

Conceituação Básica do Direito Educativo

Organizadoras:
Luci Mary Duso Pacheco
Jeanice Rufino Quinto



RIIDE BRASIL



**CONCEITUAÇÃO BÁSICA DO
DIREITO EDUCATIVO**



UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO
ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES

REITOR

Arnaldo Nogaro

PRÓ-REITOR DE ENSINO

Edite Maria Sudbrack

PRÓ-REITOR DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-
GRADUAÇÃO

Marcelo Paulo Stracke

PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO

Ezequiel Plínio Albarello

CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN

Diretora Geral

Elisabete Cerutti

Diretor Acadêmico

Carlos Eduardo Blanco Linares

Diretor Administrativo

Alzenir José de Vargas

CÂMPUS DE ERECHIM

Diretor Geral

Paulo Roberto Giollo

Diretor Acadêmico

Adilson Luis Stankiewicz

Diretor Administrativo

Paulo José Sponchiado

CÂMPUS DE SANTO ÂNGELO

Diretora Geral

Berenice Beatriz Rossner Wbatuba

Diretor Acadêmico

Carlos Augusto Fogliarini Lemos

Diretor Administrativo

Gilberto Pacheco

CÂMPUS DE SANTIAGO

Diretor Geral

Julio Cesar Wincher Soares

Diretora Acadêmica

Claudete Moreschi

CÂMPUS DE SÃO LUIZ GONZAGA

Diretora Geral

Renata Barth Machado

CÂMPUS DE CERRO LARGO

Diretor Geral

Renzo Thomas



CONSELHO EDITORIAL DA URI

Presidente

Luci Mary Duso Pacheco (URI/FW)

Conselho Editorial

Acir Dias da Silva (UNIOESTE)

Adriana Rotoli (URI/FW)

Ana Paula Teixeira Porto (URI/FW)

Arnaldo Nogaro (URI/FW)

Camila Aguilar Busatta (URI/FW)

Carmen Lucia Barreto Matzenauer (UCPel)

Cesar Riboli (URI/FW)

Claudionei Vicente Cassol (URI/FW)

Daniel Pulcherio Fensterseifer (URI/FW)

Dieter Rugard Siedenberg (UNIJUI)

Edite Maria Sudbrack (URI/FW)

Eliane Cadoná (URI/FW)

Elisabete Cerutti (URI/FW)

Elisete Medianeira Tomazetti (UFSM)

Elton Luiz Nardi (UNOESC)

Fernando González Alonso (UPSA/Espanha)

Gelson Pelegrini (URI/FW)

Jaqueline Moll (URI/FW)

Jordana Wruck Timm (URI/FW)

Julio Cesar Godoy Bertolin (UPF)

Laísa Veroneze Bisol (URI/FW)

Lenir Basso Zanon (UNIJUI)

Leonel Piovezana (Unochapeco)

Leonor Scliar-Cabral Professora Emérita (UFSC)

Liliana Locatelli (URI/FW)

Lisiane Ilha Librelotto (UFSC)

Lizandro Carlos Calegari (UFSM)

Lourdes Kaminski Alves (UNIOESTE)

Luana Teixeira Porto (URI/FW)

Luci Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi (URI/FW)

Luis Pedro Hillesheim (URI/FW)

Luiz Fernando Framil Fernandes (Uniasselvi)

Maria Simone Vione Schwengber (UNIJUI)

Marinês Aires (URI/FW)

Mauro José Gaglietti (Uniavan)

Noemi Boer (UFN)

Patricia Rodrigues Fortes (UFSM/FW)

Paulo Vanderlei Vargas Groff (UERGS/FW)

Rosa Maria Locatelli Kalil (UPF)

Rosângela Angelin (URI/Santo Ângelo)

Sibila Luft (URI/Santiago)

Silvia Regina Canan (URI/FW)

Ximena Antonia Diaz Merino (UFRRJ)

Luci Mary Duso Pacheco
Jeanice Rufino Quinto

Organizadoras

CONCEITUAÇÃO BÁSICA DO DIREITO EDUCATIVO



Frederico Westphalen
2024



Este trabalho está licenciado sob uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivados 3.0 Não Adaptada. Para ver uma cópia desta licença, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>.

Organização: Luci Mary Duso Pacheco, Jeanice Rufino Quinto

Conselho Editorial Internacional RIIDE: Dr. Fernando González Alonso, Dra. Marilú Camacho López, Dra. Luci Mary Duso Pacheco, Dr. Andrés Villafuerte Vega, Dr. Yuniesky Álvarez Mesa

Revisão Linguística: Jeanice Rufino Quinto

Capa/Arte: Editora URI – Frederico Westph

Diagramação: Editora URI – Frederico Westph

**O conteúdo dos textos é de responsabilidade exclusiva dos(as) autores(as).
Permitida a reprodução, desde que citada a fonte.**

Catálogo na Fonte elaborada pela
Biblioteca Central URI/FW

C745 Conceituação básica do direito educativo [recurso eletrônico]
/ organizadoras Luci Mary Duso Pacheco, Jeanice
Rufino Quinto. – Frederico Westphalen : URI Frederico
Westph, 2024.
1 recurso online. 270 p.

Inclui bibliografias.
ISBN 978-65-89066-51-4

1. Educação. 2. