte y borrar tu rastro de la faz de la tierra.

Ante estas palabras el león retrocedió unos pasos, pero enseguida, recuperado el ánimo, contestó:

- Cierto es que eres más poderoso que yo. Ello lo demuestra todo lugar por el que pasaste y todo aquel oponente que tuviste, los cuales no volvieron a levantar cabeza. Mas algo si es cierto, aun siendo más fuerte que yo, tú estás de paso y, sin embargo, yo estoy aquí para permanecer. Cuando lo hayas arrasado todo y no seas más que una simple brisa, yo continuaré siendo quién soy, mientras que tú desaparecerás.

Al oír este discurso, el viento, enfurecido, de una fuerte racha se deshizo del león y, con furia, comenzó a arrasarlo el territorio. Llegó un momento en el que el viento, cansado, se convirtió en brisa y, con sus últimos resuellos, el moribundo león hizo una profunda inspiración acabando con él.

- Ves yo permanezco y cuando yo no esté quedarán los míos que ocuparán mi lugar, mientras que tú eres único y al ser exterminado ya no queda nada de ti, porque en verdad eres estéril.

- Debate:

1. ¿Crees que el orgullo es la causa del conflicto?
2. ¿Siempre existe, aunque a veces no la veamos, otra vía para arreglar las situaciones de conflicto?

Actividad 4ª:

- Objetivo: Reconocer aspectos que impiden un mundo donde todos podamos convivir mejor.
- Audición y lectura de la canción «Imagine», de John Lennon.

*Imagina que no hay paraíso
Es fácil si lo intentas
Que no hay infierno debajo de nosotros
Arriba sólo el cielo
Imagina a toda la gente
Viviendo para el hoy*

*Imagina que no hay países
No es difícil de hacer
Nada por que matar o morir
Y sin religiones también
Imagina a toda la gente
Viviendo la vida en paz*

*Tú dirás que soy un soñador
Pero yo no soy el único
Espero que algún día te unas a nosotros
Y el mundo vivirá como uno solo
Imagina que no hay posesiones
Me pregunto si es que puedes hacerlo
Sin necesidad de envidiar o pasar hambre
La Hermandad del Hombre
Imagina a toda la gente
Compartiendo el mundo entero
Tú dirás que soy un soñador
Pero yo no soy el único
Espero que algún día te unas a nosotros
Y el mundo vivirá como uno solo.*

- Debate:

1. ¿Cuál es el mensaje de la canción?
2. ¿Crees que se puede construir un mundo mejor donde no envidias? ¿Es cosa de soñadores, de gente comprometida con causas perdidas?

3.3 Educación para la Igualdad

En nuestra sociedad observamos como la convivencia se realiza con personas de todo tipo de cultura, religión, ideología, etc. La Carta de las Naciones Unidas sobre la igualdad reza así: «Ninguna persona es ni más ni menos humana que otra, todos somos iguales en esencia y tenemos los mismos derechos humanos».

La igualdad se aprende enseñando actitudes y prejuicios estereotipados y facilitando la información adecuada y correcta. Es importante que los pro-

fesores sean conscientes de aquellas actitudes y prejuicios discriminatorios que ellos mismos poseen, pues si no se reconocen los propios prejuicios, éstos persisten e influyen en los jóvenes y, en vez de paliar el problema, lo agrava.

El racismo es la creencia de grupos humanos con características particulares, generalmente físicas, que los hacen superiores o inferiores a otros, llegando a menospreciar al considerado inferior, generando un comportamiento de discriminación racial, de evitación de aquellos diferentes y/o inferiores.

Todos poseemos una identidad cultural de la que, por lo general, no somos conscientes por formar parte de nuestra forma de ser. Sin embargo, en países en los que hay minorías étnicas, religiosas o lingüísticas, la identidad cultural suele convertirse en una cuestión de derechos humanos, especialmente cuando un grupo poderoso trata de imponer su cultura a grupos más débiles.

La discriminación sexual se constituye, en algunas zonas geográficas, en la más difundida de todas las fuentes de injusticia social. El negar a uno de los sexos el pleno disfrute de los derechos humanos equivale a afirmar que ese sexo no es plenamente humano.

El trato a personas discapacitadas es otro tipo de discriminación muy común, aunque bien es cierto que se han hecho avances, tanto a nivel laboral como educativo. Se debe abogar por una integración plena y con recursos humanos y materiales para que los niños respeten, convivan y se adapten a otros con características diferentes, pero iguales.

3.3.1 Actividades de Educación para la Igualdad

Actividad 1ª:

- Objetivo: Valorar la importancia que tiene la colaboración.
- Lectura: «El león y la ratita agradecida», fábula de Esopo.

Un león dormía tranquilamente la siesta, cuando una ratita empezó a jugar encima de su cuerpo. Despertó el león y rápidamente atrapó a la ratita; y a punto de ser devorada, le pidió que le perdonara -sus cinco hijos le esperaban-, prometiéndole devolverle el

favor, llegado el momento oportuno. El león se mondaba de la risa, dejándola marchar.

Unos días después, deambulando por la selva en busca de comida, el león cayó en una trampa-red de los cazadores. Por más que rugió y luchó, no pudo salir de la red.

¡Qué casualidad que pasará por allí... la ratita con sus hijos!

- ¡León! Días atrás -le dijo-, te burlaste de mí pensando que nada podría hacer por tí. Bueno, ahora es el momento.

Los pequeños ratones comenzaron a roer rápidamente la red, liberando al león, que así escapó de los cazadores.

Moraleja: No desprecies a los demás por entender que sean menos fuertes que nosotros.

- Ejercicios:

1. Confecciona una lista de virtudes y defectos que, en general, pueden distinguir, según tu opinión, a hombres y mujeres.
2. Debate con tus compañeros si esas virtudes o defectos son motivos para discriminar.

Actividad 2ª:

- Lectura: «El escarabajo y el águila», fábula de Esopo.

Una liebre perseguida por un águila, viéndose perdida, pidió ayuda a un amigo escarabajo para que le ayudara. El escarabajo solicitó al águila que perdonara a su amiga. Pero el águila, despreciando la insignificancia del escarabajo, devoró a la liebre en su presencia. Desde entonces, buscando venganza, el escarabajo observaba los lugares donde el águila ponía sus huevos, y haciéndolos rodar, los tiraba a tierra. Viéndose el águila acosada haya donde fuera, recurrió al dios Zeus, solicitándole un lugar seguro para depositar sus huevos. El dios Zeus le dijo que los colocará en su regazo, pero el escarabajo, muy avisado, hizo una bolita de barro, voló y la dejó caer sobre el regazo de Zeus. Se levantó entonces Zeus para sacudirse aquella suciedad, y tiró por tierra los huevos sin darse cuenta. Por eso desde entonces, las águilas no ponen huevos en la época en que salen a volar los escarabajos.

Moraleja: Nunca desprecies lo que en apariencia es insignificante, pues no hay ser tan débil que no pueda alcanzarte.

- Cuestiones:
 1. La prepotencia del águila se manifestó con su demostración de fuerza; la inteligencia del escarabajo, también. Piensa en tus actitudes... ¿se basan más en la fuerza o en la inteligencia?
 2. Consideras una virtud ser fuerte físicamente, o quizás no sea tan importante.
 3. Cambiarías la moraleja de la fábula o te parece correcta.

Actividad 3ª:

- Objetivo: Reconocer las diferencias entre hombres y mujeres para sensibilizarnos en el respeto a los demás y eliminar el prejuicio y la discriminación basada en las diferencias de sexo.
- Lecturas:
 - Fragmento del libro de Delval, J. y Enesco, I. (1994). *Moral, desarrollo y educación*. Anaya (1);
 - Rousseau, J. J. (1972). *Contrato social*. Espasa-Calpe (2);
 - Harris, M. (1980). *Vacas, cerdos, guerras y brujas*. Alianza (3).

(1) Carol Gilligan crítica el modelo de Kohlberg, describiéndolo como un modelo masculino de desarrollo moral... Gilligan encuentra que las mujeres tienden a basar sus juicios morales en razones de índole personal (relaciones con los otros, consideración de las necesidades ajenas, empatía...) más que impersonal (orientación hacia las leyes y normas sociales). Pero niega que esto suponga una inferioridad de las mujeres respecto a los hombres, sino que se trataría de un desarrollo moral alternativo que se justifica por las diferencias que existen en las prácticas educativas que se aplican a niños y niñas y en los valores que se les transmiten:

(2) El más fuerte no es nunca bastante fuerte para ser siempre el señor, si no transforma su fuerza en derecho y la obediencia en deber. De ahí, el derecho del más fuerte; derecho tomado irónicamente en apariencia y realmente establecido en principio. Pero, ¿no se nos explicará nunca esta palabra? La fuerza es una potencia fisi-

ca; ¡no veo que moralidad puede resultar de sus efectos! Ceder a la fuerza es un acto de necesidad, no de voluntad; es a lo más, un acto de prudencia...

Convengamos, pues, que fuerza no constituye derecho, y que no está obligado a obedecer sino a los poderes legítimos. De este modo, mi primitiva pregunta renace de continuo».

(3) Únicamente un conjunto sumamente poderoso de fuerzas culturales puede explicar la práctica del infanticidio femenino y el tratamiento preferencial otorgado a las criaturas del sexo masculino. Desde el punto de vista estrictamente biológico, las mujeres son más valiosas que los hombres. Sólo las mujeres pueden dar a luz y amamantar a los niños. De existir algún tipo de discriminación sexual contra las criaturas predeciríamos que los varones serían las víctimas. Esta paradoja es más difícil de comprender si admitimos que las mujeres están capacitadas física y mentalmente para realizar todas las tareas básicas de producción y subsistencia con independencia total de cualquier ayuda de los varones.

- Cuestiones:

1. Debatisimos si la diferencia de comportamientos, tanto en el ámbito familiar como en el laboral, entre hombres y mujeres supone algún tipo de debilidad o limitaciones que se han de considerar, o bien se han de tomar en sentido positivo.
2. Diferenciar entre fuerza física, fuerza moral, fuerza del derecho.
3. En el mundo actual, este tipo de casos ¿se sigue dando en algún país? ¿Cuál?
4. Conoces algún ejemplo que establezca la desigualdad entre hombres y mujeres.
5. ¿Por qué creéis que el autor dice que, desde un punto de vista biológico, las mujeres son más valiosas que los hombres? ¿En verdad los hombres podrían ser víctimas de discriminación sexual?

Actividad 4ª:

- Objetivo: Analizar las desigualdades interraciales: raza dominada y raza dominante.
- Lectura: Fragmento de la obra «Genealogía de la Moral», de Nietzsche.

El que los corderos guarden rencor a las aves rapaces es algo que no puede extrañar solo que no hay en este motivo alguno para tomarle a mal a aquellas el que arrebatan corderitos. Y cuando los corderitos dicen entre sí estas aves de rapiña son malvadas, y quien es lo menos posible un ave de rapiña, sino más bien su antítesis, un corderito, ¿no debería ser bueno? Nada hay que objetar a este modo de establecer un ideal, excepto que las aves rapaces mirarán hacia abajo con un poco de sorna y tal vez se dirán: nosotras no estamos enfadas en absoluto con esos buenos corderos, incluso los amamos: no hay nada más sabroso que un tierno cordero.

- Preguntas para el debate:
 1. ¿Qué creéis representan los corderos y las aves rapaces?
 2. Si lo extrapolamos al mundo de hoy, ¿dónde podríamos ver alguna similitud con el texto?
 3. ¿Qué intención nos quiere dar a entender el autor con el texto?

Actividad 5ª:

¿Quién soy? ¿Quién eres? Una cuestión de múltiples identidades.

- Objetivo: Reflexionar sobre las diferencias de género.
- Desarrollo: Se trabajará el conocimiento personal y de los otros y se reflexionará sobre las diferencias de género como una forma estereotipada.

¿Quiénes son los otros? Creamos grupos mixtos de tres personas. Les entregaremos la «Tabla de características», consistente en una lista de palabras con diversos adjetivos que describen diferentes características emocionales, éticas, psicológicas, talentos y cualidades.

Se intentará que cada grupo se ponga de acuerdo para describir a hombres y mujeres con dichos adjetivos, colocando «+» o «-» según convengan. En caso de discrepancia, colocarán «+» o «-» de forma individual, indicándose si quien lo coloca es hombre o mujer:

Características	Hombre	Mujer	Indistinto
Dulce			
Fuerte			
Sentimental			
Racional			
Delicada/o			
Impulsivo/a			
Débil			
Valiente			
Ordenado/a			
Descuidado/a			
Cursi			
Noble			
Emocional			
Irresponsable			
Indefenso/a			
Arriesgada/o			
Arriesgada/o			
Competitivo/a			
Manipulador/a			
Agresivo/a			
Quejica			
Deportista			
Independiente			
Responsable			

Una vez intercambiada la información en el grupo clase se analizará lo que ha pasado.

Después, responderemos a las siguientes cuestiones:

¿Cuál es la imagen que tenemos de los otros? ¿Varía de acuerdo al género o no? ¿Es acertada? ¿Es muy diferente y que la hace diferente? ¿Crees que la forma en la que se educa tiene algo que ver con esas diferencias, si es que las hay?

3.4 Educación para la Solidaridad

La Real Academia Española define solidaridad como la «adhesión circunstancial a la causa o a la empresa de otros». Toda acción solidaria encierra un espíritu de justicia, de grupo, de pertenencia.

La escuela es lugar para iniciar la solidaridad como un valor moral. Los niños han de ser conscientes de que no todos vivimos en las mismas condiciones, pretendiendo así igualar la de otros que luchan por una vida más digna. La educación consiste en comprometerse con causas que les hagan crecer como personas solidarias, capaces de generar actos altruistas de ayuda y de comprensión hacia los demás.

Una auténtica cultura de la solidaridad tiene como objetivo la promoción de la justicia social, con la ayuda a los excluidos y marginados para favorecer su desarrollo como personas con dignidad.

Toda sociedad se apoya sobre la convivencia pacífica y justa de sus miembros entre sí, conformada por la situación de interdependencia de unos con otros. Se ha de considerar que la progresiva interdependencia genera, por otro lado, desigualdad y desequilibrios complicados de atajar.

3.4.1 Actividades de Educación para la Solidaridad

Actividad 1^a:

- Objetivo: Analizar y conocer la situación de un inmigrante cuando llega a un país distinto.

- Lectura: «Un colombiano en Madrid».

Madrid tiene un barrio latino con miles de vecinos procedentes, sobre todo, de países como Ecuador, Colombia, Perú y República Dominicana.

Un colombiano abandonó su ciudad natal harto de la violencia y de un sueldo miserable, que apenas le alcanzaba para sobrevivir, y en busca de un futuro mejor para sus hijos.

Empezó a trabajar de pintor doce horas diarias, con una para comer. Para llegar al trabajo se levantaba a las cinco de la mañana. Además, al ser inmigrantes sin papeles, no tenía contrato y le pagaban menos que a los españoles. En un mes adelgazó diez kilos.

El trabajo se acabó en enero. Se quedó sin dinero para pagar la habitación que tenía alquilada y buscó alojamiento en casa de unos conocidos. Todos los días salía a buscar empleo, con un montón de entrevistas, pero en todas exigían estar documentado.

Poco a poco le fueron saliendo chapuzas y en mayo empezó a trabajar de pintor reformando pisos. Ese mismo mes llegaron su mujer y sus dos hijos de siete y cinco años. Para poder viajar, tuvieron que vender la casita que estaban comprando en su país. Viven en una ciudad del extrarradio de Madrid en un piso compartido con un familiar. Ella limpia por horas en casas de la zona y él sigue de pintor, en tanto espera una oportunidad en su especialidad, el mantenimiento de ordenadores.

Cree que su esfuerzo dará frutos. Planea irse de Madrid (porque es una ciudad cara) cuando obtenga los papeles (solicitando la regularización por arraigo). Cree que aquí tiene futuro y les gusta la paz que se respira. Como la mayoría de los colombianos afincados en Madrid, procede del eje cafetero de Medellín, Pereira y Armenia, una zona con mucha violencia y con gente desesperada que opta por marcharse buscando una vida mejor. Suelen ser personas de formación media, pero aquí no tienen más remedio que trabajar en la venta informal y los servicios.

- Debate:

1. ¿Qué opinas sobre la vida de los migrantes como el caso que se ha leído? ¿Por qué se les considera distintos?

2. ¿Es justo trabajar con un horario mayor al fijado por ley y con un sueldo inferior, simplemente por el hecho de tener una situación de estancia ilegal?
3. ¿Qué soluciones podemos ofrecer para evitar estas condiciones de vida?

Actividad 2ª:

- **Objetivo:** Descubrir que, a pesar de las dificultades, es importante ayudar a los demás.
- **Lectura:** fábula «La cabra y el lobo».

Había una cabra que todas las tardes recorría la aldea de los animales, ofreciendo su ayuda a cualesquiera que la necesitara... El caballo le decía:

¡No vale la pena ser servicial, pues los demás son gente oportunista y lo único que saben hacer es aprovecharse de quien pueden!

El búho también trataba de convencerla:

¡Viva su vida tranquila y no se meta con nadie! ¡Los demás son gente mala y egoísta, que no merecen la preocupación del prójimo!

Pero, la cabra no hacía caso a los consejos de sus amigos y seguía ayudando generosamente a quien lo necesitara. Un buen día, el lobo cayó dentro de un pozo.

Como no pudo salir por sus propias fuerzas se acordó de la cabra y pensó:

Ella desea ser útil en lo que sea.

Y comenzó a gritar:

¡Señora Cabra, Seeñooraa Caabraa, veenga poor favor!

Cuando se presentó el noble animal, el lobo le dijo:

Como ves, caí dentro del pozo y no encuentro manera de salir. Métete dentro, yo subiré sobre tus hombros y así quedaré libre.

Incapaz de malicia y en espontánea actitud de servicio, la cabra hizo de inmediato lo que el lobo le sugería, quedando prisionera en el pozo, mientras el pillo se alejaba a toda prisa. Un poco más tarde, el búho y el caballo escucharon gritos de la cabra pidiendo auxilio.

Rápidamente se fueron al pozo. Apenas la vieron en esas condiciones, aprovecharon de reprocharla a dúo:

¿Ves? ¿No te decíamos? ¿Qué sacas con ayudar a los demás?

Y la cabra sonriendo, mientras miraba al búho y al caballo, les respondió:

¡Muuchoo! Si yo no hubiera ayudado al lobo, vosotros no tendríais la oportunidad de hacer una buena acción, ayudándome ahora a mí.

- Debate:
 1. ¿Qué te impacta más de esta fábula y por qué?
 2. ¿Qué actitudes positivas o negativas descubrimos en cada uno de los personajes de la fábula?
 3. ¿Qué parecido tendrá la fábula con la vida diaria?

Actividad 3ª:

- Objetivo: Recapacitar sobre lo importante que es compartir con los demás.
- Fundamentaremos la actividad en el siguiente fragmento escrito por la Madre Teresa de Calcuta.
- Lectura:

En una ocasión, por la tarde, un hombre vino a nuestra casa, para contarnos el caso de una familia hindú de ocho hijos. No habían comido desde hacía ya varios días. Nos pedía que hiciéramos algo por ellos. De modo que tomé algo de arroz y me fui a verlos. Vi cómo brillaban los ojos de los niños a causa del hambre. La madre tomó el arroz de mis manos, lo dividió en dos partes y salió. Cuando regresó le pregunté: ¿qué había hecho con una de las dos raciones de arroz. Me respondió: «Ellos también tienen hambre». Sabía que los vecinos de la puerta de al lado, musulmanes, tenían hambre. Quedé más sorprendida de su preocupación por los demás que por la acción en sí misma. En general, cuando sufrimos y cuando nos encontramos en una grave necesidad no pensamos en los demás. Por el contrario, esta mujer maravillosa, débil, pues no había comido desde hacía varios días, había tenido el valor de amar y de dar a los demás, tenía el valor de compartir.

Frecuentemente me preguntan cuándo terminará el hambre en el mundo. Yo respondo: «Cuando aprendamos a compartir». Cuanto más tenemos, menos damos. Cuanto menos tenemos, más podemos dar. (Madre Teresa de Calcuta)

- Debate:
 1. Qué opinas sobre la conclusión de Madre Teresa de Calcuta: «Cuanto más tenemos, menos damos; cuanto menos tenemos, más podemos dar».
 2. ¿Piensas que las personas que más poseen es porque comparten menos?
 3. ¿Qué piensas de tu manera de compartir? ¿Es suficiente o podrías dar más?

3.5 Educación para la Muerte

Los sistemas educativos determinan los currículos donde establecen qué contenidos se enseñarán en las diferentes etapas educativas. Todos son temas relacionados con la vida, que se dan en cualquier sociedad. Sin embargo, uno de ellos es la muerte que, aunque relacionado con otros ámbitos del saber, como son la Filosofía, el Arte, la Biología o la Historia, no se incluye en la educación de forma sistemática y con un sentido didáctico: no se enseña y, por tanto, se ignora, la conciencia de muerte.

La escuela debe educar para la vida y es así como surge la duda esencial: ¿cómo se puede educar para la vida de manera completa, sin incluir la muerte en los procesos de enseñanza-aprendizaje?

La muerte está presente en la vida desde la infancia. Pero apenas lo está en la educación formal. Es un hecho pedagógico que apenas se observa y atiende su potencial formativo. «Como fenómeno humano, la muerte trasciende épocas, sociedades y culturas. Su presencia sincrónica, con diversas interpretaciones y conceptualizaciones, necesariamente forma parte de las situaciones vividas por los educadores y estudiantes en cualquier sistema educativo» (Sánchez-Huete, de la Herrán Gascón y Pérez-Bonet, 2021).

3.5.1 Actividades de Educación para la Muerte

- Objetivo: Tratar de modo natural y consciente la frustración, los cambios, las pequeñas pérdidas e incluso la muerte.
- Lectura: «Así es la vida», de Ana Luisa Ramírez. Editorial Diálogo.
- Resumen del cuento: a veces, las cosas no salen tan bien como quisiéramos. Todo lo bueno y lo malo, lo que nos gusta y lo que no, tarde o temprano, se acaba. Pero, quizá, cada uno de esos cambios y pérdidas sean una buena ocasión para aprender algo nuevo ¡así es la vida!
- Propuesta: Finales alternativos (dos sesiones para su realización).

Introducción: Una cuestión fundamental es comprender que hay pérdidas necesarias, que casi siempre nos enseñan algo. Perder ciertos miedos nos hace ganar confianza; o perder un complejo nos hace ganar autoestima.

Desarrollo:

- 1ª sesión (debate). Pedir a los alumnos que nos hablen acerca de lo que se puede obtener con algunas pérdidas. También podemos plantear, entre todos, situaciones complicadas que hayamos vivido, que hayan incluido una pérdida (o no), cómo las hemos resuelto y qué hemos aprendido de ellas.
- 1ª sesión (lectura). Tras el debate, leeremos la primera parte del cuento (cuando se hace referencia a todas aquellas situaciones y circunstancias, buenas y malas, que se pueden dar en la vida).
- 1ª sesión (trabajo individual o grupal). Una vez realizada la lectura les pediremos que, de forma individual o en pequeños grupos, redacten o dibujen qué aprendizaje podrían sacar de cada situación que se plantea en el cuento.
- 2ª sesión (trabajo individual o grupal). En la segunda sesión, se propondrá que los alumnos redacten sus finales alternativos, antes de leer todo el cuento.
- 2ª sesión (lectura). Leeremos hasta el final del cuento.

- 2ª sesión (debate). Los alumnos nos hablan de sus finales alternativos, que podremos comentar y comparar con la lectura final del cuento.

Actividad 2ª:

- **Objetivo:** Analizar y conocer el concepto de migración.
- **Lectura:** «El viaje», de Francesca Sanna. Editorial La Pequeña Impedimenta.
- **Resumen del álbum:** a causa de una terrible guerra, una familia se ve obligada a abandonar su país en busca de un futuro mejor. Durante el viaje de huida se enfrentan a multitud de peligros: fronteras, guardias, mares embravecidos y otras dificultades, hasta llegar a su destino.
- **Propuesta:** Una noticia sobre el viaje (dos sesiones para su realización).

Introducción: La realidad de las migraciones se ve representada, a diario, en los medios de comunicación. Telediarios, periódicos, radio, internet, etc., nos muestran situaciones desgarradoras, y sus consecuencias, de esos viajes en busca de un futuro mejor que, en muchas ocasiones, no terminan bien.

Desarrollo:

- 1ª sesión (debate y lectura). Podemos plantear algunas preguntas para poner a los alumnos en contexto como, por ejemplo: ¿Para qué se viaja? ¿Siempre se viaja por placer? ¿Solo viajamos cuando queremos o a veces no queda más remedio? Después se leerá el álbum de forma individual. Tras la lectura del álbum, comentaremos sus primeras impresiones sobre un tema que, seguramente, no es ajeno a ellos.
- 2ª sesión (trabajo individual y debate). Para profundizar, pediremos a los alumnos que, durante la semana, y con ayuda de sus padres o familiares, seleccionen alguna noticia relacionada con las migraciones que después comentaremos en esta segunda sesión. Algunas preguntas que pueden orientar son:

¿Por qué viajan los protagonistas de la noticia? ¿Qué diferencias crees que existen entre los países de origen y los países a los que van?

Actividad 3ª:

- **Objetivo:** Trabajar el recuerdo como una posibilidad para sentir más ceca a quienes ya no están con nosotros (por distancia o por muerte).
- **Lectura:** «Abuelita Opalina», de María Puncel. Editorial SM.
- **Resumen del cuento:** Laura pide a sus alumnos que hagan una redacción sobre sus abuelas. Una de sus alumnas, Isa, ya no tiene abuelas, ni las recuerda. Por eso, decide hacer su propia versión inventada de la abuela que le gustaría tener, la abuela Opalina.
- **Propuesta:** Escritura creativa (dos semanas para su realización).

Introducción: Cuando una persona importante para nosotros, está lejos y hace tiempo que no la vemos, solemos pensar en ella y en todos los momentos que hemos compartido. Puede suceder también que no la hayamos conocido, pero su recuerdo esté tan presente en el discurso de nuestros familiares que, se ha constituido para nosotros, en una figura cercana y relevante.

Desarrollo: Tras la lectura del libro, pediremos a los alumnos que piensen en alguna persona importante para ellos que no tengan cerca por alguna de las circunstancias mencionadas anteriormente. Deberán escribir un breve texto en el que expresen, por ejemplo:

- Por qué la han elegido.
- Qué les ha enseñado.
- Qué momento o momentos especiales recuerdan junto a ella, etc.

Para quienes quieran compartirlo con el resto de la clase, se les invita a que lo lean en voz alta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (217 [III] A). <https://bit.ly/3D3hkhfH>
- Bartolomé Pina, M. (coord.). (2002). *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Narcea.
- Bolívar, A. (2005). Año europeo de la ciudadanía a través de la educación. *Escuela Española*, (3.569), 24.
- Fernández, G. (2001). La ciudadanía en el marco de las políticas educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, (26), 167-199.
- Fraile Ortiz, M. (2003). *El significado de la ciudadanía europea*. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- González Collado, P., Pedregal Valle, M., De la Herrán Gascón, A., y Rodríguez Herrero, P. (2021). *La práctica de la Pedagogía de la muerte. Plan lector*. Universidad Autónoma de Madrid, Fundación SM.
- Herrán Gascón, A. de la, Rodríguez Herrero, P., González Collado, P., y Pedregal Valle, M. (2021). *La práctica de la Pedagogía de la muerte. Guía educativa*. Universidad Autónoma de Madrid, Fundación SM.
- Huerta Gómez, R. (2001). *Construyendo la paz: Una guía metodológica para la introducción a la educación para la paz*. Sodepaz.
- Jares, X. R. (1983). Educación para la paz. *Cuadernos de Pedagogía*, (107), 69-72.
- Jares, X. R. (1994). Educación para la paz y organización escolar. En A. Fernández Herrería (coord.), *Educando para la paz. Nuevas propuestas*. Universidad de Granada.
- Sánchez-Huete, J. C., Herrán Gascón, A. de la, Rodríguez Herrero, P., y Pérez-Bonet, G. (2021). *The presence of death in Spanish education law (1812–2006)*, *Death Studies*.
- MEC. (2003). Ciudadanía y educación. *Revista de educación*, (Nº extraordinario).
- Rodríguez Herrero, P., Herrán Gascón, A. de la, Pérez-Bonet, G., y Sánchez-Huete, J. C. (2020). *What do teachers think of death education?*, *Death Studies*. 10.1080/07481187.2020.1817176
- Picot, M. J. (2003). Educar en la igualdad: Materiales didácticos sobre la mujer. *Materiales para educadores*, (70). CCS.
- Prieto Ejido, M. (2013). Del miedo al coraje. Claves para trabajar el miedo a la diferencia de género. En F. Del Pozo y M. Jiménez (Eds.), *Propuestas Didácticas de Educación para la Igualdad* (pp. 167-184). Natívola.

Ruíz Corbella, M. (2004). El centro educativo, escuela de ciudadanía. *Revista Española de Pedagogía*, 62(229), 377-394.

UNESCO. (1983). *La educación para la cooperación internacional y la paz en la escuela primaria*. UNESCO.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 7^a ED.):

Sánchez-Huete, J. C., Yaegashi, S. R. F., y Sánchez Gadea, A. (2022). El derecho a una educación en valores. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (46), pp. 163-192.



ARTÍCULOS

Programa de intervención para adultos víctimas de abusos sexuales en la infancia

Intervention Programme for Adult Victims of Childhood Sexual Abuse

ESTEFANÍA IGARTUA ESCOBAR

DIPLOMADA EN EDUCACIÓN SOCIAL.

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA CON MENCIÓN DOBLE EN PSICOLOGÍA CLÍNICA Y SOCIAL

Resumen

El presente trabajo es una propuesta de intervención dirigida a adultos que han sufrido abusos sexuales en la infancia (ASI) y no han tenido la oportunidad de recibir apoyo psicológico. El objetivo principal es reducir los síntomas psicológicos y físicos derivados de tales sucesos traumáticos. Las personas que han tenido este tipo de problemas suelen mostrar déficits importantes en la gestión de sus emociones y son propensos, entre otros efectos negativos, a la ansiedad y a la depresión, aspectos que pueden afectar de manera significativa a su personalidad y a la calidad de sus vidas. En la literatura consultada no abundan iniciativas que ofrezcan una comprensión del problema y brinden, a la vez, recursos para la intervención en esta población específica. Aquí estriba la novedad y dimensión práctica del este trabajo, concebido desde una perspectiva global y, a la vez, particular, de manera que pueda ser aplicado y adaptado a situaciones diversas. A partir de la descripción del problema, la definición de unos objetivos y el establecimiento de un marco teórico, el programa se concreta en una metodología desarrollada en ocho actividades, cuenta con una dotación presupuestaria racional y unos criterios de evaluación. Se espera, en definitiva, que su realización reduzca los síntomas psicológicos y físicos derivados del problema de los abusos y fomente en los participantes un mejor autoconocimiento y autonomía, reduzca los sentimientos de vergüenza y culpabilidad y optimice sus relaciones interpersonales.

Palabras clave: abusos sexuales en la infancia, gestión emocional, programa de intervención, sentido de pertenencia, autoconocimiento.

Abstract

The present article poses an intervention proposal for adults who have suffered of sexual abuse in their childhood and have not had the opportunity to receive psychological support. The main objective is to reduce the psychological and physical symptoms derived from such traumatic events. People who have undergone such situations often show significant deficits in managing their own emotions. Moreover, among other negative effects, they are prone to anxiety and depression, situations that can qualitatively affect both their personality and their emotions in a significant way. In the literature consulted there are not many initiatives that offer an understanding of the problem and, at the same time, provide resources for a solid intervention with this specific population. Herein lies the novelty and practical dimension of this work, conceived simultaneously from a global and a particular perspective, so that it can be applied and adapted to diverse situations. Firstly, the problem is described. Secondly, the objectives are defined. Thirdly, a literature review is done. Fourthly, the programme is methodologically described in eight activities, together with a rational budget and evaluation criteria. Ultimately, it is expected that this programme performance will reduce the psychological and physical symptoms derived from childhood abuse in adulthood and promote a better self-knowledge and autonomy in the participants, thus reducing feelings of shame and guilt while optimizing their interpersonal relationships.

Keywords: Childhood Sexual Abuse, Emotional Management, Intervention Programme, Sense of Belonging, Self-Knowledge.

1. INTRODUCCIÓN

Según datos del Ministerio del Interior y del Instituto Nacional de Estadística (2020), en España se registran cada mes más de mil denuncias por agresiones y abusos sexuales en la infancia. Entre enero y septiembre de 2019 fueron interpuestas 9.027 denuncias por abuso o agresión sexual, sobre un total de 11.587 denuncias por violencia sexual. Save the Children, en su informe «Ojos que no quieren ver» (Ubrich et al., 2017), denuncia que aún no existen las herramientas necesarias para prevenir y detectar los abusos ni para que el niño o niña pueda denunciarlos.

En España encontramos una prevalencia del 19%: 15% de hombres y 23% de mujeres que han sido víctimas de abusos sexuales en la infancia (López et al., 2003). La repetición del Abuso Sexual Infantil (ASI) hace que los efectos sean más graves, aumenta el sentimiento de culpabilidad de la víctima por no haber evitado su repetición. En España, el 55,8% de los casos ocurrieron sólo una vez, el 44,2% se repitieron entre 1 y 25 veces o más (López et al., 1994).

Es difícil encontrar programas de intervención para adultos que han sufrido ASI. En primer lugar, por las dificultades para consensuar qué se entiende por abusos sexuales, y por qué este tipo de conducta es censurada legal y moralmente (Edgardh, 2000). En los trabajos llevados a cabo, las víctimas ponen de manifiesto no haber confiado lo sucedido a nadie (Oaksford, 2001), los menores que denuncian la situación abusiva requieren la colaboración de otra persona (Oates et al., 2000). Dicha laguna afecta a la eficacia de la intervención y favorece el ocultamiento del problema, haciendo que muchos casos no se denuncien, especialmente los abusos cometidos dentro del ámbito familiar. En segundo lugar, los niños muchas veces no son capaces de verbalizar lo que les ha sucedido o no pueden identificar que lo que han sufrido está mal (Echeburúa y Guerricaechevaría, 2005; Lameiras, 2002). Sólo se conocen un 2% de los casos de ASI familiar (Sanmartín, 2005). La auto humillación, la vergüenza y la culpa hace que las víctimas se aíslen y autocastiguen. Viven en soledad el drama de esta herida tan profunda que guardan en secreto, por eso pareciera que jamás conoceremos la verdadera magnitud de esta terrible enfermedad (Canales, 2015).

La mayoría de los estudios se centran en la evaluación de víctimas de sexo femenino, imposibilitando la clarificación de los síntomas que puedan presentar las víctimas masculinas (Beltran, 2010). La actitud de sexofobia en:

la víctima, la familia, la sociedad o en los terapeutas pueden agrandar y prolongar los efectos de los abusos sexuales (López, 2014).

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Abusos sexuales

Según la definición de Murillo (2020), el abuso sexual infantil es:

Todo acto y proceso de actos, en que se expone o involucra a un niño, niña o adolescente en cualquier actividad sexualizada, utilizando la asimetría que da la autoridad, la confianza, la dependencia (afectiva, social o económica), el poder, la fuerza, el miedo, la cultura, la capacidad comprensiva, la necesidad u otras vulnerabilidades, manipulando, confundiendo, eliminando o viciando el consentimiento. Estos actos pueden incluir, aunque no se reducen a esta lista: tocamientos genitales, penetración oral, vaginal o anal, con pene, dedos u otros objetos; tocamientos de otras partes erógenas del cuerpo; incitación a tocar a otros, masturbación, voyerismo, exposición a situaciones sexuales, pornografía, abusos, violaciones. Tanto las acciones, tácticas y estrategias de preparación de estos actos (grooming presencial u on-line), como las de silenciamiento y desprestigio de la víctima y su entorno, constituyen también parte del proceso del abuso sexual. (Murillo, 2020, p. 436)

El concepto clave para entender la magnitud de gravedad de los ASI es: la situación de desigualdad, la presencia de coacción, manipulación, engaño y violación de la libertad de la víctima, que a su vez es menor (Sanmartín, 2005). Lo que define el abuso es la asimetría entre los implicados en la relación y la presencia de coacción (Echeburúa y Guerricaechevarría, 2005).

2.2 Consecuencias psicológicas de los abusos sexuales en la infancia

El impacto de los efectos negativos del ASI y las secuelas, tanto a corto plazo como a largo plazo, representan un fenómeno complejo y único. Cada víctima genera unos problemas que pueden agravarse o remitir con el tiempo o se manifiestan tardíamente (Cerezo et al., 1995; Maniglio, 2011). La literatura científica ha constado que los menores que han sufrido maltrato tienen gran probabilidad de presentar alteraciones en todas las áreas

de su desarrollo (Adams et al., 2006). El maltrato infantil está relacionado con: procesos de inadaptación, con patrones de problemas conductuales y emocionales (Boxer et al., 2008).

Algunos estudios demuestran una fuerte relación entre la experiencia de maltrato en la infancia y el desarrollo de trastornos psicológicos: TEPT, trastornos del vínculo, trastornos de conducta (conductas externalizantes, ira y comportamiento agresivo y conductas antisociales), trastornos del humor: depresión, ansiedad y retraimiento; y es más probable que siendo adultos realicen intentos de suicidio y suicidios consumados (Ensink et al., 2020; Ferrajao y Elklit, 2020; Hazen et al., 2009).

Otras investigaciones refieren afectación en la capacidad de afrontamiento y adaptación de la víctima en relación a su personalidad; confirman una alta frecuencia del trastorno límite en mujeres y el trastorno antisocial en hombres; trastornos del estado de ánimo, conductas autolíticas; trastornos ligados a la experiencia traumática, como el TEPT, el trastorno de ansiedad generalizada, trastornos vinculados a crisis de pánico y la agorafobia (Echeburúa y Corral, 2005; Martsolf y Draucker, 2005; Pereda et al., 2011).

Los ASI provocan sentimientos de: estigmatización, aislamiento, marginalidad que disminuyen la autoestima de quienes los sufrieron, especialmente si el entorno familiar, social o judicial rompe la privacidad del menor o la etiqueta de por vida de «víctima» (López, 2020). Los abusos afectan a tres grandes áreas de la confianza: confianza en uno mismo (baja autoestima y autoconcepto negativo), confianza en los demás (dificulta de tener una red de apoyo y el trato que se tiene con los demás), y la confianza en el futuro que les hace sentir que no hay esperanza ni una vida mejor (Maniglio, 2009).

Los efectos se dan en diferentes áreas: en la salud física (somatización y mayor número de consultas médicas por dolores físicos sin razón médica), y en la salud psicológica (trastornos depresivos, ansiedad, fobias, trastornos de pánico, TOC, TEPT, trastornos psicóticos, trastorno bipolar, trastorno del sueño, trastorno de la conducta alimentaria, trastornos disociativos, ideación y conducta suicida (Maniglio, 2010).

2.3 Trastorno por estrés postraumático

Son numerosos los trabajos que documentan una alta prevalencia de TEPT en menores víctimas de trauma físico y/o psicológico extremo después de eventos

como: guerras, huracanes, secuestros, abuso sexual y físico, y violencia doméstica, con cifras de prevalencia que van desde 3% hasta 100%; casi el 60% de los casos de menores con TEPT estaba presente la violencia familiar, directa o como testigos (Banyard et al., 2001; Bogart et al., 2006; Pedreira, 2003).

Para poder integrar una experiencia traumática las personas deben procesar el incidente dentro de una zona óptima de activación fisiológica situada entre los extremos de hiperactivación y hipoactivación a la que denomina: «margen de tolerancia»; la integración es posible ya que en este rango de activación se mantiene el funcionamiento cortical, cosa que no sucede fuera de esta zona óptima de activación; la integración de la información se ve afectada porque la desregulación que sucede a nivel fisiológico impide el procesamiento ascendente emocional y cognitivo de la experiencia (Siegel, 2007; Van der Kolk, 2015).

La terapia sensoriomotriz permite observar y acompañar las reacciones somáticas que fueron activadas en el momento del trauma para procesarlas en el momento presente de forma adaptativa, y de esta forma contribuir a la integración de la experiencia (Ogden y Fisher, 2016).

3. ANTECEDENTES

Para la realización de este trabajo, se revisaron 4 programas dirigidos a adultos que han sufrido ASI, realizados en el período desde 2011 hasta 2020 (*tabla 1*). El objetivo común es reducir las secuelas y síntomas mediante diferentes terapias. Ni los metanálisis ni las revisiones sistemáticas demuestran la mayor eficacia de un tratamiento; los programas que combinan diferentes técnicas son los que consiguen efectos más relevantes en la mejora del paciente (Harvey y Taylor, 2010; Martsof y Draucker, 2005). Ante la complejidad y diversidad de trastornos, un tratamiento único no parece una opción realista ni adecuada, el ASI es una experiencia vital, no un conjunto de síntomas específicos, y cada persona cuenta con sus recursos para lograr la superación (Hetzl-Riggin et al., 2007; Parker et al., 2007).

En la única revisión española sobre programas de intervención se revisaron 101 artículos, solo se evaluó el sentimiento de culpa en tres programas de intervención, cuando estos sentimientos tienen un papel fundamental a la

hora de superar el malestar psicológico (McMillen y Zuravin, 1997; Perrott et al., 1998). La desconfianza es uno de los síntomas más presentes en víctimas de abuso sexual intrafamiliar (Echeburúa y Guerricaechevarría, 2000). Entre las limitaciones se encuentran la falta de programas específicos para adultos, siendo terapias reducidas en tiempo y en número de pacientes; existen pocos programas de intervención lo que dificulta su integración en la sociedad (Pereda y Rull, 2011). El presente programa de intervención se basa en la gestión de las emociones de vergüenza y culpabilidad, y trabaja de forma grupal para mejorar las relaciones interpersonales de los adultos, tanto mujeres como hombres, que han sufrido ASI.

Tabla 1
Revisión de los programas previos

Nombre del programa	Autores y año	Objetivo general	Objetivos específicos	Variables trabajadas		Limitaciones
«Grupo de ayuda mutua: Del maltrato al bienestar». Programa Integral de Lucha Contra la Violencia Familiar y Sexual Ayacucho	(Borra Toledo y Gérard, 2015)	- Reparar integralmente las secuelas del maltrato y abuso sexual de mujeres, niños, niñas y adolescentes	<ul style="list-style-type: none"> - Facilitar educación y terapia para que sean las principales actoras en la solución de sus problemas familiares - Fomentar el desarrollo y la mejora de las dimensiones personales y sociales de las mujeres víctimas de ASI - Desarrollar el sentido de pertenencia para generar sentimientos de solidaridad y cohesión grupal - Reducir el sentimiento de indefensión y la sensación de fracaso en sus relaciones sentimentales - Incrementar la autoestima, obtener un reconocimiento y valoración personal 	<ul style="list-style-type: none"> - Trastornos de ansiedad, depresión, TEPT - Abusos sexuales (comienzo, tipo de agresión, duración) - Maltrato infantil - Tipo de vínculo con el agresor - Emociones (culpabilidad y vergüenza) - Edad de revelación de los abusos - Edad y sexo de los agresores 	<ul style="list-style-type: none"> - Conciencia de la situación abusiva - Desarrollo psicosexual y emocional - Rasgos de personalidad - Capacidad de relaciones interpersonales y capacidad para confiar en los adultos - Nivel de autoestima y percepción de la imagen corporal 	<ul style="list-style-type: none"> - Existencia de sobredemanda de atención psicológica, la cobertura no pudo ser lo suficientemente extensa para atender todas las peticiones - Dificultad de disminuir los ASI debido a que las agresiones son en un gran porcentaje cometidas por familiares o conocidos, y causan sentimientos de vergüenza y culpabilidad que no se tratan, esto hace que el daño sea mayor y que su visibilización se vea dificultada - Es necesario hacer un trabajo en conjunto con la familia, una perspectiva sistémica ayudaría a generar cambios en la organización y dinámica familiar, teniendo en cuenta a todos sus miembros - Mejorar la detección y el tratamiento temprano del abuso sexual infantil

Nombre del programa	Autores y año	Objetivo general	Objetivos específicos	Variables trabajadas		Limitaciones
«Programa de intervención narrativa en mujeres que han vivido abuso sexual infantil»	(Quintero Hernández, Beltrán Campos y Andrade Palos, 2011)	- Reducir sentimientos de culpa y vergüenza	- Sanar los abusos sexuales a través de la terapia narrativa - Interpretar y dar sentido a la experiencia	- Imagen de sí misma - Vergüenza y culpabilidad - Tipo de autorrelato - Distorsiones cognitivas - Sentimientos hacia el agresor	- Nivel de confianza y seguridad - Sentimientos de enojo, tristeza y miedo - Capacidad de poner límites - Dificultades sexuales	- La intervención fue limitada puesto que sólo se atendieron 4 mujeres - 11 sesiones individuales para tratar las secuelas de los abusos sexuales en la infancia me parece que son escasas y dejan muchos síntomas sin poder ser atendidos
«Programa individual cognitivo conductual para el tratamiento de mujeres víctimas de agresiones sexuales en la vida adulta»	(Sarasua, Zubizarreta, Paz de Corral y Echeburúa, 2013)	- Reducir los sentimientos derivados de los abusos sexuales	- Ayudar a la reestructuración cognitiva - Dotar a las víctimas de habilidades de afrontamiento - Disminuir el malestar emocional - Reducir las conductas de evitación sexual - Lograr la desaparición del trastorno de estrés postraumático	- Evitación sexual - Inadaptación global - Sintomatología ansiosa-depresiva - Red de apoyo familiar y social - Tiempo transcurrido desde la agresión - TEPT - Aspectos motivacionales - Habilidades de afrontamiento	- Denuncia del suceso - Historia de victimización - Tipo de agresión y agresor - Victimización secundaria - Consumo abusivo de alcohol o drogas - Estímulos indicadores de vulnerabilidad - Preocupaciones relacionadas con la agresión sexual	- Gran nivel de abandono de las víctimas no recientes - 10 sesiones cognitivo conductuales de una hora de duración en el plazo de dos meses y medio. Quedan muchos síntomas sin trabajar - Falta de seguimientos que valoren la mejoría de los síntomas a largo plazo - No atienden a personas que: hayan sufrido la agresión por parte de su pareja o hayan estado expuesta a un acoso sexual en el trabajo; sufran en la actualidad un proceso de victimización ni un trastorno mental grave como puede ser padecer depresión mayor

Nombre del programa	Autores y año	Objetivo general	Objetivos específicos	Variables trabajadas		Limitaciones
«El despertar de la piel. 10 pasos hacia una identidad saludable. Asociación Crisálida»	(Sánchez Aguilera y Bruine, 2020)	- Mejorar la salud psico-emocional y la integración social a través de la participación activa en un Grupo Ayuda Mutua.	- Informar, concienciar a través de talleres acerca de la problemática y consecuencias del ASI - Sensibilizar y concienciar acerca de la realidad del ASI y sus consecuencias a través de talleres y dinámicas grupales - Prevenir el ASI en la población infantil y adolescente a través de talleres y dinámicas grupales - Favorecer el crecimiento personal mediante la expresión artística	- Estrés postraumático - Tipo de abuso - Emociones (ansiedad, temor, ira...) - Autoestima - Ideas autolíticas y conductas autodestructivas - Mecanismo de afrontamiento	- Problemas relacionados con la sexualidad - Apoyo familiar - Relaciones personales	- Hay personas que abandonaron el tratamiento porque les cuesta remover el pasado, les resulta muy difícil y doloroso - Sólo se realizan 10 sesiones y participaron 8 personas - Quedan sin trabajar muchos aspectos y áreas de las personas en las que presentan dificultades - No es un tratamiento psicológico, al ser un grupo de apoyo mutuo no se pueden abordar las secuelas y los síntomas derivados del abuso de forma clínica

4. METODOLOGÍA

4.1 Objetivos

El presente trabajo tiene por objetivo reducir los síntomas psicológicos y físicos derivados de haber sufrido abusos sexuales en la infancia.

A partir del objetivo general de plantean los siguientes objetivos específicos:

- Facilitar la gestión emocional y mejorar su nivel de malestar mediante el trabajo de diferentes habilidades: autorregulación emo-

cional, identificación, comprensión de las emociones y de los síntomas que presentan en el presente.

- Disminuir los sentimientos de vergüenza, culpa y autodesprecio en los adultos que han sufrido ASI.
- Restablecer el equilibrio adecuado entre el cerebro racional y emocional, para sentir que mantienen el control de sus respuestas y de su comportamiento ante la vida.
- Desarrollar el sentido de pertenencia, esencial para generar sentimientos de: seguridad, solidaridad, confianza, cohesión grupal y disminuir su ansiedad.

4.2 Población diana

El programa de intervención está dirigido a un grupo de diez adultos de ambos sexos residentes en Madrid, entre 18 y 40 años, que han sufrido abusos sexuales en la infancia y han sido capaz de revelarlo. Se selecciona este rango de edad ya que en la mayoría de las investigaciones han concluido que las revelaciones se producen en la edad adulta, psicológicamente están más preparados para afrontar los recuerdos traumáticos, las consecuencias negativas y síntomas que acarrear desde la infancia (Ahrens et al., 2010). Esto es debido a la disociación, mecanismo protector durante la infancia que en la edad adulta es desadaptativo, presentando en la víctima: confusión, desorientación, amnesia de los abusos de su infancia, pesadillas, flashbacks y dificultades para conectar con sus emociones (Lindert et al., 2014).

4.3 Acciones y tareas vinculadas a los objetivos específicos

En la siguiente tabla, se presentan las acciones vinculadas a los objetivos específicos. Dichas acciones y tareas están organizadas en 8 sesiones de trabajo, las cuales se clasifican en dos bloques según su temática y finalidad.

Se tiene en cuenta el posible abandono del programa debido a la dureza de los temas tratados. Por esta razón, se realizan pocas sesiones y se recalca que no es obligatoria la participación de las actividades, pudiendo decidir no implicarse en alguna en el caso de que removiese demasiado la dinámica. Se cuenta con la asistencia de un psicólogo especialista en el área para atender las situaciones de ansiedad y malestar.

Tabla 2
Acciones y Tareas vinculadas a objetivos específicos

Objetivo específico	Acción	Tareas
1. Desarrollar el sentido de pertenencia, esencial para generar sentimientos de seguridad, solidaridad, confianza, cohesión grupal y disminuir su ansiedad	1.1 Informar sobre los objetivos que se van a trabajar en el programa, presentación de los participantes, para crear sentimiento de confianza, pertenencia y cohesión	¿Quién soy? (sesión 1)
2. Facilitar la gestión emocional y mejorar su nivel de malestar mediante el trabajo de diferentes habilidades: autorregulación emocional, identificación, comprensión de las emociones y de los síntomas que presentan en el presente	2.1 Dar a conocer que es el trastorno por estrés postraumático y los síntomas derivados de haber sufrido ASI 2.2 Integrar y aceptar las emociones que generaron los abusos 2.3 Disminuir los niveles de ansiedad y depresión 2.4 Conectar con la rabia, odio y enfado para expresarlos de forma creativa 2.5 Expresar e identificar sentimientos y emociones que tienen durante las relaciones sexuales	- ¿Cómo me siento? (sesión 2) - ¿Dónde me duele? (sesión 3) - ¿Dónde me duele? (sesión 3) - Saca tu rabia (sesión 5) - Ambivalencia emocional (sesión 6)
3. Disminuir los sentimientos de vergüenza, culpabilidad y autodesprecio en los adultos que han sufrido ASI	3.1 Trabajar sobre los sentimientos de culpa, autodesprecio y vergüenza	- Cada cosa en su sitio (sesión 4) - Lugar seguro (sesión 8)
4. Restablecer el equilibrio adecuado entre el cerebro racional y emocional, para sentir que mantienen el control de sus respuestas y de su comportamiento ante la vida	4.1 Reducir las experiencias de disociación y despersonalización 4.2 Conectar la mente con el cuerpo	- Tu propio teatro (sesión 7) - Lugar seguro (sesión 8) - ¿Dónde me duele? (sesión 3)

5. DISEÑO DEL PROGRAMA

5.1 Desarrollo de las sesiones

A continuación, se describen las tres sesiones del programa de intervención, desarrolladas en ocho actividades, las cuales tienen una duración de hora y media o dos horas. Supone un total de catorce horas, con un descanso de diez minutos en las que son de mayor tiempo e intensidad. Proporciona un tiempo de desconexión y distensión que facilita la relación entre los participantes, y ayudar a reducir la tensión emocional. La persona encargada de facilitar el programa es un terapeuta profesional con formación en ASI y en TEPT, ayudado por un psicólogo especializado en la terapia sensoriomotriz que servirá de apoyo en caso de que algún participante se removiera, además llevará a cabo junto con el otro terapeuta las actividades tres y siete.

5.1.1 Sesión 1. Metamorfosis del dolor: Actividad 1. ¿Quién Soy?

La primera actividad, consiste en una introducción sobre los objetivos a trabajar en el programa de intervención. Se explican de forma breve los contenidos y las diferentes sesiones a trabajar, haciendo hincapié en los síntomas derivados de haber sufrido ASI y TEPT. Se hace entrega de un cuaderno y una carpeta con toda la información que se va a ir trabajando en las diferentes actividades.

El terapeuta da la bienvenida y explica la confidencialidad de la intervención. Después realiza una presentación para que los participantes se conozcan y creen vínculo entre ellos. Para este propósito, se utiliza una forma adaptada del test desiderativo, técnica proyectiva de estimulación verbal, a través de la realización de tres dibujos. Esta técnica permite aproximarse al conocimiento de las defensas más maduras a las que el sujeto recurre ante situaciones de amenaza (Sneiderman, 2011).

Los participantes disponen de tres folios en blanco desde un principio junto con un lápiz en la mesa. En primer lugar, tendrán que pensar y dibujar que animal serían, después que objeto y por último que valor. Se dan diez minutos por dibujo, después se comparte en voz alta por qué se ha elegido. Los participantes se presentan al resto. El terapeuta obtiene mucha información acerca de la persona que deja ver en cada proyección dibuja-

da cualidades que son suyas; de esta forma sabe cómo se identifica y como se enfrenta a los cambios, sus limitaciones y barreras. Además, le permite investigar las fantasías, las angustias y las defensas que tienen ante la idea de separarse de su yo.

Para finalizar se hace entrega de los tres test: Inventario de Depresión de Beck (versión española de Vázquez y Sanz, 1997), el Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo: (versión española de Spielberger et al., 1982) y la Escala de gravedad de síntomas del trastorno de estrés postraumático-revisada (Echeburúa et al., 2016).

El objetivo es conocer los niveles de ansiedad, de depresión y la existencia de síntomas del TEPT que presentan antes de realizar el programa. Al finalizar se volverán a pasar para conocer las mejoras que muestran después de las diferentes sesiones realizadas. Recursos imprescindibles: un psicólogo clínico y un terapeuta de apoyo, cuaderno y carpeta, una sala, sillas, mesas, bolígrafos, test, fichas y folios.

5.1.2 Sesión 1. Metamorfosis del dolor: Actividad 2. ¿Cómo Me Siento?

En primer lugar, el terapeuta realiza una pregunta para conocer sus conocimientos acerca de las secuelas de haber sufrido abusos sexuales en la infancia. Después recoge la información y proyecta una presentación de Power Point donde explica, con un lenguaje sencillo y fácil de comprender, que es un trauma, que es el TEPT y cuáles son los síntomas secundarios derivados. El TEPT aparece como una de las consecuencias más frecuentes del ASI; en un estudio de un grupo de niños sexualmente abusados se encontró una prevalencia de 36,3%; 65% de los niños presentaban uno o más síntomas de reexperimentación; 43,7% presentaba tres o más conductas de evitación; un 57,5% presentaba dos o más síntomas de hiperactivación autónoma (Rincón et al., 2010).

Los mecanismos de defensa proporcionan medios para atravesar un evento traumático. Para conocer estas defensas, se lee un resumen diseñado para esta actividad de: «El caballero de la armadura oxidada» de Robert Fisher (1999) donde explica que: «a todos, alguna armadura nos tiene atrapados». El terapeuta tras esta lectura pide que escriban en un papel continuo, que previamente tiene dibujado en tamaño real una silueta de una

armadura medieval de una persona, las barreras (mecanismo de defensa) que utilizan en sus vidas. Al terminar de impartir esta información, realiza una ronda de preguntas y resuelve las dudas que hayan podido surgir. Para finalizar el terapeuta explica cómo van a trabajar con estos síntomas para reducir el nivel de malestar y poder llevar una vida funcional. Recursos imprescindibles: un psicólogo clínico, una sala, sillas, mesas, bolígrafos, libro del Caballero de la Armadura Oxidada, fichas y folios.

5.1.3 Sesión 2. Conecta con las emociones: Actividad 3. ¿Dónde Me Duele?

En esta actividad, el psicólogo explica que son los padecimientos psicósomáticos y facilita que cada participante sienta y conecte con el dolor físico de su cuerpo. Las terapias basadas en la interacción entre mente y cuerpo tienen como principales beneficios reducir: la ansiedad, la depresión, el estrés y la hostilidad (Ogden y Fisher, 2016). Estas técnicas logran la armonía entre mente y cuerpo, mejoran la salud general y mental, y contribuyen: un estado de equilibrio, capacidad de adaptación y mejoran el sistema inmune (El- Astal, 2016).

Se utiliza en esta actividad una técnica de mindfulness, «escaneo corporal», para disminuir los niveles de ansiedad y depresión. Diferentes autores concluyen que el mindfulness ayuda a los pacientes diagnosticados con TEPT y depresión reduciendo la memoria autobiográfica; disminuye la relación cognitiva que se establecen entre los síntomas depresivos y las ideas suicidas recurrentes, reduciendo la vulnerabilidad a las recaídas (Williams et al., 2000). Actividad que ayuda a reducir la tensión sin ningún movimiento, se utiliza para enfocar la mente en el cuerpo con el fin de rejuvenecer a sí mismos (Rywerant, 1993).

El terapeuta pide a los participantes que se recuesten sobre su espalda y aprenda a escanear su propio cuerpo. Es decir, que examinen con atención el contacto de sus pies con el suelo y aprendan gradualmente a detectar diferencias considerables, puntos donde el contacto es débil o inexistente y otros en los que es completo y distinto. Esta técnica se realiza con los ojos cerrados, hacen conscientes las partes de su organismo que están sufriendo para poder ir al origen emocional. El objetivo es experimentar la sensación de malestar sin criticarla, juzgarla o clasificarla. Deben sentir la intensidad del dolor y

saber decir donde se ubica. Se da la orden de que sientan donde tiene presión o alguna molestia mientras el psicólogo va contando de diez a cero en voz alta, cuando se llega a cero, la mente inconsciente los llevara al episodio dentro de su infancia con el que relacionan íntimamente ese dolor.

Recursos imprescindibles: un psicólogo clínico y el terapeuta especializado en la terapia sensoriomotriz, una sala, sillas, mesas, bolígrafos, fichas, ordenador y altavoces para reproducir música ambiental durante el *body scan*.

5.1.4 Sesión 2. Conecta con las emociones: Actividad 4. Cada Cosa En Su Sitio

En esta actividad se pretende que los participantes entiendan que ellos no son los responsables ni culpables de lo que sucedió. El terapeuta imparte psicoeducación acerca de los sentimientos de las diferentes emociones y sentimientos que surgen en las víctimas de ASI para que logren comprender de dónde vienen esas emociones.

En primer lugar, les dice que respondan a las preguntas de la ficha: ¿Tienes o has tenido sentimientos de vergüenza, culpa, responsabilidad y autodesprecio?, ¿por qué piensas que los tienes?, y ¿de dónde pueden venir? A continuación, se les pide que escriban alguna situación que te haya hecho sentir así.

Al terminar el terapeuta explica cómo y por qué surgen los sentimientos de vergüenza y de culpabilidad, y porque el niño se siente responsable de los abusos sexuales. Después les pide, que anoten en las cartulinas de colores al menos diez pensamientos positivos y frases alentadores que dirían a alguien que está experimentando esas emociones. Se le entrega a cada uno un bote de cristal con la etiqueta de «cofre del tesoro», al finalizar deben doblar y meter un «tesoro» (frase motivadora) en el bote de cada compañero. Sirve para mejorar su autoestima, y ayuda al resto a sentirse identificados, reduciendo su malestar. El psicólogo explica que cada vez que tengan este tipo de emociones acudan a leer los mensajes del cofre del tesoro, y que deben escribir una frase positiva por cada pensamiento negativo que tengan, también pueden pedir a familiares o amigos que escriban «tesoros» para sus cofres.

Por último, responden la última ficha: ¿Qué pensamientos tienes cuando sientes estas emociones: vergüenza, culpa, responsabilidad y autodesprecio?, ¿por qué crees que te sentías así?, y ¿cómo te sientes ahora después de recibir la información? Al finalizar el terapeuta crea un espacio donde compartir, tanto las respuestas a las preguntas, como los pensamientos que han generado esas emociones de culpa, autodesprecio y vergüenza. Se comparten en voz alta las diferentes experiencias y escritos, siempre de forma voluntaria.

Recursos imprescindibles: un psicólogo clínico y un terapeuta de apoyo, una sala, sillas, mesas, bolígrafos, rotuladores, cartulinas de colores, fichas y botes de cristal.

5.1.5 Sesión 2. Conecta con las emociones: Actividad 5. Saca Tu Rabia

Esta actividad enlaza con la anterior, una vez se colocado la responsabilidad en la persona que la tenía, en este caso el agresor, es un buen momento para dirigir y sacar esos sentimientos de: odio, ira, rabia y frustración que no se pudieron expresar siendo niños.

En primer lugar, se les pide que respondan a las preguntas de la ficha 1: ¿Has tenido alguna vez pensamientos odio, ira, rabia y frustración? Describe alguna situación en la que hayas sentido malestar y no lo hayas podido expresar. Valora las diferentes emociones (odio, ira, rabia y frustración) del 1 al 10. Siendo 1 el valor mínimo de intensidad y 10, el valor máximo.

A continuación, se muestran las diferentes actividades que se pueden realizar: escribir una carta de odio, crear un muñeco de arcilla para después romperlo o golpear el saco con los puños o los bates de beisbol de gomaespuma. El terapeuta deja un tiempo de media hora para realizar la actividad. Al terminar, contestan a las preguntas de la ficha: ¿por qué has elegido esta actividad? ¿sientes que han disminuido los sentimientos de odio, rabia, frustración e ira?, ¿cómo te sientes después de realizar esta actividad? Valora ahora del 1 al 10. Siendo 1 el valor mínimo y 10 el valor máximo de intensidad las emociones. El psicólogo deja un tiempo para que hagan preguntas y escriban en un folio sobre sus sentimientos.

Para finalizar, el terapeuta crea un espacio donde compartir las respuestas. Se expresan en voz alta las diferentes experiencias, siempre de forma

voluntaria. Recursos imprescindibles: un psicólogo clínico y un terapeuta de apoyo, una sala, sillas, mesas, bolígrafos, fichas, bates de gomaespuma, saco boxeo, arcilla y folios.

5.1.6 Sesión 2. Conecta con las emociones: Actividad 6. *Ambivalencia Emocional*

Esta actividad conecta con las anteriores, el terapeuta imparte psicoeducación acerca de la ambivalencia emocional, ante una situación concreta la persona sientes dos emociones que son opuestas y esto crea malestar, confusión y sufrimiento. Fisiológicamente es prácticamente imposible no sentir placer cuando una zona erógena es estimulada, esto crea sentimientos de culpa y confusión. Los menores se sienten traicionados y solos mientras son víctima del abuso sexual, pero, al mismo tiempo, hay una reacción física de placer y excitación a causa de ese contacto que no pueden controlar. Esto es muy complicado de asimilar y aceptar para el niño o niña (Canales, 2015). El placer que sienten en su cuerpo se convierte en el origen del autodesprecio por no comprender esta sensación que sería natural al experimentarla con una persona con la que se quiere compartir esta experiencia (Monzón, 2013).

El psicólogo pide que respondan a las preguntas de la ficha 2: ¿has tenido alguna vez pensamientos de ambivalencia? Después escriben una situación en la que le haya pasado. ¿Qué pensamientos, sentimientos y recuerdos has tenido durante las relaciones sexuales? Valora el sentimiento de malestar que te produjeron del 1 al 10. Siendo 1, el valor mínimo y 10 el valor máximo. Escriben alguna situación concreta en la que les ha sucedido y como reaccionaron.

Para finalizar el psicólogo plantea una última cuestión: ¿cómo te sientes después de conocer el concepto de ambivalencia emocional? Se les da unos minutos y después comparten las experiencias y escritos de forma voluntaria. Recursos imprescindibles: un psicólogo clínico y un terapeuta de apoyo, una sala, sillas, mesas, bolígrafos, fichas y folios.

5.1.7 Sesión 2. Conecta con las emociones: Actividad 7. Tu *Propio Teatro*

Después de reducir: los niveles de ansiedad, tener confianza en el grupo y haber mejorado la gestión de las emociones, es un buen momento para realizar una confrontación simbólica con el agresor. A menudo, el abusador no

está disponible para hacer una confrontación, bien porque ha fallecido, bien porque no resulta accesible o porque se niega a hablar con la víctima. El terapeuta trabaja la confrontación desde el punto de vista simbólico, de modo que los participantes puedan elaborar la experiencia incluso sin la participación del abusador. Puede hacerse a través de juego de roles, la base para realizar esta sesión en la terapia sensoriomotriz (Ogden y Fisher, 2016), con la actividad pensada para este fin: «tu propio teatro».

Proyectar el mundo interior en el espacio tridimensional de una estructura permite ver qué está sucediendo en el teatro de la mente y da una perspectiva mucho más clara de las reacciones ante la gente y los eventos del pasado. Aunque las estructuras implican diálogo, esta técnica no explica o interpreta el pasado. Permite sentir a la persona lo que sintió entonces, visualizar lo que vio y decir lo que no pudo decir cuando sucedió realmente (Milanese et al., 2010). Recrear el pasado promueve una de las condiciones fundamentales para el cambio terapéutico, un estado similar al trance en el que múltiples realidades pueden convivir: pasado y presente, saber que son adultos pero sentirse igual que cuando eran niños; expresar su rabia o miedo a alguien que sustituye a su agresor siendo al mismo tiempo conscientes de que están hablando con alguien del grupo; y experimentar simultáneamente las complejas emociones de: lealtad, cariño, rabia y añoranza que los niños sienten con sus padres (Garriga, 2020).

Los participantes pueden proyectar de manera segura su realidad interior en un espacio terapéutico alrededor de personas reales donde pueden explorar la disonancia y la confusión del pasado (Garriga, 2020). Esta actividad ofrece la posibilidad de formar recuerdos que conviven con las realidades dolorosas del pasado y proporcionan experiencias sensoriales nuevas donde sentirse: vistos, escuchados y apoyados, esto sirve como antídoto para los recuerdos de dolor y traición (Milanese et al., 2010).

El psicólogo explica un ejemplo de un caso real. Después de manera individual cada participante tendrá que dirigir su obra de teatro, seleccionando a sus compañeros para que cumplan en un primer momento el papel de sus padres reales, representan la escena dolorosa y repiten verbalmente las frases que decida el director de la obra. En la segunda etapa, se realiza una puesta en escena similar, y se representa la figura de los padres ideales que representan lo que al protagonista le gustaría que hubiese pasado, se deben

repetir las frases que él quiera escuchar. Adquirir esta experiencia sensorial de sentirse: acogido, escuchado y protegido en esta representación teatral permite reescribir la experiencia interior traumática. El trauma hace que la gente quede atrapada en la interpretación del presente a la luz de un pasado inalterable. La escena que se recrea permite sentir lo que sentimos y saber lo que sabemos, una de las bases esenciales para la recuperación (Milanese et al., 2010).

Recursos imprescindibles: el apoyo de un psicólogo experto en terapia sensoriomotriz y una sala amplia.

5.1.8 Sesión 3. Evaluación abusos sexuales y cierre: Actividad 8. Lugar Seguro y Cierre

Para concluir el programa de intervención el terapeuta proporciona la herramienta del anclaje utilizada para proporcionar: tranquilidad, felicidad y relajación en momentos tensos o estresantes; técnica que consiste en asociar un estímulo a un estado emocional (Redford, 2017). Para la Programación Neuro Lingüística (PNL), a través del anclaje se movilizan experiencias válidas para desenvolverse con éxito en una situación dada. Los fundadores de la PNL opinan que este procedimiento constituye una de las mejores técnicas terapéuticas. Cualquier persona suele recordar circunstancias en las que se encontró mejor que nunca, en plena posesión de sus fuerzas y facultades, en una disposición magnífica. Saber reactivar estos recuerdos con sus emociones representa un gran beneficio para la persona que es capaz de revivir esas sensaciones agradables y positivas. Con este ejercicio se toma conciencia de estos estados con el fin de reactivarlos voluntariamente siempre que sea necesario (Jussieu, 2020).

Se explica a los participantes en que consiste la intervención y se elige un «lugar seguro» en el cual se va a establecer el ancla. Cada participante escoge algún gesto o estímulo táctil de su repertorio de movimientos que no llame demasiado la atención. Bastantes personas se tocan, por ejemplo, la barbilla, los labios, la nariz, los cabellos o la nuca, juntan los dedos, las manos, le dan la vuelta a su anillo de bodas, agarran el collar que llevan puesto, pasan el dedo por la correa de su reloj, se ponen una mano en la cadera o se la meten en un bolsillo. Eligen alguno de los gestos particulares

que realizan espontáneamente y seleccionan aquel gesto que resulte más cómodo de realizas para el anclaje.

Después, piensan tres situaciones en las que se encontraban felices. Por último, eligen de las anteriores situaciones la que mejor le haga sentir. Inmediatamente anclan el momento más intenso (el psicólogo ordena que vuelva a tener presente el momento decisivo de la situación elegida. Debe manifestar la fisiología del momento elegido. Al presentarse ésta, establecer el ancla ejerciendo una presión intensa si la reacción es potente, o más débil si resulta endeble), y, por último, se regresa al presente (se da la orden: «Vuelve aquí, a este momento», de esta forma recobran la conciencia de la situación actual).

Cuando tengan la experiencia recreada en su imaginación, el terapeuta pide que activen su ancla. Este último paso se repite varias veces para fortalecer la asociación emoción-estimulo. Finalmente, el psicólogo comprueba la eficacia del anclaje, pide a los participantes que imaginen y revivan una situación de miedo o estrés, y cuando lo hayan hecho, activen su ancla para verificar si las sensaciones corporales que surgen, desaparecen o disminuyen. Finaliza el programa pidiendo que cada participante aporte la conclusión que ha sacado sobre las diferentes sesiones, y que aspectos le han gustado, cuales cambiaría o mejoraría, argumentado los motivos de sus respuestas.

Por último, se vuelven a pasar los test: Inventario de Depresión de Beck, el Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo y la Escala de gravedad de síntomas del trastorno de estrés postraumático-revisada, para comprobar la eficacia del programa y la reducción de los síntomas psicológicos que causan los abusos sexuales en la infancia.

Recursos imprescindibles: un psicólogo clínico y un terapeuta de apoyo, una sala, sillas, mesas, un proyector, bolígrafos y test.

5.2 Recursos

El programa de intervención no está financiado por ninguna entidad pública o privada, por lo que los gastos correrían del presupuesto disponible por parte de la asociación o empresa que lo lleve a cabo, haciendo una aproximación de 1884 € en total. De igual manera, es necesario la presencia de un

psicólogo clínico como recurso humano, siendo relevante su formación en abusos sexuales en la infancia o en trauma, para poder llevar a cabo las actividades de forma adecuada y ajustarse a las necesidades de los participantes que puedan surgir durante la realización del programa de intervención.

Además, se necesita de forma puntual un psicólogo especialista en la terapia sensoriomotriz de Paul Ogden, para la realización de la actividad tres y siete. El programa tiene elementos que pueden remover, por lo que existe la posibilidad de recibir ayuda personalizada e individual en el caso de que algún miembro se vea movilizado y no pueda continuar con la sesión grupal hasta ser atendido de manera particular por este profesional que estará de apoyo durante el desarrollo de las actividades. El presupuesto estimado para dichos recursos humanos, ya se encuentran incluidos en el cálculo aproximativo dicho anteriormente.

5.3 Cronograma

La duración del programa será de 8 semanas, durante los meses de mayo y junio. Cada actividad se realizará con una periodicidad semanal con una duración de entre hora y media y dos horas, contemplándose un descanso de diez minutos.

Tabla 3
Cronograma

Sesiones	Mayo				Junio			
	1º semana	2º semana	3º semana	4º semana	1º semana	2º semana	3º semana	4º semana
S1								
S2								
S3								
S4								
S5								
S6								
S7								
S8								

5.4 Evaluación del programa

Se evaluaría el impacto del programa, a través análisis estadísticos llevados a cabo con el paquete SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versión 21. Se realizarían análisis no paramétricos (chi-cuadrado y prueba de Mann-Whitney) para comprobar posibles diferencias entre las características de los abusos sufridos por hombres y mujeres (edad, inicio de los abusos, duración, frecuencia, persona agresora, etc). Para conocer las diferencias en la salud mental mediante los cuestionarios pre y post (síntomas de estrés postraumático, ansiedad y depresión) de las víctimas masculinas y femeninas se aplicará mediante la prueba de Wilcoxon; teniendo en cuenta que la muestra es menor de 50 participantes y, probablemente, no se cumplan con los supuestos estadísticos para ejecutar pruebas psicométricas por lo que se descartaría el uso de la T de Student (Bruno, 2004).

Para conocer el impacto del programa, como propuesta se plantea volver a pasar los test dentro de un año, y evaluar de este modo los consecuencias y efectos de los resultados conseguidos. Además, se realiza una evaluación de calidad del programa con el cuestionario de satisfacción y conocimientos adquiridos.

5.5 Evaluación del proceso

En la Tabla 4 se puede observar el proceso de evaluación que se debería llevar a cabo para la evaluación del proceso durante la implantación del programa, a través de los indicadores utilizados para medir cada acción.

Tabla 4
Indicadores de la evaluación del proceso

Acciones	Indicador 1	Indicador 2	Indicador 3
1. Información de las características del programa y presentación de cada uno de los participantes, para fomentar la seguridad, cohesión y la confianza	N.º de personas inscritas, frente al número de asistentes	N.º de dudas resueltas satisfactoriamente, frente al número de preguntas planteadas	Grado de apoyo percibido en el grupo

Acciones	Indicador 1	Indicador 2	Indicador 3
<p>2. Explicación de los síntomas derivados de haber sufrido ASI</p> <p>2.1 Enseñanza de los mecanismos de defensa utilizados frente al trauma y de las barreras que cada participante utiliza en su vida mediante la armadura pintada</p>	<p>N.º de intervenciones realizadas por los asistentes relativas a la explicación frente al número de asistentes</p> <p>N.º de intervenciones realizadas por los asistentes relativas a la explicación frente al número total de asistentes</p>	<p>Nivel de información impartida frente al objetivo planteado</p> <p>N.º de dudas resueltas frente al número de preguntas planteadas</p>	<p>Grado de comprensión de la información impartida</p> <p>Grado de implicación de los asistentes en las diferentes actividades propuestas para sacar las emociones de odio y rabia</p>
3. Realización de técnicas de relajación como estrategia para centrarse en el presente	N.º de estrategias adquiridas en contraposición a las ya conocidas	Grado de implicación de los asistentes en la realización de la técnica de <i>body scan</i>	
4. Disminuir los sentimientos de culpa, vergüenza y autodesprecio	N.º de dudas resueltas satisfactoriamente, frente al número de preguntas planteadas	N.º de preguntas realizadas, Frente al número de asistentes	
5. Reconocimiento de las emociones de rabia y odio, para aprender a liberarse de las mismas	Nivel de conocimiento sobre las emociones adquirido	N.º de dudas resueltas satisfactoriamente, frente al número de preguntas planteadas	Grado de implicación de los asistentes en las diferentes actividades propuestas para sacar las emociones de odio y rabia
6. Fomentar la identificación de las diferentes emociones, y la ambivalencia emocional	N.º de preguntas planteadas, frente al número de respuestas resueltas correctamente	Grado de comprensión adquirido en ambivalencia emocional	Nivel de información impartida frente al objetivo planteado
7. Representación teatral para disminuir los niveles de ansiedad y estrés	N.º de personas que se ofrecen voluntarias para realizar la actividad	Grado de implicación de los asistentes en la representación de las figuras teatrales	Número de intervenciones por participantes
8. Creación de un anclaje o lugar seguro	N.º de estrategias adquiridas en contraposición a las ya conocidas	Grado de implicación de los asistentes a la hora de realizar la técnica	

6. RESULTADOS PREVISTOS

Los resultados esperados tras la implantación del programa serían que las víctimas adultas de ASI presentasen un menor malestar psicológico, y quienes realizan las actividades obtuvieran resultados positivos en su forma de percibirse a ellos y al mundo, incrementasen los conocimientos sobre las secuelas y mejorasen sus habilidades sociales, y aumentasen su capacidad de afrontamiento y superación de los síntomas derivados. Se contempla la posibilidad de aplicar cuestionarios y test validados como son: el Inventario de Depresión de Beck, el Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo y la Escala de gravedad de síntomas del trastorno de estrés postraumático-revisada (EGS-R); para conocer si se han cumplido los objetivos específicos que se presentan en el programa de intervención.

Teniendo en cuenta que la expresión de las emociones protege la salud física y mental del individuo ante una experiencia traumática (Smyth et al., 2012), este programa (centrado en la gestión emocional y en la reducción de la sintomatología ansiosa y depresiva) busca conocer si tras realizar las actividades de intervención propuestas mejora el bienestar psicológico de los adultos que han sufrido ASI, se espera encontrar efectos que permitan suponer que esto sucede así. Se espera que los resultados confirmen que los participantes presentan una mejor salud mental en comparación con los resultados obtenidos al empezar: mayor autoestima, un comportamiento más asertivo, puntuaciones inferiores en la escala de estrés postraumático, depresión y ansiedad, y una actitud vital más positiva. El hecho de revelación y expresión de los abusos son variables fundamentales que modulan las percepciones y sentimientos de la víctima ante la experiencia de ASI, influyendo en el tipo, intensidad y evolución de la sintomatología que a menudo se desarrolla en estos procesos de victimización (Ullman, 2002).

A continuación, en la *tabla 5*, se muestran los indicadores de resultados utilizados para cada uno de los objetivos específicos del programa de intervención.

Tabla 5
Indicadores de la evaluación del resultado

Objetivo específico	Indicador uno	Indicadores dos
1. Promover la mejora de la gestión emocional y mejorar su nivel de malestar mediante el trabajo de diferentes habilidades: autorregulación emocional, identificación, comprensión de las emociones y de los síntomas que presentan en el presente	Nivel de depresión medido mediante el Inventario de Depresión de Beck pre-post	Nivel de conocimiento adquiridos sobre la gestión emocional mediante la Ficha de conocimientos adquiridos pre-post
2. Disminuir los sentimientos de vergüenza, culpabilidad y autodesprecio en los adultos que han sufrido ASI	Nivel de depresión medido mediante el Inventario de Depresión de Beck pre-post	Nivel de ansiedad medido mediante el Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo, medido mediante cuestionario pre-post
3. Restablecer el equilibrio adecuado entre el cerebro racional y emocional, para sentir que mantienen el control de sus respuestas y de su comportamiento ante la vida	Presencia de los síntomas de TEPT medido mediante la Escala de gravedad de síntomas del trastorno de estrés postraumático-revisada (EGS-R) pre-post	
4. Desarrollar el sentido de pertenencia, esencial para generar sentimientos de solidaridad, confianza, cohesión grupal y disminuir su ansiedad	Nivel de ansiedad medido mediante el Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo, medido mediante cuestionario pre-post	

7. DISCUSIÓN

Después de haber leído acerca de actividades específicas para este colectivo, se concluyó que faltaban áreas de trabajo psicológico en pacientes adultos de ASI (Echeburúa y Corral, 2005). La necesidad del programa nace así tras la carencia en la bibliografía y programas que den respuesta a este problema. Por tanto, el objetivo de este programa es reducir los síntomas psicológicos y físicos derivados de haber sufrido ASI. El cual tiene en cuenta la integración mente-cuerpo y los síntomas de vergüenza y culpabilidad.

En base a la bibliografía existente se espera que, en la primera evaluación, los participantes obtengan resultados acordes con el hecho de haber sufri-

do ASI: puntuaciones elevadas en ansiedad, depresión y en sintomatología traumática (Echeburúa y Guerricaechevarría, 2000). Para dar respuesta al primer objetivo planteado, referente a facilitar la gestión emocional y mejorar su nivel de malestar, se espera encontrar progresos significativos en las puntuaciones de los participantes en la variable de autoestima (Fernández-Berrocal y Ramos, 2016).

Respecto al segundo objetivo referente a disminuir los sentimientos de vergüenza y culpabilidad, se espera encontrar mejorías en estas emociones. Los abusos ocurren en una etapa donde existe mayor vulnerabilidad de desarrollar un autoconcepto negativo, la visión de un niño está en formación; sentimientos provocados por el agresor que utiliza recursos intimidatorios para ocultar el abuso; el menor recibe la versión del agresor antes de haberse formado una opinión propia de sí mismo y de lo que le sucedió, ideas que llevan al desarrollo de la culpa, vergüenza y autodesprecio (Adams et al., 2006).

Siendo estos sentimientos aspectos centrales del programa de intervención, se esperan encontrar mejoras por parte de las participantes en: autoestima, conductas de autocuidado y habilidades para relacionarse con los demás. Así como reducción de: culpa, vergüenza, ansiedad y depresión. Resultados que son congruentes con estudios que relacionan sentimientos de culpa y vergüenza con: autoconcepto, sentimientos de devaluación y minusvalía, baja autoestima, depresión, conductas autodestructivas y dificultad para establecer relaciones positivas (Deblinger y Runyon, 2005; Gorey et al., 2001).

Para dar respuesta al tercer objetivo planteado, que hace referencia a desarrollar el sentido de pertenencia, se espera que los participantes tras la intervención tengan pautas más adaptativas acerca de la forma de relacionarse, y que hayan formado un grupo cohesionado y seguro, que sepan detectar y expresar sus emociones de forma sana. En diferentes intervenciones realizadas se ha mostrado la efectividad de programas grupales con una disminución estadísticamente significativa en la sintomatología de TEPT de reexperimentación, evitación y aumento de la activación, así como de la sintomatología depresiva y de ansiedad (Hernández y Palos, 2012; Matud, 2016).

Para dar respuesta al último objetivo referente a restablecer el equilibrio adecuado entre el cerebro racional y emocional, se espera encontrar mejo-

ras en dicha integración. Resultados positivos realizando esta terapia han sido obtenidos en programas e intervenciones realizadas con pacientes que han sufrido experiencias traumáticas (Ogden y Fisher, 2016). Pensando en este objetivo se añadió la expresión corporal en las actividades tres y siete, para lograr una integración entre la parte racional y emocional de la persona, variable no contemplada hasta ahora en este tipo de intervenciones. La realización de cada una de las actividades, destacan por la flexibilidad y apertura que ofrece el programa, incluyendo a hombres y mujeres adultos.

Finalmente, resulta relevante mencionar la escasez de programas de intervención psicológica en adultos que han sufrido ASI. El presente programa de intervención se creó para atender a esta demanda.

8. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

La relevancia del ASI, su influencia en el desarrollo posterior del individuo y las consecuencias que conlleva en diferentes ámbitos hacen necesaria la implementación de programas de prevención y de intervención como el aquí presentado. Al contemplar estas edades se protege de su vulnerabilidad y se frenan las conductas de riesgo futuras. Es importante llevar a cabo programas similares destinados a menores que hayan sufrido ASI y que no tengan las habilidades ni la ayuda necesaria para superar ese acontecimiento. En relación al programa, se estima que tras su realización se demuestre su eficacia y viabilidad, cumpliendo el objetivo general, que es mejorar el bienestar físico y psicológico de estas personas, ayudándoles reducir sus síntomas y mejorando sus vidas, en la medida de lo posible.

Como limitaciones se debe reconocer el número reducido de sesiones para los objetivos planteados, que requieren de un mayor tiempo de implementación para poder obtener resultados consistentes a largo plazo. Se añade como limitación del programa que esta propuesto únicamente para población madrileña, pero podría implantarse en toda España, se plantea la posibilidad de obtener muestras en diferentes comunidades atendiendo a las necesidades específicas que se puedan dar dependiendo de la provincia donde se lleve a cabo la implantación.

Como futura línea de investigación se contempla añadir la variable de apoyo percibido en los adultos que han padecido ASI. Abordar cómo entienden las víctimas el apoyo recibido, qué mecanismos de afrontamiento consideran más efectivos y cuál es el impacto percibido del apoyo de los otros en su experiencia del abuso sexual. El efecto del apoyo social es fundamental en la superación del ASI, especialmente el apoyo de las figuras cuidadoras (Pereda, 2011).

Se propone la creación de grupos exclusivos para hombres. En España la discordancia más importante está en el mayor número de casos de abusos sufridos por los varones, un 15% en frente al 10% en otros países (López, 2020). Según los diferentes autores: sugieren una mayor afectación psicológica y emocional; indican mayor presencia de síntomas externalizantes relacionándolo con un mayor riesgo de convertirse en agresores adultos; las reacciones negativas y culpabilizadoras por parte del entorno de la víctima tienen mucha influencia en la superación de la victimización, siendo más frecuente en casos intrafamiliares (Garnefski y Arends, 1998; Glasser et al., 2001; Romano y De Luca, 2001; Mendelsohn y Sewell, 2004).

Sería favorable en futuras investigaciones tener en cuenta la sexualidad y la implicación familiar. El factor protector mejor demostrado es el cuidado parental adecuado y existen muchos efectos relacionados con la sexualidad (dificultades para relajarse, incapacidad para llegar al orgasmo, promiscuidad, explotación sexual, etc.) que se correlacionan con los abusos (Ensink et al., 2020; Godbout et al., 2020; Scoglio et al., 2019).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, C. M. (2006). The consequences of witnessing family violence on children and implications for family counsellors. *The Family Journal: Counselling and Therapy for Couples and Families*, 14(4), 334-341.
- Ahrens, C., Stansell, J., y Jennings, A. (2010). To tell or not to tell: The impact of disclosure on sexual assault survivors' recovery. *Violence and Victims*, (25), 631-648.
- Banyard, V. L., Williams, L. M., y Siegel, J. A. (2001). The long-term mental health consequences of child sexual abuse: an exploratory study of the impact of multiple traumas in a sample of women. *Journal of Traumatic Stress*, (14), 697-715.

- Beltran, N. P. (2010). Consecuencias psicológicas a largo plazo del abuso sexual infantil. *Papeles del psicólogo*, 31(2), 191-201.
- Bogart, G. A., DeJonghe, E., Levendosky, A. A., Davidson, W. S., y von Eye, A. (2006). Trauma symptoms among infants exposed to intimate partner violence. *Child Abuse & Neglect*, 30(2), 109-125.
- Borra, V., y Verónica, G. (2015). *Grupo de ayuda mutua: Del maltrato al bienestar. Programa Integral de Lucha Contra la Violencia Familiar y Sexual Ayacucho*. Fundación Richmond Fellowship del Perú.
- Boxer, P., y Terranova, A. M. (2008). Effects of multiple maltreatment experiences among psychiatrically hospitalized youth. *Child abuse & neglect*, 32(6), 637-647.
- Browne, A., y Finkelhor, D. (1986). Impact of child sexual abuse: A review of the research. *Psychological Bulletin*, 99(1), 66-77.
- Bruno, J. A. S. (2004). Algunas consideraciones metodológicas relevantes para la investigación aplicada. *REMA*, 9(1), 1-11.
- Canales, J. (2015). *El cristal roto: sobreviviendo al abuso sexual en la infancia*. Grupo Planeta.
- Cerezo, M. A. (1995). El impacto psicológico del maltrato: primera infancia y edad escolar. *Infancia y Aprendizaje*, (71), 135-157.
- Deblinger, E., y Runyon, M. K. (2005). Understanding and treating feelings of shame in children who have experienced maltreatment. *Child Maltreatment*, 10(4), 364-376.
- Echiburúa, E., y Corral, P. D. (2005). ¿Cómo evaluar las lesiones psíquicas y las secuelas emocionales en las víctimas de delitos violentos?. *Psicopatología Clínica, Legal y Forense*, (5), 57-73.
- Echiburúa, E., Amor., Sarasua., Zubizarreta., y Holgado-Tello. y Muñoz. (2016). Escala de gravedad de síntomas del trastorno de estrés postraumático-revisada (EGS-R). *Terapia psicológica*, 34(2), 111-128.
- Echiburúa, E., y Corral, P. D. (2007). Intervención en crisis en víctimas de sucesos traumáticos: ¿Cuándo, cómo y para qué? *Psicología conductual*, 15(3), 373-387.
- Echiburúa, E., y Guerricaechevarría, C. (2000). *Abuso sexual en la infancia, víctimas y agresores. Un enfoque clínico*. Ariel.
- Echiburúa, E., y Guerricaechevarría, C. (2005). *Concepto, factores de riesgo y efectos psicopatológicos del abuso sexual infantil*. Ariel.
- Edgardh, K., y Ormstad, K. (2000). Prevalence and characteristics of sexual abuse in a national sample of Swedish seventeen-year-old boys and girls. *Acta Pediátrica*, (88), 310-319.

- El-Astal, S. (2016). Memorias traumáticas y estrés postraumático en los niños y jóvenes palestinos de la Franja de Gaza. *Pensando Psicología*, 12(20).
- Ensink, K., Borelli, J. L., Normandin, L., Target, M., y Fonagy, P. (2020). Childhood sexual abuse and attachment insecurity: Associations with child psychological difficulties. *American Journal of Orthopsychiatry*, 90(1), 115-124.
- Feldenkrais, M. (2011). *Embodied wisdom: The collected papers of Moshe Feldenkrais*. North Atlantic Books.
- Fernández-Berrocal, P., y Ramos, N. (2016). *Desarrolla tu inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- Ferrajao, P., y Elklit, A. (2020). World assumptions and posttraumatic stress in a treatment-seeking sample of survivors of childhood sexual abuse: A longitudinal study. *Psychol*, 20(2).
- Fisher, R. (1999). *El caballero de la armadura oxidada*. Ediciones obelisco.
- Garnefski, N., y Arends, E. (1998). Sexual abuse and adolescent maladjustment: differences between male and female victims. *Journal of Adolescence*, (21), 99-107.
- Garnefski, N., y Diekstra, R. F. W. (1997). Child sexual abuse and emotional and behavioral problems in adolescence, gender differences. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36(3), 323-329.
- Garriga, J. (2020). *Bailando juntos. La cara oculta del amor, en la pareja y en la familia*. Planeta de libros.
- Glasser, M., Kolvin, I., Campbell, D., Glasser, A., Leitch, I., y Farrelly, S. (2001). Cycle of child sexual abuse: links between being a victim and becoming a perpetrator. *British Journal of Psychiatry*, (179), 482-494.
- Godbout, N., Bakhos, G., Dussault, É., y Hébert, M. (2020). Childhood interpersonal trauma and sexual satisfaction in patients seeing sex therapy: Examining mindfulness and psychological distress as mediators. *Journal of Sex and Marital Therapy* 46(1), 43-56.
- Gorey, K. M.; Richter, N. L., y Snider, E. (2001). Guilt, isolation and hopelessness among female survivors of child sexual abuse: effectiveness of group work intervention. *Child Abuse and Neglect*, (25), 347-355.
- Harvey, S. y Taylor, J. (2010). A meta-analysis of the effects of psychotherapy with sexually abused children and adolescents. *Clinical Psychology Review*, 30(5), 517-535.
- Hazen, A. L., Connelly, C. D., Roesch, S. C., Hough, R. L., y Landsverk, J. A. (2009). Child maltreatment profiles and adjustment problems in high-risk adolescents. *Journal of Interpersonal Violence*, 24(2), 361-378.

- Hernández, Y., y Palos, P. (2012). Evaluación de un programa de intervención terapéutica en mujeres que han vivido abuso sexual infantil. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 14(1), 49-71.
- Hetzl-Riggin, M. D., Brausch, A. M., y Montgomery, B. S. (2007). A meta-analytic investigation of therapy modality outcomes for sexually abused children and adolescents: An exploratory study. *Child Abuse & Neglect*, (31), 125-141.
- Instituto Nacional de Estadística de España. (2020, 10 de noviembre). *Condenados por delitos sexuales*. <https://bit.ly/3isp41t>
- Jussieu, I. (2020). *Técnicas de PNL: Una guía práctica de estrategias para el desarrollo óptimo de la personalidad*. Robinbook.
- Lameiras, M. (2002). *Abusos sexuales en la infancia. Abordaje psicológico y jurídico*. Biblioteca nueva.
- Lindert, J., von Ehrenstein, O. S., Grashow, R., Gal, G., Braehler, E., y Weisskopf, M. G. (2014). Sexual and physical abuse in childhood is associated with depression and anxiety over the life course: Systematic review and meta-analysis. *International Journal of Public Health*, (59), 359-372.
- López, F. (2014). *Los abusos sexuales a menores y otras, formas de maltrato sexual*. Pirámide.
- López, F. (2020). Abusos sexuales. *Familia*, (48), 133-148.
- López, F., Carpintero, E., y Fuertes, A., Hernández, A. (1994). *Abusos sexuales a menores, lo que recuerdan de mayores*. Ministerio de Asuntos Sociales.
- López, F., Guijo V., y del Campo, A. (2003). Prepuberal sexuality. *European Journal of Sexology/Sexologies*, (42), 49-65.
- Maniglio, R. (2009). The impact of child sexual abuse on health: A systematic review of reviews. *Clinical psychology review*, 29(7), 647-657.
- Maniglio, R. (2010). Child sexual abuse in the etiology of depression: A systematic review of reviews. *Depression and Anxiety*, (27), 631-642.
- Maniglio, R. (2011). The role of child sexual abuse in the etiology of suicide and non-suicidal self-injury. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, (124), 30-41.
- Martsof, D. S., y Draucker, C. B. (2005). Psychotherapy approaches for adult survivors of childhood sexual abuse: An integrative review of outcomes research. *Mental Health Nursing*, (26), 801-825.
- Matud, M. P., Padilla, V., Medina, L., y Fortes, D. (2016). Eficacia de un programa de intervención para mujeres maltratadas. *Terapia psicológica*, 34(3), 199-208.
- McMillen J. C., y Zuravin, S. (1997). Attributions of blame and responsibility for child sexual abuse and adult adjustment. *Journal Interpersonal Violence*, (12), 30-48.

- Mendelsohn, M., y Sewell, K. W. (2004). Social attitudes toward traumatized men and women: A vignette study. *Journal of Traumatic Stress*, (17), 103–111.
- Milanese, R., Bargalló, J., y Cagnoni, F. (2010). *Cambiar el pasado: Superar las experiencias traumáticas con la terapia estratégica*. Herder.
- Monzón, R. S. (2013). Sin derecho a desear. Sobreviviendo a la culpa en un caso de abuso sexual infantil. *Psicoterapia y Psicodrama*, 2(1), 125-143.
- Murillo, J. A. (2020). Abuso sexual, de conciencia y de poder: hacia una nueva definición. Estudios Eclesiásticos. *Revista de Investigación e Información Teológica y Canónica*, 95(373), 415- 440.
- Oaksford, K. L., y Frude, N. (2001). The prevalence and nature of child sexual abuse: evidence from a female university sample in the UK. *Child Abuse Review*, (10), 49-59.
- Oates, R. K., Jones, D. P., Denson, D., Sirotnak, A., Gary, N., y Krugman, R. (2000). Erroneous concerns about child sexual abuse. *Child Abuse and Neglect*, 24(1), 149-157.
- Ogden, P., y Fisher, J. (2016). *Psicoterapia sensoriomotriz: intervenciones para el trauma y el apego*. Desclée de Brouwer.
- Parker, A., Fourt, A., Langmuir, J. I., Dalton, E. J., y Classen, C. C. (2007). The experience of trauma recovery: A qualitative study of participants in the Women Recovering from Abuse Program (WRAP). *Journal of Child Sexual Abuse*, 16(2), 55-76.
- Pereda, N. (2011). La importancia del apoyo social en la intervención con víctimas de abuso sexual infantil: una revisión teórica. *Revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil*, (4), 42–51.
- Pereda, N., Gallardo-Pujol, D., y Jiménez Padilla, R. (2011). Trastornos de personalidad en víctimas de abuso sexual infantil. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 39(2), 131-139.
- Pereda, N., y Gallardo-Pujol, D. (2011). Revisión sistemática de las consecuencias neurobiológicas del abuso sexual infantil. *Gaceta Sanitaria*, 25(3), 233-239.
- Pereda, N., y Rull, J. (2011). Revisión sistemática de los programas de tratamiento psicológico aplicados en víctimas adultas de abuso sexual en la infancia. *Anuario de Psicología*, (41), 81-105.
- Perrott, K., Morris, E., Martin, J., y Romans, S. (1998). Cognitive coping styles of women sexually abused in childhood: a qualitative study. *Child Abuse & Neglect*, 22(11), 1135-1149.
- Quintero, A., Beltrán, V., y Andrade, P. (2011). Programa de intervención narrativa en mujeres que han vivido abuso sexual infantil. *Relaciones*, 8(6), 9-10.

- Redford, C. (2017). *PNL: Programación neurolingüística: Una guía práctica y sencilla para iniciarse en la programación neurolingüística*. Robinbook.
- Rincón, P., Cova, F., Bustos, P., Aedo, J., y Valdivia. (2010). Estrés Postraumático en Niños y Adolescentes. *Revista Chilena de Pediatría*, 81(3), 234-240.
- Romano, E., y De Luca, R.V. (2001). Male sexual abuse: A review of effects, abuse characteristics, and links with later psychological functioning. *Aggression and Violent Behavior*, (6), 55-78.
- Rywerant, Y. (1993). *The feldenkrais method: teaching by handling*. Basic Health Publications.
- Sanchez, J., y De Bruine, J. (2020). *Programa el despertar de la piel: 10 pasos hacia una identidad saludable*. Asociación crisálida.
- Sanmartín, J. (2005). *Violencia contra niños*. Ariel.
- Sarasua, B., Zubizarreta, I., Corral, P., y Echeburúa, E. (2013). Programa individual cognitivo conductual para el tratamiento de mujeres víctimas de agresiones sexuales en la vida adulta. *Psicología conductual*, 21(2), 249.
- Scoglio, A., Kraus, S., Saczynski, J., Jooma, S., y Molnar, B. (2019). Systematic Review of Risk and Protective Factors for Revictimization After Child Sexual Abuse. *Trauma, Violence and Abuse*, 1(13).
- Siegel, D. (2007). *La mente en desarrollo. Cómo interactúan las relaciones y el cerebro para modelar nuestro ser*. Desclée de Brouwer.
- Siegel, J. A. (2001). Understanding links among childhood trauma, dissociation, and women's mental health. *American Journal of Orthopsychiatry*, 71(3), 311-321.
- Smyth, J. M., Pennebaker, J. W., y Arigo, D. (2012). *What are the health effects of disclosure?* En A. Baum, T. A. Revenson y J. E. Singer (Eds.), *Handbook of health psychology*. Psychology Press.
- Sneiderman, S. (2011). El cuestionario desiderativo de J. Bernstein: aportes y actualización para una interpretación psicoanalítica. *Actualidad Psicológica*, 36(399), 21-24.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., y Lushene, R. E. (1982). *Cuestionario de ansiedad estado-rasgo*. Tea.
- Ubrich, T., Ardila, C., y Bartolomé López, A. (2017). *Ojos que no quieren ver. Los abusos sexuales a niños y niñas en España y los fallos del sistema*. Save the Children.
- Ullman, S. E. (2002). Social reactions to child sexual abuse disclosures: A critical review. *Journal of Child Sexual Abuse*, (12), 89-121.

- Vázquez, C., y Sanz, J. (1997). Fiabilidad y valores normativos de la versión española del inventario para la depresión de Beck de 1978. *Clínica y salud*.
- Williams, J. M. G., Teasdale, J. D., Segal, Z. V., y Soulsby, J. (2000). La terapia cognitiva basada en mindfulness reduce la memoria autobiográfica en pacientes anteriormente deprimidos. *Revista de Psicología Anormal*, 109(1), 150–155.
- Zarzuelo, M. Á. (2020). El confinamiento de niñas y niños en España en 2020 por la crisis del COVID-19: Propuestas desde la Educación Social Escolar para la vuelta al centro escolar. *Revista de Educación Social*, (30), 457-461.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 7ª ED.):

Igartua Escobar, E.. (2022). Programa de intervención para adultos víctimas de abusos sexuales en la infancia. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (46), pp. 195-227.



RESEÑAS

LIBROS

¡Que entre el cerdo hormiguero!

ANTHONY, J. (2021).

SEIX BARRAL. 236 PÁGS.



Se trata de una novela de sátira política que es narrada en forma de dos historias de amor que se entrecruzan, dos historias de amor frustrado en un nudo especialmente curioso. Es un relato que recoge nuestro actual momento político, que podríamos denominar «del absurdo». En este sentido, se podría resumir la trama de la novela de la misma manera que se resumiría nuestro momento, incluso antes de la propagación del coronavirus: una situación complicada y que tiene trazas de empeorar. Durante su campaña para la reelección, el diputado novato Alexander Paine Wilson, sediento de gloria, es arrestado por poseer

fauna (el oso hormiguero muerto) sin un permiso federal. Posiblemente el oso hormiguero muerto fue enviado por el novio secreto de Wilson, que se suicidó (tal vez) dos días antes. El escándalo amenaza con alborotar a Wilson, especialmente después de que se alegue que la taxidermia podría estar relacionada con la brutal colonización alemana de Namibia.

El oso hormiguero nos recuerda un mundo que existió antes y que existirá después de nosotros. Imparte un poco de humildad y ofrece a los lectores una nueva perspectiva de las historias, la de la reiteración: las que persisten, persiguen, maldicen y vuelven a nosotros una y otra vez, hasta que las comprendemos.

Jessica Anthony nos ofrece en *¡Qué entre el cerdo hormiguero!* (*Enter the Aardvark*) un examen estilizado y breve de la vida de un treintañero republicano gay. Con frases serias y contundentes, seguimos la evolución de Alexander Paine Wilson en una cómica aventura para devolver un oso hormiguero disecado a la puerta de su amante sin ser descubierto. Por otro lado, a modo de contranarrativa, se cuenta la historia de Titus Downing, el taxidermista

que suturó al oso hormiguero y le dio el extraño y triste aspecto que tenía gracias a los ojos de su amante muerta.

Aunque la novela sea breve (se condensa en 236 páginas), Anthony consigue mostrarnos lo que mueve a Alexander y burlarse de nuestros medios políticos en la actualidad. A veces aparecen guiños a la época de Donald Trump, porque el protagonista se confiesa fan de este presidente, por lo que alguno ha calificado la obra como «la novela política perfecta sobre la era Trump».

La escritura de Jessica Anthony es muy directa en su trama interna, pero en su ambientación apunta hacia un universo alternativo, que nos puede llevar a la ficción.

Jessica Anthony es autora de *El convaleciente* (McSweeney's/Grove), y de *Chopsticks* (Razorbill), una novela multimedia creada en colaboración con el diseñador Rodrigo Corral. *Chopsticks* fue libro del mes en Amazon. Los relatos de Anthony pueden encontrarse en *Best New American Voices*, *Best American Nonrequired Reading*, *McSweeney's*, *The Idaho Review*, entre otros. En 2017, mientras escribía *Enter the Aardvark*, Anthony trabajaba como guardapunte del María Va-

leria, entre Sturovo (Eslovaquia) y Esztergom (Hungría). Habitualmente vive en Maine y da clases en Bates College.

Si la novela de Anthony tiene algún defecto, es solo la brevedad de la escritura. Por lo demás, es una sátira adecuada, justa, en tono de humor del mundo que nos rodea, especialmente del mundo trufado de la política. **José Luis Guzón Nestar.**

El bosque de la noche

BARNES, D. (2021).

SEIX BARRAL. 231 PÁGS.



Seix Barral recupera un clásico de la literatura contemporánea americana, o inglesa –según se mire–. Cumpliendo la friolera de 90 años, rescatamos la lectura de *El Bosque de la noche*, fruto de la pluma de

quien fue tildada de «*el genio más grande de nuestros días*» en su prólogo a cargo del poeta americano Thomas Stearns Eliot. *Djuna Barnes*, cuya vida bien podría valer otro relato literario en sí mismo, escribió *Nightwood*, traducido al castellano como *El Bosque de la noche*, en los veranos de 1932 y 1933, durante sus estancias estivales en Hayford Hall, Inglaterra, en la casa de verano de su benefactora Peggy Guggenheim, antes de regresar a Nueva York definitivamente, debido al estallido de la Segunda Guerra Mundial. Vería la luz editorial en 1936, en su periodo de residencia en París, después de muchas negativas anteriores y numerosas puertas cerradas. Se trata de su obra más contundente y sólida, y probablemente lo sea de la literatura del pasado siglo xx, por los recursos literarios de que hace gala, y por el contenido explícito y provocador de una relación lésbica, comparable sólo en fondo a los *Diarios* de Anaïs Nin –cuya publicación en la última etapa de su vida, cuando ya muchos de los personajes referidos habían fallecido, no encontró fronteras, en especial entre las mujeres que despertaban a la liberación y buscaban con sed un mito que hubiera abierto una senda–, o al entonces también escandaloso por

explícito relato de *El amante de lady Chatterley*, de David Herbert Lawrence, que a juicio de sus contemporáneos pareció no dejar nada a la imaginación del lector en el lecho de sus personajes.

Allí en Hayford Hall, y en compañía de su amiga y mecenas, *Djuna Barnes* se recuperaba de su aborto voluntario, en medio de la fractura interna que le pudiera suponer, y sumado a la relación conflictuada mantenida con su pareja, la escultora Thelma Wood, puede hacernos idea de en qué condiciones de intensidad emocional vio la luz este relato –que en gran medida es autobiográfico–. Nótese la sutileza con la que *Barnes* talla elegantemente el apellido de su pareja en el título de la obra con cincel no invisible pero sí poco perceptible.

Ahora que el *Ulises* de *James Joyce* ha soplado sus 100 velas resulta casi inmediato relacionar la dificultad de aquella obra con la de esta lectura. Sin embargo, no es cierto que sea la misma, ni el mismo estilo narrativo. *Barnes* introduce en su obra un recurso especialmente singular, más allá de las construcciones abarrocadas o de reminiscencias góticas y de las vanguardias europeas. En el diálogo interior de sus personajes, los lectores encontramos la oportunidad de participar como observador

res desapercibidos ante las reflexiones, juicios y críticas de cada uno de ellos. Son voces internas que irónicamente no escuchan el resto de los otros personajes presentes y enfrente de quien lo elabora. Única y exclusivamente lo pueden percibir los lectores. Y su lenguaje y su ritmo narrativo, que son perfectamente prosaicos, dejan un regusto en el paladar tardío como a poesía velada, por su estructura, por su vocabulario, por las formas metafóricas y el imaginario que propone...

Puede que la inmersión estival en una piscina ligeramente fresca provoque una primera impresión, un agarrotamiento, pero a las pocas brazadas el cuerpo se aclimata, y le sobreviene el placer de absoluta comunión, de ser uno con el agua. Esto es exactamente lo que nos sucede con las formas de *El bosque de la noche*: que pide de nosotros la inmersión, la comunión con su lenguaje, para luego atraparnos con su fondo, con la narración de su historia, adelantada a su tiempo y pionera en su género, que enrostra aquellos tabúes sociales de la sexualidad.

La reedición mantiene el prólogo de *T. S. Eliot*, e incorpora un nuevo texto de *Siri Hustvedt*, conocidísima escritora y feminista americana, mujer de *Paul Auster* por ña-

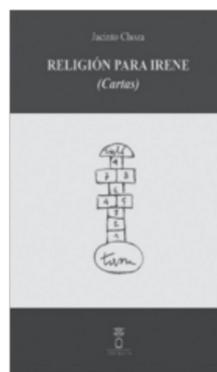
didura, para redondear la publicación ya suficientemente completa de Seix Barral, y que esperamos haga las delicias de los nuevos lectores que le vayan a salir al paso.

Israel Iglesias Huerga.

Religión para Irene (cartas)

CHOZA, J. (2021).

THÉMATA. 167 PÁGS.



Este libro se inserta en una larga tradición de filosofía-teología-política didáctica: *El mundo de Sofía*, *Ética para Amador*, *Política para Amador*, *Moral para Marta...* *Religión para Irene*. También el autor publicó en su momento *Filosofía para Irene* (2014). Todas las obras de este género me parecen elogiables. Todo lo que sea acercar temáticas complicadas o complejas a un gran público merece un reconocimiento

y nuestro agradecimiento. Así que bienvenida sea esta nueva obra de Jacinto Choza.

El libro contiene lo que el autor cuenta a su hija sobre la religión, en 60 cartas agrupadas en los siguientes capítulos: 1. Qué es la religión y por qué resulta una cosa antigua y extraña. 2. Cómo cambian las celebraciones, desde que se inscriben en los registros de los templos, hasta que se inscriben en el registro civil. 3. Cómo cambia la moral, sobre todo en lo referente al sexo, desde los tiempos de los imperios y las monarquías, hasta las declaraciones de los derechos humanos. 4. Cómo cambian las creencias, desde que se formulan y proponen del mismo modo para todos, hasta que cada uno encuentra su camino propio hacia Dios. 5. Cómo es la oración desde que todo el mundo la hace a la vez, en el mismo lugar y con las mismas palabras, hasta que cada uno la hace en una relación personal con Dios. 6. Cómo cambian las instituciones religiosas y su papel en la sociedad.

Jacinto Choza, catedrático emérito de Antropología filosófica de la Universidad de Sevilla, nació en Sevilla en 1944. Cursó la carrera de Filosofía y Letras en

las universidades de Sevilla y Madrid, y amplió sus estudios en Italia, Alemania y Estados Unidos. Obtuvo el grado de doctor en filosofía en la Universidad de Navarra, de la que fue profesor de Antropología filosófica. Posteriormente fue profesor agregado de Antropología en las Universidades de Murcia y Sevilla. Entre otros méritos le cabe el haber sido el fundador de «Thémata. Revista de Filosofía». Algunas de sus obras más significativas: *Conciencia y afectividad (Aristóteles, Nietzsche, Freud)*, 2º ed 1990; *La supresión del pudor y otros ensayos*, 2ª ed. 1991; *Antropologías positivas y Antropología filosófica*, 1985; *Manual de Antropología filosófica*, 1988; *La realización del hombre en la cultura*, 1990; *Al otro lado de la muerte. Las elegías de Rilke*, 1991; *Amor, Matrimonio y escarmiento*, 1991; *Antropología de la sexualidad*, 1992; *Los otros humanismos*, 1994; *Ulises, un arquetipo de la existencia humana*, 1996; *Antropología filosófica. Las representaciones del sí mismo*, 2002; *Metamorfosis del cristianismo*, 2003; *Sentimientos y comportamiento*, 2003 (ed); *Lectura de la carta sobre el humanismo de Heidegger*, 2004; *Historia de los sentimientos*, 2011;

Filosofía del arte y la comunicación. Teoría del interfaz, 2015; *Metamorfosis del cristianismo: ensayo sobre la relación entre religión y cultura*, 2018; *La supresión del pudor, signo de nuestro tiempo y otros ensayos*, 2020 y *Religión para Irene*, 2021.

Con un profundo trasfondo de humanismo cristiano el autor no tiene miedo a afrontar temas complicados. Un ejemplo puede ser la carta nº 28, que lleva por título «Sacramentos, organización social y registro civil», donde abordar la cuestión del abandono del campo a la ciudad explicando a Irene, su hija, qué lleva eso consigo: «La caída del Antiguo Régimen es la sustitución de los registros parroquiales y la organización basada en las relaciones entre los bautizados, por unos registros del Estado, los Registros Civiles, y la organización basada en las relaciones entre los nacidos en el territorio de ese estado, prescindiendo de la religión que tengan» (pp. 77-78).

Auguramos a Jacinto Choza en esta obra tanto éxito como ha logrado con otras de sus obras anteriores. **Mario E. Meyer.**

Las aventuras de Nazar Malik. El secreto del chef

CORIO, O. (2021).

