

LA PROMOCIÓN DE DERECHOS, BUEN TRATO Y PARTICIPACIÓN DE LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN SUPERIOR

**Antonio Salvador Jiménez Hernández
Miguel Ángel Martín Sánchez
Cruz María Flores Rodríguez
Ingrid Catalina Castillo Contreras
(Coords.)**



DYKINSON EBOOK

Dykinson, S.L.

**LA PROMOCIÓN DE DERECHOS, BUEN
TRATO Y PARTICIPACIÓN DE LA INFANCIA
Y LA ADOLESCENCIA EN LOS CENTROS DE
EDUCACIÓN SUPERIOR**

ANTONIO SALVADOR JIMÉNEZ HERNÁNDEZ

MIGUEL ÁNGEL MARTÍN SÁNCHEZ

CRUZ MARÍA FLORES RODRÍGUEZ

INGRID CATALINA CASTILLO CONTRERAS

(COORDS.)

Dykinson, S.L.

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea éste electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y siguientes del Código Penal).

Diríjase a Cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con Cedro a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 917021970/932720407

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial

Para mayor información, véase www.dykinson.com/quienes_somos

©Copyright by los autores
Madrid, 2024

Editorial DYKINSON, S.L.
Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 915442846 - (+34) 915442869
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 978-84-1070-575-3

DOI: 10.14679/3377

Preimpresión:

New Garamond Diseño y Maquetación, S.L.

Índice

Prólogo.....	7
Introducción	9
Capítulo 1. La responsabilidad de las facultades de educación en la formación de sus estudiantes en materia de derechos, buen trato y participación de la infancia y la adolescencia	11
<i>Antonio Salvador Jiménez Hernández, María Ángeles García-Gil, Sara Andrada Bote e Ingrid Catalina Castillo Contreras</i>	
Capítulo 2. Feria por la igualdad y los buenos tratos.....	21
<i>Victoria Figueredo Canosa, M^a Carmen López Berlanga y Luis Ortiz Jiménez</i>	
Capítulo 3. Participación infantil: aportaciones y avances en España. 35	
<i>Marta Senent Capuz, Piedad Sahuquillo Mateo y María-Isabel Viana-Orta</i>	
Capítulo 4. El acompañamiento desde los centros de menores para la inclusión social: ciudadanía y participación	47
<i>María del Pilar Fernández Gallego, Carlos Sánchez Muñoz, Ana María Martínez-Martínez y Juan Manuel Bellido Cáceres</i>	

Capítulo 5. La formación en derechos humanos de los futuros docentes 57
Carlos Sánchez Muñoz, María del Pilar Fernández Gallego, Ana María Martínez-Martínez y Juan Manuel Bellido Cáceres

Capítulo 6. Estudios universitarios y profesiones. Proceso de enseñanza-aprendizaje entre estudiantes de grado y educación primaria desde la orientación educativa y profesional 67
M. Pilar Martínez-Agut, Marco Antonio Gayá Reig y Anna Monzó Martínez

Capítulo 7. El buen trato y la educación para el desarrollo sostenible. Intercambio entre infancia y juventud 81
M. Pilar Martínez-Agut, Marco Antonio Gayá Reig y Anna Monzó Martínez

Capítulo 8. Usos y discursos sobre las tecnologías de la relación, la información y la comunicación (TRIC) en niños, niñas y adolescentes: una experiencia educativa participativa en Granada..... 95
Silvina Monteros Obelar, Elena Lizancos Ortega y Leandro Pérez

Capítulo 9. La evolución de la igualdad de género en el sistema educativo español 109
María Aragonés González y Elena M. Cortés Florín

Prólogo

La escuela es uno de los principales ámbitos de desarrollo de los niños, por tanto, los agentes implicados en el sistema deben ser plenamente conscientes de esto. No debemos dejar de lado la idea de que la participación es un derecho de los niños, niñas y adolescentes. Por tanto, la sociedad en general, y los profesionales de los centros educativos en particular, deben apostar por la creación de ambientes dónde se sientan valorados y comprendidos. Del mismo modo que la escuela forma a los niños, la universidad es la base de la cual parten los futuros educadores y docentes de los diferentes centros educativos.

Es fundamental crear espacios de divulgación, como los impulsados por el Laboratorio Internacional de Promoción del Buen Trato y Participación Infantil -INFLAB-, en el que alumnos y docentes comparten sus conocimientos dando lugar a un enriquecimiento mutuo de información y experiencias, con el que se consigue, gracias a la participación activa de todos los miembros, mejorar en el crecimiento de una educación más preparada y actualizada ante las situaciones actuales.

Dichos espacios nos han ofrecido la oportunidad, a la hora de realizar el Trabajo Fin de Grado, de compartir nuestra experiencia con las demás compañeras y futuras educadoras, con el objetivo de adquirir aprendizajes e información en torno a la temática del buen trato, participación y derechos infantiles.

Desde nuestro punto de vista, es fundamental educar a los docentes y profesionales de la educación en relación a esta temática. Para ello, es esencial la implicación de los alumnos en el proceso de aprendizaje, ya que en su futuro profesional serán los que generen cambios en la sociedad y los que la ayuden en su adecuado desarrollo.

Laura Ballesteros Sandín

Beatriz Luque Cordero

Andrea Moreno Carrasco

Alejandra Tercero Pinto

Educadoras sociales, egresadas de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura. Promoción 2020-2024.

Introducción

Las universidades a través de sus correspondientes centros de educación superior tienen el encargo social, académico y profesional de formar a quienes tiempo después van a ocupar los puestos de trabajos de mayor cualificación. Las diversas titulaciones universitarias en las diferentes ramas del conocimiento, preparan de manera específica a los estudiantes para la posterior inclusión en el mundo laboral con el correspondiente desempeño profesional. De todas las profesiones existentes, no pocas están vinculadas al trabajo con personas menores de edad. En este sentido surge la necesidad de dispensar una atención especial a los niños, niñas y adolescentes que ya hoy día está recogida en la ley, que centra su atención en aquellas profesiones sanitarias, del ámbito social, del ámbito educativo, de Periodismo y Ciencias de la Información, del derecho, y de aquellas otras titulaciones conducentes al ejercicio de profesiones en contacto habitual con personas menores de edad.

La Ley Orgánica de Protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia, publicada en junio de 2021, supone un importante logro social en la medida en la que diseña los diferentes escenarios en la sociedad para la creación de una cultura de buen trato. En la parte correspondiente a la universidad, el capítulo V se refiere a la educación superior a través de los artículos 36 y 37, haciendo el encargo de fomentar la docencia y la investigación en la prevención de toda violencia.

El presente libro, que consta de nueve capítulos, realiza una breve exposición sobre diferentes propuestas relacionadas con la promoción de derechos, buen trato y participación impulsadas desde la universidad. Diversos autores, docentes e investigadores de las universidades de Extremadura, Almería, Valencia, Granada y Alicante han aportado sus conocimientos y experiencias para motivar a implementar aquellas que consideremos buenas prácticas en los diferentes ámbitos educativos y sociales, que abarcan desde las facultades hasta la escuela pasando por cualquier institución de educación no formal.

Esperamos, por tanto, que las lectoras y lectores de esta publicación encuentren a lo largo de ella ideas con las que identificarse y poderlas replicar en esta nueva etapa que implica mayor responsabilidad en la formación de los futuros profesionales que van a trabajar, de manera exclusiva o puntualmente, con niños, niñas y adolescentes.

Capítulo 1

La responsabilidad de las facultades de educación en la formación de sus estudiantes en materia de derechos, buen trato y participación de la infancia y la adolescencia

Antonio Salvador Jiménez Hernández
María Ángeles García-Gil
Sara Andrada Bote
Ingrid Catalina Castillo Contreras
*Universidad de Extremadura
Facultad de Formación del Profesorado
INFLAB¹*

1. Introducción

Los centros de educación superior, entre los que se encuentran las facultades de formación del profesorado, de ciencias de la educación y de la salud, entre las más afines, tienen el compromiso social y el encargo legal de promover en todos los ámbitos académicos la formación, docencia e investigación en derechos de la infancia y adolescencia en general y en la lucha contra la violencia ejercida sobre los mismos en particular (art. 36.1. Ley Orgánica 8/2021 de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la vio-

¹ Laboratorio internacional de promoción de buen trato y participación infantil
<https://www.inflab.es>

lencia). Continúa el art. 36 diciendo en su punto 2 que: *En concreto, los ciclos formativos de grado superior, de grado y posgrado y los programas de especialización de las profesiones sanitarias, del ámbito social, del ámbito educativo, de Periodismo y Ciencias de la Información, del derecho, y de aquellas otras titulaciones conducentes al ejercicio de profesiones en contacto habitual con personas menores de edad, promoverán la incorporación en sus planes de estudios de contenidos específicos dirigidos a la prevención, detección precoz e intervención de los casos de violencia sobre la infancia y la adolescencia teniendo en cuenta la perspectiva de género.* Igualmente, la Ley Orgánica 3/2020, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de Educación, inicia su articulado haciendo referencia a: *El cumplimiento efectivo de los derechos de la infancia según lo establecido en la Convención sobre los Derechos del Niño.*

Con base en la legislación citada y a las necesidades sociales verdaderamente sentidas, la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura² ha puesto en marcha, junto al Consejo Independiente de Protección de la Infancia³, la Asociación Infancia, Cultura y Educación⁴ y el Grupo Extremeño de Investigación en Teoría e Historia de la Educación, el *Laboratorio Internacional de Promoción de Buen Trato y Participación Infantil - INFLAB-*.



Figura 1. Constitución institucional de INFLAB

² <https://www.unex.es/conoce-la-uex/centros/profesorado>

³ Sociedad Internacional Científica y Profesional <https://www.cipinfancia.org>

⁴ <https://www.infanciaculturaeducacion.es>

2. INFLAB y sus áreas de acción

INFLAB Es un programa constituido por investigadores especialistas que tiene como finalidad realizar estudios que mejoren la teoría y la praxis sobre la infancia y la adolescencia, analizando los aspectos y contextos relacionados con dichas etapas evolutivas de la persona. Su finalidad es evidenciar científicamente que la promoción de derechos, buen trato y participación mejoran la convivencia tanto escolar como social.

El programa que se ubica físicamente en la propia Facultad de Formación del Profesorado, en Cáceres, presenta diez áreas de acción que conectan el mundo académico con la sociedad en la búsqueda de actuaciones coherentes y útiles para la creación de una cultura del buen trato, cimientos necesarios para la convivencia y la paz social. Dichas áreas son las siguientes:

1. Formación (maestros en ejercicio, estudiantes y docentes universitarios)
2. Actuación educativa (en centros educativos, en la facultad y en la calle)
3. Investigación/Publicación
4. Creación (producción de materiales educativos y diseño de espacios y decorados)
5. Marketing y comunicación (prensa, redes sociales, web, programas, spot publicitarios)
6. Colaboración institucional (acuerdos y financiación)
7. Participación de la comunidad (voluntariado, consejo ciudadano)
8. Prácticas académicas/Dirección de TFEs
9. Transferencia/Emprendimiento social
10. Sensibilización/Incidencia social y política

A continuación se comenta el trabajo desarrollado en las distintas áreas.

2.1. Área de Formación

Se han impartido acciones formativas de diez horas de duración tanto a los estudiantes de educación primaria y educación infantil de la Facultad de Formación del Profesorado, como a los maestros y maestras en activo. Esta última se ha llevado a cabo en los Centros de Profesorado y Recursos (CPRs) de

Cáceres capital y de Azuaga (Badajoz). La formación ha llevado por título “Promoción de derechos, buen trato y participación en la escuela” y en los CPRs se ha dirigido fundamentalmente a los coordinadores de bienestar y protección infantil, figura introducida en los centros educativos por la Ley Orgánica de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia.

2.2. Área de Actuación educativa

Se han desarrollado diversas actuaciones educativas en dos contextos diferenciados, el aula escolar y la facultad.

Respecto al aula escolar, se ha implementado un programa de diez sesiones en cuatro centros educativos de la ciudad de Cáceres. Los colegios públicos “El Vivero” e “Isabel de Moctezuma” y los centros educativos concertados “Santa Cecilia” y “Sagrado Corazón de Jesús”. El programa ha consistido en la realización, con estudiantes de quinto y sexto curso de educación primaria, de una serie de talleres para promocionar los derechos, el buen trato y la participación infantil.

Referente a las actuaciones educativas realizadas en la facultad, las mismas se han desarrollado a través de un programa que hemos denominado *Pequeños investigadores sociales* y a través del cual, cada dos semanas y dos horas por sesión de tarde, un grupo de ocho niños, niñas y adolescentes, entre 6 y 13 años, han realizado diversas actividades para entrenar diversas habilidades y colaborar con los adultos en la organización de actividades científicas y académicas, como han sido, seminarios, coloquios y la publicación del libro “El buen trato a la infancia en España. Estudio sobre opiniones ciudadanas”⁵, en el que han escrito su prólogo. También, algunas de estas actividades, se han realizado en colaboración con los estudiantes de la titulación de magisterio, en el marco de seminarios prácticos de la asignatura *Didáctica general en educación infantil*. La relación intergeneracional entre niños, adolescentes, jóvenes universitarios y profesores adultos constituye una experiencia muy enriquecedora.

2.3. Área de Investigación/Publicación

Como laboratorio de Ciencias Sociales, el INFLAB tiene como principal objetivo evidenciar científicamente que la promoción de derechos, buen

⁵ <https://www.dykinson.com/libros/el-buen-trato-a-la-infancia-en-espana/9788410704046/>

trato y participación mejoran la convivencia escolar y social, haciendo de algún modo realidad el principio de Davidson (2017) que dice “La base de un cerebro sano es la bondad y se puede entrenar a través de habilidades como la ternura, la amabilidad y la compasión”. En dicho sentido las actuaciones educativas desarrolladas en el aula siguen un modelo pretest/post-test y grupo experimental/control en su parte cuantitativa y grupo de discusión sobre los aprendizajes para la parte cualitativa.

Los resultados de las investigaciones realizadas son socializados a través de publicaciones en libros y artículos de revistas de impacto donde la comunidad científica somete a revisión los hallazgos alcanzados.

2.4. Área de Creación

INFLAB para poder intervenir en los diferentes espacios requiere de materiales y recursos educativos que son diseñados por profesionales y cuentan con la colaboración de niños, niñas y adolescentes. En la actualidad se cuenta con una guía didáctica para promocionar derechos, buen trato y participación en la escuela. Dicho recurso está integrado por nueve actividades divididas en tres bloques. El primero de ellos, referente a la promoción de derechos, cuenta con el juego *La voz de la infancia*. Este recurso aunque ha sido diseñado para niños de educación primaria, ya cuenta con adaptaciones para educación infantil. El reto en la creación de recursos se encuentra en diseñar también algunos para la etapa de educación secundaria.

2.5. Área de Marketing y Comunicación

Para contribuir a la creación de la cultura de buen trato INFLAB necesita tener una comunicación efectiva y eficiente, capaz de alcanzar al número máximo de sectores poblacionales y de personas. Para ello es muy importante manejar estrategias de marketing social en todas las acciones desarrolladas. La comunicación se adapta a cada grupo de receptores, pues no es lo mismo hablarles del proyecto a los niños, que a los maestros, a los docentes universitarios o a los responsables políticos. Del mismo modo, se invierte mucho en diseño y en organización y decoración de espacios, aunque la mejor comunicación es la que se utiliza en el trato con los demás. No se puede vender la idea de que hay que tratar bien a los niños, si los profesionales de INFLAB no se tratan bien entre ellos mismos (comunicación interna) y no tratan bien al resto de personas (comunicación externa).

2.6. Área de Colaboración institucional

Hasta la fecha INFLAB ha establecido colaboración institucional con otras facultades de universidades españolas, con centros educativos de la ciudad de Cáceres y con Centros de Profesorado de Las Palmas de Gran Canaria, Cantabria, Cáceres y Badajoz. Aunque se ha informado sobre el proyecto al Ayuntamiento de la ciudad, la Diputación de Cáceres y la Junta de Extremadura, de momento no se ha establecido ninguna colaboración.

2.7. Área de Participación de la comunidad

La principal característica de INFLAB es su carácter de apertura a la participación de la comunidad, entendiéndose esto como que cualquier persona que lo desee, al margen de su formación, puede contribuir con el proyecto. Aunque INFLAB es un producto académico, también lo es social, y en dicho sentido extiende su mano a toda aquella persona que quiera participar. No hay mejor ocasión en esta área para recordar el proverbio africano de que *para educar al niño se necesita la tribu entera*.

2.8. Área de Prácticas académicas/Dirección de TFEs

El curso académico 2023/2024 ha sido el primero en acoger estudiantes en prácticas de la titulación de Educación Social de la propia facultad. Esta experiencia ha resultado muy interesante pues el estudiantado en práctica ha vivido el desarrollo del proyecto desde el inicio y se ha sentido parte del mismo, resultando la satisfacción de tal nivel que las dos alumnas han decidido, una vez finalizadas las prácticas, continuar vinculadas al INFLAB en la realización de los Trabajos Fin de Grado -TFGs-.

Además de las dos estudiantes de prácticas, otras nueve, han decidido realizar los TFGs en el INFLAB. En esta ocasión, también han participado estudiantes del Grado de Educación Infantil, quienes han diseñado e implementado propuestas didácticas en el aula de infantil sobre la promoción de derechos, buen trato y participación. Los TFGs de las estudiantes de Educación Social han versado sobre campañas de marketing y comunicación, implementación de actividades de convivencia en el patio escolar, análisis de los datos obtenidos a través de las actividades realizadas por los estudiantes en el aula de educación primaria, campañas de incidencia para la formación de maestros y estudiantes de magisterio de la facultad.

2.9. Área de Transferencia/Emprendimiento social

La transferencia y el emprendimiento social se consideran dos patas de una misma área cuya finalidad es lograr que aquello que acontece en INFLAB se pueda implementar en la sociedad, fundamentalmente desde una cultura emprendedora. Por eso desde el principio, al alumnado en práctica se le ha sumergido en el temido mundo del emprendimiento, dándole a conocer qué significa verdaderamente emprender y qué valor aporta no solo a la sociedad, sino a la autorrealización de la persona.

2.10. Área de Sensibilización/Incidencia social y política

Al igual que con el área anterior, sensibilización e incidencia social y política también constituyen dos grupos de acciones directamente relacionadas. La sensibilización se desarrolla a través de actividades que despiertan conciencias y la incidencia se realiza mediante acciones que implica un nivel más e invita directamente a actuar. En este sentido, INFLAB organiza congresos, seminarios, coloquios y el proyecto internacional *Gira con la Infancia*, actividades que contribuyen a la movilización y a la transformación del pensamiento.

3. Red de facultades colaboradoras y objetivos a corto y medio plazo

Precisamente relacionado con la última área de acción, INFLAB en su estrategia de incidencia social, pretende replicar sus acciones en otros centros de educación superior, estableciendo actualmente una pequeña red de cinco facultades colaboradoras entre las que se encuentran la Facultad de Formación del Profesorado de Cáceres (Universidad de Extremadura), la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla (Universidad de Granada), la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz, la Facultad de Ciencias da Educación de la Univerddidade da Coruña y la Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació de la Universitat de València.

A corto plazo se pretende que el mayor número posible de centros de educación superior en España incorporen estrategias para crear progresivamente una cultura del buen trato, principalmente a través de acciones de sensibilización y formación entre los estudiantes, docentes e investigadores y personal de administración y servicio.

Más adelante se deben incluir en los planes de estudios de las correspondientes titulaciones de grado en las que exista contacto con la infancia y la

adolescencia, una asignatura específica a través de la cual se adquirieran las competencias necesarias para poder promocionar los derechos, el buen trato y la participación de niños, niñas y adolescentes en cualquier ámbito de la sociedad.

Por otro lado, hay que apostar en postgrados que aporten a través de la investigación de sus estudiantes, a la producción de estudios que, por una parte, muestren evidencia científica respecto a que al entrenamiento de habilidades y la gestión de emociones mejoran la convivencia, y por otra, contribuyan al diseño de materiales y recursos educativos validados rigurosamente.

4. Conclusiones

Lo expuesto en este capítulo muestra un planteamiento bastante sencillo pero requiere de una cultura institucional difícil de lograr. El hecho de que ampare la legislación no es suficiente si no hay conciencia sobre la importancia que tiene trabajar todo lo presentado en los anteriores apartados.

No basta con hacer cumplir la ley, que no es poco. Se necesita poner en marcha campañas de sensibilización social acompañadas de mucha pedagogía y marketing. Todos los males de la sociedad tienen el origen donde no se está actuando. La escuela tiene una enorme responsabilidad en la creación de una cultura del buen trato en la sociedad y para ello es necesario un cambio de paradigma. Los maestros y maestras deben tener la formación adecuada para poder interpretar el valor de la educación de una manera muy diferente a como hoy día se hace.

La Universidad tiene que poner todo su empeño en desarrollar el verdadero espíritu de la ley y el modelo INFLAB es un claro ejemplo de cómo es posible, al menos, iniciar el camino.

Crear espacios de intercambio profesional, en los que se puedan compartir buenas prácticas, se hace muy necesario. Por ello se debe seguir indagando en estrategias institucionales que motiven la realización de seminarios⁶ como el organizado por el propio INFLAB.

Los decanos y decanas de las facultades, cómo máximos responsables de dichos centros, tienen que garantizar, además del cumplimiento de la ley, la

⁶ VII Seminario de Teoría e Historia de la Educación “La promoción de derechos, buen trato y participación de la infancia y la adolescencia en los centros de educación superior” Cáceres, 7-9 de mayo de 2024 <https://inflab.es/seminarios>

excelencia en los procesos formativos de sus estudiantes, y dicha excelencia pasa irremediablemente por disponer de las competencias necesarias para dar respuestas a las necesidades que en cada sector profesional demanda la sociedad.

Ahora bien, se deben dar respuestas a algunas preguntas: ¿demanda la sociedad una mejor forma en las relaciones y en los comportamientos de sus individuos?, ¿se está satisfecho con las formas con las que se tratan las personas? Quizás este debate debe originar en los centros de educación superior entre todos los sectores implicados: estudiantes, docentes y personal de administración y servicio.

Si se comparte la sensación de que verdaderamente se necesita una manera diferente para relacionarse y tratarse las personas, se está en predisposición de empezar la cimentación de la cultura del buen trato. Para ello, los centros de educación superior, en la parte que les toca, pueden contar además de con la ley que les ampara, con el conocimiento necesario para hacerlo. Un ejercicio de humildad y generosidad debe imperar en cuantas acciones se diseñen e implementen, y otro ejercicio de conciencia comunitaria para no perder de vista el fin último de lo que se tiene entre manos. Dice un proverbio africano que “el niño que no sea abrazo por su tribu, cuando sea adulto, quemará la aldea para poder sentir su calor” (Rebolledo, 2020).

Referencias bibliográficas

- Davison, R. (2017). La base de un cerebro sano en la bondad, y se puede entrenar. *La Vanguardia*, 27 de marzo.
<https://www.lavanguardia.com/lacontra/20170327/421220248157/la-base-de-un-cerebro-sano-es-la-bondad-y-se-puede-entrenar.html>
- Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2021/BOE-A-2021-9347-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- Rebolledo, P. (2020). El niño que no sea abrazo por su tribu, cuando sea adulto, quemará la aldea para poder sentir su calor <https://www.mediacionchile.com/2020/02/29/el-nino-que-no-sea-abrazado-por-su-tribu-cuando-sea-adulto-quemara-la-aldea-para-poder-sentir-su-calor-proverbio-africano>

Capítulo 2

Feria por la igualdad y los buenos tratos

Victoria Figueredo Canosa

Universidad de Almería

M^a Carmen López Berlanga

Universidad de Almería

Luis Ortiz Jiménez

Universidad de Almería

1. Introducción

La violencia de género es una lacra presente en nuestra sociedad y desde los centros educativos es obligatorio trabajar la sensibilización, la prevención y detección temprana de la misma (Alonso et al., 2016). Según Sánchez y Barea (2019: 77) “el profesorado es uno de los agentes clave en la creación de una cultura de género, libre de estereotipos sexistas, protagonista en el cambio de la desigualdad entre hombres y mujeres en las aulas”.

En este sentido la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres en su artículo 24.2 sobre la integración del principio de igualdad en la política de educación, establece que las Administraciones educativas se deben encargar de integrar el estudio y la aplicación del principio de igualdad en los cursos y programas para la formación inicial y permanente del profesorado (apartado c).

Según la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia, las administraciones públicas deben promover y garantizar una formación especializada, inicial y continua en materia de derechos fundamentales de la infancia y la adolescencia a los y las profesionales que tengan un contacto habitual con las personas menores de edad, aludiendo de forma específica al impacto de los roles y estereotipos de género en la violencia que sufren los niños, niñas y adolescentes (artículo 5.1.g). En esta línea, se establece que los centros de Educación Superior y los programas de especialización de las profesiones del ámbito educativo, entre otros, promoverán la incorporación en sus planes de estudio de contenidos específicos dirigidos a la prevención, detección precoz e intervención de los casos de violencia sobre la infancia y la adolescencia teniendo en cuenta la perspectiva de género (artículo 36.2).

El informe anual sobre el desarrollo de la educación del Banco Mundial (2019) también destaca la igualdad de género, la mejora de la Educación Superior y la formación del profesorado como medidas prioritarias para erradicar la violencia de género. Igualmente, Villar y Méndez-Lois (2020) señalan que la introducción de la perspectiva de género en la enseñanza universitaria es extremadamente necesaria mediante la incorporación de materias específicas de carácter obligatorio en la formación inicial del profesorado.

Sin embargo, según Montserrat et al. (2023) el tratamiento de la violencia de género en las escuelas está poco sistematizado y se realiza de forma puntual. Los autores apuntan que sólo el 22% del profesorado afirma que la asignatura está integrada en el proyecto educativo del centro. Además, entre los principales obstáculos para abordar la cuestión se encuentra la formación y las creencias erróneas entre los docentes (Montserrat et al., 2023).

En la misma línea, diversos estudios apuntan a la falta de formación inicial en igualdad de los y las profesionales de la educación. Gómez y Sánchez (2017) sostienen que solo el 27,1% del alumnado de los Grados de Maestro/a ha recibido algún curso de formación en violencia de género. El estudio de Villar (2019) apunta que muchos de los futuros profesionales de la educación no conocen el significado real del concepto de violencia de género y tienen interiorizados mitos de la violencia machista y del amor romántico. Bonilla (2022) señala que el ideario del profesorado en formación está influido por el sexismo, los mitos románticos y las distorsiones cognitivas sobre los roles y la violencia de género. Resa (2021) apunta que la formación inicial del profesorado de Educación Primaria continúa girando en torno a una visión androcéntrica de la educación, mantiene un lenguaje sexista, un currículum en el que se invisibiliza a las mujeres y no garantiza que las futuras

generaciones sean educadas en igualdad. La misma autora, en un estudio publicado en 2023 indica que las guías docentes de los planes de estudio del Grado en Educación Primaria de distintas Universidades públicas españolas, en su mayoría utilizan un lenguaje que fomenta la invisibilización de las mujeres, carecen de competencias, contenidos, objetivos y recursos coeducativos, no incluyen la igualdad de género como temáticas principales y cuentan con una distribución desigual entre las mujeres y los hombres presentes en la bibliografía (Resa, 2023).

Por medio de este trabajo se pretende dar a conocer la propuesta docente implementada con el alumnado de la asignatura “Sociedad, Escuela y Democracia” del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Almería en el marco de la Feria por la Igualdad y los Buenos Tratos organizada por la ONG Acciönenred-Andalucía. El principal objetivo de la propuesta es prevenir la violencia sexista entre el alumnado de Centros de Educación Infantil y Primaria. Esta propuesta responde a una de las competencias específicas que se pretenden promover desde la asignatura mencionada que apunta a la necesidad de que el futuro profesorado sea capaz de analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan, entre otros aspectos, a los cambios en las relaciones de género.

2. Metodología

En la propuesta docente que se presenta se emplea la metodología de Aprendizaje-Servicio (ApS). El Centre Promotor d'Aprenentatge Servei de Catalunya define el ApS como “una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado donde los participantes aprenden al trabajar en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo” (Batlle, 2020: 14).

Los principales objetivos del ApS son (Red Española de Aprendizaje-Servicio, 2024):

1. Vincular los contenidos curriculares con la acción solidaria.
2. Conectar los centros educativos con su entorno y con su comunidad de pertenencia.
3. Desarrollar competencias a través de la implicación directa en la acción solidaria.

4. Dotar de sentido a lo que se aprende y mejorar la calidad de las acciones solidarias.
5. Fomentar la motivación para el aprendizaje.
6. Poner en valor la potencialidad de la infancia y la juventud para ejercer plenamente su ciudadanía.

Según el Decálogo de ApS e Igualdad de género, los proyectos de ApS deben incorporar la perspectiva de género logrando que (Comisión de Género de la Red Española de Aprendizaje-Servicio, 2019):

1. Las personas destinatarias del servicio sean conscientes de cómo hombres y mujeres construyen sus personalidades en función del género al que pertenecen.
2. Se parta del estudio de las diferencias y desigualdades entre mujeres y hombres en el ámbito específico del proyecto antes de diseñarlo.
3. Antes de empezar a planificar el Proyecto se analice el impacto que las actuaciones de ApS pueden tener por separado en mujeres y en hombres.
4. Se establezcan objetivos claros, concretos, precisos y realistas que describan bien el cambio que se quiere conseguir y su incidencia en las desigualdades de género, así como las competencias académicas que adquiriría el alumnado.
5. Se mantenga una visión no sexista de las capacidades y las habilidades del alumnado y del profesorado que se quieran desarrollar con el Proyecto.
6. Se fomenten con metodologías participativas la participación equilibrada de mujeres y hombres, el trabajo en equipo y la cooperación, más allá de la competitividad y el individualismo.
7. Se reflexione desde la perspectiva de género en todas las fases del Proyecto (diagnóstico de necesidades, diseño, ejecución y evaluación).
8. Se utilice un lenguaje e imágenes no sexistas ni estereotipadas.
9. Se evalúe el Proyecto con indicadores de género.
10. Se incorpore la perspectiva de género en todas sus fases.

Por medio del ApS, el alumnado del Grado en Educación Infantil diseña y desarrolla diferentes actividades participativas, lúdicas y reflexivas para

implementar en Centros de Educación Infantil y Primaria de la provincia de Almería. Previamente al inicio del trabajo del alumnado, integrantes del Grupo por los Buenos Tratos de Acciónred-Andalucía les explican en qué consiste la Feria.

En la propuesta participan un total de 37 estudiantes que se organizan en ocho pequeños grupos (de 4-5 componentes) para trabajar las siguientes temáticas organizadas en diferentes stands:

a. Y tú... ¿Cómo amas?

El principal objetivo del stand es potenciar la reflexión y la capacidad crítica en torno a las formas que tenemos de amar. Se pretende reflexionar sobre que no existe una única forma de amar y sobre la forma de amar que tiene cada uno. Además, se introduce el concepto de “celos”.

b. ¿Quién soy y cómo soy?

En este stand se pretende mostrar referentes positivos de hombres y mujeres con los que el alumnado se pueda identificar.

c. Resolución de conflictos

En este caso el objetivo es proporcionar recursos y herramientas para un abordaje constructivo de los conflictos. Se reflexiona sobre la diversidad de conflictos existentes y se fomenta el análisis crítico sobre los mismos.

d. Diversidad sexual

Para este stand se proponen dos objetivos: a) Reflexionar y desmontar estereotipos que estigmatizan las identidades de género, promoviendo valores como la libertad y el respeto. b) Visibilizar la diversidad de opciones existente, contribuyendo a su “normalización”. Se trabaja la idea de que una determinada práctica no tiene por qué condicionar nuestra orientación sexual y a la inversa.

e. Mitos sobre la sexualidad

El objetivo que se persigue es promover una reflexión en torno a los estereotipos asociados a hombres y mujeres. Se reflexiona sobre la idea que cómo

tienen que comportarse hombres y mujeres son mitos, generalmente plagados de machismo.

f. Igualdad

Con este stand se pretende visibilizar que aún persisten desigualdades y marcos de socialización diferenciadores construidos sobre la base de estereotipos sexistas.

g. Autonomía. Cuidar y cuidarnos

En este stand se pretende que el alumnado aprenda tareas y desarrolle habilidades relacionadas con los cuidados independientemente de ser hombres o mujeres. Se procura deshechar la naturalización que se hace de determinadas tareas, asignándolas a un género determinado.

h. ¿Quién dijo qué? y tú, ¿Qué opinas?

El último stand se dirige a reflexionar sobre los estereotipos de género presentes en el ámbito doméstico.

3. Resultados

Entre los principales resultados destacamos actividades desarrolladas en cada uno de los stands.

3.1. Y tú... ¿cómo amas?

Para dar respuesta al objetivo del stand se propone la actividad del “Dado del amor”. Un dado de 6 caras en las que se indican diferentes tipos de amor:

- Amor de padres/madres.
- Amor de amig@s.
- Amor de abuel@s.
- Amor de herman@s.
- Amor propio.
- Amor de pareja.

Los estudiantes sentados en círculo y de uno en uno deben tirar el dado y verbalizar algún sentimiento bonito que tengan con relación al tipo de amor que ha salido en el dado.

3.2. ¿Quién soy y cómo soy?

En este stand se propone la actividad “Personajes Disney”, en la que se presentan imágenes de personajes Disney y tarjetas con frases de estas películas para que el alumnado relacione cada frase con su personaje. Finalmente deben reflexionar sobre si encierran prejuicios machistas.

Tabla 1
Ejemplos del material utilizado en la actividad “Personajes Disney”

Frases	Película
“Jajaja, una conejita policía, es lo más gracioso que he visto en mi vida.”	Zootropolis
-La aguja es mi herramienta. - ¡Eso es cosa de mujeres!	Cenicenta
“Les daré una sorpresa limpiando la casa, así dejarán que me quede.”	Blancanieves
“¿Un arco Fergus? Eso no es digno de una princesa.”	Brave
“No olvides que tan solo tu belleza es más que suficiente (...) Los hombres no te buscan si les hablas (...) Admirada tú serás si callada siempre estas.”	La Sirenita

3.3. Resolución de conflictos

Para trabajar la resolución de conflictos se propone la actividad “Árbol de la Sabiduría”, en la que el alumnado debe elegir entre lo que se debe hacer y lo que no se debe ante un conflicto.

Se coloca un gran árbol de cartulina y una papelerera. El alumnado en pequeños grupos debe seleccionar entre diferentes frutos de cartulina que contienen acciones y actitudes que favorecen y no favorecen la resolución de conflictos (como respeto, tolerancia, violencia, insultos...), cuáles deben colocarse en el árbol y cuáles deben ir en la papelerera. Una vez finalizada la selección se da a cada estudiante una rueda de resolución de conflictos.

3.4. Diversidad sexual

Atendiendo a los objetivos de este stand se propone la actividad “Vísteme”, en la que se presenta al alumnado las figuras de 3 parejas (una formada por dos chicos, otra por dos chicas y otra por un chico y una chica) para que, en grupos de 3, las vistan con diferentes prendas de ropa y uniformes de profesiones que se les proporciona.

3.5. Mitos sobre la sexualidad

En este stand se diseña la actividad “Cajas de Colores”, en la que se presentan dos cajas, una azul y otra rosa. El alumnado debe posicionarse detrás de una de las cajas sin saber cuál es su contenido. Una vez posicionados se abren las cajas y deben jugar unos minutos con los objetos que hay en ellas. La caja azul contiene objetos como tutus, muñecas, juguetes de cocina, etc. Y la caja rosa: balones, equipaciones deportivas, mandos de consola, etc. Finalmente se plantean cuestiones para reflexionar acerca de cómo se han sentido, si esperaban encontrar dichos objetos en las cajas o si les han gustado los objetos.

3.6. Igualdad

En el stand sobre igualdad se realiza la actividad “Érase una vez un cuento al revés”, en la que se narra el cuento de la Cenicienta, pero cambiando los roles de género, Ceniciento. Tras la narración se plantean cuestiones de reflexión sobre la igualdad de género.

Figura 1.
Extracto del cuento “Ceniciento”

El príncipe Ceniciento no parecía un príncipe, porque era bajito, pecoso, sucio y delgado. Tenía tres hermanos grandullones y peludos que siempre se burlaban de él. Estaban siempre en la Disco Palacio con unas princesas que eran sus novias. Y el pobre Príncipe Ceniciento siempre en casa, limpia que te limpia lo que ellos ensuciaban.

- ¡Si pudiera ser fuerte y peludo como mis hermanos! – pensaba junto al fuego, cansado de trabajar. El sábado por la noche, mientras lavaba calcetines, un hada cochambrosa cayó por la chimenea.

- Se cumplirán todos tus deseos- dijo el hada.

- Zis Zis Bum, Bic, Bac Boche, esta lata vacía será un coche. ¡Bif, baf bom, bo bo bas, a la discoteca irás!

- ¡Esto no marcha! – dijo el hada. Había creado un coche de juguete diminuto, y el príncipe no se había movido de la cocina...

- ¡Dedo de rata y ojo de tritón salvaje, que tus harapos se conviertan en un traje! – Gritó el hada, pero solo consiguió un ridículo bañador de rayas para el príncipe.

- Bueno...ahora cumpliré tu deseo más importante. ¡Serás fuerte y peludo a tope! Y vaya si era un Ceniciento grande y peludo: ¡se había convertido en un mono!

- ¡Jolines! – dijo el hada-. Ha vuelto a fallar, pero estoy segura de que a medianoche se romperá el hechizo...

Poco se imaginaba el Príncipe Ceniciento que era un mono grande y peludo por culpa de aquel error. ¡Él se veía tan guapo! Y así fue corriendo a la discoteca.

El coche era muy pequeño, pero supo sacarle provecho. Pero al llegar a aquella disco de príncipes, ¡era tan grande que no pasaba por la puerta! Y decidió volver a casa en autobús. En la parada había una princesa muy guapa.

- ¿A qué hora pasa el autobús? – gruñó, asustando a la princesa.

Por suerte, dieron las doce y el Príncipe Ceniciento volvió a ser como antes. La princesa creyó que la había salvado ahuyentando a aquel mono peludo

- ¡Espera! - gritó ella, pero el Príncipe Ceniciento era tan tímido que ya había echado a correr. ¡Hasta perdió los pantalones!

Aquella Princesa resultó ser la rica y hermosa Princesa Lindapasta. Dictó una orden para encontrar al propietario de los pantalones. Príncipes de lejanas tierras intentaron ponérselos, pero los pantalones se retorcían y nadie lo conseguía. Como era de esperar, los hermanos del Príncipe Ceniciento se peleaban por probárselos

Que se los pruebe él, -ordenó la princesa, señalando al Príncipe Ceniciento - Este mequetrefe no podrá ponérselos- se burlaron sus hermanos... ¡pero lo consiguió! La Princesa Lindapasta se le declaró al punto. El Príncipe Ceniciento se casó con la Princesa Lindapasta y fueron ricos y felices por siempre jamás.

La Princesa Lindapasta habló con el hada de los tres peludos... y ésta los convirtió en hadas domésticas. Y en adelante, les tocó hacer las labores de la casa, por siempre jamás.

3.7. Autonomía. Cuidar y cuidarnos

En el stand sobre autonomía y cuidados se presenta la actividad “Los Marcianos de la Enseñanza del Cuidado”, en la que se plantea al alumnado que debe explicar a unos marcianos mediante dibujos cómo son las mujeres y los hombres de nuestro planeta y qué tareas y habilidades tienen cada uno. Posteriormente se les plantea que clasifiquen en un mural diferentes acciones relacionadas con los cuidados que pueden hacer mujeres, hombres o ambos y se reflexiona sobre la clasificación realizada.

3.8. ¿Quién hizo qué? Y tú, ¿qué opinas?

En el último stand se plantea la actividad “Las tareas del hogar”, en la que se presenta al alumnado un panel con los diferentes miembros de la familia (padre, madre, hermano/a, abuelo/a...) y diferentes tarjetas con tareas domésticas habituales (cocinar, limpiar la ropa, los platos, hacer la compra, planchar, poner la mesa...). El alumnado debe pegar en el panel las diferentes tarjetas indicando quién realiza cada una en su casa. Finalmente se reflexiona sobre la asignación de tareas y la importancia de promover la igualdad en el ámbito doméstico.

4. Conclusiones

Mediante esta propuesta los futuros docentes contribuyen a la lucha contra la violencia, abordando la prevención, detección precoz e intervención desde una perspectiva de género. Además, favorecen la promoción de una cultura del buen trato, así como el reconocimiento y la visibilización de la mujer en la sociedad.

Atendiendo a las normativas vigentes, y de acuerdo con autores como Aguilar, (2015), Moriana (2017), Merma y Díez (2021) y Bonilla y Pana (2023), consideramos fundamental promover desde la formación del profesorado competencias en materia de igualdad y violencia de género mediante metodologías activas y prácticas que permitan el aprendizaje significativo.

De acuerdo con Sánchez (2021), resulta fundamental que el profesorado en formación reflexione sobre cuestiones relacionadas con la igualdad y la violencia de género, sus propias formas de actuar, sus limitaciones, sus creencias y teorice sobre su práctica educativa.

Esperamos poder continuar desarrollando y mejorando esta propuesta en futuros cursos académicos y en distintas titulaciones de la Facultad de CC. de la Educación de la Universidad de Almería.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, C. (2015). Igualdad, género y diversidad sexual en la Formación Inicial de Maestro/a en la Universidad Jaume I (UJI). *Temas de Educación*, 21(1), 77-96. <http://hdl.handle.net/10234/159004>
- Alonso, C.; Cacho, R.; González, I.; Herrera, E.; Ramírez, J. (2016). *Guía de buen trato y prevención de la violencia de género: protocolo de actuación en el ámbito educativo*. Junta de Andalucía. Consejería de educación. Dirección General de Participación y Equidad.
- Banco Mundial (2019). *Informe anual 2019: Poner fin a la pobreza, invertir para generar oportunidades*. Banco Mundial. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1474-7>
- Batlle, R. (2020). *Aprendizaje-Servicio. Compromiso social en acción*. Santillana Educación, S. L.
- Bonilla, E. (2022). *Sexismo, mitos románticos y creencias sobre la violencia de género en docentes en formación de España y Latinoamérica* [Tesis doctoral] Universidad de Alcalá.
- Bonilla, E. y Pana, A.G. (2023). Experiencias de intervención para promover la educación en igualdad de género entre el profesorado de la Comunidad de Madrid. *III Congreso Internacional de Innovación y Tendencias Educativas*.
- Comisión de Género de la Red Española de Aprendizaje-Servicio (2019). Decálogo ApS e Igualdad de Género. <https://rosbatlle.net/wp-content/uploads/2019/05/Dec%C3%A1logo-APS-Igualdad-G%C3%A9nero.pdf>

- Gómez, I., y Sánchez, P. (2017). Formación del profesorado en cuestiones de género. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 43, 53-68. <https://doi.org/10.15198/seeci.2017.43.53-68>
- Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. *Boletín Oficial del Estado*, 134. De 05 de junio de 2021. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2021/06/04/8/con>
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. *Boletín Oficial del Estado*, 71, de 23 de marzo de 2007. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2007/03/22/3/con>
- Merma, G. y Diez, R. (2021). Programa de prevención eco-constructivista para prevenir la violencia de género: experiencias en la formación inicial del profesorado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 25(2), 237-261. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.8293>
- Montserrat, C.; Garcia-Molsosa, M.; Soler, P.; Planas, A.; Iglesias, E. y Boned, P. (2023). *The role of schools in detecting gender violence suffered by children in their homes: what do their teachers say?* The Social Observatory La Caixa Foundation. <https://elobservatoriosocial.fundacionlacaixa.org/en/-/the-role-of-schools-in-detecting-gender-violence-suffered-by-children-in-their-homes-what-do-their-teachers-say->
- Moriana, G. (2017). Educación en igualdad de género para prevenir la violencia machista. *Cuestiones de Género: de la Igualdad y la Diferencia*, 12, 267-286. <https://doi.org/10.18002/cg.v0i12.4810>
- Red Española de Aprendizaje-Servicio (2024, 12 de mayo). ¿Qué es? – Aprendizaje-Servicio. <https://www.aprendizajeservicio.net/que-es-el-aps/>
- Resa, A. (2023). Igualdad de género en la formación inicial docente: ¿utopía o realidad? *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 27(1), 255-275. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i1.21192>
- Resa, A. (2021). La formación en igualdad de género en los grados de Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 13-27. <https://doi.org/10.6018/reifop.390951>
- Sánchez, B. (2021). Coeducación en la formación del profesorado: herramienta para la prevención de la violencia de género. *Aula de Encuentro*, 22 (2), 127-147. <https://doi.org/10.17561/ade.v22n2.5310>
- Sánchez, B., y Barea, Z. (2019). Hacia una escuela violeta: la formación inicial del alumnado de Educación Primaria en coeducación. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 76-92. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.007>

- Villar, M. y Méndez-Lois, M.J. (2020). Innovación coeducativa y prevención de la violencia de género desde el currículum del Grado de maestra/o en Educación Primaria. En E.J. Díez y J.R. Rodríguez, *Educación para el Bien Común Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 79-88). Octaedro.
- Villar, M. (2019). *La coeducación como llave para un desarrollo integral no sexista: un programa de formación para el profesorado* [Tesis doctoral]. Universidad de Santiago de Compostela.

Capítulo 3

Participación infantil: aportaciones y avances en España

Marta Senent Capuz

Universidad de Valencia

Piedad Sahuquillo Mateo

Universidad de Valencia

María-Isabel Viana-Orta

Universidad de Valencia

1. Introducción

La participación infantil constituye un derecho, y también una necesidad, para el desarrollo integral de la persona y la creación de entornos seguros y bientratantes que contribuyan a la mejora de la sociedad.

Desde que se aprobó la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN, en adelante) son muchos los autores y autoras que resaltan los beneficios de la participación, no sólo como un derecho, sino incluyendo las diferentes implicaciones socio-psico-político-educativas que tiene.

Para Novella (2008) la participación infantil es un derecho reconocido, un valor democrático, una herramienta formativa, una metodología de trabajo y un principio que impulsa el desarrollo de la infancia, que define el rol de la infancia con su comunidad y las relaciones personales, como una forma de entender y estar en el mundo. Hart (1997), señalaba que la participación es la capacidad para expresar decisiones que sean reconocidas por el entorno social

y que afectan a la vida propia y a la vida de la comunidad. Destaca que esta capacidad es propia de la infancia, y los niños, niñas y adolescentes (NNA, en adelante) participan en los temas que son de su interés. Así mismo, Melo y Herrera (2021), presentan a la infancia y adolescencia como ciudadanía activa capaz de transmitir con sus propias percepciones, motivaciones y opiniones, reconocer sus obligaciones y reflexionar sobre sus derechos.

A su vez, UNICEF (2021) afirma que la participación infantil promueve el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas de menores y adolescentes, mejorando sus perspectivas de futuro, tanto académicas como laborales. También señala, que la participación social de NNA, fomenta la creación de redes y apoyos sociales. Es una herramienta clave en la construcción de los procesos de inclusión, ya que trabaja desde una perspectiva de igualdad entre los y las participantes, desde la diversidad de sus vivencias, opiniones y pensamientos, construyen acuerdos conjuntos.

Por último, Casanovas (2023) señala que el derecho a participar de la infancia y adolescencia debe impulsarse desde todos los espacios: la familia, la localidad, los centros educativos, los espacios de ocio y tiempo libre. De esta forma, NNA tienen un rol activo en su entorno que les permite mejorar sus aprendizajes, interacción social y aumentar su capacidad democrática. Todos estos beneficios se transforman en una mejora del proceso de construcción de la democracia, ya que la infancia y la adolescencia se reconocen como actores sociales y desarrollan un alto sentido de ciudadanía y pertenencia al territorio.

Son muchas las iniciativas que buscan mejorar la toma de decisiones en la comunidad de la infancia, en las instituciones y en la gobernanza, siguiendo con los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS, en adelante) y con las Observaciones generales de Naciones Unidas del Comité de los derechos del niño. (Tortajada et al. 2021). Es por ello, que el presente capítulo analizará dichas iniciativas en el ámbito europeo, nacional y autonómico.

2. Método

Nuestra investigación tiene como objetivo conocer los avances en España sobre participación infantil. Para ello, estamos llevando a cabo una revisión bibliográfica y documental profunda que nos permite conocer los documentos referentes sobre nuestro tema de investigación y sistematizar, estructurar y analizar sus principales características (Gómez-Luna et al. 2014).

Hemos decidido iniciar nuestra investigación partiendo desde el marco europeo y cómo ha afectado a las iniciativas estatales, conocer el estado de la cuestión a nivel estatal, y por último, analizar a nivel autonómico que iniciativas se están llevando a cabo. Para ello, estamos utilizando el método comparado, que nos permite analizar las distintas realidades autonómicas, poder detectar los principales avances al respecto y mejorar aquellos aspectos que requieren ser atendidos en pro del citado cumplimiento de la CDN.

Este trabajo que surge de una investigación en curso, se centra en evidenciar algunos de los avances al respecto en España.

3. Marco normativo

En 2021, la Unión Europea (UE, en adelante) presentó la primera estrategia de la UE sobre los Derechos del Niño con el objetivo de colocar a la infancia y su interés superior en el centro de las políticas de la UE. A través de esta iniciativa, la UE quiere comprometerse a apoyar a NNA para que desarrollen su potencial como ciudadanos y ciudadanas responsables y comprometidas, así como proteger e incluir a la infancia, especialmente, a los grupos vulnerables. El objetivo es poder adaptarse a las nuevas realidades y a los desafíos persistentes con nuevas herramientas.

La estrategia se articula en torno a siete ejes temáticos donde cada uno de ellos establece líneas prioritarias de acción para la UE en los próximos años:

1. Participación en la vida política y democrática.
2. Inclusión socioeconómica, salud y educación.
3. Lucha contra la violencia contra niños y protección infantil.
4. Justicia amiga de la infancia.
5. Sociedad digital y de la información.
6. La dimensión global: una unión que apoya y protege a los niños, y les da medios para adquirir autonomía en el mundo entero, incluso durante las crisis y conflictos
7. Integrar la perspectiva de la Infancia en todas las acciones de la UE (Unión Europea, 2021).

Para el establecimiento de estas prioridades, la estrategia europea se ha basado en la CDN y sus tres protocolos; así como en la Convención de las

Naciones Unidas sobre derechos de las personas con discapacidad (CNU-
DPH). Además de recoger los ODS, los objetivos de la UE de derechos
sociales y también, contribuye al cumplimiento de la estrategia sobre los de-
rechos del niño del Consejo de Europa, 2016-2021. (Unión Europea, 2021).
Además, para su desarrollo se realizó una consulta previa a 10.000 NNA para
desarrollar una estrategia que sea inclusiva tanto en su diseño, aplicación y
evaluación con las voces de la infancia.

En cuanto a nuestro tema de interés, el eje de “Participación en la vida po-
lítica y democrática” se destaca las siguientes acciones:

- Establecer una plataforma de Participación Infantil de la UE, para con-
nectar los mecanismos existentes a nivel local, nacional y de la UE.
- Crear un espacio para que los niños se conviertan en participantes ac-
tivos del Pacto Europeo por el Clima.
- Desarrollar y promover versiones y formatos amigables, con un len-
guaje adaptado a la infancia, en los documentos, reuniones y eventos
que se realicen con menores participantes.
- Incluir a NNA en el Foro de Derechos Fundamentales de la Agencia
de los Derechos Fundamentales de la UE (FRA) y en la Conferencia
sobre el futuro de Europa.
- Elaborar consultas específicas a la infancia para iniciativas relevantes.
- Reforzar las experiencias sobre participación infantil entre el personal
de la Comisión y el personal de las agencias de la UE, incorporando
las políticas de protección y buen trato de la infancia (Plataforma de
la Infancia, 2021).

La aplicación de esta estrategia repercute tanto a nivel de las institucio-
nes de la UE, como a los países miembros, que deberán desarrollar iniciativas
acordes con sus principios y que favorezcan su cumplimiento.

Ese mismo año, en 2021, en España se aprobó Ley Orgánica de protec-
ción integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia (en adelante,
LOPVI). Este hecho marcó un hito y ha supuesto un gran avance en la
protección de la infancia, así como la creación de un modelo de protección
basado en un enfoque de derechos de la infancia, asegurando el derecho a la
participación y ser escuchado, la integralidad en la intervención, el buen trato
a la infancia y la creación de entorno seguros.

La LOPVI tiene un enfoque preventivo, introduciendo diferentes medi-
das y niveles de actuación, desde la sensibilización, prevención y detección

precoz, abarcando todos los ámbitos que intervienen con la infancia (familia, educación, intervención social, protección, sanitario, ocio y tiempo libre, deportivo, digital, judicial y policial) (Martínez, 2021).

Uno de los logros que recoge la LOPIVI en su disposición final decimo-séptima es la creación del Consejo Estatal de Participación de la Infancia y la adolescencia (CEPIA, en adelante). Este consejo se formó en septiembre de 2021 mediante la “Orden DSA/1009/2021, el 22 de septiembre de 2021”, y comenzó su andadura en diciembre de ese mismo año.

El CEPIA está compuesto por 34 NNA de 10 a 18 años, representantes de consejos locales, provinciales o autonómicos o de grupos de participación infantil. El objetivo que se quiere alcanzar, es priorizar el derecho a la participación efectiva de NNA como ciudadanos de pleno derecho en España. A través de estos representantes, NNA pueden realizar propuestas sobre cuestiones que les afectan en el ámbito estatal y puedan ser interlocutores con las instituciones públicas (Ministerio de Derechos Sociales, Consumo, Agenda 2030, 2023).

A día de hoy, los y las portavoces han participado en consultas sobre políticas y estrategias relevantes del ámbito de la infancia y adolescencia. Entre ellas, destacamos su participación en la elaboración de la Estrategia Estatal de Derechos de la Infancia y Adolescencia 2023-2030.

La estrategia se fundamenta en la CDN, sus Observaciones Generales, así como los informes de observaciones realizados a España, recoge los ODS y a nivel Europeo, se cimenta sobre la Estrategia de Derechos de la Infancia de la UE.

Esta estrategia tiene como misión articular la acción conjunta del Estado, las Administraciones, la participación de NNA, el sector social y la investigación, para garantizar los derechos efectivos y reales de la infancia y adolescencia, poniendo el foco especialmente en los colectivos vulnerables, para garantizar su máximo desarrollo y bienestar en condiciones de justicia y equidad (Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, 2023).

La estrategia se articula en torno a ocho áreas estratégicas que se consideran esenciales para alcanzar la plena garantía de los derechos de NNA. Estas son:

1. Ciudadanía activa
2. Pobreza infantil y exclusión social
3. Desarrollo integral, entorno saludable.
4. Educación y cultura

5. Protección contra las violencias
6. Cuidados familiares y alternativos
7. Infancia y adolescencia migrante
8. Entorno digital

De todos ellos, vamos a presentar las principales metas del primer eje “*Profundizar en la ciudadanía activa de la infancia como parte de una sociedad democrática*” (Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, 2023, p.12). Para todo ello, se establecen líneas de actuación:

1. *Mejorar el conocimiento y datos disponibles sobre participación infantil y adolescente.*
2. *Incrementar la percepción de la infancia y adolescencia como ciudadanos, ciudadanas, sujetos de derecho con criterio propio.*
3. *Mejorar y aumentar los procesos de participación institucional infantil en todos los niveles administrativos.*
4. *Impulsar su participación en el contexto escolar.*
5. *Promover la escucha y participación de la infancia y adolescencia en todos los ámbitos de su vida cotidiana.*
6. *Promover el asociacionismo y la educación no formal como una herramienta clave de educación para la participación* (Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, 2023, p.17).

A través de este eje vemos qué herramientas y estructuras se ponen en marcha para crear un modelo que fomente que los derechos de la infancia estén garantizados, y que su vez, la experiencia y saberes de NNA formen parte de la construcción de las políticas con y para la infancia.

La implementación de esta estrategia será liderada por el Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 con la participación de todos los departamentos ministeriales involucrados y las Comunidades Autónomas (CC.AA. en adelante). Se realizará un seguimiento y planificación bianual en el cual se recogerá el grado de ejecución de las medidas, programación para el siguiente período y revisión del presupuesto ejecutado y asignado.

Tal y como se señala, el papel de las CC.AA. es relevante para la consecución de los objetivos y metas de las estrategias. Por consiguiente, decidimos analizar las herramientas y estructuras de participación infantil a nivel autonómico.

Se observa una gran diversidad en el territorio español y por ello, nos centramos en analizar desde 2018 el marco normativo de actuación con la infancia y adolescencia, que establecen como eje principal la participación infantil, ofreciéndole el espacio y visibilidad necesarios para su efectivo cumplimiento.

En primer lugar, hemos realizado un análisis de las estrategias y planes de actuación con la infancia y adolescencia desde 2018 en las 17 CC.AA. De todas ellas, 9 comunidades autónomas (Cataluña, Castilla y León, Islas Baleares, Canarias, Navarra, Andalucía, País Vasco, C. Valenciana, La Rioja, Galicia) son las que recogen como eje principal o línea de actuación la participación infantil.

Un ejemplo de ellas es la Comunidad Valenciana que en 2018 aprobó la “Ley 26/2018, de 21 de diciembre, de derechos y garantías de la infancia y la adolescencia de la Comunidad Valenciana”, en la cual el artículo 5.2 recoge la creación de la Estrategia valenciana de infancia y adolescencia como instrumento para el diseño, planificación, aplicación, desarrollo, seguimiento y evaluación de las políticas de la Generalitat de la infancia y la adolescencia, y de los diferentes planes sectoriales que la ley presenta (Generalitat Valenciana, 2018).

El diseño de la estrategia recoge las aportaciones de la infancia y adolescencia, tanto en el diagnóstico de necesidades que se realizó, como en la elaboración y desarrollo de la misma, siendo un rasgo distintivo del proceso. Además, cuenta con las aportaciones de distintas consellerías, entidades sociales y población adulta.

La estrategia se articula en cinco programas, que recogen las líneas de acción prioritarias para el trabajo que se quiere desarrollar hasta 2026:

I: Refuerzo de los sistemas públicos de garantía de derechos de la infancia y adolescencia.

II: Promoción de las políticas de género e igualdad.

III: Reducción de las desigualdades desde el universalismo proporcional y hacia la equidad.

IV: Participación social de la infancia y la adolescencia.

V: Promoción de una cultura de buen trato (Generalitat Valenciana, 2022, p.17).

Nuestro objeto de estudio es el Programa IV en el que se desarrollan los objetivos y acciones que se realizarán en la línea de acción de participación de la infancia y adolescencia. El objetivo principal es:

Establecer mecanismos y órganos estables de participación infantil y adolescente que impidan acciones de participación simbólica y que permitan la instauración progresiva de una estructura social sólida en la que la participación de NNA sea efectiva (Generalitat Valenciana, 2022, p.38).

Para ello, las acciones que se desarrollarán serán:

- Promover asociaciones y órganos de participación de NNA, como la creación del Consejo de Infancia y Adolescencia autonómico y el Consejo de Infancia y Adolescencia del Sistema de Protección de la Comunidad Valenciana.
- Favorecer mecanismos de participación infantil, desarrollando materiales adaptados a la infancia y adolescencia y promoviendo encuentros de intercambio de experiencias entre NNA.
- Impulsar acciones de ocio y tiempo libre educativo, cultural, saludable para NNA y sus familias.
- Fomentar la formación en derechos de la infancia y participación infantil a profesionales del ámbito educativo y social que interviene con la infancia y adolescencia (Generalitat Valenciana, 2022).

Este programa pretende establecer una línea sólida de actuación en la participación infantil valenciana, consolidando una estructura básica y estable en el tiempo, que permita el reconocimiento efectivo del derecho a la participación de la infancia valenciana.

4. Conclusiones

Tras el análisis realizado podemos observar como todas las propuestas consolidan un avance firme en los derechos de la infancia y el cumplimiento de la CDN.

Podemos destacar que, La Estrategia Estatal de Derechos de la Infancia y Adolescencia responde a las necesidades diagnósticas y propone medidas para hacer frente a lo señalado en el estudio sobre “La participación de la infancia en la vida democrática de la UE”. En este estudio se detectaron los siguientes déficits: la ausencia de datos que permitan conocer la situación real de la participación infantil en España y su repercusión a nivel político, el derecho a ser escuchado de NNA se realiza de forma dispar en los diferentes ámbitos en los que se relaciona la infancia, evidenciando sobre todo a los procesos ad-

ministrativos y judiciales, y por último, remarcaba la necesidad de consolidar mecanismos efectivos y seguros de denuncia para la infancia (Plataforma de la Infancia, 2022).

En cuanto a los planteamientos sobre cómo mejorar la participación de NNA encontramos resultados similares en las acciones y medidas propuestas por las diferentes estrategias, pudiendo resumirlas en:

- Promover la creación de consejos de representación de NNA multi-nivel.
- Favorecer la participación institucional de NNA y promover mecanismos, materiales y un lenguaje adaptado a la infancia y adolescencia para su participación activa.
- Proporcionar formación a profesionales sobre participación infantil y derechos de la infancia, así como sensibilizar a la ciudadanía sobre los derechos de NNA.
- Ofrecer acciones de ocio y tiempo libre para el fomento de la participación infantil y espacios de encuentro de NNA.
- Ofrecer datos reales sobre su participación a nivel institucional.

Diversos autores (Byrne et Lundy, 2019, Pardo et Abellan, 2022) afirman que estos seis principios se deben incorporar en las políticas de la infancia.

1. Inclusión de las disposiciones de la CDN.
2. Evaluación del impacto.
3. Participación real de NNA.
4. Gobernanza efectiva de NNA.
5. Presupuesto.
6. Publicidad.

En todas las estrategias presentadas vemos reflejados los cuatro primeros puntos. Respecto al primer punto, no sólo están reflejadas las disposiciones de la CDN, sino que los propios ejes temáticos se correlacionan con aquellos derechos en los que son necesarios implementar más herramientas para su consecución.

En relación con la evaluación del impacto, las tres estrategias establecen diversos mecanismos de evaluación para facilitar el seguimiento anual, las metas y acciones previstas, así como la implicación de los diferentes agen-

tes. Por otra parte, todas las estrategias plantean una gobernanza efectiva por NNA desde los organismos establecidos para su participación.

Sin embargo, respecto a los presupuestos designados y la publicidad, esta información no se presenta en las propias estrategias. Todas las iniciativas plantean que se realizará una designación específica para su cumplimiento, pero, sin embargo, las cuantías destinadas no se reflejan y por ello es necesario ampliar nuestra investigación para conocer los recursos económicos que se van a destinar. En este sentido, un ejemplo de buenas prácticas es el plan estratégico de atención a la infancia y adolescencia de las Islas Baleares que presenta de forma transparente los presupuestos asignados, tanto a nivel global como por eje estratégico, de forma que nos permite conocer los recursos económicos que se destinarán a la participación infantil.

En cuanto al punto de la publicidad, sucede algo similar al no haber un apartado en la propia estrategia que presente el plan de publicidad, y por ello desconocemos cómo este se va a realizar, de qué manera se plantea que la información vaya a llegar a la ciudadanía y en especial a NNA. En este sentido, podemos destacar algunas prácticas, como el CEPIA o CNIAC (Consell Nacional dels Infants i els Adolescents de Catalunya), que tienen un perfil en redes sociales, de forma que facilita que el contenido de las sesiones, eventos y campañas en los que participan NNA, pueda llegar a la ciudadanía y sobre todo a la población infantil y adolescente.

Podemos afirmar que la participación infantil es un punto esencial en las agendas políticas desde el marco internacional al local. El compromiso por facilitar su participación se está materializando en la creación de mecanismos estables, iniciativas, formación a profesionales y sensibilización a toda la ciudadanía, y lo más importante, instrumentos legislativos que defiendan y amparen sus derechos.

Referencias bibliográficas

- Byrne B. & Lundy, L. (2019). Children's rights-based childhood policy: a six-P framework. *The International Journal of Human Rights*, 23 (3), 357-373. <https://doi.org/10.1080/13642987.2018.1558977>
- Casonova, S. (2023) La participación infantil y adolescentes en la iniciativa Ciudades Amigas de la Infancia. *Participación educativa*, Vol. 10, (13), 111-126.
- Esteban Tortajada, M. B., Crespo i Torres, F., Novella Cámara, A. M. & Sabariego Puig, M. (2021). Aportes reflexivos para la investigación con las infancias.

- Corresponsabilidad en el avance de su participación. *Sociedad e Infancias*, 5(Especial), 21-33. <https://doi.org/10.5209/soci.71444>
- Generalitat Valenciana. (2022). *Estrategia Valenciana de la infancia y adolescencia 2022-2026*. Generalitat Valenciana https://inclusio.gva.es/documentos/610740/174866053/ESTRATEGIA_VALENCIANA_INFANCIA_ADOLESCENCIA_CAS+def.pdf/94053792-3157-49e2-a7b7-48d993a1b088
- Gómez-Luna, E., Fernando-Navas, D., Aponte-Mayor, G. & Betancourt-Buitrago, L.A. (2014). Metodología para la revisión bibliográfica y la gestión de información de temas científicos, a través de su estructuración y sistematización. *DYNA*, 81(184), 158-163. <https://doi.org/10.15446/dyna.v81n184.37066>
- Hart, R. A. (2001). La participación de los niños en el desarrollo sostenible. Pau Educación.
- Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia.(BOE nº 134, 5-6- 2021, pp. 68657-68730)<https://www.boe.es/eli/es/lo/2021/06/04/8>
- Ley 26/2018, de 21 de diciembre, de derechos y garantías de la infancia y la adolescencia.(DOGV nº 8450, 24-12-2018, pp.49621-49703) https://dogv.gva.es/datos/2018/12/24/pdf/2018_12057.pdf
- Martínez García, C. (2021). *Guía sobre la Ley Orgánica de Protección Integral a la Infancia y la Adolescencia frente a la violencia*. Plataforma de la Infancia. <http://hdl.handle.net/11531/64867>
- Melo, J. A. y Herrera, C. A. (2021). Experiencia en Educación Ambiental con la participación de niños del municipio El Rosal. *Infancias Imágenes*, 20(1), 49-61. <https://doi.org/10.14483/16579089.14796>
- Ministerio de Asuntos Sociales y Agenda 2030. (2023). *Estrategia Estatal de derechos de la infancia y de la adolescencia 2023-2030*. Ministerio de Asuntos Sociales y Agenda 2030. https://www.mdsocialesa2030.gob.es/derechos-sociales/infancia-y-adolescencia/PDF/Estadisticaboletineslegislacion/Estrategia_Derechos_Ministerio_WEB_ok_ACCESIBLE.pdf
- Novella, A. (2008). Formas de participación infantil la concreción de un derecho. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, 38, 77-93.
- Pardo, G. y Abellán M. A. (2022). Un estudio exploratorio sobre los presupuestos participativos infantiles en el ámbito local español. *Disjuntiva*, 3(2), 73-83. <https://doi.org/10.14198/DISJUNTIVA2022.3.2.5>

- Plataforma de la Infancia. (2021). *La Unión Europea presenta su estrategia para los derechos de la infancia. Plataforma de la infancia*. Plataforma de la Infancia. <https://www.plataformadeinfancia.org/union-europea-presenta-su-estrategia-para-los-derechos-de-la-infancia/>
- Orden DSA/1009/2021, de 22 de septiembre, por la que se crea el Consejo Estatal de Participación de la Infancia y de la Adolescencia. (BOE nº231, 27-09-2021, pp.117523- 117528) <https://www.boe.es/eli/es/o/2021/09/22/dsa1009>.
- UNICEF. (2019). *Child participation in local governance*. UNICEF <https://unicef.org/2Z9MvCJ>
- UNICEF. (2021). *Delivering With and For Adolescent Girls*. UNICEF. <https://www.unicef.org/reports/delivering-and-adolescent-girls>
- Union Européenne. (2021). *Stratégie de l'UE sur les droits de l'enfant*. European Commission. https://commission.europa.eu/document/86b296ab-95ee-4139-aad3-d7016e096195_en?prefLang=es.

Capítulo 4

El acompañamiento desde los centros de menores para la inclusión social: ciudadanía y participación

María del Pilar Fernández Gallego

Universidad de Almería

Carlos Sánchez Muñoz

Universidad de Almería

Ana María Martínez-Martínez

Universidad de Almería

Juan Manuel Bellido Cáceres

Universidad de Almería

1. Introducción

El concepto de ciudadanía es fundamental en la construcción de sociedades inclusivas y democráticas. Sin embargo, su definición y explicación presentan complejidades que afectan directamente a la integración y participación de los individuos en la comunidad, especialmente en el caso de colectivos que se encuentran en exclusión. La ciudadanía no solo implica la pertenencia formal a un estado o nación, sino también la capacidad de ejercer plenamente los derechos y responsabilidades asociados a este estatus. Esta investigación se desarrolla desde la fijación de nociones básicas sobre la ciudadanía y la reconstrucción del término hasta el tratamiento del impacto que esta realidad tiene en los menores residentes en centros de protección, entendidos como colectivo marginado.

Además, en esta investigación se destaca el papel crucial de los educadores y trabajadores sociales en estos centros, quienes actúan como agentes de cambio y son piezas clave para la inclusión social de estos menores. Estos profesionales enfrentan el desafío de suplir las carencias afectivas, educativas y sociales de los internos, preparándolos para enfrentar los desafíos de la vida adulta con autonomía y responsabilidad. La intervención educativa que realiza el personal en estos contextos no solo aborda la enseñanza de normas y pautas de comportamiento, sino que también se ocupa de la transmisión de valores y habilidades prácticas que son esenciales para la participación plena en la sociedad.

En este sentido, se subraya la importancia de programas y proyectos comunitarios que faciliten la inclusión social de estos menores, permitiéndoles experimentar una participación significativa durante su estancia en los centros, con clara incidencia para su vida adulta. De igual forma, se presentan elementos a tener en cuenta para que se produzca una correcta inclusión social de los menores afectados.

En definitiva, se ha centrado el estudio en lo que ocurre con los menores recluidos en centros, a lo que se une el estudio de la figura clave de los educadores como agentes encargados del proceso de resocialización. Para ello, primero se han establecido distintas líneas de estudio en torno a los principales conceptos vinculados a esta realidad; partiendo desde lo relativo al propio concepto de ciudadanía y a los mecanismos de participación y representación. Para pasar posteriormente a tratar sobre la figura de los educadores y trabajadores sociales que realizan su actividad laboral en estos centros.

2. Metodología y objetivos

La investigación que se realiza surge al plantearse la situación de los individuos que residen en centros de menores y los problemas en cuanto a su inclusión social que vienen determinados tanto por las circunstancias previas a su internamiento, como al rol social que asumen cuando abandonan la institución. Este análisis subraya, por una parte, la relevancia de comprender el concepto de ciudadanía y la vinculación que tienen con él elementos como la participación y el proceso de enseñanza de ambos y, por otra, como eje central del estudio, la importancia de la labor realizada por los profesionales que trabajan en estos centros. Un rol que es determinante para la resolución de los problemas de marginación y vulnerabilidad de los menores.

Estas cuestiones han llevado a establecer un objetivo general destinado a estudiar la labor de los educadores de estos centros como agentes para la inclusión social de los menores a los que atienden. Sin embargo, no habría sido posible alcanzar este objetivo sin tratar previamente algunas cuestiones de relevancia sobre los conceptos de ciudadanía y participación.

Para llevar a cabo este estudio, se ha optado por una metodología cualitativa destinada a realizar una revisión bibliográfica que describiera y tratara la temática presentada. De esta forma, ha sido posible establecer una visión precisa y global de los aspectos más significativos del acompañamiento que realizan estos profesionales en la inclusión de los menores. La exploración de las fuentes bibliográficas relacionadas con la materia ha permitido posteriormente interpretar la realidad de los centros de menores para que fuese posible llegar a unas conclusiones generales.

3. Sobre ciudadanía y participación

La complejidad para fijar términos afecta directamente al concepto de ciudadanía. Diferentes investigaciones han puesto de manifiesto el debate por establecer un único significado global que fuera extensible a la multiplicidad de ámbitos con los que se vincula (Espín, 2002). Asimismo, trata de la complejidad resultante del cambio de rol en el individuo que contrapone la figura del súbdito a la del ciudadano (Portantiero, 2000). Con ello, también oscilan otros conceptos como la libertad o la democracia.

Pese a la dificultad para definir el término ciudadanía, sí existe acuerdo en lo que tiene que ver con la necesidad de su reconstrucción y, con ello, en su división en dos dimensiones. Por un lado, los aspectos propios de la dimensión política, que establece un estatus de ciudadano a aquellos que nacen o forman parte de una sociedad. Y por otro, la referente a la práctica y a todas aquellas acciones que hacen al individuo partícipe y miembro de la ciudadanía, entendida esta como grupo social (Cabrera, 2002).

Sin que ambas dimensiones confluyan no se puede hablar plenamente de la posición de miembro activo de la sociedad, ni tampoco de su inclusión como ciudadano. Ahora bien, la ciudadanía plena se consigue y ejerce cuando es posible utilizar todos los derechos del ciudadano. Entre los que se encuentra la participación, representada en el derecho al voto, pero también en otros derechos como el acceso a la educación y a la sanidad. Todas ellos puntos que no pueden separarse de la comunidad y de la participación. En palabras de Portantieron (2000), “la ciudadanía plena propone una suerte de desviación

lógica y cronológica del patrón marshalliano, derivada de formas particulares de relación entre movilización y representación” (p. 174).

La ciudadanía, por tanto, se refleja en el sentido de pertenencia a un grupo social, a lo que suma el proceso por el que se incluye al individuo en este grupo o comunidad, para lo que es indispensable que se compartan características comunes (Fumero, 2010). No obstante, para esta incorporación al grupo social, son necesarios medios que permitan ejercer el status de ciudadano, a través de la participación, pero también, en relación con los derechos y beneficios propios del estado de bienestar. Elementos como la salud, el trabajo, la justicia o la educación si no están presentes o accesibles al individuo provocan una ruptura social que impide ejercer el rol de ciudadano (Sarmiento, 1997).

Si se extrapola esta situación a lo que ocurre con los menores residentes en centros de menores, se debe tener en cuenta que a este colectivo se le asigna una categoría social caracterizada por cuestiones como los escasos recursos económicos, el abandono, la inclinación hacia el delito, etc., que los lleva a postularse como población marginal (Castrillón y Sánchez, 2014). En este punto es como se hace patente la necesidad de poner en marcha mecanismos que faciliten la integración de estos colectivos, ya que, de no ser así, extenderán el resto de su vida en la marginalidad.

En consecuencia, se hace clave que se lleven a cabo dinámicas que rompan con las condiciones de vulnerabilidad en la que se encuadran los menores en estas circunstancias. Al no poder solventarse esta cuestión desde su núcleo familiar, es la condición de ciudadano, propia de la dimensión política de la que se hablaba, la que deriva la responsabilidad en el Estado, o, lo que es lo mismo, en la institución donde residen, el centro de menores (Ruíz, 2022).

Como puede verse, las cuestiones en torno al concepto de ciudadanía están en la base de lo que puede llamarse la reeducación de los menores en centros. Llevando así a plantear problemáticas sociales de amplio espectro que atienden a sus oportunidades de participación en la comunidad y, con ello, en la integración social. Ya hace décadas, especialistas como Bustelo (1998) hablaban de la ciudadanía emancipadora, que se enfocaba en la igualdad de oportunidades como valor principal. Un concepto que englobaba otras cuestiones como el acceso a los bienes económicos y sociales, la justicia social, basada en la solidaridad, el respeto y la empatía. Elementos todos ellos en directa relación con la educación y su papel para la socialización y la inclusión de este colectivo.

4. Los educadores como agentes de inclusión social

Cuando nos acercamos a la realidad de los centros de menores establecemos que los usuarios que recogen tienen necesidades diferentes a las que corresponden en individuos de su edad. Además, han sido apartados de su núcleo familiar por distintas razones entre las que podemos destacar abusos, delincuencia, abandono o inmigración, muy presente en algunas de las principales provincias y ciudades españolas (Avilés y Jurado, 2010). Se trata de un colectivo en riesgo elevado de exclusión que se encuentra en una situación compleja marcada por el hecho de que ha sido marginado de y desde la sociedad.

Por tanto, intentar tratar esta realidad desde la misma perspectiva que el resto de ciudadanos no llevará a una solución eficaz, ya que no tendrá en cuenta las circunstancias ni el contexto al que estos individuos responde. La responsabilidad, en este caso, va a recaer directamente sobre los profesionales que acompañan y tratan a los menores afectados en los centros donde residen.

En general, se trata de educadores y trabajadores sociales que van a desarrollar tareas de acompañamiento, pero que también deben responder a las necesidades que presentan y que van más allá del propio ámbito formal de la educación. Establecer un perfil único de cómo deben ser estos profesionales es una tarea ardua y compleja que quedaría incompleta y limitada al establecer un contexto determinado. Sin embargo, sí pueden fijarse algunos elementos comunes entre todos los profesionales que realizan su labor en estas instituciones. Principalmente que “se ocupan de aquellos campos de la educación que no tienen una regulación concreta, en ámbitos de intervención educativa con personas marginadas, con problemas sociales o de adaptación a su entorno” (Senra y Vallés, 2010, p. 95).

De esta forma, van a ser responsables del proceso de desarrollo integral de estos menores, teniendo así que suplir las carencias existentes en ellos. Una tarea desde luego compleja que atiende a ámbitos dispares como el afectivo, educativo y social. Que debe abordarse desde una triple perspectiva, la teórica, la metodológica y el propio talante personal; o lo que es lo mismo, ser, saber hacer y saber ser (Ortín, 2003). Además, el papel de los educadores de los centros de menores es preparar a los individuos para contar con autonomía para enfrentarse por sí mismos a los procesos y desafíos que se encontrarán al cumplir la mayoría de edad.

El primer objetivo que se marca con el internamiento en estos centros es la reflexión sobre los actos cometidos o sobre las circunstancias de su práctica social. Desde la institución se apuesta por la reconstrucción y la reflexión hacia el rol de ciudadano, pero son directamente los profesionales expertos

del centro de menores los que lo van a llevar a cabo (Ruiz, 2022). Estos especialistas no sólo aplicarán las herramientas para llevar a la reflexión, también mostrarán el daño que estas conductas hacen a la sociedad y, con ello, cómo impiden su inclusión en ella.

Para ello va a ser fundamental que se produzca una normalización de estos menores, donde también deben atenderse cuestiones como la escolarización y el papel socializador de la escuela. Será el trabajo unido de ambas instituciones el procedimiento para la transmisión de valores, pero también para el proceso de resocialización necesario para la inclusión social. Si la escuela ha tenido siempre esa función socializadora a la que acompañaba a la familia como primera realidad conocida, los centros de menores van a ocupar la posición de esta última, siendo los profesionales presentes en ellos los encargados de atender y de llevar a cabo el proceso de resocialización.

Se habla de una resocialización porque su presencia en estos centros viene determinada porque este proceso no se ha realizado correctamente, por lo que va a ser necesario un replanteamiento y una modificación de conductas (Ruiz, 2022). Entre ellas será fundamental la educación para la ciudadanía, entendiendo como tal la vinculada a la transmisión e inmersión de los conceptos relacionados con ella (participación y representación), pero también lo relativo a los derechos y deberes que se otorgan a cada ciudadano. En este punto es donde se plantean cuestiones como la eficacia de la transmisión ya que sería difícil que se produjera una asimilación de estas aptitudes sólo con su transmisión teórica. De ahí que la inmersión en el uso de estos mecanismos sean la clave para el aprendizaje significativo; más aún cuando se trata de realidades como la propia ciudadanía para lo que resaltamos que el ciudadano no nace, sino que se hace (Cabrera, 2002).

Como se ha tratado, existe un papel clave de los profesionales que realizan su labor dentro de estos centros de menores, pero tampoco podemos olvidarnos de que más allá de lo que ocurra en estos centros, se deben preparar a esos menores para su inclusión social y, con ello, para su vida una vez que salgan del centro. Para ello va a haber un gran aspecto a consolidar que será su vinculación con proyectos y programas puestos en marcha desde los centros, para que se produzca una experiencia significativa de participación durante su permanencia en el centro que continúe una vez que este se abandone (Holgado et al., 2014). Unos proyectos que van a tener una clara tendencia comunitaria que, por un lado, los va a hacer partícipes de la comunidad y, por otro, les va a otorgar el rol de beneficiar a otros colectivos.

Asimismo, la realización de acciones que tengan un reflejo claro en la sociedad va a necesitar de la colaboración de otros agentes y, con ello, in-

fluenciará directamente sobre ámbitos como el de la capacitación laboral. En esta realidad cobra especial importancia la preparación para la consecución de un empleo, elemento determinante para su inclusión social (Avilés y Jurado, 2010). Además, se hace primordial la intervención en áreas como la motivacional, donde se vinculan directamente los conceptos anteriormente tratados de ciudadanía y participación. La escucha activa, la empatía o las relaciones afectivas son cuestiones que se enlazan directamente con ambos conceptos y que, por tanto, deben ser atendidas para la inclusión en el grupo social.

5. Conclusiones

La ciudadanía es un concepto de difícil definición que está estrechamente ligado a cuestiones propias de la sociedad. Elementos como la participación y la representatividad se encuentran unidos al rol de ciudadano y a la doble dimensión a la que este término responde; el estatus y la práctica. Asimismo, la determinación del individuo como ciudadano también responde a la pertenencia al grupo social y su inclusión en él. La dificultad para fijar un significado unívoco de ciudadanía subraya la necesidad de su reconstrucción continua, adaptándose a las realidades cambiantes de los individuos y los contextos en los que viven. La ciudadanía debe entenderse como un concepto multidimensional, donde la dimensión política establece el marco legal y la práctica asegura la participación activa y efectiva en la sociedad. Sin esta dualidad, no se puede hablar de una ciudadanía plena

A lo largo de este texto se ha planteado la importancia de implementar la participación en la sociedad de los menores que residen en Centros de Menores. Para ello, es fundamental que se les dote de las herramientas necesarias para la igualdad de oportunidades. En esta problemática tiene un lugar destacado la figura de los profesionales que desarrollan su labor en estas instituciones, ya que son agentes de cambio, cuya responsabilidad tiene una incidencia directa en la finalización de la situación de marginación en la que se encuentra los menores a los que tratan.

La gravedad de la situación en la que se encuentran estos menores ha hecho que se tome conciencia de la necesidad de intervenir con el fin de minimizar el riesgo de exclusión social y favorecer el proceso de integración del colectivo. La opción que se plantea es la utilización e implementación de proyectos sociales que, por un lado, permitan la participación de estos menores en la sociedad, abogando así por su integración y, por otro, sean el nexo de unión social cuando abandonen el centro.

El análisis de la ciudadanía desde una perspectiva que abarca tanto su dimensión política como práctica revela la complejidad de su definición y aplicación, especialmente en contextos de marginalidad y exclusión social. La ciudadanía no es solo un estatus legal otorgado por el nacimiento o la pertenencia a una sociedad, sino un proceso dinámico que implica la plena participación en la vida comunitaria y el ejercicio de derechos fundamentales.

En el caso de los menores residentes en centros de protección, esta complejidad se manifiesta de manera aguda. Estos menores, caracterizados por su vulnerabilidad y riesgo de exclusión, requieren de mecanismos específicos que faciliten su integración y participación social. La asignación de un estatus de ciudadanía no suficiente en su situación, sino van unidos a la existencia de medios y oportunidades para que estos jóvenes puedan ejercer sus derechos y responsabilidades plenamente.

Los educadores y trabajadores sociales en estos centros son agentes clave en la inclusión social de estos menores. Su labor va más allá de la mera enseñanza formal; implica un acompañamiento integral que abarca el desarrollo afectivo, social y educativo. Estos profesionales deben abordar las carencias y traumas de los menores, preparándolos para enfrentar la vida adulta con autonomía y responsabilidad. La normalización y resocialización de estos jóvenes requieren de una intervención que combine la teoría con la práctica, facilitando experiencias significativas de participación comunitaria.

Como resultado, se aboga por la implementación de proyectos y programas comunitarios dentro de los centros de menores que se unan a iniciativas locales y sociales. Estos programas deben enfocarse en la participación activa de los jóvenes en la comunidad, promoviendo la inclusión social y evitando la perpetuación de la marginalidad.

Además, es imperativo que la sociedad en su conjunto, y el Estado en particular, asuman la responsabilidad de proporcionar los recursos y el apoyo necesarios para la inclusión de estos jóvenes. La capacitación laboral y el desarrollo de habilidades sociales y afectivas son elementos esenciales para preparar a estos menores para una vida autónoma y productiva fuera del centro, cuyo inicio es llevado a cabo por los profesionales de los centros de menores.

Para finalizar, se quiere resaltar el papel de los educadores de los centros de menores como agentes responsables de crear los cimientos sólidos para el desarrollo de personas autónomas e independientes, ya que se encargan de “dar ayuda pero de una forma que la persona finalmente esté capacitada para ayudarse a sí misma” (Colom et al., 2011).

Referencias bibliográficas

- Avilés, R.B. y Jurado, G.B. (2010). Estrategias de intervención social con jóvenes inmigrantes ex tutelados por el Servicio de Protección de Menores. *Documentos de Trabajo Social*, 47, 134-143. <https://bit.ly/4bEh14V>
- Bustelo, E. (1998), Expansión de la ciudadanía y construcción democrática. En E. Bustelo y A. Minujin (eds.), *Todos Entran. Propuesta para sociedades incluyentes*. UNICEF y Ed. Santillana.
- Cabrera, F. (2002). Qué educación para qué ciudadanía. En E. Soriano (ed.) *Interculturalidad: fundamentos, programas y evaluación* (pp. 83-131). La Muralla. <https://bit.ly/3R9GCBb>
- Castrillón, M. y Sánchez, J. (2014). *Escenarios de la minoridad en Colombia. Los juzgados de menores y la beneficencia de Cundinamarca 1900-1930*. Universidad del Valle. <http://doi.org/10.15446/hys.n31.54099>
- Colom, M., Freixa, J., Gelpi, Á., Generó, M., Rio, R., Serrat, G., Solà, D., Valladares, K., Telford, J. y Tort, A. (2011). Ni pacientes, ni usuarios, ni excluidos: estudiantes. *Cuadernos de pedagogía*, 413, 16-20. <https://bit.ly/4e6xwPe>
- Espín, J.V. (2002). Educación, Ciudadanía y Género. En M. Bartolomé (coord.). *Identidad y ciudadanía, un reto a la educación intercultural*. Narcea.
- Fumero, P. (2010). Desigualdades, ciudadanía e identidad: los jóvenes como categoría de análisis para la historia de Centroamérica. *Cuadernos Intercambio sobre Centroamérica y el Caribe*, 7(8), 149-159. <https://bit.ly/3R7VeB5>
- Holgado, D., Maya, I., Ramos, I., y Palacio, J. (2014). El papel de los facilitadores en la implementación de los “Espacios para Crecer”: evaluación formativa del programa con menores trabajadores “Educame Primero, Colombia”. *Universitas Psychologica*, 13(4), 1441-1460. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-4.pfie>
- Ortín, B. (2003). Educadores sociales, perspectiva histórica de una profesión. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, 23, 112-128. <https://bit.ly/3KK5UIT>
- Portantiero, J.C. (2000), Estado y Sociedad en América Latina II. Ciudadanía, Instituciones y Estado de derecho. En J.C. Portantiero y Pedroso, O. (eds.). *El tiempo de la política. Construcción de mayorías en la evolución de la democracia argentina 1983-2000* (pp. 52-75). Temas Grupo Editorial.
- Ruiz, M. (2022). *Generación de ciudadanía en el Centro de Recepción de Menores y su responsabilidad misional en la ciudad de Manizales*. Universidad de Manizales. <https://bit.ly/3wMgnda>

- Sarmiento, J. (1997). Exclusión social y ciudadanía política. Perspectivas de las nuevas democracias latinoamericanas. *Última Década*, 8, 1-9. <https://bit.ly/3VmydN9>
- Senra, M. y Vallés, J. (2010). *Compendio conceptual de la educación social*. Pirámide.

Capítulo 5

La formación en derechos humanos de los futuros docentes

Carlos Sánchez Muñoz

Universidad de Almería

María del Pilar Fernández Gallego

Universidad de Almería

Ana María Martínez-Martínez

Universidad de Almería

Juan Manuel Bellido Cáceres

Universidad de Almería

1. Introducción

Los Derechos Humanos (DDHH) son una realidad presente en nuestra sociedad actual que deja de manifiesto la necesidad de dar respuesta a distintas demandas en aras de elementos como la igualdad, la justicia o la inclusión social. Por esta razón, y por las características necesarias para su asimilación e implementación social, la Educación y su contexto se han postulado como el medio para su conocimiento, difusión e inclusión.

De igual manera, en la actualidad, existe un claro movimiento globalizador en favor de la Educación en Derechos Humanos, entendida como disciplina o temática a abarcar, que promueve su tratamiento desde todo los ámbitos y niveles de la enseñanza (Naval, 2000). Distintos agentes, que no

sólo provienen desde el ámbito educativo, abogan por la conveniencia de que los DDHH estén presentes en el currículum educativo, atendiendo a la edad del alumnado, pero desde la educación infantil hasta la educación superior (Gil, 2016).

En esta inclusión dentro de los niveles superiores destaca la importancia de su correcto tratamiento en la formación de los futuros docentes, para lo que es primordial establecer tanto la evolución que han experimentado los Derechos Humanos, como la puesta en práctica de cuantas acciones respalden su presencia y globalización.

2. Objetivos y metodología

2.1. Objetivos

El presente estudio se expone como respuesta a una pregunta de investigación que surge tras el análisis de la posición que ocupan los Derechos Humanos en el sistema educativo. A esto se le suma, por un lado, la importancia de conocer cómo ha sido la evolución del concepto de Derechos Humanos y su integración dentro del ámbito educativo y, por el otro, lo que se postula como incógnita a esclarecer en este estudio y que pivota en torno a cómo son trabajados los Derechos Humanos en la formación de los futuros docentes. Un elemento de amplio interés debido a la incidencia que esta formación tendrá en la educación de las nuevas generaciones.

El planteamiento de estas cuestiones a investigar deriva en la fijación para este estudio de un objetivo general y varios específicos. El primero de ellos, el general, consiste en realizar una revisión bibliográfica para analizar cómo se trabajan los Derechos Humanos en la formación de nuevos docentes. Mientras que los objetivos específicos se ocupan de tratar sobre la evolución de los Derechos Humanos y su posterior integración en currículum escolar y de mostrar ejemplos sobre cómo se puede incluir esta temática en la formación universitaria de los docentes.

2.2. Metodología

En este estudio se ha optado por utilizar una metodología cualitativa, enfocada en implementar una revisión bibliográfica exploratoria y descriptiva sobre el tema. Para ello se ha tomado la decisión de establecer un enfoque interpretativo de las cuestiones y realidades planteadas desde la literatura es-

pecializada. De esta forma se ha podido llegar a una interpretación clara y veraz definida en las conclusiones del estudio.

La elección y utilización de esta tipología de método se fundamenta en la potencialidad a la hora de establecer opciones que permitan formar una panorámica clara y precisa sobre los aspectos más significativos de la realidad que se abarca en esta investigación. Por tanto, se posiciona como una radiografía simple sobre la formación para los nuevos docentes en materia de Derechos Humanos.

Como resultado, se ha hecho una revisión exhaustiva de distintos estudios e investigaciones relacionados tanto con los Derechos Humanos, como con su tratamiento en el currículum propio de las carreras universitarias relacionadas con la Educación. Esto permite obtener unas valoraciones finales que pueden servir para la puesta en marcha de futuras investigaciones.

3. Evolución del concepto de derechos humanos (DDHH) y su relación con la educación

Sobre los Derechos Humanos existen hitos de especial importancia que recaen desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948 (Asamblea General de la ONU, 1948) a la actualidad y que han supuesto el desarrollo de otros tratados posteriores, bien sea a nivel nacional e internacional. En líneas generales, estas acciones han estado enfocadas en resolver los conflictos acaecidos mundialmente; partiendo la necesidad de su conocimiento como elemento fundamental para la prevención (Mihir, 2017). De esta manera podría decirse que la educación en Derechos Humanos ha sido la respuesta solicitada por la sociedad a la educación para reaccionar frente a la vulnerabilidad de colectivos e individuos.

Precisamente, el desarrollo de la cultura de los Derechos Humanos en la sociedad global actual ha llevado desde hace años a distintos autores como Dudy (2003) o Breit (2002) a preguntarse por las dimensiones necesarias para su aprendizaje. La concienciación en materia de Derechos Humanos afecta directamente a tres niveles (Miró, 2023); el primero referido la transmisión de su desarrollo, el segundo, el relacionado con el terreno emocional y, el tercero, en cuanto al enfrentamiento ante su transgresión.

Sobre este primer nivel es necesario tener en cuenta su vinculación con otro gran concepto a trabajar en conjunción, el de la ciudadanía, con el que comparte esa línea de acción en cuanto a las cuatro generaciones de Derechos

Humanos (Cabrera, 2002). Esta división parte desde la defensa de la persona frente al Estado, pasando por esta entidad como garante de las condiciones correctas, la defensa de la paz del desarrollo y del medio ambiente y finaliza en esa generación actual definida como la cuarta generación en la que los Derechos Humanos se vuelven más complejos.

En esta última generación se subraya la importancia de la formación educativa continuada muy relacionada con esa formación para futuros docentes que debe dar respuesta a las distintas problemáticas sociales del contexto en el que se enmarca. En cualquier caso, la historia de los Derechos Humanos fija como pieza fundamental la participación activa de los individuos (González y Beas, 2012) para que exista una concienciación que sirva a su vez como elemento identificador y como posibilidad de hacer frente a las situaciones que lo vulneran. En el terreno educativo se enlaza directamente con la transmisión de la historia de los DDHH y su contexto de aparición frente a las situaciones de desigualdad y conflictividad (Gil, 2017).

El segundo de los niveles es el relacionado con el terreno emocional que se une al conocimiento de los Derechos Humanos y a su paso a la práctica. Es probablemente uno de los momentos más complejo para los docentes porque más allá de la transmisión de los Derechos Humanos comienza aquí una aplicación directa, asimismo, porque se acerca al nivel emocional-afectivo de la educación (Torney-Purta et al., 2003). Subyace en esta situación la importancia de los docentes como agentes ejemplificadores tanto en esa enseñanza más teórica de los contenidos como en su puesta en práctica. Queda de manifiesto en este nivel su relación directa con lo ya planteado en sus obras por Freire (1995) y la potencialidad de la construcción de un capital social donde el bien común es responsabilidad de todos.

Finalmente, el último de los niveles es el que posibilita y acerca las opciones de acción para enfrentarse a las situaciones que vulneran los Derechos Humanos bien sea en la actualidad o como respuesta al pasado. En este nivel se establecen las relaciones con ONGs o redes institucionales que fomenten la universalidad de estos derechos.

Tanto la evolución del concepto de Derechos Humanos como los niveles que son necesarios para su aprendizaje, muestran la importancia de que la Educación sea el hilo conductor que dé respuesta a las necesidades sociales. De esta forma, el enlace directo entre su enseñanza y su aplicación pasan por la formación de profesionales que desempeñen correctamente la transmisión e inmersión en lo relativo a Derechos Humanos.

4. La enseñanza de los DDHH en la formación de nuevos docentes

Los docentes tienen que ser conscientes de, para qué y con quien diseñan sus clases (Wagner et al, 2022). Por tanto, desarrollar proyectos educativos en base a los Derechos Humanos puede ser una buena estrategia de concienciación social, ya que, desde su rol, el enseñante puede transmitir el valor de estos elementos, aunque teniendo en cuenta que habrá que adaptar la acción al tipo de alumnado y a sus características (Castellanos, 2019). Sin embargo, los Derechos Humanos suelen enseñarse en pocos niveles o ámbitos de la educación. Por ejemplo; en el ámbito que nos ocupa, el universitario, tienen una presencia limitada a las Ciencias de la Educación, el derecho, Ciencias Políticas o Filosofía (López, 2011). Aunque cada disciplina se ocupará de elementos distintos, como es el caso del derecho internacional o los Derechos del Niño. Por tanto, y pese a los distintos intentos para ello, no existe una interdisciplinariedad en cuanto a los DDHH, por lo que no se han integrado dentro de los requisitos para la transformación de la sociedad (Mihir, 2017).

Destaca, en este sentido que, si esos Derechos Humanos no se enseñan es más difícil que la sociedad pueda comprometerse con ellos. Desde la formación de los docentes de los grados de Educación Infantil y Primaria es fundamental que se enfatice en la diferencia existente en la transmisión de saberes y la inmersión en ellos (Areiza, 2018). Siendo la segunda la responsable de implementar el pensamiento crítico y la reflexión a través del aprendizaje significativo, de mayor relevancia si cabe en el caso de realidades como la que tratamos.

Por esta razón, se debe sensibilizar a los estudiantes de los grados de Educación con los Derechos Humanos, para que estos puedan desarrollarlos en su práctica diaria tanto dentro del ámbito educativo como fuera de él (González y Beas, 2012). Durante mucho tiempo, en el proceso de enseñanza aprendizaje se ha priorizado la transmisión del conocimiento teórico, sin orientarlo a la práctica. Un error a corregir, ya que el proceso educativo es mucho más que la interiorización de una serie de conceptos e ideas teóricas. Se trata de un proceso por y para el desarrollo integral del individuo.

Asimismo, es indiscutible su potencialidad en cuanto a la adquisición de normas, conductas y valores adecuados a los Derechos Humanos y su universalidad. Formar a los docentes sobre sus características les permitirá contar con herramientas que enseñen a su alumnado a desenvolverse en el contexto social, a la vez que se desarrolla la conciencia crítica como ciudadanos. Junto a ello, se incluirán los Derechos Humanos en el currículum de manera transversal, añadiendo a la línea de acción cuestiones clave como las prácticas socio comunitarias (Wagner et al., 2022). Ejemplo de estas acciones puede encontrarse en

la oleada de metodologías activas entre las que se encuentra, de manera destacada, la implementación de proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS).

De ahí la trascendencia de trabajar esta metodología y similares en la formación universitaria de nuevos docentes, como proponen Sánchez et al. (2023), aunque también es importante la presencia de charlas informativas sobre proyectos relacionados con los DDHH, ya sean llevados a cabo por instituciones formales u otras entidades. La educación y la formación en materia de Derechos Humanos engloban la educación por medio de los Derechos Humanos que incluye aprender y enseñar respetando los derechos de los educadores y de los educandos. Una cuestión que incluye facultar a las personas para que disfruten de sus derechos y los ejerzan respeten y defiendan los de los demás.

En relación con esto, en la formación de los nuevos docentes debe transmitirse y resaltarse que es necesario desarrollar distintos ámbitos que cualifiquen y enseñen a las nuevas generaciones a socializar en materia de Derechos Humanos (Roith y Sánchez, 2023). Para ello el alumnado debe saber cuáles son los requisitos para vivir en armonía y tener un amplio conocimiento en torno a las problemáticas sociales actuales; comenzando desde su contexto y extendiéndose a líneas generales.

Una cuestión que, sin duda, debe comenzar desde la inclusión en el plan de estudios de estas especialidades de temas controvertidos (Vargas y Vega, 2020), como el patrimonio cultural e histórico, la Constitución Española o la diversidad de lenguas presentes en la sociedad actual. Esta integración deriva directamente en la implementación del pensamiento crítico que permita a los futuros enseñantes crear una opinión propia contenida en un discurso libre. O lo que es lo mismo, les dota de su propia identidad docente, que, de esta forma, será ejemplo y reflejo de los valores universales.

A ello se le va a unir, el desarrollo de actitudes y valores. Como se decía anteriormente, la educación es mucho más que una transmisión de conocimientos y debe estar marcada por la participación activa del alumnado. Pero tampoco es posible esta participación si no se realiza desde actitudes de respeto y tolerancia, que llevarán a la adquisición de otros valores como la solidaridad o la empatía. Una cuestión para la que “se realizan actividades y proyectos que censuran los fenómenos negativos de racismo y xenofobia promoviendo el respeto y la tolerancia entre otros valores acordes con los Derechos Humanos” (Roith y Sánchez, 2023, p. 116).

Junto a ese proceso de tratamiento de los Derechos Humanos, primero al incluirlos en el plan de estudios y, posteriormente a través de la experimentación de los valores asociados, se trabaja la experiencia práctica de la democracia. La ciudadanía y la democracia son dos elementos unidos a los

Derechos Humanos y es precisamente en la experiencia práctica de ambas donde se sientan las bases de la inclusión y de la participación en la comunidad (Cabrera, 2002). Si el ciudadano se hace a través del uso de su ciudadanía, la democracia también se asimila de esta forma y, con ella, los valores propios de la temática tratada. Por tanto, dentro del ámbito académico de la formación de nuevos docentes debe animarse al alumnado a que colabore en proyectos e iniciativas por y para la comunidad. Ya sea a través de organismos públicos e internacionales o con el tejido asociativo de su comunidad cercana. Es el inicio del compromiso con el bien común y con la sociedad de la que se forma parte, ambas cuestiones imprescindibles para los Derechos Humanos.

5. Valoraciones finales

En la investigación realizada para llevar a cabo este estudio se ha determinado que las distintas normativas globales sustentadas en la Declaración Universal de los Derechos Humanos han tenido como objetivo principal la resolución de conflictos globales y la prevención ante las vulneraciones de derechos. En este modelo, necesario para su cumplimiento, la Educación se ha posicionado una vez más como instrumento con el que dar respuesta a las problemáticas que afectan a colectivos e individuos. Una realidad que sólo puede solventarse si se realiza un aprendizaje y concienciación social de los valores identificados con los Derechos Humanos.

La evolución del concepto ha ido vinculada directamente con la evolución histórica y contextual de la sociedad, llevando al paso de lo que se han llamado las cuatro generaciones de los Derechos Humanos. Unido a esto, desde el ámbito educativo también se ha producido una diferenciación entre tres niveles de tratamiento e implicación con la enseñanza-aprendizaje de Derechos Humanos. El primero de ellos, la transmisión de su desarrollo, vinculado al concepto de ciudadanía y al paso que suponen las cuatro generaciones nombradas. El segundo, la implementación afectiva y emocional de estos derechos, donde destaca el papel ejemplificador de los docentes. Y, por último, la acción directa ante situaciones de vulneración, promoviendo la relación con ONGs y redes institucionales que apoyen la universalidad de estos derechos.

La formación de los nuevos docentes debe, por tanto, sensibilizar y educar sobre los Derechos Humanos integrándolos en la práctica educativa diaria. Esto se relaciona además con el cambio en el enfoque educativo que pasa de ser únicamente una transmisión de conocimientos teóricos para ocuparse de

implementar un aprendizaje significativo que fomente el pensamiento crítico y la reflexión.

A pesar de los esfuerzos, los Derechos Humanos aún no están plenamente integrados de manera interdisciplinaria en todos los niveles educativos, pese a la necesidad de que, por su relevancia, se incluyan en el currículum de manera transversal. Asimismo, en el plano que nos ocupa, la formación de futuros docentes, esta inclusión en el currículum tiene como instrumento clave la también incorporación en él de prácticas socio-comunitarias y metodologías activas como el Aprendizaje-Servicio. La inclusión de temas controvertidos y relevantes en el plan de estudios es fundamental para desarrollar una identidad docente comprometida y consciente.

La educación en Derechos Humanos también implica la enseñanza de la democracia y la ciudadanía a través de la participación activa. Esta participación fomenta el compromiso con el bien común y fortalece los valores de respeto, tolerancia, solidaridad y empatía, esenciales para la práctica democrática y la protección de los Derechos Humanos.

Por tanto, la educación en Derechos Humanos es esencial para la formación integral de individuos comprometidos con la justicia social y la igualdad. Los docentes juegan un papel crucial en este proceso, siendo necesario que estén adecuadamente formados y sensibilizados para transmitir estos valores de manera efectiva. La integración de los Derechos Humanos en el currículum educativo, junto con la participación activa de los ciudadanos alumnado en la comunidad, son pasos indispensables para garantizar una sociedad más justa y equitativa.

Referencias bibliográficas

- Areiza, E. (2018). Educación de calidad desde la perspectiva de los derechos humanos. *Sophia*, 14(2), 15-23. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.14v.2i.778>
- Asamblea General de la ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Organización de Naciones Unidas. <https://bit.ly/4aHnQb1>
- Breit, G. (ed.) (2002). *Comprender la política*. Wochenschau Verlag.
- Cabrera, F. (2002). Qué educación para qué ciudadanía. En E. Soriano (ed.) *Interculturalidad: fundamentos, programas y evaluación* (pp. 83-131). La Muralla. <https://bit.ly/3R9GCBb>

- Castellanos, J. (2019). Educación y participación ciudadana: Mejorar la docencia universitaria de la mano de los Derechos Humanos. *Revista de educación y derecho = Education and law review*, 19, 1-21. <https://doi.org/10.1344/re&d.v0i19.28395>
- Dudy, P. (2003). The Political System in Timor-Leste: Trends, Limitations and Prospects. *Development, democracy and security*. APISA, Singapur.
- Freire, P. (1995). *Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. <https://bit.ly/3KIMZ0i>
- Gil, F. (2016). La educación en Derechos Humanos en el sistema educativo. *Tarbiya, Revista De Investigación e Innovación Educativa*, 35, 43-56. <https://bit.ly/3R7xeOd>
- González, E. y Beas, M. (2012). Razones para la implementación de la educación para la ciudadanía y los derechos humanos en el currículo español. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 11(21), 33-46. <https://bit.ly/4e5NZDi>
- López, P. (2011). La enseñanza de los derechos humanos en la Universidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(4), 87-94. <https://bit.ly/3yHCpyd>
- Mihr, A. (2017). Educación en Derechos Humanos en el ámbito universitario. *Tarbiya, Revista De Investigación e Innovación Educativa*, 35, 29-42. <https://bit.ly/3V1EpsB>
- Miró, C. (2023). Los derechos humanos y las políticas de población. *Notas de población*, 49(115), 13-22. <https://doi.org/10.18356/16810333-49-115-1>
- Naval, C. (2000). Educación y Derechos Humanos. *Humana iura*, 10, 43-59. <https://bit.ly/45cprof>
- Roith, C. y Sánchez, C. (2023). Educación y Derechos Humanos. En G. Calabresi, y M.C. López, (eds.). *Sociedad, Escuela y Democracia* (pp. 96-117). Editorial Universidad de Almería.
- Sánchez, C., Fernández, J.M. y Martínez, A. (2023). La formación de los futuros docentes a través de intervenciones sociales los APS. En I. Aznar, A. Rodríguez, J. C. de la Cruz-Campos y J.A. Martínez (ed.). *Propuestas de innovación y transferencia al sector educativo* (pp. 79-86). Dykinson.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. y Schulz, W. (2003). Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen. *Journal of Applied Developmental Psychology* 23(5), 583-587. [https://doi.org/10.1016/s0193-3973\(02\)00143-0](https://doi.org/10.1016/s0193-3973(02)00143-0)

- Vargas, M.C., Vega, H. (2020). Derechos Humanos y Educación en Valores en la Formación Docente desde la percepción de docentes y estudiantes de la Universidad Nacional en Costa Rica. *IX Encuentro Internacional de la Red Kipus Políticas docentes en la formación inicial y continua para la educación básica y superior frente a los actuales desafíos*. Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://bit.ly/3X03o29>
- Wagner, D., Vogliotti, A., Ledesma, M. L. y Yedro, M. (2022). Los Derechos Humanos en la formación universitaria. Propuestas desde la transversalidad curricular en la UNRC. *2° Encuentro Nacional de Derechos Humanos y Educación Superior*. Universidad Nacional de la Plata. <https://bit.ly/3yCbXpw>

Capítulo 6

Estudios universitarios y profesiones. Proceso de enseñanza-aprendizaje entre estudiantes de grado y educación primaria desde la orientación educativa y profesional

M. Pilar Martínez-Agut

Marco Antonio Gayá Reig

Anna Monzó Martínez

Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació.

Departament de Teoria de l'Educació. Universitat de València

1. Introducción

La universidad ha de darse a conocer y lograr la participación. Desde la materia de extensión universitaria “Sociedad, Cultura y Educación” de la Universitat de València, en la que se matriculan estudiantes de más de diez titulaciones de diferentes Grados, se establecen contactos con niños y niñas de un colegio de Educación Primaria, interesados en conocer diferentes estudios y profesiones. Los estudiantes preparan presentaciones que hacen llegar al alumnado para que conozcan los estudios que cursan en la universidad. Los niños y niñas las analizan en clase y preparan preguntas a los estudiantes sobre las mismas. Se produce un intercambio enriquecedor para ambas partes; los estudiantes han de realizar explicaciones didácticas de sus estudios y los niños y niñas aprenden sobre la universidad y las posibilidades formativas, desde el

derecho que tienen a la información sobre su futuro profesional y diferentes profesiones (Naciones Unidas (1948, 1959, 1989).

La orientación educativa es un aspecto clave y contextualizado, al alcance de la totalidad del alumnado a lo largo de su proceso formativo, para que pueda alcanzar un desarrollo integral y equilibrado de todas sus capacidades, desde las etapas iniciales, considerado como una tarea colectiva, que implica la necesaria colaboración entre los diferentes agentes, con especial vinculación de las familias, en el marco de instituciones educativas inclusivas, que pretenden la igualdad, la equidad y la calidad, en una perspectiva educativa y de derechos.

La orientación educativa y profesional ha de formar parte de la función docente y estar integrada en el proceso educativo a través de los diferentes planes, programas y ámbitos de actuación: la docencia, la tutoría y la orientación especializada, en colaboración con toda la comunidad educativa y los agentes del entorno, desde una perspectiva ecológica-sistémica, implicada en todos los niveles de respuesta y a lo largo de las diferentes etapas.

1.1. La Orientación Educativa

La Ley General de Educación reconoció en 1970 el derecho de los estudiantes a la orientación en los centros educativos y se ha recogido en todas las leyes orgánicas posteriores, siendo las autonomías las que regulan sus funciones y organización.

El orientador/a es un profesional no docente, integrado en la organización del centro, con funciones relacionadas con la evaluación diagnóstica en contextos educativos, el asesoramiento psicológico al alumnado, familia, profesorado y autoridades académicas; la intervención se realiza de tipo correctivo, preventivo y optimizador, y es fundamental la coordinación sistemática con otros profesionales, como el apoyo a la acción tutorial, mediante el trabajo conjunto con los tutores/as del grupo de estudiantes que también es el coordinador/a del equipo docente que imparte las diferentes materias (Rodríguez, 2011).

El modelo y la estructura de orientación actualmente vigente es resultado de un largo proceso, basado en la experiencia y en la investigación psicopedagógica, que comenzó en los años 70 y que ha evolucionado de manera paralela a la evolución del modelo de educación en España, con la finalidad de lograr el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de todo el alumnado, mediante un modelo de orientación plenamente integrado en la actividad educativa.

Marrodán (2020) señala los cambios en el modelo de intervención en orientación y las mejoras.

MODELO DE INTERVENCIÓN ANTERIOR A 1990	MODELO DE INTERVENCIÓN ACTUAL Y MEJORAS
Modelo clínico	Modelo mixto o psicopedagógico o psicopedagógico-social
Centrado en el paciente	Centrado en la necesidad
Evaluación por un solo profesional	Evaluación interdisciplinar
Técnicas fundamentales: test psicométricos	Técnicas: test estandarizados, escalas, observación, entrevistas, recursos tecnológicos
Individual	Grupal. Trabajando por programas, sin desatender lo individual
Puntual y correctiva	Procesual. Compensatoria y preventiva
Tratamiento por un solo profesional fuera del centro	Tratamiento interdisciplinar dentro del centro y fuera si es necesario
Orientación no integrada en el currículo	Esfuerzo por integrar la orientación en el currículo
----	Esfuerzo por integrar las tecnologías al desempeño de la orientación

Las actuaciones han de priorizar de manera preferentemente las preventivas, proactivas y optimizadoras y que, de este modo, contribuyan a la calidad del sistema educativo. Un orientador/a ha de realizar esta labor a través del contacto diario con el profesorado, con las familias, con el alumnado, tanto de forma individual como en grupal en el aula o en actividades organizadas o informales, es decir, en la vida cotidiana de la comunidad educativa, tanto formal como informal (Martínez-Agut, Gallardo-Fernández, y Albert-Monrós, 2022).

En orientación se pueden introducir diferentes modelos educativos. Rodríguez Diéguez (1990) señala que en orientación los modelos desempeñan la función de hacer más accesibles las construcciones teóricas mediante aproximaciones sistemáticas, y selecciona aquellos hechos de la realidad que, sometidos a investigación, pueden contribuir a la elaboración de teorías.

Repetto (1994) con objeto de valorar los logros de las investigaciones básicas y aplicadas en la Orientación Educativa entendida como Intervención Psicopedagógica, diferencia cuatro tipos de modelos: Asesoramiento o Consejo (counseling), servicios puros o mixtos, programas, consulta y tecnológico; también señala el modelo tradicional de carácter terapéutico y personalizado que reside en el Asesoramiento o Consejo y en el modelo de intervención por programas.

De Bausela (2000) recoge diferentes modelos y enfoques que se presentan en la siguiente figura.

<p>Velaz y Ureta (1998) clasifican la orientación según diferentes criterios:</p>
<p>a) Empleando un criterio histórico, Rodríguez Monereo (1995), distingue los siguientes “modelos de orientación educativa y profesional en el siglo XX”:</p> <ul style="list-style-type: none">- Modelos históricos; el modelo de Orientación Vocacional de Frank Parsons (1980), y el modelo de Brewer que asimilaba la orientación y la educación (1914).- Modelos modernos de Orientación Educativa y profesional:<ul style="list-style-type: none">. La orientación entendida como: clasificación y ayuda al ajuste o adaptación (de Koos y Kefauver, 1932): proceso clínico; consejo y proceso de ayuda para la toma de decisiones; sistema metodológico ecléctico.- Modelos contemporáneos de Orientación (centrados en la institución escolar y en las organizaciones educativas), la orientación como: un conjunto o constelación de servicios; reconstrucción social; acción intencional y diferenciada de la educación; facilitadora del desarrollo personal; modelos centrados en las necesidades sociales contemporáneas; técnica consultiva o intervención indirecta; intervenciones primarias y secundarias: la teoría de la orientación activadora; Programas Integrales de Orientación preventiva; orientación para la adquisición de las habilidades de vida.
<p>(b) Parker (1868), clasifica los modelos en función del estilo y la actitud del orientador/a en el desarrollo de su función, en relación con dos ejes (directividad – no directividad y enfoque existencialista conductista), distinguiendo el modelo de: rasgos y factores, el espontáneo – intuitivo; el rogeriano; el pragmático empírico; el conductista; el ecléctico.</p>
<p>(c) En función del tipo de relación que se establece entre orientador/a y orientado/a, Escudero (1986) clasifica los modelos:</p> <ul style="list-style-type: none">a. Psicométrico: el orientador/a es el experto de una serie de técnicas y el profesor/a el destinatario de los resultados de las mismas.

b. Clínico – médico; basado en el diagnóstico. El orientador/a diagnostica y diseña el plan de intervención, que es aplicado pasivamente por el profesor/a.

c. Humanista; la orientación es un proceso de ayuda al individuo en un clima positivo de relación. El profesor/a es concebido como orientador/a.

Castellano (1995) diferencia los siguientes modelos:

. De counseling; se centra en la acción directa sobre el individuo para remediar situaciones déficit. Aunque desligado del proceso educativo, su demanda aconseja una utilización prudente.

. De consulta; centrado en la acción indirecta sobre grupos o individuos, ejerce su función desde una perspectiva terapéutica, preventiva o de desarrollo.

. Tecnológico; pretende fundamentalmente informar.

. De servicios; se centra en la acción directa sobre algunos miembros de la población, generalmente en situaciones de riesgo o déficit.

. De programas; intervención de acción directa sobre grupos, como garantía del carácter educativo de la orientación.

. De servicios actuando por programas; modelo de intervención directa sobre grupos, considera el análisis de necesidades como paso previo a cualquier planificación, y una vez detectadas y priorizada, diseñar programas de intervención que den satisfacción a las mismas.

1.2. Directrices de Orientación Educativa de la Unión Europea

El concepto de orientación en Europa es un concepto en evolución. En 2020 se publicó por la Comisión Europea el Memorándum sobre el aprendizaje permanente (CE, 2000) donde se hacía referencia a la orientación educativa y profesional. El eje 5 abordaba la redefinición de la orientación y el asesoramiento a nivel europeo y establecía que la orientación debía ser accesible para todos, ofertándose desde el ámbito comunitario y/o local y cumpliendo un mínimo de calidad. El reconocimiento de la orientación ha ido en aumento y la preocupación por garantizar su calidad en relación con las decisiones que en materia de educación, formación y empleo se han ido tomando en el espacio europeo y, por tanto, en los distintos Estados miembros (Francesch, 2013).

A partir de la Resolución sobre la orientación a lo largo de toda la vida, que adoptaron los Ministros de Educación el 24 de mayo de 2004, se dispo-

ne de una definición común en la que se señala que la orientación se refiere a un conjunto de actividades (tutoría, enseñanza en materia de toma de decisiones y de las habilidades de gestión de la propia carrera, oferta de información, consejo y asesoramiento, evaluación de las capacidades) que permiten a los ciudadanos de cualquier edad identificar en cualquier momento de su vida sus aptitudes, capacidades e intereses, adoptar decisiones importantes en materia de educación, formación y empleo y gestionar su trayectoria vital individual en el aprendizaje, el trabajo y otros entornos en los que se adquieren o utilizan dichas capacidades o aptitudes (a lo largo de toda la vida). La orientación se facilita en una variedad de entornos: educación, formación, empleo, a escala local y a nivel privado (Manzanares y Sánchez, 2019).

Se considera a la orientación una vertiente de la intervención educativa dirigida esencialmente a:

- Capacitar a los ciudadanos para gestionar y planificar sus itinerarios de aprendizaje y laborales según sus objetivos vitales, relacionando sus capacidades e intereses con la educación, la formación, las oportunidades de empleo y el autoempleo, y contribuyendo así a su realización personal.
- Ayudar a las instituciones de educación y formación a contar con alumnos/as, estudiantes y aprendices motivados que asuman la responsabilidad de su propio aprendizaje y fijen sus propios objetivos en sus resultados.
- Ayudar a las empresas y organizaciones a contar con personal motivado y adaptable, capaz de acceder y beneficiarse de las oportunidades de aprendizaje ofrecidas en el lugar de trabajo y fuera de él.
- Ofrecer a los responsables políticos un medio importante para conseguir un amplio conjunto de objetivos de interés público.
- Apoyar las economías locales, regionales, nacionales y europeas a través del desarrollo y la adaptación de los trabajadores a las demandas económicas y las circunstancias sociales cambiantes.
- Ayudar a establecer sociedades en las que los ciudadanos contribuyan activamente a su desarrollo social, democrático y sostenible.

La orientación cuenta con un importante reconocimiento internacional; la Comisión Europea y sus agencias CEDEFOP, la OCDE y otros organismos, vienen cooperando en las revisiones de políticas para la orientación (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, 2006). Se

resalta la importancia de la orientación a lo largo de la vida, para lograr objetivos como los que siguen:

- Aprendizaje permanente: Luchar contra el abandono escolar, promover vínculos adecuados entre educación, formación y trabajo, así como asegurar una base de competencias adecuada, para hacer frente a los desafíos que entraña la creación de sociedades basadas en el conocimiento en el contexto de la globalización.
- Resultados en el mercado laboral: Reducir la falta de correspondencia entre oferta y demanda de trabajo, hacer frente al desempleo y mejorar la movilidad laboral.
- Equidad e inclusión social: Promover la reintegración en los sistemas educativos, formativos y de empleo de grupos de riesgo, así como la inserción de colectivos excluidos en programas generales de formación y servicios del mercado laboral.

La Unión Europea sobre temas de Orientación a lo largo de la vida, resalta la necesidad de unos potentes servicios de orientación que equipen a los ciudadanos con unas habilidades que les permitan gestionar su propio aprendizaje y carrera profesional a lo largo de la vida, así como durante las transiciones que tendrán lugar tanto fuera como dentro del mundo de la educación/ formación y el mundo del trabajo (Consejo de la Unión Europea, 2004; Council of the European Union, 2008).

Se centra en cuatro áreas prioritarias: el desarrollo de las habilidades de gestión de la carrera, la accesibilidad de los servicios de orientación, el control de la calidad y coordinación de los servicios; e invitan a los Estados Miembros a tomar medidas para modernizar y fortalecer sus sistemas de orientación.

Se basa en los siguientes aspectos: la orientación es un derecho de toda la población europea reconocido en el modelo social europeo (Carta Social Europea -Revisión de 1996- Artículo 9 – Derecho a la orientación profesional); tiene un papel clave en el desarrollo de las políticas públicas de educación y de formación ya que contribuye al desarrollo de objetivos como la equidad en el acceso a la educación, el desarrollo de competencias clave, la prevención del abandono temprano de la educación y la formación, elevar el nivel educativo de la población, favorecer la movilidad del alumnado, entre otros; se fundamenta en el principio de aprendizaje a lo largo de la vida a partir del cual la orientación, en todo momento vital, contribuye a la construcción de la carrera de la persona (Martínez y Ordiales, 2013; Salinas, 2010).

Ello requiere que las estructuras y servicios de orientación sean crecientemente más accesibles, diversifiquen los métodos de orientación y desarrollen sistemas de garantía de la calidad, siendo necesario recoger evidencias sobre la eficacia de las intervenciones.

Presenta objetivos de las políticas públicas de educación y formación (elevar el nivel educativo de la población, prevenir el abandono temprano, garantizar la permeabilidad de las ofertas formativas, promover el aprendizaje a lo largo de toda la vida), de bienestar social (lucha contra la exclusión social), de empleo (cualificación profesional, eficacia del trabajo, trabajo decente) y de desarrollo económico.

En el horizonte 2030, de entre los 17 objetivos de la estrategia europea, el 4 se refiere a “garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida” (UNESCO, 2017, 2020, 2021). Aspiraciones como:

- Garantizar que todas las niñas y niños completen la educación primaria y secundaria gratuita, equitativa y de calidad, lo que conduce a resultados de aprendizajes relevantes y efectivos.
- Aumentar sustancialmente el número de jóvenes y adultos que tienen habilidades relevantes, incluyendo habilidades técnicas y vocacionales, para empleo, trabajo decente y espíritu emprendedor.
- Eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar la igualdad de acceso a todos los niveles de educación y formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones vulnerables.

2. Metodología

Los objetivos planteados son los siguientes:

- Potenciar la orientación vocacional y profesional de los estudiantes de diferentes niveles educativos, como un derecho fundamental y su participación activa en la misma.
- Sensibilizar a los estudiantes de diferentes niveles educativos de la importancia de la formación universitaria para el desempeño de determinadas profesiones.

- Preparar a los estudiantes universitarios para valorar su formación universitaria, sus salidas profesionales y promover la difusión didáctica de las mismas.
- Lograr intercambios entre docentes e instituciones de diferentes niveles educativos respecto a la orientación vocacional y profesional.

Ante las inquietudes de un grupo de docentes del ámbito universitario y de la educación Primaria y Secundaria por la orientación vocacional y profesional de los estudiantes, se realizan una serie de reuniones conjuntas para plantear un Proyecto conjunto y establecer las fases y la viabilidad del mismo, y se diseña el Proyecto Educativo “Derecho de la infancia a la orientación vocacional y profesional”.

Desde la materia de extensión universitaria “Sociedad, Cultura y Educación” de la Universitat de València, en la que se matriculan estudiantes de más de diez titulaciones de diferentes Grados, se establecen contactos:

- un grupo de 25 niños y niñas de un colegio de Educación Primaria una localidad costera, en la que predomina el sector terciario, con nivel familiar medio-bajo, interesados en conocer diferentes estudios y profesiones.

Los estudiantes universitarios están de acuerdo con este intercambio, se organizan en seis grupos y preparan presentaciones que hacen llegar al alumnado para que conozcan los estudios que cursan en la universidad.

Los niños, niñas y adolescentes las analizan en clase, en Educación Primaria en la materia de “Educación en Valores Cívicos y Éticos” y se plantean que existen una serie de profesiones que se han de estudiar en la universidad y cómo son estos estudios y su duración. Para ello se implica su profesorado que junto con los niños y niñas preparan preguntas a los estudiantes sobre las mismas, realizan trabajos y los mandan los docentes al profesorado de la universidad. Como son menores, se protege en todo momento su identidad, sin poner imágenes, datos personales, etc. y todo el intercambio se realiza a través de los docentes en esta primera fase.

3. Resultados y discusión

Se produce un intercambio enriquecedor para ambas partes; los estudiantes han de realizar explicaciones didácticas de sus estudios y los niños, niñas y adolescentes aprenden sobre la universidad y las posibilidades formativas,

desde el derecho que tienen a la información sobre su futuro profesional y diferentes profesiones.

Resulta muy motivador para los estudiantes de todos los niveles, conocer a otras personas de un ámbito muy diferente (colegio, universidad) y realizar un intercambio en el que se observa.

Se está diseñando una segunda fase en la que está previsto que los niños y niñas del colegio y los estudiantes de secundaria puedan acudir a la universidad para conocer a los estudiantes, al profesorado y las instalaciones, y así resulte más motivador para ambas partes.

4. Consideraciones finales

Se han logrado los objetivos propuestos para esta intervención educativa en el marco de la orientación educativa y profesional.

Los niños y niñas aprenden sobre la universidad y las posibilidades formativas, desde el derecho que tienen a la información sobre su futuro profesional y diferentes profesiones.

Los estudiantes universitarios comprenden la importancia de dar a conocer sus estudios e implicaciones profesionales, haciendo el esfuerzo de plantear estrategias didácticas para dar a conocer sus trayectorias académicas e intereses profesionales.

Es muy importante la motivación y la información en la infancia y en la adolescencia como derechos a un desarrollo personal, académico y profesional.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, M. (2005). Los modelos de orientación en España. Presente y futuro”. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 16, 147-162.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2016). Using Collaborative Inquiry to Foster Equity within School Systems: Opportunities and Barriers. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 7–23. <http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2014.939591>
- Arnaiz, P., De Haro, R. y Azorín, C.M. (2018). Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva. Profesorado. *Revista de Currículum*

- y *Formación de Profesorado*, 22(2), 29-49. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7713>
- Bausela, E. (2000). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica: modelo de intervención por servicios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(1), 1-13.
- Castellano, F. (1995). *La orientación educativa en la Universidad de Granada*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (2006). *Mejorando las políticas y sistemas de orientación continua. El uso de herramientas de referencia comunes en Europa*. CEDEFOP.
- Consejo de la Unión Europea (2004). *Proyecto de Resolución del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo sobre el fortalecimiento de las políticas, sistemas y prácticas en materia de orientación permanente en Europa*. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:319:0004:0007:ES:PDF>
- Council of the European Union (2008). *Council Resolution on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies*. https://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/104236.pdf
- Decreto 253/2019, de 29 de noviembre, del Consell, de regulación de la organización y el funcionamiento de los centros públicos que imparten enseñanzas de Educación Infantil o de Educación Primaria (DOCV núm. 8689, 2 12 2019).
- Decreto 252/2019, de 29 de noviembre, del Consell, de regulación de la organización y el funcionamiento de los centros públicos que imparten enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional (DOCV núm. 8693, 9 12 2019).
- Decreto 72/2021, de 21 de mayo, del Consell, de organización de la orientación educativa y profesional en el sistema educativo valenciano (DOCV núm. 9099, 3 06 2021).
- Decreto 106/2022, de 5 de agosto, del Consell, de ordenación y currículo de la etapa de Educación Primaria (DOGV Num. 9402 / 10.08.2022)
- Francesch, J. (2013). La orientación en Europa, un recorrido por la diversidad. Entre Estudiantes. *Anuario*, 16-30.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación
- López, F. (2002). El análisis de contenido como métodos de investigación. *Revista de Educación*, 4, 167-169.

- Manzanares, A. y Sánchez, J. (2019). *Marco de la orientación en clave europea. Ideas para la reflexión*. http://formacion.intef.es/pluginfile.php/213986/mod_imscp/content/8/marco_de_la_orientacin_en_clave_europea.html
- Marrodán, M. J. (2020). Llamando al 112 de orientación educativa o los modelos y estrategias de intervención en orientación educativa. *Educación y Orientación*. La revista de la COPOE, 12, 7-11.
- Martínez-Agut, M. P., Gallardo-Fernández, I. M., y Albert-Monrós, E. M. (2022). La orientación educativa y profesional como tarea colectiva y contextualizada: su organización en la Comunidad Valenciana. En L. Vega-Caro y A. Vico-Bosch (coord). *Investigaciones teóricas y experiencias prácticas para la equidad en Educación* (pp. 850-875). Cap. 42. Dykinson, S. L. <https://www.dykinson.com/libros/investigaciones-teoricas-y-experiencias-practicas-para-la-equidad-en-educacion/9788413779218/>
- Martínez, J. y Ordiales, M. E. (2003). La orientación académica y profesional en la Unión Europea: una aproximación a través de los proyectos europeos de educación de adultos. *Educación en el 2000*, 125-130.
- Molina, V. y Rozalén, F. (2006). El modelo de orientación educativa y profesional de Castilla-La Mancha. *IDEA-La Mancha*, 3, 152-203.
- Moliner, O. y Fabregat, P. (2021). Nuevos Roles y Estrategias de Asesoramiento Psicopedagógico para Promover la Educación Inclusiva en la Comunidad Valenciana. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, REOP*, 32(1), 59 – 7.
- Moliner, O., Sales, A., Sanahuja, A. y Benet, A. (2017). La IAP en el marco de la escuela incluida: la mirada sobre el proceso de los actores implicados. *Actas del XIV Congreso Internacional de Educación Inclusiva y las XXXIV Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva*. Oviedo.
- Naciones Unidas (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos (1948, 10 de diciembre). Nueva York: Naciones Unidas.
- Naciones Unidas (1959). Declaración de los Derechos del Niño (1959, 20 de noviembre), Naciones Unidas. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/33_d_DeclaracionDerechosNino.pdf
- Naciones Unidas (1989). Convención sobre los Derechos del Niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, en Nueva York el 20/11/89. UNESCO (2015). Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?. París: UNESCO.
- Newman, D. S. y Ingraham, C. L. (2017). Consultee-Centered Consultation: Contemporary Perspectives and a Framework for the Future. *Journal of*

- Educational and Psychological Consultation*, 27(1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/10474412.2016.1175307>
- Nieto Cano, J. M. (2001). Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas. En J. Domingo Segovia (coord.) *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución* (pp. 147-166), Octaedro.
- Ocampo, C. y Sarmiento, J.A. (2004). La orientación psicopedagógica desde la complejidad sistémica: un nuevo enfoque. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15, 379-383
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria
- Resolución de 1 de octubre de 2021, de la directora general de Inclusión Educativa, por la cual se establecen las líneas estratégicas de la orientación educativa y profesional y de la acción tutorial para el curso 2021-2022 (DOCV núm. 9188, 5 10 2021).
- Rodríguez, L. (2011). ¿Qué modelo de educación y de orientación queremos? Controversias en torno al modelo de orientación educativa. *Fórum Aragón*, 2, 23-24.
- Rodríguez Diéguez, A. (1990). Aproximación a la educación vocacional. Una perspectiva desde la reforma educativa. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica*, 8, 125 – 143.
- Rodríguez Moreno, M. L. (1995). *Educación para la carrera y diseño curricular*. Universitat de Barcelona.
- Salinas, C. (2010). Análisis comparativo de la orientación educativa y profesional en los distintos países de la Unión Europea. Diferentes programas e iniciativas comunitarias. *Revista de Innovación y experiencias educativas*, 29, 1-20.
- Suárez, A. (2020). Reflexiones. ¿Es necesario un modelo de orientación?. *Revista AOSMA*, 29, 126-127.
- Torres, A. (2019). *Los orientadores de los institutos atienden cuatro veces más alumnos de lo recomendado por la Unesco*. El País 21 de febrero de 2019. https://elpais.com/sociedad/2019/02/20/actualidad/1550677178_441380.html
- UNESCO (2017). Educación para la Sostenibilidad. Objetivos de Aprendizaje. París: UNESCO.
- UNESCO (2020). Educación para el Desarrollo Sostenible. Hoja de ruta. París: UNESCO.

UNESCO (2021). Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación. Informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación. París: UNESCO.

Vélaz de C. y Ureta, M. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica*. Ediciones Aljibe.

Capítulo 7

El buen trato y la educación para el desarrollo sostenible. Intercambio entre infancia y juventud

M. Pilar Martínez-Agut

Marco Antonio Gayá Reig

Anna Monzó Martínez

Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació.

Departament de Teoria de l'Educació. Universitat de València

1. Introducción

Desde las indicaciones del Buen Trato de la Ley Orgánica 8/2021 (LOPI-VI) se parte en este trabajo, en el que se presentan los aspectos fundamentales de esta temática que se aplica a la Educación para el Desarrollo Sostenible, que se ha de potenciar según señalan Instituciones Internacionales (ONU, Agenda 2030, ODS; UNESCO), Europeas (GreenComp) y nacionales en el ámbito no universitario (LOMLOE) y en las competencias a desarrollar por los futuros profesionales desde normativas y proyectos universitarios. Para potenciar el conocimiento de iniciativas se realizan desde una materia de la Universitat de València intercambios con niños y niñas de quinto de Educación Primaria. Se contempla la Educación para el Desarrollo Sostenible en los dos contextos y se intercambian materiales y se producen debates en las aulas. Los estudiantes de la Universitat preparan presentaciones de sus acciones y los niños y niñas y adolescentes presentan también acciones individuales y de su centro educativo. El derecho a un medio ambiente sano, al desarrollo personal, a la prosperidad, la paz y a una alianza entre los pueblos del mundo, es fundamental.

1.1. Promoción del Buen Trato en la Infancia y adolescencia desde la Ley Orgánica 8/2021 de Protección Integral (LOPIVI)

Para promover los derechos de los niños, niñas y adolescentes establecidos en la Convención sobre los Derechos del Niño es esencial asegurar y promover el respeto de su dignidad humana e integridad física y psicológica, mediante la prevención.

1.1.1. Legislación internacional, europea y nacional

La protección de las personas menores de edad es una obligación prioritaria de los poderes públicos, reconocida en:

El Ámbito Internacional

- Tratados internacionales: Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989 y ratificada por España en 1990.
- Referentes normativos de protección infantil circunscritos al ámbito de Naciones Unidas son tres protocolos facultativos de la Convención y las Observaciones Generales del Comité de los Derechos del Niño, que se encargan de conectar este marco de Derecho Internacional con realidades educativas, sanitarias, jurídicas y sociales que atañen a niños, niñas y adolescentes:
 - Observación General número 12, de 2009, sobre el derecho a ser escuchado.
 - Observación General número 13, de 2011, sobre el derecho del niño y la niña a no ser objeto de ninguna forma de violencia.
 - Observación General número 14, de 2014, sobre que el interés superior del niño y de la niña sea considerado primordialmente.
- la Agenda 2030 en varios ámbitos, y de forma muy específica con la meta 16.2: «Poner fin al maltrato, la explotación, la trata y todas las formas de violencia y tortura contra los niños.» dentro del Objetivo 16 de promover sociedades, justas, pacíficas e inclusivas.

El Ámbito Europeo

- La Unión Europea, expresa la «protección de los derechos del niño» a través del artículo 3 del Tratado de Lisboa y es un objetivo general de la política común, tanto en el espacio interno como en las relaciones exteriores.
- El Consejo de Europa cuenta con estándares internacionales para garantizar la protección de los derechos de las personas menores de edad:
 - el Convenio para la protección de los niños contra la explotación y el abuso sexual (Convenio de Lanzarote).
 - el Convenio sobre prevención y lucha contra la violencia contra la mujer y la violencia doméstica (Convenio de Estambul).
 - el Convenio sobre la lucha contra la trata de seres humanos.
 - el Convenio sobre la Ciberdelincuencia.
 - incluir en la Estrategia del Consejo de Europa para los derechos del niño (2016-2021) un llamamiento a todos los Estados miembros para erradicar toda forma de castigo físico sobre la infancia.

El Ámbito Nacional

- Constitución Española. Artículo 39. Se especifica:
 1. Los poderes públicos aseguran la protección social, económica y jurídica de la familia.
 2. Los poderes públicos aseguran, asimismo, la protección integral de los hijos, iguales éstos ante la ley con independencia de su filiación, y de las madres, cualquiera que sea su estado civil. La ley posibilitará la investigación de la paternidad.
 3. Los padres deben prestar asistencia de todo orden a los hijos habidos dentro o fuera del matrimonio, durante su minoría de edad y en los demás casos en que legalmente proceda.
 4. Los niños gozarán de la protección prevista en los acuerdos internacionales que velan por sus derechos.

Esta ley orgánica se relaciona también con los compromisos y metas del Pacto de Estado contra la violencia de género.

Según la Convención sobre los Derechos del Niño y los otros referentes, España debe fomentar todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas necesarias para garantizar el derecho del niño, niña o adolescente a desarrollarse libre de cualquier forma de violencia, perjuicio, abuso físico o mental, descuido o negligencia, malos tratos o explotación.

El cuerpo normativo español ha incorporado importantes avances en la defensa de los derechos de las personas menores de edad, así como en su protección frente a la violencia:

- Reforma de la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor
- Modificación parcial del Código Civil
- Modificación de la Ley de Enjuiciamiento Civil, por la Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, y la Ley 26/2015, de 28 de julio,

1.1.2. Relevancia de la Ley

La aprobación de una ley integral sobre la violencia contra los niños, niñas y adolescentes no solo responde a la necesidad de introducir en nuestro ordenamiento jurídico los compromisos internacionales asumidos por España en la protección integral de las personas menores de edad, sino a la relevancia de una materia que conecta de forma directa con el sano desarrollo de nuestra sociedad.

Desde una perspectiva didáctica, otorga una prioridad esencial a la prevención, la socialización y la educación, tanto entre las personas menores de edad como entre las familias y la propia sociedad civil. La norma establece medidas de protección, detección precoz, asistencia, que encuentran su inspiración en los modelos integrales de atención identificados como buenas prácticas.

Abre paso a un nuevo paradigma de prevención y protección común en todo el territorio del Estado consecuente con los compromisos internacionales del Estado.

1.1.3. Estructura de la Ley

La ley se estructura en 60 artículos, distribuidos en un título preliminar y cinco títulos, nueve disposiciones adicionales, una disposición derogatoria y veinticinco disposiciones finales.

Los aspectos más vinculados con el Buen Trato son los siguientes:

El título preliminar aborda el ámbito objetivo y subjetivo de la ley, recogiendo la definición del concepto de violencia sobre la infancia y la adolescencia, así como el buen trato, y estableciendo los fines y criterios generales de la ley. Asimismo, regula la formación especializada, inicial y continua, de los y las profesionales que tengan un contacto habitual con personas menores de edad, y recoge la necesaria cooperación y colaboración entre las administraciones públicas, estableciéndose a tal efecto la creación de la Conferencia Sectorial de la infancia y la adolescencia, y la colaboración público-privada.

El título I recoge los derechos de los niños, niñas y adolescentes frente a la violencia, entre los que se encuentran su derecho a la información y asesoramiento, a ser escuchados y escuchadas, a la atención integral.

El título III, que regula la sensibilización, prevención y detección precoz, recoge en su capítulo I la obligación por parte de la Administración General del Estado de disponer de una Estrategia de erradicación de la violencia sobre la infancia y la adolescencia, con especial incidencia en los ámbitos familiar, educativo, sanitario, de los servicios sociales, de las nuevas tecnologías, del deporte y el ocio y de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad.

El capítulo II recoge los diferentes niveles de actuación, incidiendo en la sensibilización, la prevención y la detección precoz. la necesidad de establecer medidas de sensibilización, prevención y detección precoz

El capítulo III, dedicado al ámbito familiar, parte de la idea de la familia, debiendo favorecer la cultura del buen trato.

El capítulo IV desarrolla diversas medidas de prevención y detección precoz de la violencia en los centros educativos que se consideran imprescindibles si se tiene en cuenta que se trata de un entorno de socialización central en la vida de los niños, niñas y adolescentes. La regulación propuesta profunda y completa el marco establecido en el artículo 124 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, al establecer junto al plan de convivencia recogido en dicho artículo, la necesidad de protocolos de actuación frente a indicios de abuso y maltrato, acoso escolar, ciberacoso, acoso sexual, violencia de género, violencia doméstica, suicidio, autolesión y cualquier otra forma

de violencia. Para el correcto funcionamiento de estos protocolos se constituye un coordinador o coordinadora de bienestar y protección, en todos los centros educativos. También se refleja la necesaria capacitación de las personas menores de edad en materia de seguridad digital.

El capítulo V regula la implicación de la Educación Superior y del Consejo de Universidades en la lucha contra la violencia sobre la infancia y la adolescencia.

1.1.4. Selección de artículos de la Ley vinculados con el Buen Trato

A continuación se especifican artículos tomados de la Ley vinculados con el Buen Trato:

Es necesario destacar el objeto de la ley y los fines de la misma.

TÍTULO PRELIMINAR. Disposiciones Generales. Artículo 1. Objeto.
<p>1. La ley tiene por objeto garantizar los derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes a su integridad física, psíquica, psicológica y moral frente a cualquier forma de violencia, asegurando el libre desarrollo de su personalidad y estableciendo medidas de protección integral, que incluyan la sensibilización, la prevención, la detección precoz, la protección y la reparación del daño en todos los ámbitos en los que se desarrolla su vida.</p> <p>3. Se entiende por buen trato a los efectos de la presente ley aquel que, respetando los derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes, promueve activamente los principios de respeto mutuo, dignidad del ser humano, convivencia democrática, solución pacífica de conflictos, derecho a igual protección de la ley, igualdad de oportunidades y prohibición de discriminación de los niños, niñas y adolescentes.</p> <p>Artículo 3. Fines.</p> <p>Las disposiciones de esta ley persiguen los siguientes fines:</p> <p>a) Garantizar la implementación de medidas de sensibilización para el rechazo y eliminación de todo tipo de violencia sobre la infancia y la adolescencia, dotando a los poderes públicos, a los niños, niñas y adolescentes y a las familias, de instrumentos eficaces en todos los ámbitos, de las redes sociales e Internet, especialmente en el familiar, educativo, sanitario, de los servicios sociales, del ámbito judicial, de las nuevas tecnologías, del deporte y el ocio, de la Administración de Justicia y de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad.</p>

- b) Establecer medidas de prevención efectivas frente a la violencia sobre la infancia y la adolescencia, mediante una información adecuada a los niños, niñas y adolescentes, la especialización y la mejora de la práctica profesional en los distintos ámbitos de intervención, el acompañamiento de las familias, dotándolas de herramientas de parentalidad positiva, y el refuerzo de la participación de las personas menores de edad.
- d) Reforzar los conocimientos y habilidades de los niños, niñas y adolescentes para que sean parte activa en la promoción del buen trato y puedan reconocer la violencia y reaccionar frente a la misma.
- e) Reforzar el ejercicio del derecho de los niños, niñas y adolescentes a ser oídos, escuchados y a que sus opiniones sean tenidas en cuenta debidamente.

Los aspectos básicos recogidos en la Ley se contemplan en el artículo 4.

Artículo 4. Criterios generales.

1. Serán de aplicación los principios y criterios generales de interpretación del interés superior del menor, recogidos en el artículo 2 de la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil, así como los siguientes:
 - a) Prohibición de toda forma de violencia sobre los niños, niñas y adolescentes.
 - b) Prioridad de las actuaciones de carácter preventivo.
 - c) Promoción del buen trato al niño, niña y adolescente como elemento central de todas las actuaciones.
 - d) Promover la integralidad de las actuaciones, desde la coordinación y cooperación interadministrativa e intradministrativa, así como de la cooperación internacional.
 - k) Promoción de la igualdad de trato de niños y niñas mediante la coeducación y el fomento de la enseñanza en equidad, y la deconstrucción de los roles y estereotipos de género.
 - l) Evaluación y determinación formal del interés superior del menor en todas las decisiones que afecten a una persona menor de edad.
 - m) Asegurar la supervivencia y el pleno desarrollo de las personas menores de edad.
 - n) Asegurar el ejercicio del derecho a la participación de los niños, niñas y adolescentes en toda toma de decisiones que les afecte.
 - ñ) Accesibilidad universal, como medida imprescindible, para hacer efectivos los mandatos de esa Ley a todos los niños, niñas y adolescentes, sin excepciones.

1.2. La Educación para el Desarrollo Sostenible

La Educación para el Desarrollo Sostenible se ha de potenciar según señalan Instituciones Internacionales (ONU, Agenda 2030, ODS; UNESCO), Europeas (GreenComp) y nacionales en el ámbito no universitario (LOMLOE) y en las competencias a desarrollar por los futuros profesionales desde normativas y proyectos universitarios.

La iniciativa de la UNESCO «Los futuros de la educación. Un nuevo contrato social para la educación», remarca que el conocimiento y el aprendizaje son los mayores recursos de que dispone la humanidad como respuesta a los desafíos mediante la educación que transforma el mundo. La Agenda 2030 plantea una tarea de futuro ambiciosa y transformadora. La LOMLOE reconoce la importancia del desarrollo sostenible, remarcando el papel de la educación y la ciudadanía mundial.

La Agenda 2030 ha de implementarse (UNESCO, 2015), por tanto, los compromisos y obligaciones de los derechos humanos deben ser aplicados y protegidos. El pleno disfrute de todos los derechos humanos solo será posible en el contexto del progreso mundial (Cortina, 2021).

Estos aspectos han tenido cabida en la LOMLOE, que destaca que los centros, espacios abiertos a la sociedad, promoverán el trabajo y la coordinación con las administraciones, entidades y asociaciones de su entorno inmediato, creando comunidades educativas abiertas, motores de la transformación social y comunitaria (Martínez-Agut, 2022).

Una parte importante de la LOMLOE se sustenta en las metas e indicadores del ODS-4 y, del resto de los ODS, incluyendo los aspectos educativos del Acuerdo de París sobre el Clima de 2015 sobre la lucha contra el cambio climático.

El nuevo marco europeo de competencias sobre sostenibilidad, establece las Green Comp, que incluyen el pensamiento crítico, toma de iniciativas, respeto por la naturaleza y la comprensión del impacto que tienen las acciones y decisiones cotidianas en el medio ambiente y el clima mundial (European Commission, 2021). Se establecen, cuatro áreas de competencia interrelacionadas: «incorporar valores de sostenibilidad», «aceptar la complejidad de la sostenibilidad», «imaginar futuros sostenibles» y «actuar para la sostenibilidad» (Comisión Europea, 2021), que se aplica en nuestro contexto (Gobierno de España, 2021), impulsando el pensamiento sistémico y crítico, la equidad y la acción colectiva.

2. Metodología

Los objetivos que se plantean en esta intervención educativa son:

- Establecer las bases para el Buen Trato en la infancia y en la juventud, mediante un trabajo conjunto.
- Concienciar a los estudiantes de diferentes niveles educativos de la importancia de la Educación para el Desarrollo Sostenible y su participación activa en la misma.
- Fomentar el derecho a un medio ambiente sano, al desarrollo personal, a la prosperidad, la paz y a una alianza entre los pueblos del mundo.
- Preparar a los estudiantes universitarios para valorar la implicación de la formación universitaria respecto a la sostenibilidad y la vinculación con el desempeño profesional y promover la difusión didáctica de las mismas.
- Lograr intercambios entre docentes e instituciones de diferentes niveles educativos en el ámbito de la Educación para el Desarrollo Sostenible.

Ante las indicaciones de las instituciones internacionales (ONU, UNESCO), europeas y nacionales, por la difusión de la Educación para el Desarrollo Sostenible, se reúne un grupo de docentes del ámbito universitario y de la educación Primaria y Secundaria para plantear inquietudes conjuntas. A partir de las mismas surge el Proyecto de “Buenas Prácticas sobre Educación para el Desarrollo Sostenible y derechos de la infancia y la juventud” y se establecen las fases y la viabilidad del mismo.

Por parte de la Educación Primaria, participa un grupo de 25 niños y niñas de una localidad costera, de un centro de Educación Infantil y Primaria en el que se realizan diversas iniciativas vinculadas con la Educación para el Desarrollo Sostenible y concretamente en la materia Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural

Por parte del profesorado universitario, la intervención educativa se ubica en la materia de extensión universitaria “Sociedad, Cultura y Educación” de la Universitat de València, en la que se matriculan estudiantes de más de diez titulaciones de diferentes Grados.

Los estudiantes universitarios están de acuerdo con este intercambio, se organizan en seis grupos y preparan presentaciones que hacen llegar al alum-

nado de Educación Primaria, para que conozcan los estudios que cursan en la universidad, desde los planteamientos del Buen Trato.

Los niños y las niñas junto con sus docentes, analizan las presentaciones de los estudiantes universitarios, preparan preguntas a los estudiantes sobre las mismas, realizan trabajos y los mandan los docentes al profesorado de la universidad. Como son menores, se protege en todo momento su identidad, sin poner imágenes, datos personales, etc. y todo el intercambio se realiza a través de los docentes en esta primera fase.

3. Resultados y discusión

Los estudiantes de la Universitat preparan presentaciones de sus acciones y los niños y niñas presentan también acciones individuales y de su centro educativo.

Se produce un intercambio enriquecedor para ambas partes; los estudiantes han de realizar explicaciones didácticas de sus estudios y los niños y niñas aprenden sobre el Buen Trato, y la Educación para el Desarrollo Sostenible.

Se está diseñando una segunda fase en la que está previsto que los niños y niñas del colegio y los estudiantes de secundaria puedan acudir a la universidad para conocer a los estudiantes, al profesorado y las instalaciones, y así resulte más motivador para ambas partes.

4. Consideraciones finales

Se han logrado los objetivos propuestos en este trabajo. El derecho a un medio ambiente sano, al desarrollo personal, a la prosperidad, la paz y a una alianza entre los pueblos del mundo, es fundamental (5 P) y se ha de potenciar tanto en los niveles de Educación Primaria como en la Universidad, y además, el intercambio entre estudiantes y docentes de estos niveles educativos, es un paso más para el aprendizaje y la acción por la sostenibilidad.

Los estudiantes universitarios comprenden la importancia de dar a conocer sus implicaciones en sostenibilidad, haciendo el esfuerzo de plantear estrategias didácticas para dar a conocer sus acciones personales y desde la universidad.

Es muy importante la motivación y la información en la infancia y en la adolescencia como derechos a un desarrollo personal, académico y profesional, desde los planteamientos del Buen Trato. .

Referencias bibliográficas

- Agulló, E., Llosa, J. A., Menéndez, S. Rivero, M. L., Rúa, E. y Ventosa, L. (2022). Inclusión social en infancia, adolescencia y juventud. Investigación e Intervención Social. EAPN – AS (Red Europea de Lucha Contra la Pobreza y la Exclusión Social en Asturias).
- Arnaiz, P., De Haro, R. y Azorín, C.M. (2018). Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 22(2), 29-49. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7713>
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2009). Los Buenos Tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia. Gedisa.
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2010). Los Desafíos Invisibles De Ser Madre O Padre (Manual) Solapas: Manual de evaluación de las competencias y la resiliencia parental. Gedisa.
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2012). La fiesta mágica y realista de la resiliencia infantil: Manual y técnicas terapéuticas para apoyar y promover la resiliencia de los niños, niñas y adolescentes (Psicología Resiliencia). Gedisa.
- Barudy, J., Dantagnan, M., Comás, E. y Vergara, M. (2014). La Inteligencia maternal. Manual para apoyar la crianza bien tratante y promover la resiliencia de madres y padres. Gedisa.
- Contreras-Ramírez, R. y Vega-Arce, M. (2016). Buen trato a la infancia: deriva semántica en la producción científica publicada en Latinoamérica. Entramado, 12(2), 140-152.
- Castrillón, D. A., Ortiz, P. A. y Regina, S. (2004). Identificación de las Actitudes respecto a los Derechos de los niños y las niñas, en especial sobre las que enfatizan sobre la alimentación y el Buen Trato, en líderes comunitarios. Informes Psicológicos, 6, 125-135.
- Decreto 106/2022, de 5 de agosto, del Consell, de ordenación y currículo de la etapa de Educación Primaria (DOGV Num. 9402 / 10.08.2022)
- Eiguren, A., Picaza, M., Dosil-Santamaría, M. y Etxezarraga, L. (2024). Buen trato y bienestar de la infancia. Una mirada participativa. Octaedro.

- Hernández, M. C. (2019). Experiencias de niñez en la pobreza. Una cartografía de cuidados. *Runa*, 40(2), 93-111.
- Jiménez, A. S., Iglesias, M. I., Picornell, A., Leiva, J. J., Pantoja, A. y Conde, M. A. (2018). Participación, Políticas Sociales y Protección de la Infancia. Aprendiendo con los niños y las niñas a construir sociedades inclusivas. CIPI Ediciones.
- Juárez, G. (2021). Sembrando Buen Trato. *En la Calle*, 49, 32-33.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación.
- Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. BOE núm. 134, 68657-68730.
- Lima, A. I., Pastor, E. y Verde, C. (2017). Comunidades Sostenibles: Dilemas y Retos desde el Trabajo Social. Aranzadi.
- Llobet, V. (2006). Las políticas sociales para la infancia vulnerable. Algunas reflexiones desde la Psicología. *Rev. Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4(1), 4-20.
- López, F. (2002). El análisis de contenido como métodos de investigación. *Revista de Educación*, 4, 167-169.
- Machado, M., Martín, L. y Grinberg, S. (2016). Relatos de Infancias: Nacer y Vivir en las Villas del Sur Global. *Cartografía y Devenir de la Subjetividad en las Sociedades Contemporáneas. Última Década*, 45, 140-157.
- Martínez, L. y Azcona, A. (2020). Trabajo en Red como Metodología de Intervención con la Infancia y Adolescencia: Claves para su Consolidación. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 18, 37-59.
- Naciones Unidas (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos (1948, 10 de diciembre). Nueva York: Naciones Unidas.
- Naciones Unidas (1959). Declaración de los Derechos del Niño (1959, 20 de noviembre), Naciones Unidas. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/33_d_DeclaracionDerechosNino.pdf
- Naciones Unidas (1989). Convención sobre los Derechos del Niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, en Nueva York el 20/11/89. UNESCO (2015). Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?. París: UNESCO.
- Newman, D. S. y Ingraham, C. L. (2017). Consultee-Centered Consultation: Contemporary Perspectives and a Framework for the Future. *Journal of*

- Educational and Psychological Consultation, 27(1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/10474412.2016.1175307>
- Nieto Cano, J. M. (2001). Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas. En J. Domingo Segovia (coord.) *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución* (pp. 147-166), Octaedro.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.
- Redin, E. (2014). Una nueva pedagogía de infancia en construcción en Brasil. RELAdEI. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3(1), 73-82.
- Revetllat, I. y Cabello, V. (2023). Estudios sobre la Ley Orgánica de Protección Integral a la Infancia y la Adolescencia frente a la Violencia. Universitat Politècnica de València. EdUPVUniversitat.
- Santana, L. C. y Castiblanco, N. (2012). Problemáticas de la infancia: orientaciones para su abordaje desde el buen trato y el uso de la tecnología. *CITAS*, 7(1), 1-15.
- Trenado, R., Pons-Salvador, G. y Cerezo, M. A. (2009). Proteger a la Infancia: Apoyando y Asistiendo a las Familias. *Papeles del Psicólogo*, 30(1), 24-32.
- Unanua, Y. (2017). Red de Promoción de los Buenos Tratos a la Infancia y Adolescencia. *RES Revista de Educación Social*, 24, 1089-1092.
- UNESCO (2017). *Educación para la Sostenibilidad. Objetivos de Aprendizaje*. París: UNESCO.
- UNESCO (2020). *Educación para el Desarrollo Sostenible. Hoja de ruta*. París: UNESCO.
- UNESCO (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación. Informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación*. París: UNESCO.
- Villaseñor, K., Pinto, L., Fernández, M. y Guzmán, C. (2015). *Pedagogía Social. Acción Social y Desarrollo*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Capítulo 8

Usos y discursos sobre las tecnologías de la relación, la información y la comunicación (TRIC) en niños, niñas y adolescentes: una experiencia educativa participativa en Granada

Silvina Monteros Obelar

Universidad de Granada – ESCODE

Elena Lizancos Ortega

ESCODE

Leandro Pérez

ESCODE

1. Resumen

Esta publicación presenta la experiencia de un proyecto educativo y comunitario llevado a cabo en centros escolares del municipio de La Zubia (Granada), cuyo principal objetivo es habilitar un espacio de reflexión escolar para niños, niñas y adolescentes sobre los usos y los discursos que circulan en torno a las Tecnologías de la Relación, la Comunicación y la Información (TRIC). El proyecto partió de la iniciativa del Centro de Igualdad “13 Rosas” de La Zubia, ante la evidencia de ciertos impactos negativos en el uso que se hace de las TRIC por parte de algunos niños y niñas; impactos relacionados con conflictos y discusiones intrafamiliares, acoso en redes, sexismo o dependencia al móvil. Como primer acercamiento al tema, se llevó a cabo

una investigación cuantitativa y cualitativa. Como técnica cuantitativa se empleó un cuestionario anónimo aplicado a una muestra de 400 niños, niñas y adolescentes de centros educativos de primaria y secundaria. Como técnica cualitativa, se realizó una devolución de los resultados del cuestionario a los propios niños y niñas participantes, mediante talleres participativos. También se hizo devolución de resultados a los equipos docentes y a madres y padres en encuentros voluntarios. Durante estos encuentros, se recogió información relevante, que permitió diseñar una propuesta de trabajo reflexivo y participativo con los niños y niñas (principalmente de 6º de primaria y de 1º de secundaria). Esta propuesta de trabajo consistió en talleres reflexivos, realizados una vez por semana, dentro del horario de clase y durante tres meses. Los talleres se organizaron por contenidos teóricos-prácticos, que abarcaron temas como: prevención de la adicción al móvil, protección de datos, privacidad, respeto y consentimiento, prevención del sexismo en videojuegos, comunicación asertiva, educación afectivo-sexual, entre otros, y se llevaron a cabo mediante la metodología de investigación/acción participativa. Con todo lo aprendido a lo largo del proceso, se elaboraron materiales de sensibilización y difusión sobre las temáticas trabajadas, contando con la participación de todas las partes implicadas. Los talleres se realizaron durante cinco años en el municipio, siendo enriquecidos cada año con nuevas propuestas por parte de los niños, niñas y adolescentes.

2. Marco conceptual

La tecnología es la aplicación de los conocimientos adquiridos sobre el entorno a la resolución de los retos concretos que plantea la supervivencia. Esta práctica no solo es observable en los seres humanos, también se ha podido evidenciar en otros seres del planeta. En el caso del ser humano, el desarrollo de la tecnología ha sido imparable y exponencial, llegando a desligarse de la necesidad de supervivencia, y ocasionando, cada vez con más frecuencia, una sobre explotación de los recursos naturales. La tecnología, en la actualidad, no solo sirve para cubrir necesidades básicas, también cumple una función en la satisfacción de placeres o en la creación de estos (a través de la publicidad). El desarrollo de la tecnología ha pasado por varios hitos, siendo la Revolución Digital (1985-2000) el más acelerado, de alcance masivo e impactante en términos de transformaciones globales en todos los ámbitos de la vida y en todo el mundo. Hay un antes y después de la segunda mitad de la década de 1990, cuando salieron al mercado los primeros Smartphones y hay un antes y después de la universalización de las redes sociales durante la Pandemia

por COVID-19. Estas redes han permeado el discurrir de la vida de todas las personas, pero especialmente la de los niños, niñas y adolescentes. Tanto es así, que ya no se habla de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), sino de Tecnologías de la Relación, la Información y la Comunicación (TRIC) (Gabelas, Marta y Aranda, 2012). Dentro de las TRIC destacan los dispositivos (ordenadores, tablets, consolas de videojuegos o teléfonos inteligentes), las redes (de telefonía fija, móvil, banda ancha) y los servicios (correo electrónico, servicios de búsqueda de información, servicios en la nube, redes sociales, entre otros). En la mayoría de los casos, estas tecnologías se utilizan de forma integrada.

Las TRIC potencian las capacidades del ser humano para extender su conocimiento y facilitar la vida cotidiana (Castells, 1996): ayudan al desarrollo de muchos trabajos, conectan ideas, permiten compartir conocimientos y pensamientos, potencian el arte y la cultura, ayudan a la educación y el aprendizaje, previenen la soledad, acercan familias al superar las barreras geográficas y económicas, permiten localizar a personas perdidas, brindan seguridad a niños, niñas, adolescentes y jóvenes ante la violencia, contribuyen a combatir la violencia de género y pueden ser vehículo para potenciar la salud de las personas mayores. Según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2003), las TRIC son un instrumento cada vez más poderoso para participar en los mercados mundiales; promover la responsabilidad política; mejorar la provisión de servicios básicos, y realizar las oportunidades de desarrollo local. Las TRIC también tienen un lugar reconocido en los Objetivos de Desarrollo del Milenio de Naciones Unidas, concretamente, en los objetivos relativos a la erradicación de la pobreza, el logro de la enseñanza universal, la promoción de la igualdad entre los géneros y la autonomía de las mujeres, la mejora de la salud, la sostenibilidad del medio ambiente o el desarrollo.

Las TRIC aportan innumerables soluciones al ser humano y, en este sentido, son beneficiosas, pero también comportan riesgos, como la mercantilización, suplantación o el robo de datos, la falta de privacidad y seguridad personal, las violencias digitales o la diseminación de fake news. Existe un riesgo en el abuso o la dependencia hacia el móvil o las redes sociales, que puede ser especialmente preocupante en la infancia y adolescencia, y puede acarrear conflictos familiares. La adicción a las TRIC impide que las personas lleven a cabo sus responsabilidades en distintos ámbitos de la vida (como los estudios o el trabajo) e interfiere negativamente en las relaciones personales. Las adicciones comportamentales pueden adquirir diversas modalidades y algunas se combinan entre sí. Entre éstas se encuentran: adicción a los videojuegos, a los juegos on-line, a las apuestas on-line, a las redes sociales o a las compras online. Estas adicciones pueden traer aparejados cambios en el com-

portamiento de las personas, que se tornan irascibles, irritables o violentas. De forma paralela, las conductas adictivas comportamentales pueden causar insomnio, mala alimentación, sedentarismo u obesidad.

Concretamente, en el caso de niños, niñas y adolescentes, las TRIC pueden acercarlos a contenidos inadecuados para su edad, como la pornografía, los discursos de odio, el racismo o los contenidos machistas. Sin ser conscientes, algunos/as pueden estar llevando a cabo prácticas que son ilegales, como la sextorsión, el sexpreading o el ciberacoso, o bien estar siendo víctimas del phishing o el grooming. La sextorsión es la práctica de extorsionar a una persona que se ha hecho una foto de carácter sexual de sí misma, amenazándola con difundir dicha imagen en las redes sociales si dicha persona no accede a los requerimientos de quien extorsiona (generalmente de carácter sexual). El sexpreading es la práctica de difundir imágenes sin el consentimiento de la persona que aparece en ellas (especialmente si aparece en una actitud comprometida). El ciberacoso es el daño intencional y repetitivo a través de medios digitales, que generalmente tiene lugar en el grupo de pares y en el contexto escolar. Se manifiesta como vejaciones, humillaciones, ataques, amenazas o insultos. El phishing es la práctica fraudulenta en la que la persona estafadora trata de recabar datos personales e información confidencial de otras, suplantando la identidad de bancos, empresas u otras personas de confianza, para adquirir información. El grooming engloba acciones y conductas llevadas a cabo por personas adultas a través de la red, con la finalidad de establecer contacto con niños, niñas o adolescentes para obtener a cambio satisfacción sexual. Generalmente, la persona adulta se hace pasar por una persona menor de edad para ganarse su confianza y solicitarle fotos, que luego utilizará para realizar chantajes y amenazas basadas en la difusión de las imágenes si el niño o niña no responde a sus requerimientos. El grooming puede dar lugar a violaciones o agresiones sexuales cuando los encuentros son presenciales.

Prácticas detectadas en los centros educativos del municipio donde se llevó a cabo el proyecto fueron el cibercontrol por celos y el ciberacoso sexual, ejercidas por adolescentes. El cibercontrol tiene lugar, generalmente, en el ámbito de la pareja, y consiste en un control de ésta a través del móvil y de las redes sociales: qué hace, dónde está y con quiénes se relaciona. Chicos y chicas justifican esta práctica como una expresión del amor, sin ser conscientes de que se trata de formas de violencia de género, hallazgo que coincide con resultados de otros estudios llevados a cabo recientemente (Sanmartín, Gómez, Kuric y Rodríguez, 2023). Según datos del Barómetro Juventud y Género 2023, elaborado por el Centro Reina Sofía de Fad Juventud, el 87% de chicos y chicas jóvenes dicen reconocer alguna situación de violencia de hombres contra mujeres en su entorno cercano y, pese a que existe una ma-

yor sensibilidad a las situaciones concretas de violencia cotidiana, hay un 23,1% de chicos jóvenes que cree que la violencia de género “no existe o es un invento ideológico” (Ibídem.). Por su parte, el ciberacoso sexual consiste en controlar y perseguir a otra persona, generalmente una chica, con el fin de obtener satisfacción sexual. Un estudio de Save the Children (2024) refiere que, en 2022, se presentaron 1.135 denuncias por violencia sexual digital, de las cuales, el 84% tenía como víctima a una persona menor de edad, mayoritariamente una chica.

Por último, cabe mencionar, que algunos de los usos problemáticos de las TRIC en niñas, niños y adolescentes, tienen que ver con las dificultades para entender qué es el consentimiento, un término clave en la determinación de lo lícito y lo ilícito en las relaciones humanas, especialmente cuando son relaciones íntimas. Este concepto adquirió gran relevancia con la promulgación de la Ley Orgánica 10/2022, de 6 de septiembre, de garantía integral de la libertad sexual. Según el artículo 178.1 de esta Ley “Solo se entenderá que hay consentimiento [sexual] cuando se haya manifestado libremente mediante actos que, en atención a las circunstancias del caso, expresen de manera clara la voluntad de la persona”. En este sentido, el consentimiento parte de la necesidad de entender y comprender los mensajes de cada persona, no solo verbales, sino también no verbales, así como las circunstancias en las que dichos actos tienen lugar. La comprensión del consentimiento debe partir de quien está en la posición de solicitante, revirtiéndose la responsabilidad, que antiguamente se atribuía a la parte demandada -generalmente las mujeres-. Así, en un juicio penal por violencia sexual, ya no es la víctima la que tiene que demostrar que no consintió el acto, sino que es el denunciado el que se ve obligado a acreditar el consentimiento de la víctima. No obstante, cabe mencionar que hay una edad para consentir. La normativa española la sitúa a partir de los 16 años, pero también establece una excepción a ello en el Código Penal, cuando expresa que “el libre consentimiento del menor de dieciséis años excluirá la responsabilidad penal por los delitos previstos en este capítulo cuando el autor sea una persona próxima al menor por edad y grado de desarrollo o madurez física y psicológica”. En resumen, las personas de menos de 16 años no tienen capacidad para consentir relaciones sexuales, excepto cuando su edad y grado de desarrollo físico y psicológico es cercano al de la persona con la que mantenga relaciones sexuales. Obviamente, esta excepción no se aplica si se ha empleado violencia, intimidación, abuso de superioridad o vulnerabilidad, ni cuando la víctima estaba privada de sentido, tenía su voluntad anulada o se abusó de su situación mental (Save the Children, 2024), es decir, cuando no hubo consentimiento. Dilucidar el consentimiento es fundamental en la determinación de las ciberviolencias, al igual que la determinación de la edad

de perpetradores y víctimas. Sin embargo, existe confusión por parte de niños, niñas y adolescentes sobre cuáles son los límites del consentimiento. Por ello, este concepto se tornó clave en el diseño de la propuesta reflexiva a llevar a cabo con ellos y ellas en los centros educativos de La Zubia.

3. Proyecto de investigación-acción participativa sobre usos responsables de las tric en niños, niñas y adolescentes de la zubia

El proyecto constó de tres fases: una fase de investigación, una fase de reflexión y generación de conocimiento colectivo y una fase de colectivización del conocimiento y de la práctica con la comunidad y la academia.

3.1. Fase de investigación

En esta primera fase, se creó el equipo promotor del proyecto, cuyas funciones fueron las de hacer propuestas, organizar los encuentros, supervisar las acciones, buscar aliados, controlar la calendarización y el presupuesto. Dicho equipo estuvo constituido por una psicóloga y una trabajadora social del Centro de Igualdad “13 Rosas” de La Zubia y un grupo de investigadores e investigadoras de la Universidad de Granada y de la asociación Estudios y Cooperación para el Desarrollo (ESCODE). Con el fin de que el equipo realizara una inmersión profunda en la temática, se organizó un curso de formación en Educación Afectivo-Sexual y en TRIC, impartido por investigadoras expertas del Grupo de Investigación AFIN (Familias e Infancias) de la Universidad Autónoma de Barcelona. Una vez finalizada la formación, el equipo diseñó un borrador de cuestionario autoadministrado, de cuatro páginas, con 19 preguntas, que fue supervisado por otro equipo de investigación, Simple Lógica, experto en técnicas cuantitativas. Posteriormente, el cuestionario fue testado por agentes clave del municipio, como el personal docente de los centros educativos, los Scouts o los y las jóvenes que participan en la Casa de la Juventud. Estos agentes realizaron propuestas de mejora del cuestionario, la principal se refirió a la necesidad de diseñar dos modelos, uno para ser aplicado con niños y niñas de primaria y el otro a aplicar con adolescentes de secundaria. También se adaptaron varias de las preguntas al lenguaje de los niños, niñas y adolescentes.

En este municipio de La Zubia vive un total de 3.019 adolescentes y jóvenes entre los 12 y los 24 años. El grupo de 12 a 16 (educación secundaria) comprende 1.210 adolescentes. La franja de edad elegida para llevar a cabo la

encuesta comprendió de los 11 a los 16 años. La elección de la muestra fue aleatoria comprendiendo alumnos y alumnas de 6º de primaria y de 1º, 2º, 3º y 4º de secundaria de los centros educativos participantes. El cuestionario se aplicó en dos Centros Educativos de Primaria y dos de Secundaria. En total, se extrajeron 432 cuestionarios, de los cuales se descartaron 31 por estar incompletos. Los 401 restantes se incluyeron en el volcado de datos. De estos 401 cuestionarios, el 51% fueron respondidos por chicos y el 48% por chicas. Un 1% de la muestra marcó la casilla “otros” en la pregunta sobre el sexo. En cuanto a la nacionalidad de los y las encuestadas, el 94% había nacido en España y el 5% en el extranjero. El nivel educativo de padres y madres muestra una tendencia hacia la cualificación media y superior en un 51% de los casos, con tan solo un 10% que tiene un nivel de estudios primarios, aunque en este aspecto hay que aclarar que en torno al 30% del alumnado encuestado desconocía el nivel educativo de sus progenitores, principalmente los niños y niñas de primaria.

Los resultados de la encuesta muestran que la población participante puede ser considerada “nativa digital”. Sin embargo, hay un uso diferenciado de las TRIC en función del género. El dispositivo por excelencia inserto en la cotidianidad de los chicos y las chicas es el móvil, que muestra un uso frecuente en el 81.5% de los casos. El uso frecuente del móvil es algo que hace el 90% de las chicas, frente al 75% de los chicos; por el contrario, el 58% de los chicos usa frecuentemente las videoconsolas, frente a tan solo el 9% de las chicas. El uso del ordenador es bajo en general. Hay tres aplicaciones móviles que tienen mayor frecuencia de uso: TikTok, Youtube y Whatsapp, utilizadas por el 81%, el 68 y el 60% de la muestra respectivamente. Les siguen Instagram, Discord, Snapchat, Twitch y Pinterest (con entre el 21% y el 7% de usuarios/as). Los chicos son mayoría en el uso de Youtube, Discord y Twitch, mientras que son más las chicas que usan Whatsapp, TikTok, Instagram, Snapchat y Pinterest. Las aplicaciones usadas por los chicos están relacionadas con los videojuegos en general, ya sean offline o multijugador online (MOG), así como la práctica de ver personas (gamers) en Youtube jugando a videojuegos. Las aplicaciones utilizadas por las chicas tienen una funcionalidad relacionada con las redes sociales a través de mensajería o la publicación de imágenes, fotos y vídeos de creación propia. Estos resultados muestran una tendencia de los chicos hacia aplicaciones de ocio, juego y entretenimiento, con prevalencia de aquellos que desarrollan la competitividad, la coordinación, la velocidad o la toma de decisiones estratégicas, algo que también sucede en el deporte físico; y de las chicas hacia aplicaciones de tipo relacional y en las que dan a conocer su imagen personal o siguen modelos de belleza socialmente establecidos. A la hora de descargar aplicaciones de Internet, son las chicas las

que ponen mayor cuidado, valorando las condiciones de uso y privacidad o los comentarios y puntuaciones obtenidas en los foros on-line, mientras que los chicos manifiestan dejarse llevar por lo que dicen sus amigos y por la publicidad. Pese a que son más las chicas que dicen informarse previamente en fuentes fiables sobre una aplicación antes de descargarla, también son proporcionalmente más las que dicen descargar aplicaciones cuando sus padres o madres les han prohibido hacerlo. Relacionado con lo anterior, las chicas dicen tener mayor control parental en el uso del móvil y, en consecuencia, mayores conflictos familiares. Por su parte, los chicos muestran menores porcentajes de control parental en el uso del móvil. En conclusión, ellas usan más el móvil y una diversidad de aplicaciones, ponen más cuidado en las descargas, pero se sienten más controladas.

Siguiendo la tendencia diferencial por género, el 43% de las chicas de 13 a 16 años manifiesta el deseo de conectarse a Internet muy a menudo o frecuentemente, al 29% le resulta difícil dejar de usar Internet cuando está conectada y el 28% indica que ha vivido frecuentemente situaciones en las que ha seguido estando conectada a Internet a pesar de querer parar. Estos porcentajes en el caso de los chicos son del 39%, 23% y 20%, respectivamente. El 26% de la muestra dice que a menudo o muy frecuentemente intenta terminar sus tareas escolares a toda prisa para conectarse a Internet y el 13% dice descuidar sus responsabilidades en el hogar por este motivo. Ambas situaciones suceden con más frecuencia en los chicos. La encuesta arroja otros resultados que deben ser tenidos en cuenta por su posible relación con usos abusivos del móvil y de Internet en cuanto a la frecuencia. Por ejemplo, el 20% de la muestra dice dormir menos por estar conectados/as a Internet y el 7% indica que frecuentemente ha dejado de salir con amigos o amigas por esta misma razón. En estas situaciones las diferencias de género no son significativas. Además, el 15% de la muestra indica que de manera muy frecuente se conecta a Internet cuanto tiene un “bajón” (el 35% si se suma las respuestas de “a menudo” y “frecuentemente”), pero estos porcentajes se incrementan en el caso de las chicas, suponiendo el 22% frente al 9% de los chicos, y principalmente entre las chicas de 13 a 16 años, cuyo porcentaje asciende al 50%, en comparación con el 30% de los chicos de la misma edad. Siguiendo con las conductas problemáticas en relación al uso de Internet, el 13% de la muestra dice que a menudo o muy frecuentemente sienten frustración o irritación por no poder conectarse, siendo las chicas cinco puntos porcentuales más que los chicos también en este ítem. Podemos concluir que las niñas y adolescentes usan más el móvil e Internet y presentan en mayor medida que los chicos conductas de riesgo asociadas al abuso.

La encuesta también muestra que existen ciertas conductas de riesgo asociadas a la funcionalidad o contenidos de Internet. Destacan las situaciones de contacto con personas desconocidas a través de la red, que el 60% de la muestra dice tener, pero generalmente asociadas a los juegos on-line y las redes sociales. Sin embargo, mayor cuidado requiere el resultado que indica que el 19% de la muestra dice haber quedado personalmente con personas que ha conocido en la red, incrementándose este porcentaje hasta el 33% en el caso de las chicas de 13 a 16 años, frente al 27% de los chicos de su misma edad.

El 25% de la muestra dice haber recibido en sus móviles fotos o vídeos de contenido sexual o pornográfico (el 43% de quienes tienen entre 13 y 16 años); y el 10% dice haberlos enviado a otras personas. Prevalcen los chicos entre quienes los reciben y las chicas entre quienes dicen enviarlos. Mayor riesgo reporta la práctica del sexting en menores de edad. El 8% de la muestra dice haber practicado sexting activo alguna vez (envío de fotos o vídeos propios de carácter sexual), en su totalidad entre quienes tienen de 13 a 16 años, con diferencias por género muy significativas: dice haberlo hecho el 23.5% de las chicas, frente al 9.5% de los chicos.

El 9.5% de la muestra afirma haber sufrido acoso por Internet alguna vez, prevaleciendo las chicas sobre los chicos (12.5% de ellas, frente al 6.8% de ellos). Además, el 4% de la muestra afirma haber acosado por Internet, en mayor proporción las chicas (cuatro puntos más que los chicos). Podemos decir que el ciberacoso es minoritario entre las chicas y los chicos, pero cuando aparece son más las chicas las que se ven implicadas, en tanto víctimas y acosadoras. Esto podría deberse a que, en muchos casos, el ciberacoso activo tiene una motivación en los celos entre chicas.

Ante la pregunta sobre si han visitado páginas web de juegos y apuestas, el 8.5% de la muestra afirma haberlo hecho, destacando los varones con gran diferencia sobre las chicas (12.7% ellos, frente a 4.2% ellas). La diferencia por edad es muy significativa, afectando al 28% de quienes tienen entre 13 y 16 años, y al 6.5% de quienes tienen 11 y 12 años.

Ante la pregunta de si han visitado webs de contenido sexual o pornográfico, el 26.4% de la muestra ha respondido que sí. La diferencia por edad es muy significativa: afirman haberlo hecho el 12.3% de quienes tienen 11 y 12 años, frente al 42.3% de quienes tienen entre 13 y 16 años. En el caso del grupo de 13 a 16 años los varones ascienden al 67.4%, mientras que las chicas suponen el 17%. El hecho de que el visionado de pornografía sea una práctica eminentemente masculina da cuenta de la reproducción de los roles de género en materia de sexualidad, que puede llevar a una socialización diferenciada para ellos y para ellas.

Para cotejar los resultados anteriores, la encuesta incluyó preguntas de comprobación de roles y estereotipos de género. Los resultados de esta parte de la encuesta arrojan que si bien los porcentajes de chicos y chicas que manifiestan mayor equidad de género van en aumento y se sitúan entre el 25% y el 50% en la mayoría de las respuestas, también entre un 15% y un 40% reportan respuestas claramente estereotipadas sobre el género. Dentro de estos últimos porcentajes se sitúan chicos y chicas que opinan que las chicas se sienten atraídas por chicos viriles y agresivos, que los chicos deben tomar la iniciativa ante un acercamiento relacionado con la seducción, que los chicos son más violentos por naturaleza, que los chicos deben proteger y controlar a las chicas o que las chicas son más cariñosas y provocativas. Además, aparece un porcentaje llamativo de chicos y chicas, situado entre un rango y otro (equidad/desigualdad), generalmente con altos porcentajes (entre un 30% y 50%), cuya posición no es a favor ni en contra, dando cuenta de dudas respecto a estas cuestiones. En programas tendentes a fomentar la igualdad de género y de oportunidades en el ámbito escolar, se deben incluir acciones que tengan como grupos diana no solo a quienes manifiestan claramente estereotipos de género, sino especialmente a quienes manifiestan dudas al respecto.

3.2. Fase de reflexión y generación de conocimiento colectivo

En una segunda fase, los resultados de la encuesta se transformaron en infografías sencillas y atractivas, que fueron presentadas al estudiantado participante a modo de devolución. Se invitó a los niños, niñas y adolescentes a reflexionar sobre estos, en talleres realizados en sus centros educativos. Estos talleres se basaron en la metodología de investigación-acción participativa (IAP), que prioriza el desarrollo de un pensamiento crítico y liberador, que se genera en el proceso de colectivización del conocimiento. La IAP permite generar conciencia de un malestar, un problema o una injusticia, y tiene como efecto la disminución de la desinformación, los prejuicios y los estereotipos, todo ello mediante la participación activa de las personas implicadas.

Para la realización de los talleres basados en IAP, se firmó convenio con la Universidad de Granada, mediante el cual el alumnado de prácticas del Grado de Trabajo Social se integraba en el proceso. De este modo, hubo beneficios mutuos: el equipo del proyecto se amplió con la ayuda de jóvenes universitarios/as y estos/as pudieron adquirir sus primeras experiencias profesionales, profundizando en la práctica de metodologías de investigación y acción. Dicho alumnado, además de apoyar en la realización de los talleres, se encargó de gestionar el cuaderno de campo, en el que se recogieron todos los aportes de los chicos y chicas en las aulas, ya sean conductas, dinámicas, co-

mentarios o interacciones. Cabe mencionar, que los talleres de devolución se realizaron también con los equipos docentes de los centros educativos y con madres y padres.

Con los datos obtenidos en el proceso de devolución participativa, el equipo diseñó una propuesta de talleres temáticos a compartir con los niños, niñas y adolescentes, según sus propias preferencias. Para ello, se dispuso de un buzón de sugerencias. Así, se organizó una secuencia de encuentros con frecuencia de una vez a la semana, durante tres meses. Los temas tratados han sido los siguientes:

- Frecuencia de uso de las TRIC y relaciones familiares y sociales.
- Privacidad y seguridad en Internet y las redes sociales.
- Ciberacoso y violencias en las redes sociales.
- Identidad y perfiles en las redes sociales: quién soy, cómo me ven, cómo me muestro, cómo veo a los y las demás.
- Respeto y consentimiento en las redes sociales.
- TRIC y educación afectivo sexual.
- Videojuegos y roles de género.

Los temas podían abarcar una o más sesiones, en función del interés y de la participación. El equipo dispuso de varias dinámicas participativas para trabajar cada uno de ellos, lo que promovió la motivación, rompió el espacio jerárquico del aula, permitió la movilidad libre en ésta y las interacciones, facilitó la empatía y el trabajo colaborativo. Se priorizaron técnicas basadas en el roleplaying, el collage, el juego (gamificación) y la reflexión. Al finalizar todos los temas, se añadió una última sesión dedicada a resumir todo lo debatido y a realizar el cierre y la despedida. En esta sesión se pasó un breve cuestionario de satisfacción, con una pregunta sobre propuestas de mejora para nuevas ediciones del proyecto. El buzón de sugerencias estuvo presente en todas las sesiones y se indicó que en él se podía escribir cualquier cuestión relativa a los encuentros. Llama la atención, que varios niños y niñas han comunicado estar siendo víctimas de ciberacoso, hubo un comunicado relativo a la necesidad de expresar libremente una identidad trans en la familia y la escuela y otro sobre un caso de acoso sexual. Estas situaciones fueron derivadas a recursos de intervención específicos del municipio o de Granada capital.

Los talleres se impartieron durante cinco cursos lectivos, desde 2019 hasta 2024. En cada curso participaron en torno a 200 niños, niñas y adolescentes. Las temáticas y dinámicas variaron de un curso a otro, porque se ha tenido

en cuenta la opinión de estos/as para mejorar los procesos reflexivos y porque los usos de las TRIC y de las redes sociales fue variando en la cultura juvenil, llegando al punto de acabar siendo completamente diferentes en 2024, respecto a los que se hicieron en 2019. Esto lleva a pensar que se trata de un tema extremadamente cambiante, sobre el cual el equipo tuvo que estar permanentemente actualizado.

3.2. Fase de colectivización del conocimiento y de la práctica con la comunidad y la academia

Ésta no fue una fase secuencial en el desarrollo del proyecto, sino más bien un proceso que acompañó todas las acciones desde el inicio hasta el final. Consistió en procurar la implicación de la comunidad en el proyecto. Ya se ha comentado, que los instrumentos de investigación-acción fueron presentados y testados por agentes claves del municipio (miembros de la Casa de la Juventud o de los Scouts) previamente a administrarlos. Los resultados de la encuesta fueron presentados a los equipos docentes de los centros educativos participantes, así como a madres y padres. Se pidió colaboración a estas personas para elaborar una Guía de Buenas Prácticas en el uso de las TRIC, que fue publicada por el Centro de Igualdad “13 Rosas” y, a partir de esta guía, se diseñaron infografías en el formato de diversas redes sociales, cuyo objetivo fue difundir, de manera sencilla, algunas de las Buenas Prácticas, dirigidas a tres colectivos: docentes, familias y niños, niñas y adolescentes.

Los dos primeros años del proyecto se organizaron charlas en el municipio sobre los resultados de la encuesta y los talleres, cuyo público asistente fue en gran medida mayor de 65 años. Esto imprimió un matiz intergeneracional en el proyecto. El tercer año, se implicó en el proyecto al rapero Annarce, natural del municipio, quien escribió una canción con las temáticas trabajadas, titulada “Quítate la venda”. Con esta canción se hizo un videoclip, que fue filmado en los centros educativos, con la participación de los niños, niñas y adolescentes. La letra de la canción es utilizada en algunos de los talleres, para trabajar el ciberacoso y los perfiles en las redes sociales. La canción fue presentada en el municipio, con asistencia del propio cantante.

En el ámbito académico, el proyecto acogió a alumnado de prácticas curriculares de grado y se invitó a que realizaran sus Trabajos de Fin de Grado (TFG) sobre las temáticas trabajadas. Al alumnado se le aportó el material extraído de los talleres (cuadernos de campo) para que realizara un análisis cuantitativo y cualitativo. Los TFG más sobresalientes aportaron un valor teórico a las reflexiones del equipo técnico, que con este material pudo rea-

daptar las temáticas y las dinámicas a las necesidades cambiantes de los niños, niñas y adolescentes. A su vez, parte del equipo técnico impartió varias charlas en el Grado de Trabajo Social de la Universidad de Granada, en concreto, en las asignaturas de Infancia en riesgo y de Adicciones. En definitiva, el proyecto promovió la colectivización de todos los procesos, extendiendo su impacto en la comunidad y la academia.

4. Reflexiones finales

Los niños, niñas y adolescentes de nuestro tiempo son nativos/as digitales. No es posible entender su desarrollo y maduración sin las Tecnologías de la Relación, la Información ya la Comunicación. Las TRIC cumplen innumerables funciones en la vida de los seres humanos, hacen más eficaz y eficiente los estudios o el trabajo, salvan vidas y acercan a una cantidad inagotable de recursos, servicios y herramientas para el entretenimiento, el aprendizaje, el ocio, la sociabilidad, la creatividad, la expresión artística, las gestiones públicas, entre otras muchas. Sin embargo, no se puede negar que existe una brecha digital importante, que afecta a muchos niños y niñas, que no pueden acceder a ellas y gozar de sus funcionalidades. Esta brecha digital reproduce brechas de clase, género, etnia, diversidad funcional o edad, que ya existían con anterioridad a su universalización.

El desarrollo de las TRIC, sobre todo de los móviles inteligentes y de Internet, ha abierto un sinfín de posibilidades, pero también entraña riesgos, especialmente para los niños, niñas y adolescentes. Los espacios para hablar y reflexionar sobre dichos riesgos deben ser promovidos tanto en los hogares como en la escuela, permitiendo que los niños y niñas se expresen libremente, desarrollen su capacidad de discernimiento y ejerciten su autocuidado. Los espacios de reflexión en torno a estos temas deben ser seguros y deben promover el diálogo, la comunicación, la escucha, la participación y la confianza. Deben permitir que las reglas puedan ser negociadas y consensuadas, bajo la comprensión del respeto. Esto no debe ser ajeno a una educación en valores y a una educación afectivo-sexual, que ya se considera un derecho de la infancia.

Existen diferencias de género importantes en el uso y en los discursos en torno a las TRIC entre los chicos y las chicas. Es observable la reproducción de los roles de género. La violencia de género también es una realidad, que en las TRIC adquiere nuevas modalidades y canales, pero bajo las mismas pautas patriarcales. Hablar de consentimiento en las relaciones entre pares y en

las relaciones íntimas es una potente herramienta para erradicar la violencia de género. No obstante, esto debe hacerse partiendo de los propios discursos de los niños, niñas y adolescentes, lo que obliga a revisar las dinámicas adultocentristas que subsisten en el ámbito familiar, educativo y académico. Una colaboración en esta tríada (familia, escuela, universidad) es deseable y es posible.

Referencias bibliográficas

- Castells, M. (1996). *La Era de la Información*. La Sociedad Red. Vol. I. Siglo XXI editores.
- Gabelas, J. A.; Marta Lazo, C.; Aranda, D. (20129). Por qué las TRIC y no las TIC. COMeIN [en línea], marzo, núm. 9. ISSN: 1696-3296. DOI: <https://doi.org/10.7238/c.n9.1221>
- Sanmartín, A., Gómez, A., Kuric, S. y Rodríguez, E. (2023). *Barómetro Juventud y Género 2023*. Madrid: Centro Reina Sofía de Fad Juventud. DOI: 10.5281/zenodo.10144131
- Salmerón Ruiz, M. (2015). Influencia de las TIC en la salud del adolescente. *Adolescere*, 3(2), 18–25.
- Save the Children (2024). *Silenciadas*. Un análisis sobre agresiones sexuales en la adolescencia. Edición propia. Disponible en: https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=8566
- PNUD (2003). *Informe sobre Desarrollo Humano*. Un pacto entre las Naciones para eliminar la pobreza. Madrid, Ediciones Mundi Prens.

Capítulo 9

La evolución de la igualdad de género en el sistema educativo español

María Aragonés González

Elena M. Cortés Florín

Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales

Universidad de Alicante

1. Introducción

La coeducación emerge como una propuesta pedagógica que busca activamente la eliminación de los estereotipos sexistas arraigados y el androcentrismo que han permeado históricamente en el ámbito educativo. Reconoce que el género no es una realidad biológica fija, sino más bien un constructo sociocultural que puede ser moldeado y transformado en pro de la igualdad. A través de la coeducación, se puede avanzar hacia una sociedad más equitativa en términos de género, lo que además representa una forma de prevención primaria de problemáticas como la violencia de género (Salvador, et al., 2011).

En España, la incorporación de las mujeres en el sistema educativo y la adopción de metodologías coeducativas o de educación en igualdad de género han sido procesos que han evolucionado de manera gradual y, en ocasiones, lenta. Sin embargo, su importancia y necesidad son cada vez más reconocidas en la búsqueda de una educación más inclusiva y equitativa (Gil, 2004).

El derecho a la igualdad y a la no discriminación son principios fundamentales que están consagrados en documentos internacionales como la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer. Asimismo, los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la UNESCO para la Agenda 2030 enfatizan la promoción de la igualdad y el pleno desarrollo en libertad de los niños y niñas como una meta central para el progreso social y humano. Los centros educativos hacen más que una simple transmisión de conocimiento. A través del currículo oculto, contribuyen al desarrollo personal de la infancia tomando como referencia los valores dominantes de la sociedad (Sánchez-Bello y Galdo, 2008; Çobanoğlu y Demir, 2014).

La coeducación es un proceso educativo que favorece el desarrollo integral de las personas independientemente de su sexo, lo que permite corregir y eliminar todo tipo de discriminación por razones de género. Su implantación supone un modelo pedagógico que incorpora la igualdad como eje transversal y previene las violencias que tienen como raíz el machismo (Sánchez-Bello y Iglesias, 2017).

Por otro lado, analizar la evolución histórica de la inclusión de la mujer en la educación es fundamental dado que se encuentra estrechamente relacionado con la inclusión de la igualdad de género en el sistema educativa. Al examinar la evolución histórica, podemos identificar los hitos importantes en el camino hacia la igualdad educativa de género, así como los obstáculos que aún persisten. Esto nos permite valorar los avances realizados y también identificar áreas donde se necesitan más esfuerzos y acciones para lograr una inclusión plena y equitativa de las mujeres en la educación.

Del mismo modo, el análisis histórico proporciona una base sólida para el diseño de políticas y acciones futuras en materia de educación y género. Permite identificar las lecciones aprendidas y las mejores prácticas, así como comprender las causas subyacentes de la desigualdad de género en la educación, lo que a su vez puede guiar la formulación de estrategias efectivas para abordar este problema.

La coeducación no solo representa una estrategia educativa, sino también un compromiso con la construcción de una sociedad más justa y equitativa en términos de género, donde todos los individuos tengan la oportunidad de desarrollarse plenamente sin importar su sexo o género. Asimismo, el análisis de la evolución histórica de la inclusión de la mujer en la educación es esencial para comprender el panorama actual de la igualdad de género en este ámbito, identificar desafíos y oportunidades, y orientar acciones futuras hacia una educación más inclusiva y equitativa para todas las personas. Por todo ello,

este estudio pretende explorar la evolución de la igualdad de género y la inclusión de la coeducación en el sistema educativo de España.

2. Metodología

La revisión exploratoria de la bibliografía es un método de investigación que busca recopilar y examinar una amplia gama de fuentes relevantes sobre un tema específico. En este caso, la pregunta de investigación se centra en la evolución de la coeducación en España. Para llevar a cabo esta revisión, se realizaron búsquedas exhaustivas en tres bases de datos académicas reconocidas: Web of Science, Dialnet y CSIC. Estas bases de datos contienen una amplia variedad de artículos científicos, tesis, libros y otros recursos académicos que son relevantes para la investigación.

Una vez recopilados los resultados de la búsqueda, se aplicaron criterios de inclusión y exclusión para seleccionar las evidencias científicas más relevantes y pertinentes para responder a la pregunta de investigación. Estos criterios pueden incluir aspectos como la relevancia del contenido, la calidad del estudio, el idioma, el año de publicación, entre otros. Como criterios de inclusión, se definieron:

- Documentos escritos en español.
- Estudios dentro del territorio español
- Estudios relacionados con la coeducación como teoría de pedagogía educativa para la eliminación de las desigualdades por razón de género dentro de los centros educativos obligatorios.

El objetivo final de esta revisión exploratoria es rescatar evidencias científicas sólidas y confiables que permitan comprender la evolución de la coeducación en España a lo largo del tiempo. Esto proporcionará una base sólida para analizar y comprender el panorama actual de la coeducación en el país, así como identificar posibles tendencias, desafíos y áreas de mejora en este campo. De este modo, se realizó una revisión exploratoria donde se identificaron y revisaron estudios relacionados con políticas educativas, iniciativas coeducativas a nivel nacional.

3. Resultados

A lo largo de la historia de España, las mujeres han pasado por diferentes fases en su acceso a la educación en igualdad de condiciones respecto a los hombres (Aragónés-González, 2021; Salvador, et al., 2011). Podemos distinguir la fase de exclusión (hasta 1885) donde las mujeres no tenían derecho a la educación formal o accedían precariamente; la fase de segregación (de 1939 hasta 1970) siendo ésta un período de educación diferenciada por razón de sexo; y la fase de integración (desde 1970) donde hombres y mujeres conviven en mismos centros, mismas asignaturas, mismos tiempos, etc. (Subirats, 2017). Así pues, en España el avance en la inclusión de la igualdad ha sido progresivo (Salvador, et al., 2011).

3.1. Fase de exclusión

La Ley Moyano (Ley de Instrucción Pública, 10 de septiembre de 1857) reguló el sistema educativo español mejorando la situación de la educación e España dada la alta tasa de analfabetismo. Para ello, se instauraron tres niveles de educación: (1) Educación primaria, siendo gratuita y obligatoria desde los 6 años hasta los 9 años; (2) la Enseñanza Media o Segunda Enseñanza, con institutos y escuelas normales de magisterio en cada capital de provincia y enseñanza privada en colegios religiosos; (3) Enseñanza Superior con las universidades, cuya gestión se reserva al Estado. La Ley Moyano sufrió varios intentos de derogación, siendo el primer intento el proceso de elaboración y aprobación de la Ley de Instrucción Primaria de 2 de junio de 1868 (Ley Orovio), la cual suprimía las Escuelas Normales y encomendó la formación de las maestras a las diferentes Asociaciones Religiosas, sin embargo, no fue implantada gracias a la derogación después de la Revolución de 1868 (Decreto del 14 de octubre de 1868) (Scanlon, 2010; Sevilla-Merino, 2007; Gil, 2004).

Según Scanlon (2010) y su análisis legislativo, es evidente que la Ley Moyano instauró precedentes en el avance de la igualdad en educación, pues supuso un beneficio para la educación de la mujer, aumentando el número de escuelas de niñas, así como se crearon escuelas de maestras y femeninas (Scanlon, 2010).

Entre los movimientos precursores del modelo educativo mixto encontramos la Escuela Moderna de Ferrer y Guardia (instaurada en 1901 y prohibida en 1906, en Barcelona), la cual seguía el modelo pedagógico experiencial y racionalista. De igual forma, este modelo de escuela proclamó la necesidad

de la educación mixta como ideal de igualdad, en el que ningún ser humano debía ser excluido. Por lo tanto, el proyecto educativo de Ferrer Guardia ve necesario que la coeducación complete al ser humano en igualdad, hombres y mujeres (Resa-Ocio, 2021). Otros movimientos educativos surgidos a finales del siglo XIX similares, es decir, que instauraron las bases para el cambio pedagógico y la inclusión de la mujer en el sistema educativo, fueron la Institución Libre y la Escuela Nueva (Resa-Ocio, 2021; Scanlon, 2010). Estos movimientos promulgaban la unificación de los espacios de niñas y niños bajo el modelo coeducativo y fundamentaciones ideológicas basadas en la búsqueda de la igualdad de oportunidades (Colectivo Feminario de Alicante, 1987). Sin embargo, estos modelos fueron criticados por los sectores más conservadores y la Iglesia, por lo que se desecharon durante el franquismo (Resa-Ocio, 2021).

Asimismo, en 1918 se crea la Asociación Nacional de Mujeres Españolas (ANME) en pro de los derechos de la mujer en España y el sufragio femenino, la cual estuvo activa durante el primer tercio del siglo XX y abordó cuestiones de género e igualdad en la educación del sistema español (Aguilera-Sastre, 2021). Los diversos movimientos sociales provocaron reformas del gobierno provisional y la Constitución democrática de 1931. Dicha Constitución democrática recogió en su artículo 48 principios que sustentaron el programa educativo de la etapa republicana, además, se estableció una “educación gratuita y pública, competencia del Estado, laica, de carácter activo, creador y social, pero sobre todo lo que marcó el punto de distinción fue la proclamación de una escuela unificada que apostó por la igualdad de sexos. La educación laica junto a la educación sin distinción de sexos quizás fueron los dos grandes puntos de batalla en tema de educación (Cruz-Sayavera, 2016).

3.2. Fase de segregación

Con todo, las diferentes reformas educativas incrementaron la aparición de las mujeres en el sistema educativa y se eliminaron parcialmente la tradicional subordinación femenina hacia la igualdad. Sin embargo, a partir de 1933, con la llegada del bienio radical-cedista, da comienzo una etapa de inestabilidad a todos los niveles (Cruz-Sayavera, 2016). Así pues, se inició una etapa de retroceso al mando de los conservadores y se suprimieron presupuesto para la mejora de la calidad educativa y, finalmente, desapareció la educación mixta (Cruz-Sayavera, 2016). Durante el Régimen Franquista (1939-1975) no hubo una nueva reestructuración del sistema educativo español, simplemente se aniquilaron las cuestiones republicanas y se reim-

plantó el dominio de la religión en el currículum escolar (Orden de 21 de septiembre de 1936).

En este sentido, la enseñanza obligatoria de la Religión y de la Historia Sagrada no solo consistía en materias obligatorias, sino que fomentaba la formación patriótica del alumnado. El régimen buscó que el patriotismo se inculcara tanto en la familia como en la escuela (Cruz-Sayavera, 2016; MEC, 1990).

Así pues, como ley educativa representativa de la etapa encontramos la Ley de 1945 para la Educación Diferenciada, la cual instauró una etapa en la evolución educativa segregada según el sexo y los roles de género promulgada por la influencia de la Iglesia Católica en la escuela

3.3. Fase de integración

En 1970, con la Ley General de Educación (LGE) de Villar Palasí (Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa), se intenta dar solución al problema de la segregación sexista de las aulas y las altas tasas de analfabetismo en España (Heredero, 2019; Aragonés-González, 2021; Izquierdo y Lucero, 2010). La Ley General de Educación (1970) fue promulgada durante los últimos años del franquismo y supuso una profunda reforma que se mantuvo vigente hasta la década de los 90 y comportó diversas mejoras como la extensión de la escolarización obligatoria y gratuita hasta los 14 años (Resa-Ocio, 2021; Izquierdo y Lucero, 2010). Así, la LGE supuso “un primer acercamiento a una escuela más igualitaria” (Resa-Ocio, 2021, p.15).

Sin embargo, hasta 1985 las niñas no recibían la misma educación que los niños en las mismas aulas y condiciones. De este modo, en 1990, con la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), se reconoció por primera vez en la legislación española la discriminación por sexos en el sistema educativo y se estableció la necesidad de reconsiderar la actividad educativa a la luz de los principios de igualdad de oportunidades entre ambos sexos (Aragonés-González, 2021). La generalización de la escuela mixta y la coeducación en la normativa educativa supuso un gran impulso para la igualdad de oportunidades (Subirats, 2017; Heredero, 2019; Izquierdo y Lucero, 2010).

Tras este hito, las leyes sucesivas en materia de educación a nivel nacional como la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE), la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) y la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad

educativa (LOMCE) han puesto de manifiesto la evolución socioeducativa necesaria para el avance en materia de igualdad de género y la necesidad de su inclusión en el sistema educativo (Resa-Ocio, 2021).

Concretamente, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), la cual actualiza la coeducación, como pedagogía par la integración de la igualdad de género en las escuelas, en la legislación educativa. La legislación aboga por reconocer la existencia de discriminaciones sociales que deben superarse desde el sistema educativo e indica como fines educativos el desarrollo de las capacidades afectivas y la formación en la igualdad efectiva de oportunidades, entre otros aspectos que promocionan la igualdad de género (Herederó, 2019; Téllez et al, 2017; Fernández, 2016).

Paralelamente, la LOE junto la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (L.O. 1/2004) promueve la educación en valores, la lucha contra la violencia de género desde el ámbito educativo y el aprendizaje de las formas de resolución pacífica (Herederó, 2019).

En el artículo 7 de la L.O. 1/2004 se establece que el profesorado debe tener una formación inicial y permanente en igualdad de género (Aragón-González, 2021).

Por su parte, la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres continua la enfatización de tales objetivos coeducativos en el sistema educativo español mediante la inserción en los centros educativos de medidas de sensibilización, prevención y detección e intervención en diferentes ámbitos, incluyendo el ámbito escolar (Santos, et al., 2012).

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) expone que la igualdad de oportunidades ha de ser incluida en la educación para garantizar el pleno desarrollo de la personalidad y la resolución pacífica de conflictos, superando cualquier discriminación (artículo 1).

Seguidamente se instaúra el Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades 2018-2021, donde se recoge como objetivo estratégico la necesidad de impulsar la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres a través del sistema educativo, haciendo especial referencia a la formación del profesorado en materia de igualdad de género (Aguilar, 2013; Freixas, et al., 2006).

Asimismo, el III Plan Estratégico para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres 2022-2025 (Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades, 2022), aboga por la inclusión de la coeducación y la transversalidad de género en educación.

Por último, La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), representa tiene como enfoque principal el fomento del aprendizaje de la igualdad efectiva entre mujeres y hombres, así como la prevención de la violencia de género y el respeto a la diversidad afectivo-sexual en todos los niveles educativos. La LOMLOE promueve la orientación educativa y profesional desde la inclusión y el no sexismo en la educación secundaria, además de una educación basada en valores como la tolerancia, el respeto, la resolución pacífica de conflictos y la cooperación. Asimismo, reconoce la importancia de una educación afectiva-sexual que no solo prevenga la violencia de género, sino que promueva la igualdad.

Según la perspectiva de Calvo, Susinos y García (2009), existe una percepción errónea y extendida de que la igualdad de género ya se ha alcanzado, conocida como el “espejismo de la igualdad”.

En este contexto, la coeducación se presenta como una herramienta para transformar los modelos de género establecidos y eliminar las sutiles discriminaciones basadas en el género, cuyo objetivo es avanzar en la implementación de prácticas coeducativas efectivas para lograr una verdadera igualdad de género en la educación y en la sociedad en su conjunto.

4. Discusión y conclusión

El análisis realizado revela que si bien las reformas legislativas educativas han avanzado en la inclusión de la igualdad de género, se han enfocado principalmente en el acceso de las mujeres al sistema educativo sin adoptar una perspectiva feminista e interseccional. Se destaca cómo desde la década de los 90, el tema de igualdad y educación ha cobrado mayor relevancia, coincidiendo con la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer en Beijing en 1995.

A lo largo del tiempo, diversos movimientos y reformas educativas han contribuido al avance hacia la igualdad de género en el ámbito educativo. La Escuela Moderna de Ferrer y Guardia, la Institución Libre y la Escuela Nueva fueron algunos de los precursores de la coeducación, promoviendo la educación mixta y la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres. La Ley Moyano, promulgada en 1857, marcó un hito importante en la historia de la educación en España al establecer un sistema educativo que abordaba la alta tasa de analfabetismo y promovía la educación como un derecho para todos. Sin embargo, durante el régimen franquista, estas ideas

fueron suprimidas, y se promovió una educación segregada y bajo la influencia de la religión católica.

Con el advenimiento de la democracia, se produjeron cambios significativos en el sistema educativo español. La Ley General de Educación de 1970 intentó abordar la segregación de género en las aulas, y la Constitución democrática de 1978 sentó las bases para una educación más igualitaria y laica. Posteriormente, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 introdujo por primera vez en la legislación española la necesidad de abordar la discriminación por género en el sistema educativo. Por tanto y siguiendo a Viñao (2004), durante el siglo XX se afianza la integración de las mujeres en el sistema educativo tanto en España como en los países occidentales.

Las leyes educativas posteriores, como la LOMCE y la LOMLOE, han seguido promoviendo la igualdad de género y la coeducación en el sistema educativo español. Sin embargo, a pesar de estos avances legislativos, persisten desafíos en la eliminación de la desigualdad de género en los centros educativos, como el micromachismo y el techo de cristal. Por lo tanto, es crucial seguir avanzando en la implementación de prácticas coeducativas para lograr una verdadera igualdad de género en la educación y en la sociedad en su conjunto. La coeducación, como cambio cultural necesario, requiere acciones esenciales para superar los prejuicios sexistas, tales como la formación y sensibilización del profesorado y la promoción de actitudes igualitarias (Subirats y Tomé, 2007; Téllez et al, 2017).

En definitiva, la formación del profesorado en igualdad de género y la promoción de relaciones igualitarias desde edades tempranas son fundamentales para prevenir la violencia de género y promover la igualdad en la sociedad. Sin embargo, la coeducación, como herramienta para eliminar las desigualdades sociales, requiere el compromiso de toda la sociedad.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, C. (2013). Género y formación crítica del profesorado: una tarea urgente y pendiente. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 78, 177-183. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/274/27430309012.pdf>
- Aguilera-Sastre, J. (2021). Para una historia de las asociaciones femeninas en España. La Asociación Nacional de Mujeres Españolas y la Unión de las Mujeres de España: similitudes y discordancias (1918-1921). *Feminismos*, 37, 131-160. <https://doi.org/10.14198/fem.2021.37.06>

- Aragón-González, M. (2021). La Coeducación como metodología transformadora hacia la igualdad de género [tesis doctoral], Universidad de Alicante.
- Arenas, G. (2006). *Triunfantes perdedoras. La vida de las niñas en la escuela*. España: Graó.
- Bello, A. S., y Galdo, A. I. (2018). Coeducación: Feminismo en acción. *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), 1-6.
- Calvo, A., Susinos, T., y Garcia, M. (2009). The long road to coeducation. An analysis of the stages of women's education based on three school life tales. *Revista De Educacion*, (354), 549-573.
- Çobanoğlu, R., y Demir, C. (2014). The Visible Side of the Hidden Curriculum in Schools. *Elementary Education Online*, 13(3), 776-786.
- Colectivo Feminario de Alicante (1987). Elementos para la educación no sexista. España: Víctor Orenge (editorial).
- Cruz-Sayavera, S. (2016). El sistema educativo durante el franquismo: las leyes de 1945 y 1970. *Revista Aequitas: Estudios sobre historia, derecho e instituciones*, (8), 31-62.
- Fernández, G. R. (2016). De la educación patriarcal a la coeducación. *Libre pensamiento*, (89), 77-85.
- Freixas, A., Fuentes Guerra, M y Luque, B. (2006). Formación del Profesorado y diferencia sexual. *Revista Fuentes*, 7, 52-64.
- Gil, I. G. (2004). La historia de la educación de las mujeres en España: líneas actuales de investigación. *Revista de educación*, (334), 131-141.
- Heredero, C. (2019). *Género y Coeducación*. España: Morata.
- Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades (2022). *III Plan Estratégico para la igualdad efectiva de mujeres y hombres 2022-2025*. (Ministerio de Igualdad). Recuperado de: <https://www.inmujeres.gob.es/publicacioneselectronicas/documentacion/Documentos/DE1824.pdf>
- Izquierdo, J. M. M., y Lucero, L. A. (2010). Directrices de la política educativa de género en España (1970-2010). *Educatio Siglo XXI*, 28(2), 223-244.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE 06-08-1970).
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Organización General del Sistema Educativo (BOE 04-10-1990).
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (BOE 29-12-2004).

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 04-05-2006).
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad efectiva de mujeres y hombres (BOE 23-03-2007).
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE-A-2020-17264)
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio de 1985, reguladora del Derecho a la Educación (BOE 04-07-1985).
- MEC (1990). *Historia de la educación en España. Textos y documentos. Nacional-Catolicismo y Educación en la España de la posguerra*. Vol. V. España: MEC.
- Resa-Ocio, A. (2021). La formación en igualdad de género en los grados de Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 13-27. <https://doi.org/10.6018/reifop.390951>
- Salvador, A. C., Rada, T. S., y Lastra, M. G. (2011). El largo camino hacia la coeducación: un análisis de las etapas de la educación de las mujeres a partir de tres relatos de vida escolar. *Revista de educación*, (354), 319-320.
- Sánchez-Bello, A., y Iglesias-Galdo, A. (2017). Coeducación: Feminismo en acción. *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), 1-6. <https://doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.1865>
- Santos, T., Bas, E., y Iranzo, P. (2012). La formación inicial del profesorado en prevención y detección de la violencia de género: universidades españolas y universidades de prestigio internacional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 73(26.1), 25-40.
- Scanlon, G. M. (2010). La mujer y la instrucción pública: de la ley Moyano a la II República. *Historia De La Educación*, 6. Recuperado a partir de
- Sevilla-Merino, D. (2007). La Ley Moyano y el desarrollo de la educación en España. *Ethos educativo*, 40, 110-123.
- Subirats, M. (2017). *Coeducación apuesta por la libertad*. España: Octaedro.
- Subirats, M. y Tomé, A. (2007). *Balones fuera: Reconstruir los espacios desde la coeducación*. España: Octaedro.
- Téllez, A. (Ed.), Albeza, R., Cazorla, E., Boix, C., Ramírez, E., Millá, M., Navarro, M.J. y Jérez, P. (2017). *Coeducación y violencia de género*. España: Universidad Miguel Hernández.
- Víñao (2004). *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. España: Marcial Pons.



**MANTÉNGASE INFORMADO
DE LAS NUEVAS PUBLICACIONES**

**Suscríbase gratis
al boletín informativo
www.dykinson.com**

Y benefíciese de nuestras ofertas semanales