EDEBÉ. 114 PÁGS.



Traducido del italiano, su autora es Olivia Corio, este cuento infantil relata la divertida y disparatada aventura que vive Malik, un niño de diez años residente en un pequeño pueblo costero y que guarda un fantástico secreto. Padres, hermana adolescente y el propio Malik comparten una diminuta vivienda situada en un undécimo piso bajo el cual se encuentra el negocio familiar: un estudio de tatuajes. Desde generaciones atrás, la totalidad sus parientes más directos se han dedicado al oficio porque todos ellos poseen una estrechísima relación con este quehacer. Sus cuerpos tienen distintos tatuajes que, a diferencia de los del resto de la gente, guardan propiedades mágicas ya que si los

pellizcan, lo que representan en su dibujo cobra vida y se hace real.

Malik tiene un simpático pulpo tatuado en su espalda, pero tiene prohibido pellizcarlo porque como es un niño pequeño, no debe hacer uso de este encantamiento para no descontrolar el hechizo. Hasta que un día y tras un incidente doméstico...

La editorial Edebé apuesta por una muy ocurrente narración de la trepidante aventura (¿tendrá alguna influencia en la autora sus años como editora en MTV?) de un niño y su pulpo mágico deslizándose por las barandillas, recorriendo las calles y entrando en las cocinas de los comedores de un pueblo donde nadie se extraña, aunque se sorprenda al verlos enredados entre gaviotas, gatos, cubos de basura y acuarios de restaurantes.

Pero el cuento tiene además su pequeña incursión social y Malik y su pulpo colaborarán también en la liberación de otros niños a los que se les obliga a trabajar a pesar de su corta edad y si para ello hay que hacer uso de los hechizos, pues bienvenidos sean.

Texto infantil sencillo de leer para los más pequeños, con atractivos dibujos de Claudia Petrazzi que lo convierten casi en un cómic. Las ilustraciones, en blanco y negro, se

acompañan de rótulos explicativos. Fantasía desbordante y amena para ser descifrada por los niños, recomendado por la editorial a partir de 8 años, o tal vez leída en voz alta por algún adulto. **Celia López.**

El código del niño

DANIELLE DICK. (2022).

EDITORIAL PLANETA. 288 PÁGS.



Una sonriente cadena de doble hélice –perfectamente identificable como modelo de ADN que presentaron Watson y Crick hace casi 60 años– ocupa la mitad del espacio de la portada de este libro, *El Código del niño*, dando buena cuenta del enfoque biologicista que su autora nos va a trasladar. No por casualidad, Danielle Dick genetista y psicóloga del comportamiento, catedrática de Genética

Molecular y Psicología en la Universidad de Virginia, lleva años estudiando el impacto de las condiciones genéticas y ambientales sobre el comportamiento de las personas –genética estadística, identificación de genes, estudio con gemelos, etc.–. De ello, infiere conclusiones relacionadas con la conducta infantil, la depresión, o la ansiedad. Fruto de sus estudios, se ha granjeado un merecido reconocimiento por la comunidad científica, que se ha visto cristalizado en numerosos premios nacionales e internacionales.

Ahora nos presenta un libro, *El Código del niño*, donde vuelca sus investigaciones y estudios, y propone un modelo de crianza adaptado al código genético único e irrepetible de cada niño. Pretende así dar una respuesta holística a la muy abundante literatura sobre pautas de crianza y orientaciones a partir del desarrollo neural del bebé –de un tiempo a esta parte educadores y padres estamos muy familiarizados con la neuroeducación–, o de la psicología del desarrollo y sus teorías psicogenéticas, del aprendizaje... La autora lo reenfoca y lo reformula casi todo, y nos traslada: la crianza y la intervención educativa no se optimizan a partir de los intentos de moldear

a los niños y niñas, sino de adaptar las estrategias de intervención a su código genético, sus condicionantes y sus potencialidades.

Con un lenguaje simplificado propio de las publicaciones divulgativas, el texto nos sitúa en una breve primera parte en la línea de salida del planteamiento, abordando cuestiones sencillas sobre educación y ciencia, y pronto nos ubica en su parte segunda para desarrollar a capricho sus tesis. Describe el temperamento de las personas a partir de tres dimensiones: el componente de extroversión (al que denomina Factor Ex), el componente de emocionalidad (el Factor Em), y el componente de esfuerzo controlado (el Factor Ef). A cada uno de ellos les dedica un capítulo descriptivo, ilustrados inicialmente con casos clínicos a partir del estudio de gemelos. En ellos hay un esfuerzo analítico y descriptivo, para poder desarrollar un planteamiento teórico y aplicado a la crianza. Nos alerta, creo que con acierto, del peligro de los sesgos, de las diferentes edades que puedan tener nuestros hijos, y de nuestra disposición natural, genética y comportamental, que interfiere en nuestra relación educativa con hijos y alumnos. También al inicio de sus planteamientos, la

autora nos ofrece una suerte de test diagnósticos (de los que ya advierte que no pretenden ser tales, ni sustituir la exploración de un profesional en clínica) para una valoración inicial. Con ellos se esboza una ponderación orientativa respecto de los tres factores, extroversión, emocional, y componente de esfuerzo. Así, quedamos todos situados al inicio de este nuevo abordaje conceptual sobre la educación y el mejor desarrollo de los niños.

No se puede disimular la pasión que destila el texto, y aunque en su vocabulario y planteamientos nos encontramos accesibilidad y un esfuerzo por hacerse entender, no se regatea en explicaciones y aclaraciones. Se agradece incluso el grado de concreción tan específico, capaz de formular indicadores de la vida cotidiana tremendamente prácticos –tanto como las propuestas de estrategias para el desarrollo de cada uno de los factores que a continuación se suceden–. Se trata de un texto escrito a conciencia que no renuncia a ser comprendido en todos sus planteamientos.

Para finalizar, la publicación queda redondeada con la propuesta de numerosos recursos y referencias bibliográficas donde poder ampliar

el conocimiento del tema, incluida la página personal y el contacto con la autora, y un glosario pormenorizado de términos presentes en la obra (al que le sucede lo inevitable de nuestros días, y recoge además de los términos propios, otros tristemente familiares como *pandemia* o *COVID-19*, por las alusiones al reciente confinamiento que también menciona el libro). En definitiva, se trata de una obra interesante para padres y profesores, que incorpora conceptos relevantes de base genética a la compleja y maravillosa tarea de la educación.

Israel Iglesias Huerga.

En primaria también nos enamoram

DÍAZ REVILLA, A. (2021).

NARCEA EDICIONES. 147 PÁGS.



Las emociones son una parte nuclear de cada uno de nosotros. Nos acompañan en todas las etapas de nuestra vida. Establecemos vínculos afectivos desde nuestros primeros días con las figuras de referencia, y eso nos ayuda a sobrevivir y a desarrollarnos saludablemente. Y no podemos hablar de desarrollo afectivo sin hacer referencia al desarrollo de nuestra identidad sexual, ni al revés. Somos también y desde el inicio de nuestra vida seres sexuados. Como tales nos relacionamos con las demás personas.

La preadolescencia no es una excepción. Y por ese motivo, publicaciones como ésta responden a una necesidad real. *En Primaria también nos enamoramos* es un relato de lenguaje accesible, un diario preadolescente protagonizado por Amalia, que recoge por escrito lo que vive y siente, con la pedagógica intención de su autora de que sus lectores y lectoras preadolescentes también se identifiquen con ella, de forma tal que en un espacio docente, de acción tutorial por ejemplo, o en otros contextos, sirva de pretexto para expresar, conocer y normalizar una realidad todavía y en ciertos aspectos medianamente silenciada: la sexualidad y el desarrollo afectivo.

Quienes hemos trabajado con preadolescentes y adolescentes sabemos que ningún programa netamente formativo o informativo resulta eficaz ni responde a las necesidades reales del desarrollo integral de nuestros chicos. Aquella campaña de prevención de drogodependencias cuyo *slogan* rezaba *+información, -riesgo* que publicó el PNSD resultó un fracaso. Le faltaba toda la carga de intervención educativa, y de identificación con la realidad de sus beneficiarios. La educación sexual no puede limitarse solamente a una compilación de datos científicos o biológicos que protagonicen nuestros organismos. Nuestros adolescentes, nosotros mismos, somos mucho más que organismos. Somos en todo caso, como nos sugiere el catedrático en bioquímica molecular Carlos López Otín, *Homo Sapiens Sentiens*. Y en este sentido, el enfoque de *Ascensión Díaz Revilla* acierta intuitivamente al construir espacios de confianzas adolescentes para la convivencia y la reflexión de sí mismos. Desde luego, se trata de un material que va mucho más allá de la educación sexual, incluso de la afectiva, y puede de hecho operar perfectamente como un programa de prevención de otros aspectos y con-

ductas, como habilidades sociales, patrones relacionales violentos, o consumo de sustancias psicoactivas. Puede además abordarse de muy distintas maneras, desde el trabajo en clase, el coloquio grupal, trabajos en grupos pequeños con puesta en común, elaboración de un diario de autoconocimiento, o muchos otros planteamientos pedagógicos. La autora nos propone ciertas fichas al final de cada capítulo para abrir un trabajo entre nuestro alumnado de 8 a 12 años, a partir de sus textos. Son vectores intuitivos y bien dirigidos, que servirán de guía para conducir la reflexión, personal o grupal al cierre de cada uno de los 30 capítulos que integran el libro. En su planteamiento inicial, se nos propone un híbrido entre lo grupal y lo individual, pero el material es muy versátil a este respecto. Cabe además destacar el esfuerzo por elaborar un texto ágil, con muchos diálogos, y un lenguaje cercano y accesible para los alumnos de Educación Primaria y quizás el primer ciclo de Secundaria, y con ilustraciones sencillas y simpáticas.

Ascensión Díaz Revilla es profesora de Educación Primaria, licenciada en Ciencias de la Educación y Pedagogía, y tiene una trayectoria

profesional de más de 25 años de docencia con alumnado preadolescente. Entre sus publicaciones recientes figuran *Las mates con cuentos me molan*, *Aprendo matemáticas con cuentos*, *Diego y Sofía aprenden ortografía*, o *Hablando se entienden las plantas* y otros más. Ahora se atreve con una propuesta de educación afectiva y de valores en este *En Primaria también nos enamoramos*, al que le deseamos un merecido éxito, seguro que ya testado por los alumnos de su centro educativo. **Israel Iglesias Huerga.**

Las brujas de Brooklyn

ESCABASSE, S. (2021).

EDEBÉ. 228 PÁGS.



Editado en tapa dura y con una atractiva portada, este cómic nos introduce en la nueva vida de una niña de once años llamada Effie.

Su autora, francesa de nacimiento y neoyorquina de adopción, es una afamada ilustradora que anuncia incluso antes de la dedicatoria, que sólo utilizó para colorear lápices de madera azules y morados lo que facilita una continuidad visual armónica y una agradable sensación de sosiego.

En medio de la noche, una anciana recibe la visita de un policía que ha de entregar a Effie a su único pariente vivo. Al fallecer su madre, su tía debe hacerse cargo de ella. El encuentro entre ambas y con la compañera de vivienda de esta se produce con bastante recelo, pero aclarados algunos puntos, resuelven que quizá una nueva vida, familia, colegio y amigos, sea lo mejor para la huérfana.

Ya a la mañana siguiente y con la luz del día, Effie advierte que la enorme casa alberga una abundante colección de libros, así como muchísimas plantas. La primera explicación que recibe la pequeña es que ambas mujeres se dedican a la homeopatía y la acupuntura con objeto de aliviar pequeños malestares de los vecinos, pero finalmente descubre la verdad: se trata de brujas buenas que utilizan hechizos ancestrales con ese mismo objetivo.

A partir de este punto, el relato desarrolla un conflicto con una famo-

sa cantante de pop de gira en la zona, que resulta tener un *problema* que hay que resolver. Ante su propia sorpresa, Effie tendrá mucho que aportar en este asunto.

Se trata de un muy original libro que fomenta y vivifica el genio y los poderes ocultos que todos llevamos dentro sin saberlo. Dinámico para lectura infantil y con gran aliciente por sus expresivos dibujos.

C. López Calvo.

Una lavadora en Saturno

FERNÁNDEZ SIFRES, D. (2021).

EDEBÉ. 180 PÁGS.



El escritor David Fernández Sifres dice ya en la primera línea de su página oficial en internet que «todos los días sueño despierto», también apunta que le gusta «imaginar escapadas imposibles» y

asegura que «los viajes te hacen mejor persona». Así que ya se intuye de dónde sale *Una lavadora en Saturno*, en la colección Tucán 8+ de la editorial Edebé, la excelente y divertida novela que publicó hace unos meses.

Con una pizca de imaginación cualquiera ve en una lavadora un nave espacial; su ventana redonda recuerda, y cómo, a los cascos de los astronautas o a un cohete supersónico con poca aerodinámica; otros quizá vean en ella una escafandra mágica que hace girar a gran velocidad todo lo que haya y se piense en su interior, que hipnotiza, que incluso es capaz de transportar a lugares imposibles. Si, además, la noche en que comienza el relato Felipe y Carolina, los hermanos protagonistas, han cenado brócoli sin mayonesa, si la lavadora familiar se ha estropeado por culpa de los pañales de Lucas, el hermano bebé en el que se centra toda la atención de sus padres, ya no hay que soñar, hay que ponerse en camino y Saturno parece un magnífico destino. Otro dato a tener en cuenta, con esos ingredientes la aventura está asegurada en sus 18 capítulos, facilitado por su buen ritmo narrativo, diálogos creíbles y léxico adecuado a

los posibles niños lectores. Además, las ilustraciones de Mercè Arànega, sencillas pero muy expresivas, siempre atentas al texto, incluso jugando en muchas de ellas con la perspectiva de ese ojo, de esa ventana circular de la lavadora, atrapan y obligan a detener la mirada sobre ellas.

Los prescriptores y animadores a la lectura no tienen que preocuparse por recomendar un libro que invita a la escapada, ese Saturno no está tan lejos, ni tiene ese halo celestial, sino todo lo contrario, está muy cerca y esconde y denuncia una triste realidad social de pobreza y miseria, con lo que el compromiso y los valores que enseña gustarán a los defensores de las cualidades didácticas que le exigen a los cuentos, los relatos y las novelas infantiles y juveniles.

Y, por si fuera poco, Fernández Sifres añade un epílogo que muestra cómo la realidad supera a la imaginación en muchas ocasiones y que seguro a él le inspiró: la historia de Óscar Faes, creador de Cometas de Esperanza, una escuela para «niños buzos» en el vertedero de Rafey, en la República Dominicana. **Á. Martín.**

Monchi, más que un director deportivo

GALVÁN CÁRDENAS, A. (2021).

ALFAR. 414 PÁGS.



Se trata de un libro que deja claro el papel principal que juega el director deportivo como elemento central y canalizador en el crecimiento del Sevilla F.C., con opiniones de diversos actores también principales en el mismo, como el propio presidente y algunos de los futbolistas, compañeros y entrenadores que han coincidido con el protagonista del libro en alguna de sus etapas.

También ayuda a explicar cómo se ha producido el cambio en la mentalidad de una entidad deportiva entera, para que se convierta en una entidad «ganadora» donde los resultados exitosos se han convertido en una costumbre y no en algo excepcional como era en tiempos anteriores.

Haciendo un análisis más pormenorizado de los capítulos tratados, encontramos que se han tratado algunos aspectos que son objeto de debate y que están muy de «moda» en la actualidad como el liderazgo, la capacidad para trabajar en equipo, el paso del éxito al fracaso y la capacidad de trabajo.

Así, en la primera parte del libro, se desarrolla la primera parte de las etapas de Monchi en el club como jugador y cómo ya en esos momentos se manifestaba que no era un jugador más por su implicación y su preocupación por aportar un extra para el equipo que iba más allá de lo que se acostumbra por la mayoría de los jugadores de los equipos de fútbol que posteriormente desemboca casi por casualidad de secretario técnico.

A partir de ahí se va exponiendo la evolución del club y la mejoría paulatina pasando por las decisiones en las que estuvo implicado el propio Monchi, aunque destacando también, no solo los momentos exitosos sino aquellos obstáculos que hubo en el camino y que también fueron relevantes.

Una parte muy interesante es la que nos habla de la salida de Monchi del club, donde se explica el porqué, de esa decisión, dejan-

do claro la dureza de ocupar el puesto de director deportivo, el desgaste que supone, la necesidad de un cambio de perspectiva en ocasiones, y de vivir nuevos desafíos, para luego hacer un retorno «por la puerta grande» a la que como todo el mundo entiende la entidad que es la «casa» del protagonista.

El libro presenta un último capítulo de recopilación de opiniones sobre el protagonista por parte de personajes destacados que resulta llamativa por lo variopinto de los mismos y por la coincidencia de todos en destacar la capacidad de trabajo y liderazgo de la persona en cuestión, aunque lógicamente siempre desde el mundo del fútbol.

En resumen, un libro para destacar la figura del personaje y su labor dentro de la evolución sobresaliente de un club deportivo.

La segunda parte está dedicado a la relación que existe entre Deporte y Salud, aspecto que es de una importancia vital en la sociedad moderna como elemento fundamental para el mantenimiento de una buena calidad de vida y que en ocasiones es amenazada por aspectos como el sedentarismo o la alimentación inadecuada.

El bloque cuatro se centra en el componente de socialización del deporte, factor que ya fue destacado por los profesionales del deporte moderno desde sus orígenes y que aún hoy en día además de favorecer la interrelación social en un mundo cada vez más globalizado ha permitido incluso relajar las «tensiones políticas» entre países.

Los bloques cinco y seis se centran en los valores y la educación de los mismos, así como los fundamentos éticos y jurídicos que los constituyen y condicionan, lo cual supone una aportación novedosa ya que aclara y justifica su importancia y ayuda a identificar con claridad dichos valores a desarrollar.

El equipo multidisciplinar que ha elaborado el libro ha estado encabezado por el presidente del Consejo Académico y Científico de la universidad Isabel I (D. Francisco Javier Martín del Burgo Simarro), que además de tener una participación activa en política, tuvo relación directa con el deporte en su periodo de presidente de la Agencia Antidopaje y como Vice-consejero del Deporte de Castilla La Mancha. El resto del elenco agrupa a profesionales de diferentes ámbitos del deporte como ex deportistas,

médicos, psicólogos, sociólogos, Licenciados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, etc. Lo que aporta una gran perspectiva profesional y visión global.

El libro tiene un componente visual muy marcado y que se apoya en las imágenes para remarcar aquellos valores que se desarrollan en cada apartado, lo que queda realzado aún más por su tamaño que se sale de lo habitual. Esto favorece su rápida lectura y comprensión, así como una rápida localización de los contenidos de los que se quiera disfrutar.

En resumen, un libro muy interesante que esperamos termine de calar en aquellas personas que aún tienen dudas sobre la importancia del deporte para la salud en todos sus ámbitos y para la educación de los valores en las personas, especialmente los niños que constituyen las futuras generaciones y que recomendamos a cualquier persona interesada en profundizar en el deporte y sus aportaciones sea o no cercano a las profesiones del deporte. **Luis Francisco Pascual Cordero.**

Águilas sobre Damasco

HERNÁNDEZ CHAMBERS, D.
(2021).

EDEBÉ. 92 PÁGS.



Reseñar el último relato de Daniel Hernández Chambers, *Águilas sobre Damasco*, invita, entre otras muchas posibilidades, a hacerlo desde dos lugares: uno desde la actualidad, el otro revisando la trayectoria literaria del autor. Si nos quedamos en el hoy, en la triste casualidad de que su historia está protagonizada por la guerra y los refugiados, el hambre, la desolación y una familia que huye en busca de la paz, podría pensarse que es oportunista, cuando en realidad parece inspirada en otra guerra, la de Siria, que ya parece muy lejana. Realista o escéptico, Hernández Chambers aunque su desenlace abierto es esperanzador no asegura un final feliz, pero vislumbra una salida apoyándose en la

fantasía, en la poesía, la que ofrecen las historias y los versos de un viejo poeta que también huye de la barbarie.

Si repasamos sus seis decenas de libros nos encontramos con el misterio, el viaje y la guerra como elementos fundamentales en muchos de ellos, como ocurre con *Águilas sobre Damasco*. En ella se mezcla la marcha dolorosa de Ghada y Aras, los hermanos protagonistas, que encuentra un pequeño alivio en el cuento en forma de entregas, a la manera de Sherezade, que les narra el escritor y después, cuando este se queda atrás y tiemblan en la barca cargada de refugiados porque temen que se hunda, porque nunca llega esa playa que los acoja, solo pueden agarrarse a la fantasía de que ellos tienen alas, como las águilas de la leyenda que el poeta les contó.

Esas mismas claves señaladas antes destacan en *Escritos en la guerra* (Kalandraka), donde Hernández Chambers y otros seis autores y autoras recuerdan a otros escritores que sufrieron los efectos de la guerra. (Por cierto, en él también participa Rosa Huertas, que se acerca con primoroso estilo a la infancia de la escritora Elena Fortún). El relato de Hernández recrea los últimos días del autor de *El Principito*,

Antoine de Saint-Exupéry, y su desaparición en el desierto africano cuando ejercía de aviador.

En *Proyecto Niebla* (La Galera) una fotografía de la Guerra Civil desencadena un viaje al pasado, a catástrofes y crímenes; en *La ciudad de la bruma*, el viaje se inicia para encontrar a la hija de la mujer que siempre cuidó del protagonista; *El códice Astaroth* (Planetalector) lo protagoniza un monje, un barco, una abadía en ruinas y un libro perdido; los cuatro protagonistas de *Hechizo de arena* (Algar) emprenden un viaje hacia una ciudad enterrada en la arena por el malvado Shambala; en *El tesoro del capitán Ojo Lechuza* (Algar), los protagonista buscan un tesoro oculto en una isla caribeña; una misteriosa institución donde ingresan en coma a Michael y la búsqueda de un abuelo durante la Primera Guerra Mundial, son los ejes de *El enigma Rosenthal* (Algar); Julio, el protagonista de *Miralejos* (Edelvives) recibe un catalejo de regalo, al principio es el horizonte su centro de interés pero luego se convierte en el vigilante del pueblo costero donde pasa el verano, donde las intrigas campan a sus anchas; el premiado *La chica que coleccionaba sellos y el chico que esperaba un tren* (Anaya) ya deja patente en

su título los posibles viajes sea por lo que los sellos sugieren o porque ese tren no llega nunca; *El lugar donde se detuvo el tiempo* (Toromítico) cuenta el periplo de Ezequiel y Gonzalo al país de sus padres, donde los secretos del pasado terminan en convertirse en el objetivo del viaje; en *La orquídea de los tiempos* (Algar), un mapa, una flor y una llave en el interior de una cajita motivan y de qué manera a los extraños protagonistas; el terror y misterio campan a sus anchas detrás de cada una de las páginas de *Historias de miedo en el faro* (Edebé), esas que se cuentan sus protagonistas tras llegar en barca a un faro; dos odiseas que transcurren en paralelo son el centro de *Un largo viaje* (Kalandraka), los viajes de una gansa y su polluelo que buscan las tierras del sur y el de la familia que escapa de la guerra...

En fin, Vladimir Propp se lo pasaría en grande leyendo a Daniel Hernández Chambers, señalando sus actantes, remarcando el viaje, el encargo que siempre le hacen al héroe protagonista, la prueba que debe superar, el objeto mágico que dará posibilidades de éxito en la tarea, perfilando a ese malo antagonista, remarcando los matices del personaje auxiliar que ayuda y socorre al héroe, y así hasta los 31

actantes que él defiende en los relatos tradicionales, muchos de ellos presentes en esta novela.

Ángel Martín.

Claves para la educación inclusiva en tiempos de COVID

LEIVA OLIVENCIA, J. J., Y
MATAS TERRÓN, A. (2021).

NARCEA EDICIONES. 120 PÁGS.



Tenemos entre las manos una obra coral fruto del trabajo y la reflexión de numerosas personas de los entornos universitarios de lugares tan dispares como Méjico, España, Perú, Portugal o República Dominicana. Y es que, aunque las medidas adoptadas por cada país y por cada gobierno hayan sido ligeramente diferentes, todos hemos vivido y vivimos el impacto ineludible de la realidad del

COVID. Esta circunstancia pandémica ha generado un cambio en el paradigma de la educación. No solo ha resultado ser casi tan eficaz como un máster en Tecnologías de la Información y la Comunicación –pronto nos adaptamos a la docencia *on line*, las plataformas digitales, y un sinnúmero de herramientas TIC para mantener nuestra labor docente en remoto–, sino que además con ello hemos iniciado, o consolidado, según quién y dónde una transformación orgánica de los procesos formativos. Muchos de los cambios que entonces se implementaron hoy se mantienen, y ya resulta extraño si no difícil de plantear, renunciar a ellos. Con esta vuelta de tuerca en el proceso de digitalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje hemos reforzado esa transformación específica de los recursos didácticos y pedagógicos de los que nos servimos para la docencia.

Sin embargo, una de las primeras cuestiones que nos salieron al paso durante el periodo de confinamiento fue precisamente la accesibilidad a los dispositivos digitales, para el seguimiento de los procesos de enseñanza en formato a distancia. Esto se trata simple y llanamente de contemplar la horizontalidad del recurso,

la accesibilidad, es decir: la capacidad de inclusión o exclusión que supone tener o no acceso a los recursos. Interpretado con otras lentes, la pandemia a puesto de relieve la idoneidad de democratizar los recursos digitales para favorecer los procesos de inclusión entre nuestro alumnado. El progreso social y la perspectiva de futuro que supone la formación personal y académica para una sociedad se pone en tela de juicio en la medida en que revisamos la democratización de los recursos. Igual que en la Edad Media operaba como un factor de protección social el acceso privilegiado a la información y la lectura, idénticamente ocurre en nuestra sociedad, pero en términos digitales. Por eso este libro llega tan oportunamente en un momento en que nos cuestionamos el rumbo del paradigma educativo.

Esta obra se estructura en seis bloques, seis capítulos relacionados, que nos cuestionan desde la necesidad de formación del cuerpo de docentes de nuestros lugares de origen y sociedades, hasta los procesos de aprendizaje autorregulados en los que el discente es el protagonista único y absoluto de su propio proceso de aprendizaje, pasando por los retos de la interculturalidad y los riesgos de inclu-

sión/exclusión social, o las TIC como herramientas potencialmente beneficiosas para operar como Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) eficaces en los procesos de transformación social y educativos. Son de agradecer cada uno de los desarrollos teóricos y reflexivos de cada capítulo, así como los cuadros de textos y tablas que organizan esquemáticamente la información, pero en especial la síntesis aneja que cada capítulo referencia al final de cada uno de estos, en un epígrafe llamado Conclusiones –de apenas un par de páginas–, y que a los lectores les será de utilidad por su brevedad y concreción.

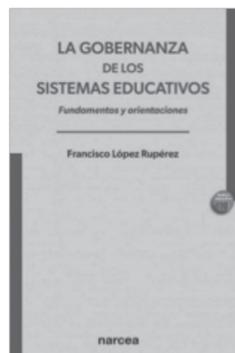
Por último, merecen especial atención ambos coordinadores de la obra, profesores los dos de la Universidad de Málaga: Juan José Leiva Olivencia es Profesor Titular del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la UMA, y su trayectoria profesional ha estado vinculada a los proyectos de investigación sobre educación inclusiva, interculturalidad y formación del profesorado. Antonio Matas Terrón es Profesor Titular del Área de Métodos de Investigación en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UMA, y fue anteriormente profesor asociado en la Universidad de

Sevilla. Se ha enfocado sobre todo en la medición y evaluación educativa aplicadas a ámbitos como las competencias docentes, el rendimiento académico y la evolución de programas. **Israel Iglesias Huerga.**

La Gobernanza de los Sistemas Educativos. Fundamentos y orientaciones

LÓPEZ RUPÉREZ, F. (2021).

NARCEA. 215 PÁGS.



Este libro de Francisco López Rupérez lo edita *Narcea Ediciones* con mucho acierto en su colección de *Política Educativa* para «esclarecer la visión de una política educativa para el siglo XXI y descender al análisis de las políticas prioritarias» tal y como se define la colección, de la que es director el autor de la obra. El autor es

también director de la Cátedra de Políticas Educativas y director del Máster en Políticas y Gobernanza de los Sistemas Educativos de la Universidad Camino José Cela (UCJC). Fue presidente del Consejo Escolar del Estado, contando con gran experiencia en investigación, práctica y política educativas.

La obra según el autor, tiene vocación de formar, orientar y facilitar dinámicas para la mejora de los sistemas educativos, a través de procedimientos y actuaciones «arriba-abajo» y viceversa. Pretende formar y desarrollar capacidades en los niveles intermedios de gobierno, para mejorar la calidad de las políticas educativas, su planificación y puesta en marcha.

El libro reconoce el momento que vivimos en el contexto de la pandemia Covid 19, que afecta también a los sistemas educativos con fenómenos de aceleración y de centrifugación. El primero, para adaptar los sistemas a las nuevas necesidades y desafíos a partir de la crisis pandémica, donde la globalización y la revolución digital ocupan importantes interacciones educativas. El segundo, acentuando la brecha que separa a los estudiantes según sus características y

posibilidades, incidiendo en la accesibilidad y la igualdad.

En este doble sentido, el libro sirve de ayuda, a través de evidencias empíricas internacionales con análisis académicos, complementados con las opiniones e interpretaciones del autor. Por ello, puedo asegurar que la obra incide en la mejora de los sistemas educativos, a través de la formación, reflexión, y aplicación de orientaciones prácticas sobre la calidad de la gobernanza que sensibilizan y capacitan a los destinatarios.

La obra recoge en el capítulo inicial la introducción. El contexto y desafíos de los sistemas educativos aparece en el capítulo 2, tratando aspectos de la globalización y revolución digital en atención al *por qué* de las políticas educativas en sus contextos, con la aportación de algunos instrumentos conceptuales. El *qué* se describe en las políticas educativas del s. XXI que se desarrollan en el capítulo 3, analizando las relaciones entre política y política educativa con orientaciones en clave de futuro. El *cómo* de las políticas educativas se desarrolla a través de su enfoque científico basado en las prioridades, evidencias, inteligencias e integración que recoge el capítulo 4.

El capítulo 5 se centra en la cuestión de la gobernanza de los sistemas educativos desde una amplia concreción conceptual; en tanto que el capítulo 6 describe algunos modelos complementarios de gobernanza educativa como son el clásico, el complejo y otro basado en la gobernanza inteligente. Finalmente, el capítulo 7 extiende un marco normativo para una gobernanza de calidad a partir de la aportación de expertos, que mediante el procedimiento Delphi, se marcan las características que tendría una gobernanza de calidad para los sistemas educativos.

Finaliza la obra con las conclusiones en el capítulo 8 y las referencias bibliográficas citadas. Además, cada capítulo acoge una síntesis que facilita el acercamiento a los apartados y contenidos de estos.

Con la lectura del libro, se destaca la influencia y consecuencias que la pandemia ocasiona a los sistemas educativos, situándolo ante los fenómenos de aceleración y de centrifugación ya comentados y ante los análisis académicos y las aportaciones del autor, incidiendo en la calidad de la gobernanza para el mejor desarrollo de los sistemas educativos. En este sen-

tido, se percibe el carácter formativo y orientador de la obra.

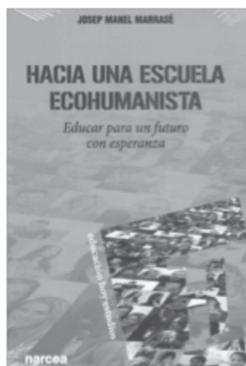
En definitiva, se realiza en la obra una aproximación científica y racional al ámbito de la «ciencia de las políticas», con un instrumento intelectual práctico y necesario para dar respuesta a las necesidades educativas de nuestros tiempos y favorecer su planificación y puesta en marcha. El afrontar el problema de la gobernanza educativa aportando el «arte de la política» a las «ciencias de las políticas», con un marco normativo, ayuda a formular y gestionar mejor los sistemas educativos. Y lo hace el autor respetando el principio de realidad que considera y respeta.

Por todo lo dicho es muy recomendable esta obra para todos aquellos que viven y desarrollan sus actuaciones en el contexto educativo y para los que quieren entender y comprender el recorrido y las decisiones de política educativa y ejercer la gobernanza con calidad sobre los sistemas educativos y sus planificaciones. Por lo que esta obra, inserta en la colección de política educativa de Narcea, se hace especialmente digna y necesaria para entender y afrontar los desafíos del siglo XXI. **Fernando González Alonso.**

Hacia una escuela ecohumanista. Educar para un futuro con esperanza

MARRASÉ, J. M. (2021).

NARCEA. 156 PÁGS.



El profesor Marrasé ha escrito este libro durante la pandemia. Su pretensión, independientemente de las consecuencias que nos ha traído la pandemia, es consignada en la Introducción: «la educación... necesita un nuevo vigor, recuperar la esencias de que debería ser una educación vital confrontada al mundo en que vivimos, en diálogo con él, con la mirada puesta en dotar a nuestros alumnos y alumnas de ilusión y conocimiento, de habilidades y competencias pero, por encima de todo, de la visión ética, del nuevo enfoque ecohumanista que esta sociedad convulsa y líquida nos está demandando» (pp. 9-10).

Según Josep M. Marrasé se necesita ir más allá de la ecoeducación y «reorientarse en el sentido de

adoptar un sentido *ecohumanista* en la educación, recuperando sus fines más genuinos y favoreciendo un ambiente holístico en las aulas. Junto a la mejora del conocimiento científico y tecnológico, deberían conceder una importancia de primer orden a capacidades y actitudes guiadas hacia la reflexión, el esfuerzo, el pensamiento crítico y el sentido ético» (p. 120). Según él, «una educación holística y humanista es la única posibilidad para habitar un mundo mejor» (p. 93).

La obra está compuesta de una introducción, diecinueve pequeños capítulos etiquetados en cuatro epígrafes (1. Las cuestiones de fondo; 2. El aula social: familias, redes, valores; 3. Una educación ecohumanista y 4. Aulas vivas), un epílogo («Despertar después del virus») y una bibliografía general.

Josep Manel Marrasé es licenciado en Ciencias Químicas por la Universidad de Barcelona y doctor en Sociología y Ciencias Políticas por la Universidad Pontificia de Salamanca. Posee una dilatada carrera en la enseñanza, compaginando tareas directivas con labores educativas. En la actualidad, es subdirector y profesor de Matemáticas de la Escuela Hamelin-Internacional Laie. En sus conferencias remarca la necesidad del optimis-

mo en la docencia y afirma que hay que recuperar el sentido más auténtico de la educación: formar personas libres, responsables y creativas. Ha publicado, entre otros, algunos libros de gran éxito, a parte de algunos libros de textos sobre las áreas que ha impartido: *La alegría de educar* (2013) y *La belleza de las matemáticas* (2016).

Me parece que la obra de Josep Manel está toda ella llena de optimismo y que rezuma valores humanistas, valores cristianos por extensión, por todos los poros. Es una obra muy recomendable para alumnos-as de educación y para todos los profesionales independientemente de los años de ejercicio. **José Luis Guzón Nestar.**

Madrid me mata

SASTRE, E. (2022).

SEIX BARRAL. 300 PÁGS.



Dos años y tres otoños son lo que contiene este *Madrid me mata*, de *Elvira Sastre*. Su último libro es una suerte de diario creativo, muy en la línea de a lo que nos tiene acostumbrados la segoviana que lo escribe, que con esta obra confirma y consolida sentirse madrileña de adopción. *Madrid me mata* contiene las experiencias y vivencias de *Elvira Sastre* especialmente durante el tiempo de pandemia. Sus columnas para el diario *El País* le han hecho las veces de germen para desarrollar sus reflexiones, confidencias personales, y sus críticas reivindicativas, que ahora recoge en este libro narrado en primera persona, y pensado como una ventana de doble entrada, de los lectores hacia su intimidad personal, y de ella misma hacia fuera, hacia su ciudad de acogida, y hacia su mundo relacional y sus lectores también. El congestionado metro de Madrid, el Mercado de Santa María de la Cabeza con su abundancia de puestos, el trasiego de las calles multiculturales del Lavapiés que la dio techo y alas al mismo tiempo, la arteria de la centenaria calle Gran Vía –que no duerme ni de noche ni de día–, o el hambre de verso y prosa con el que recorre la peatonal Cuesta de Moyano custodiada en sus extremos por don Claudio –aquél de la primera ley de educación en nuestro país, y

que protegió a la infancia de las calles hostiles con educación como hizo don Bosco en su otro Turín–, y de Pío Baroja, enfundado como fue siempre con su gabardina, su bufanda y su boina.

Como don Pío con *La lucha por la vida*, *Elvira Sastre* nos regala este nuevo libro como una obra de continuación a su propia producción y estilo, en esa conquista apasionante y contagiosa por la propia vida, por la suya en primera persona, pero también la conquista de los lectores a cada una de las vidas y a través de la pluma de *Elvira Sastre*. Su prosa no difiere tanto de su manera de escribir poesía, con la llaneza de las palabras, y la agudeza de la mirada. Resulta igual de ágil y fresca su lectura, pero sobre todo nos invita a sentirla con su misma intensidad y entusiasmo. Sus amigos, padres, tíos, abuela, y hasta sus perros Tango y Viento... de alguna manera se convierten en los nuestros, por esa forma tan cercana y natural que compartir de que vive con ellos. De las Vistillas a Lavapiés, De El Retiro a Chueca, de Moncloa a Tirso de Molina o Jacinto Benavente, *Elvira Sastre* nos hace transitar por las callecitas de ese Madrid lleno de sabor, y unas y otras le han ido significando lo mismo, la misma emoción, y el

mismo pensamiento terco: libertad. Ella la interpreta como su huida hacia adelante, y relee su viaje a Madrid como un viaje con ganas de crecer y conquistar, que a la postre le ofrece lo que buscaba: a sí misma. De su mano, encontramos una oportunidad para pasear por la ciudad de Madrid y revivir esta etapa reciente de la historia, con la humanidad de las cosas sencillas que nos relata. Su experiencia escrita es un agradable lugar para contemplar y contemplarnos.

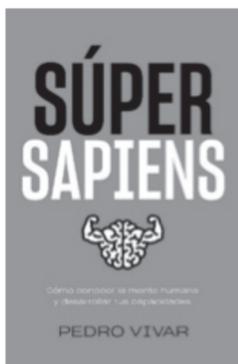
De la edición, solo podemos deshacernos en elogios. Seix Barral nos prepara un volumen con numerosas fotografías a color que de alguna manera nos recuerdan –no porque guarde relación alguna– a los *post* de algún *blog* que comparta la vida como la vaya encontrando quien lo publica... Quizá esté en mis ojos, y quiera ver algo de aquella *blogera* de que compartía con valentía y humildad sus primeros poemas. No defrauda *Elvira Sastre*, y al término de su libro nos regala cuatro poemas escritos ex profeso para su *Madrid me mata*, cada uno dedicado a una estación del año. Y a modo de epílogo, o de anexos –de guinda, en cualquier caso–, con ese mismo hilo conductor de las estaciones del año, cuatro listados de *cosas que pasan en*

Madrid cuando una está viva. La misma mirada de paz y de introspección, la misma delicadeza con que nos habla, el mismo jardín de flores mansas y fragantes que nos comparte cuando escribe algo nuevo le deseamos a la joven poeta que esta vez nos regala renglones más largos y mucho de sí misma. Que siga verde su balcón por muchos años como lo estuvo para su disfrute el de aquellos vecinos mayores de enfrente. **Israel Iglesias Huerga.**

Súper Sapiens. Cómo conocer la mente humana y desarrollar tus capacidades

VIVAR, P. (2022).

LUNWERG. 208 PÁGS.



Cuando comparto con mis alumnas esa parte del temario que hace alusión directa a la psiquiatría, y

manejamos el DSM y la CIE, y exploramos por vez primera algunos trastornos, transcurre poco tiempo hasta que alguna de ellas se propone como paciente de alguna descripción. «Ay, pues a mí me pasa un poco eso...». Y al poco, quizás la misma persona, se postula para otro diferente: «Pues el caso es que esto otro también...». Uno de los que mayor convocatoria suele mostrar es el Trastorno de la personalidad evasiva, elusiva o ansiosa, o procrastinación. La indecisión, la menor capacidad para asumir riesgos, y sobre todo la rentabilidad y productividad que pongan en relación esfuerzo y rendimiento están detrás de las continuas decisiones de posponer responsabilidades, proyectos, u opciones de vida. En la procrastinación cronicada podríamos identificar la causa más común del fracaso por inacción.

Esta nueva publicación de *Pedro Vivar*, *Súper Sapiens*, aborda frontalmente la cuestión, y explora los mecanismos internos que escondemos cada uno de nosotros, a través de los cuales nuestra mente se encarga de autosabotearnos y permite contagiarse con prontitud de los pensamientos automáticos negativos. Pero lo que es más importante, lo que es más útil: elabora una propuesta estra-

tégica de afrontamiento para sobreponernos, y autodinamizarnos en el camino de los logros y éxitos. En sus reflexiones y consejos, encontramos algunas orientaciones valiosas para reequilibrar emociones, ambiciones, obligaciones, y autoinstrucciones. La reformulación y el reequilibrio entre sus fuerzas internas –muchas veces, vectores de sentidos contrarios– genera como producto final esta nueva categorización, la de Súper Sapiens. En ella descansan estrategias de afrontamiento y habilidades y herramientas para abordar los hábitos destructivos y empobrecedores de la procrastinación, que con frecuencia nos incapacitan para hacer frente a la vida con plenitud de fuerzas.

El modelo que construye *Pedro Vivar* está sostenido a partir de la propuesta de la filosofía estoica. No es la primera vez que nos traslada este mismo modelo. Ha publicado anteriormente *La felicidad es el problema*, y aporta activamente en calidad de CEO en *Diario Estoico*, un proyecto de divulgación de la filosofía estoica al servicio de la productividad y la gestión del tiempo. *Pedro Vivar* es un asiduo comunicador, *podcaster* y director del *podcast* «*Emotion Me*», y de varios otros proyectos. No por casualidad su autor ha tra-

bajado al servicio del alto rendimiento en diversas disciplinas deportivas, y en esta nueva etapa profesional, ha optado por impulsar su faceta divulgativa y comunicativa. Ahora, con esta publicación, *Súper Sapiens*, reúne y estructura su propuesta en una edición atractiva y nutrida de ilustraciones, decálogos, brochazos y mensajes empoderadores y auto-capacitantes, estructurados en dos grandes bloques:

- *Vicios*, uno primero, que persigue facilitar la identificación de las dificultades de nuestra vida cotidiana, y que ejercen un impacto negativo sobre nuestras vidas. El hecho de cobrar conciencia de su existencia, y aventurarnos al análisis y reflexión de nuestros mecanismos personales potencialmente más destructivos o desadaptados puede generar incomodidad, pero también brinda la posibilidad del cambio, de la precontemplación hacia la preparación.
- *Virtudes*, como antónimo de «Vicios», el segundo bloque, dotado de las herramientas y estrategias que en el bloque anterior hemos echado de menos... Éste pretende desarrollar las mejoras y cambios, para

consolidarlos en nuestras rutinas diarias. Es el bloque encargado de las acciones y cambios, la estrategia de los mismos, y el mantenimiento de los nuevos hábitos y pensamientos.

Siempre, y todos, estamos a tiempo de matizar y afinar el rumbo de nuestras decisiones pequeñas y grandes, vitales y cotidianas, para no encontrarnos en un futuro a medio o largo plazo formulando especulaciones, lamentaciones y reproches en primera persona –esos venenosos «y si hubiera...», «ojalá en aquel momento...», «tenía que haber...», «me hubiera gustado...»–. La vida es un aquí y ahora improporcionables que queremos afrontar con valentía y todas nuestras fuerzas, para sacarle su mayor rendimiento. El mismo alto rendimiento al que el autor ha aludido a todas esas figuras de éxito deportivo que admiramos particularmente. Hoy, esas figuras de éxito somos sus lectores; ese llamamiento a la eficacia, la valentía y la determinación son para cada una de nuestras vidas; y esa intervención certera del coaching personal está al alcance de nuestra mano. **Israel Iglesias Huerga.**

LIBROS RECIBIDOS

El cambio climático. Una amenaza global

PALLMALL, A. O. (2021).

ALFAR. 652 PÁGS.

Epistemología e innovación en medicina

CASACUBERTA, D., Y ESTANY, A. (2021).

PLAZA Y VALDÉS. 292 PÁGS.



**ELENCO DE
AUTORES**

ELENCO DE AUTORES

EDUCACIÓN Y FUTURO Nº 46

ELISABETE CARREIRA (PORTUGAL)

Nasceu no Funchal, em 1980. Licenciada em Sociologia, em 2005, pelo Instituto Superior do Trabalho e da Empresa, da Universidade Técnica de Lisboa. Em 2007 realizou a pós-graduação em Gerontologia, pelo Instituto Superior D. Dinis da Marinha Grande. É Cofundadora do Gabinete de Apoio Psicossocial da Junta de Freguesia da Marinha Grande (GAP), em 2014, local onde mantém a sua atividade profissional, enquanto técnica de Atendimento e Apoio Social. Iniciou a sua atividade profissional na área da infância e juventude na Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) da Marinha Grande em 2011, como elemento cooptado, até aos dias de hoje. Atualmente responsável pelo desenvolvimento do 1º Plano Local de Promoção e Proteção das Crianças e dos jovens do Concelho da Marinha Grande. Participou como subcoordenadora nos momentos censitários de 2011 e 2020, no concelho da Marinha Grande.

RUI DUARTE SANTOS (PORTUGAL)

Licenciado em Serviço Social pelo Instituto Superior Bissaya Barreto. Mestre em *European Comparative Social Studies*, pela Universidade Metropolitana de Londres. Título de Especialista em Serviço Social pelo Politécnico de Leiria. Doutoramento pela Universidade de Turim, onde apresentou a tese «*The psychosocial adaptation of young people involved in road traffic accidents: a longitudinal study*». Atualmente é Professor Adjunto na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria (ESECS-IPL), onde coordena a licenciatura em serviço social.

É investigador integrado do CICS.NOVA.IPLeiria, e desempenha funções de Assistente Social e Diretor Técnico numa IPSS do distrito de Leiria. Tem coordenado vários projetos de intervenção social e comunitária. A sua linha de investigação tem incidido essencialmente nas áreas da família, juventude, velhice, qualidade de vida, comportamentos de risco e empregabilidade na área social. É Investigador e Coordenador de Projetos da Rede Internacional de Investigação do Direito Educativo - Portugal (RIIDE Portugal).

LIA MACHADO DOS SANTOS (BRASIL)

Doutoranda em Educação na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, campus de Frederico Westphalen - Brasil. Bolsista CAPES/PRO-SUC - Modalidade II. Possui graduação em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - Brasil (UNIJUÍ - 2013) e mestrado em Letras pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Brasil (URI - 2019). Atualmente é técnico administrativo em educação do Instituto Federal Farroupilha/RS - Brasil. Membro do Grupo de Pesquisa: Rede Iberoamericana de Estudos em Docência, Emancipação e Direito Educativo - RIEDEDE. Membro do Comitê RIIDE - Brasil - Rede Internacional de Investigação em Direito Educativo. É autora de artigos e capítulos de livro contemplando as áreas de interesse e investigação.

LUCI MARY DUSO PACHECO (BRASIL)

Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Brasil (UNISINOS-2010). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria - Brasil (UFSM-2002). Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Brasil (URI-1999). Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Brasil (URI-1997). Atualmente é professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, nos Cursos de Pedagogia e Direito. Também é Professora e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) - Mestrado e Doutorado em Educação, pela mesma Universidade. Líder do Grupo de Pesquisa: Rede Iberoamericana de Estudos em Docência, Emancipação e Direito Educativo - RIEDEDE. Membro da RIIDE Internacional e Presidente do Comitê RIIDE - Brasil - Rede Internacional de Investigação em Direito Educativo. Membro do Comitê de Ética em Pesquisa da URI Campus de Frederico Westphalen. Representante do Núcleo de Internacionalização da URI (NIURI) do Campus de Frederico Westphalen. Avaliadora Ad-Hoc de Revistas Científicas da área da Educação. Atualmente participa de três grandes projetos em andamento: Práticas Educativas em diferentes contextos: possibilidades investigativas em cenários diversos iniciado em 2020. Também em 2020 iniciou o projeto Desafios da formação e atuação docente em diferentes contextos. Também participa desde 2019 do projeto Políticas Públicas Educacionais: direitos humanos e direito educativo. Tem experiência na área de Educação, na Linha de Pesquisa Formação de Professor,

Saberes e Práticas Educativas, atuando principalmente nos seguintes temas: prática pedagógica, ensino-aprendizagem, gestão educacional, formação de professores, direito educativo, educação corporativa e educação do campo. É autora de artigos, capítulos de livro e livros contemplando as áreas de interesse e investigação.

FERNANDO GONZÁLEZ-ALONSO (ESPAÑA)

Profesor de la Facultad de Educación, del Máster de Formación del Profesorado y del Master en Doctrina Social de la Iglesia (DSI) de la Universidad Pontificia de Salamanca (España) en el área de Didáctica y Organización Escolar. También es Mediador. Investiga, publica y forma en temas sobre Didáctica y Organización Escolar, Educación en Valores, convivencia, interculturalidad, mediación, identidad, Derecho Educativo, Tic y Educación y Prácticum. Dirige el Instituto de Estudios Maristas (IEM) de la UPSA. Ha sido Vicedecano de la Facultad, Jefe de Estudios, Secretario y Coordinador de prácticas de la Facultad de Educación. Es miembro de varias Asociaciones. Preside la Red de Investigación Internacional en Derecho Educativo (RIIDE) de España y el Comité Editorial internacional de la misma. Ha publicado numerosos libros, capítulos y artículos sobre las áreas mencionadas.

ESTEFANÍA IGARTUA ESCOBAR (ESPAÑA)

En 2012 termina la diplomatura en Educación Social en la universidad CES Don Bosco. Compagina su trabajo como educadora social y monitorea con su pasión por la literatura. En el año 2021 finaliza el grado en Psicología en la universidad Francisco De Vitoria con mención doble en psicología clínica y social. En 2011 publica con la Editorial Círculo Rojo su primera novela *La Pantera Que Vivía Entre Las Flores Del Desierto*, que más tarde presenta en El Centro de Arte Moderno en Madrid. Recibe una crítica de la novela en la revista *Educación y Futuro*. En 2015 publica su segunda novela: *Inmersión en la Locura*.

CRISTOVÃO MARGARIDO (PORTUGAL)

Doutorado em Serviço Social, desde 2012, pela Universidade Católica Portuguesa, Lisboa. Mestre em Toxicoddependência e Patologias Psicossociais em 2006 e Licenciado em Serviço Social em 1999, pelo Instituto Superior Miguel

Torga, Coimbra. É Investigador Integrado do CicsNova.IPLeiria (Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade Nova - Polo de Leiria) e Professor Coordenador do Departamento de Ciências Sociais da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria, onde leciona desde 2003. Entre 2012 e 2021 coordenou a Licenciatura em Serviço Social da referida escola. Leciona, ainda, no Mestrado em Mediação Intercultural e Intervenção Social, na Pós-Graduação em Direção de Organizações de Intervenção Social e na Pós-Graduação em Risco e Bem-Estar nas Organizações. É Investigador e Coordenador Científico da Rede Internacional de Investigação do Direito Educativo - Portugal (RIIDE Portugal).

EMANUEL MARGARIDO (PORTUGAL)

Assistente Social e Professor Adjunto Convidado no departamento de ciências sociais da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria, onde leciona desde 2005. É titular do título de Especialista em Serviço Social. Durante 17 anos desempenhou funções de Assistente Social na Associação Para o desenvolvimento Social da Loureira sendo responsável, enquanto Diretor Técnico, pela gestão das respostas sociais de serviço de apoio domiciliário, centro de dia, creche e serviço de atendimento e acompanhamento social, durante 12 anos. Tem, como principais interesses de investigação a implementação de políticas sociais no âmbito dos direitos dos idosos, das crianças e de outros grupos socialmente vulneráveis.

RENÉ FRANCISCO PÉREZ LÓPEZ (GUATEMALA)

Maestro en Administración con acentuación en Liderazgo por la Universidad de Montemorelos, México, Magister Artium en Docencia Superior por la Universidad Mariano Gálvez de Guatemala y Licenciado en Pedagogía y Ciencias de la Educación por la Universidad de San Carlos de Guatemala, de la que es profesor titular. Es miembro de la Red Internacional de Investigación en Derecho Educativo, RIIDE y de la Red Iberoamericana de Liderazgo y Práctica Educativa, RILPE. Las líneas de investigación de su interés son el Derecho educativo y la Educación a distancia. Es autor de dos libros y coautor del libro *Análisis conceptual y metodológico del derecho educativo* (2020) que se encuentra en el repositorio institucional de la Universidad de Costa Rica accediendo desde <http://hdl.handle.net/10669/81782>

ANDREA SÁNCHEZ GADEA

Graduada en Magisterio de Educación Primaria con Mención en Pedagogía Terapéutica y DECA por la Universidad Complutense de Madrid.

Trabaja desde 2020 ejerciendo como maestra de Primaria, en el curso 2020/2021 en el Colegio Salesiano Ciudad de los Muchachos, como profesora-tutora de 4º de Ed. Primaria. En el curso 2021/2022, en el Colegio San Pedro Apóstol como profesora-tutora en 5º de Ed. Primaria.

Su experiencia anterior: profesora de inglés extraescolar desde 2018 hasta 2020 en el colegio Miguel Delibes en San Sebastián de los Reyes.

Publicaciones: Sánchez Huete, J. C., Méndez Coca, D., Pérez Bonet, G., Rodríguez López, A. y Sánchez Gadea, A. (2018). Os professores estão preparados para ensinar ciências? *Pátio Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio*, (86), 10-13. eISSN 2448-1343. Sánchez-Huete, J. C. y Sánchez Gadea, A. (2019). El reto de la escuela inclusiva: ninguna oportunidad al descarte. *Educación y Futuro*, (40), 233-255. ISSN 1756-5199.

JUAN CARLOS SÁNCHEZ HUETE (ESPAÑA, COORDINADOR Nº 46)

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación (UCM). Diplomado en Profesorado de E.G.B. y Maestro de Educación Física (Escuela Universitaria «Don Bosco»). Máster en «Animación Telemática y Formación en Red/ Producción de Material Didáctico Virtual» (Universitat de Barcelona). Postgrado em ambiente virtual «Aprendizagem Cooperativa e Tecnologia Educacional na Univesidade em Estilo Salesiano» (Universidade Católica de Brasília); Postgrado en Animación Telemática y Formación en Red (Universitat de Barcelona); Postgrado en Producción de Material Didáctico Virtual (Universitat de Barcelona Virtual). Coordinador de Recursos Telemáticos de Centros Educativos (CES Don Bosco/CSIC/Fundación Edebé). Es profesor universitario acreditado en CES Don Bosco (adscrito a la UCM).

Ejerce o ha ejercido docencia en: UNED, Universidad Alfonso X El Sabio, Universidad Antonio de Nebrija, Universidad Villanueva y UNIR. También en Escuela Politécnica Giner (Madrid), Educación Permanente de Adultos de la Compañía de La Gomera, Colegio López Vicuña (Madrid) y Centro de Estudios Académicos (Madrid).

Entre sus líneas de investigación destacan: «Medida y desarrollo del pensamiento lógico y abstracto» (investigación subvencionada por el Banco Santander) e «Innovación e inclusión de la muerte en la educación» (proyecto I+D de la UAM).

Ha impartido conferencias en Argentina, Bolivia, Suiza, Brasil y Colombia y es autor de numerosas publicaciones en el ámbito educativo.

TÂNIA SILVA (PORTUGAL)

Licenciada em Serviço Social pela Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria. Doutoranda em Serviço Social na Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa. Iniciou carreira profissional como bolsista de investigação e formadora na área da intervenção social e é, desde 2012, docente na licenciatura em Serviço Social na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria. Tem, como principais interesses de investigação, o acolhimento familiar de crianças e jovens e a implementação de políticas públicas no âmbito dos direitos das crianças e, em particular, das crianças e jovens em perigo.

LUCILIA VERNASCHI OLIVEIRA (BRASIL)

Pós-doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências, Filosofia e Letras de Umuarama. Graduada em Fonoaudiologia pelo Centro Universitário de Maringá. Especialista em Orientação, Supervisão e Administração Escolar; Psicopedagogia Institucional e Clínica; Gênero e Diversidade na Escola; e, Educação Especial e Inclusiva. Professora PDE 2010/2012 - SEED/PR. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Escola, Família e Sociedade (GEPEFS/UEM) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Inclusiva do IFPR (GEPEEIN/IFPR). Atualmente é docente da Educação Básica Técnica e Tecnológica de Educação Especial no IFPR - Campus Umuarama. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em formação docente, atuando principalmente nos seguintes temas: deficiência mental e auditiva, linguística infantil, dificuldades de aprendizagem, didática e metodologias de ensino.

ANDRÉS VILLAFUERTE VEGA (COSTA RICA)

Licenciado en Derecho con énfasis en Derechos Humanos. Miembro de la Red Internacional de Investigación en Derecho Educativo (RIIDE). Presidente de la RIIDE Costa Rica y Coordinador de la RIIDE en América Central y el Caribe. Abogado de la Caja Costarricense de Seguro Social. Dentro de sus líneas de investigación, caben descartar las específicas en el área de Derecho Educativo: derechos humanos, derecho humano a la educación, acceso educativo de poblaciones vulnerables, gestión educativa y academia universitaria. Autor de diversas publicaciones: *Principios jurídicos en las evaluaciones del desempeño docente* (2020), *El rol del jurista en la gestión educativa* (2020), *Teleología jurídica de la Educación* (2019), *Estatus jurídico internacional de la educación indígena* (2019), *La relación entre el Derecho Humano a la Educación y la Autonomía Universitaria* (2018), entre otras.

SOLANGE FRANCI RAIMUNDO YAEGASHI (BRASIL)

Pós-Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Atualmente é docente do Departamento de Teoria e Prática da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede da Universidade Estadual de Maringá (UEM). No campo da pesquisa, tem experiência na área de Psicologia da Educação, com ênfase em Ensino e Aprendizagem na Sala de Aula, atuando principalmente com os seguintes temas: educação especial, formação de professores, dificuldades de aprendizagem, desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento afetivo e relação família-escola. É filiada à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). É avaliadora do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) do Ministério da Educação (MEC). É Editora chefe da Revista *Imagens da Educação* e Editora Adjunta da Revista *Acta Scientiarum Education*. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Escola, Família e Sociedade (GEPEFS). No campo da gestão acadêmica, exerceu o cargo de Chefe do Departamento de Teoria e Prática da Educação em dois mandatos (1998-2000; 2012-2014), Diretora de Ensino de Graduação da Universidade Estadual de Maringá (2014-2017) e Coordenadora de Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (2018-2020).

REVISTA EDUCACIÓN Y FUTURO

SOLICITUD DE INTERCAMBIO

Las instituciones interesadas en realizar intercambios científicos con la *Revista Educación y Futuro* deberán remitir la presente solicitud cumplimentada a:

BIBLIOTECA – Servicio de Intercambio

Centro de Enseñanza Superior Don Bosco

C/ María Auxiliadora, 9

28040 Madrid

PUBLICACIÓN QUE SOLICITA INTERCAMBIO

Nombre

Centro y Departamento

.....

Domicilio

Población **Provincia**

País **Código Postal**

Dirección Web

RESPONSABLE DEL INTERCAMBIO:

Nombre y Apellidos

Cargo

E-mail

Teléfono **Fax**

En **a** **de** **de**.....

Firma:

REVISTA EDUCACIÓN Y FUTURO

EXCHANGE REQUEST

To request an exchange of publications and receive the *Educación y Futuro* journal, please fill the form below and send it to:

BIBLIOTECA – Servicio de Intercambio

Centro de Enseñanza Superior Don Bosco

C/ María Auxiliadora, 9

28040 Madrid

YOUR PUBLICATION DETAILS

Publication Name

Center and Department

.....

Street (Number, Bldg, Unit)

City **State/Province**

Country **Zip Code**

Web Address

POSTAL ADDRESS (if differs from physical address):

.....

.....

EXCHANGE RESPONSIBLE (point of contact):

Name

Position

E-mail

Phone # **Fax #**

SIGNATURE:

Date (dd/mm/yyyy)

Please sign here

BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN

Deseo suscribirme a la Revista EDUCACIÓN Y FUTURO por un año y renovación automática hasta nuevo aviso.

Nombre o Razón Social:

NIF / CIF: Teléfono: e-mail:.....

Dirección: CP:

Localidad: Provincia:

País/Estado:

Tarifa de suscripción anual

España 18,03 €

Europa y otros países 27 €

Fecha de solicitud:

El importe de la suscripción lo efectuaré por:

- 1.- Transferencia bancaria a la cc:
ES83 0049 0630 4423 1099 4205
Nombre del beneficiario: **CES Don Bosco.**
Concepto: **Suscripción Revista Educación y Futuro**
- 2.- Cheque nominativo a nombre de: **CES Don Bosco – Revista Educación y Futuro.**
- 3.- Giro postal, haciéndolo llegar a la dirección:
CES Don Bosco – Revista Educación y Futuro.
M^a Auxiliadora, nº 9 - 28040 - Madrid
- 4.- Domiciliación bancaria (Rellenar el formulario):

BOLETÍN DE DOMICILIACIÓN BANCARIA

Señores:

Les agradecería que, con cargo a mi cuenta, atiendan los recibos que presentará la revista *Educación y Futuro*, como pago de mi suscripción a la misma.

Titular:..... NIF/CIF:.....

Banco/Caja:

Dirección Banco/Caja: CP:.....

Localidad:..... Provincia:.....

IBAN

Fecha: En..... a de de 20

Firmado:

NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN Y PUBLICACIÓN DE ORIGINALES

Educación y Futuro es una publicación del CES Don Bosco al servicio de los profesionales de la educación. Las secciones de la revista son: a) Tema central; b) Artículos y Ensayos; c) Recensiones. Acepta trabajos originales de investigación, ensayos, experiencias educativas innovadoras y recensiones de publicaciones recientes y relevantes en español y en otros idiomas. Los trabajos que no se atengan a las normas recogidas a continuación serán desestimados.

NORMAS GENERALES Y ENVÍO DE LOS ARTÍCULOS

1. Los trabajos deberán ser **originales** e **inéditos** y no estar aprobados para su publicación en otra entidad.
2. **Extensión:** las *investigaciones* o estudios y los *materiales* tendrán una extensión entre 5000 y 8000 palabras; los *artículos*, *ensayos* y *experiencias* entre 5000 y 7000; las *Recensiones* entre 300 y 500.
3. El **título** deberá redactarse en español e inglés, reflejando con claridad y concisión la naturaleza del artículo.
4. El **resumen** se hará en español y en inglés (60-100 palabras), expresando de manera clara la intencionalidad y el desarrollo del artículo. Debajo se incluirán 4-6 **palabras clave** en español y en inglés.
5. Se recomienda que los artículos procedentes de **investigaciones** contemplen estos apartados numerados: introducción, planteamiento del problema, fundamentación teórica, metodología, resultados, conclusiones y prospectiva. Los demás **artículos** deben iniciarse con una introducción y cerrarse con unas conclusiones.
6. Los manuscritos se **enviarán** a: efuturo@cesdonbosco.com, adjuntando, en un único archivo, un breve **CV** de los autores, su dirección postal, e-mail y teléfono.

FORMATO DEL TEXTO

7. La **redacción** se guiará por el *Manual de Estilo de la American Psychological Association (APA)*, 6ª ed., 2010 (www.apastyle.org).
8. El **texto** se presentará en letra Garamond, tamaño 11, con un interlineado de 1,5 líneas.
9. Los **gráficos** y **tablas** se incluirán dentro del texto. Se presentarán con el título en la parte superior, numerado, y detallando la fuente original. Si hubieran sido elaborados por el propio autor, se referenciará así: Fuente: elaboración propia. Además, los gráficos se enviarán en archivos adjuntos, a ser posible en formato modificable.
10. La **bibliografía** se presentará en orden alfabético, al final del texto. Ejemplos:
 - **Libros:** García, J., Pérez, S. y López, A. (1999). *Los días felices* (3ª ed.). Madrid: Narcea.
 - **Capítulos de libros:** Martínez, M. (2000). La educación tecnológica. En J. García, *La educación del siglo XXI*, (pp. 21-35). Madrid: Pirámide.
 - **Artículos de publicaciones periódicas:** Baca, V. (2011). Educación y mediación social. *Educación y Futuro*, 24, 236-251.
 - **Biblioweb:** Pallarés, M. (2013). *La publicidad como instrumento de aprendizaje escolar*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/5311Pallares.pdf> [Consulta: 17.01.2013].
 - **Cita interna:** (García, 1999) y **Cita Textual:** (González, 2000, p. 40).

ACEPTACIÓN Y PUBLICACIÓN

11. Los artículos serán **evaluados** por expertos del Consejo Evaluador Externo, mediante un proceso de revisión por pares ciegos. En el caso de juicios dispares, el trabajo será remitido a un tercer evaluador. Si fuese necesario hacer alguna modificación, el artículo se remitirá a los autores para que lo devuelvan en el plazo indicado.
12. Se acusará recibo y se notificará a los autores el resultado de la evaluación.
13. El Consejo de Redacción se reserva el derecho a publicar los artículos en la edición y fecha que estime más oportunos.

RESPONSABILIDADES Y COMPROMISOS

14. Los autores recibirán un ejemplar impreso y otro en formato digital.
15. La revista se reserva la facultad de introducir las modificaciones que estime pertinentes en la aplicación de estas normas.
16. Los autores ceden los derechos (copyright) a la Revista *Educación y Futuro*.

“CUMPLE TU SUEÑO,
VIVE TU VOCACIÓN”



CESdonbosco

Centro Universitario Salesiano

GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL
GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA
GRADO EN EDUCACIÓN SOCIAL
GRADO EN PEDAGOGÍA
DOBLE GRADO EN INFANTIL + PEDAGOGÍA
DOBLE GRADO EN PRIMARIA + PEDAGOGÍA
MÁSTER DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO



C/ MARÍA AUXILIADORA, 9 28040 MADRID



CESDONBOSCO_UNIVERSIDAD



CESDONBOSCO.COM



@CESDONBOSCO





Nº 46

PRESENTACIÓN

Derecho educativo

TEMA CENTRAL

A Educação Especial no Brasil: aspectos legais

Special Education in Brazil: Legal Aspects

Derecho educativo y docencia universitaria: el teletrabajo y el derecho a desconectarse

Education Law and University Teaching: Teleworking and the Right to Disconnect

Práticas parentais e prevenção de situações de risco: as percepções de crianças e jovens portuguesas no âmbito do Projeto Adélia

Parental Practices for the Prevention of Risk Situations: Children and Young People's Perceptions Within the Adélia Project Framework

Ambivalencia conceptual del derecho educativo

Conceptual Ambivalence of Education Law

Educação do Campo e Direito Educativo: uma Questão Pública

Rural Education and Educational Law: A Public Question

Los contextos esenciales del Derecho educativo

The Essential Contexts of Educational Law

MATERIALES

El derecho a una educación en valores

The Right to Values Education

ARTÍCULOS

Programa de intervención para adultos víctimas de abusos sexuales en la infancia

Intervention Programme for Adult Victims of Childhood Sexual Abuse

RESEÑAS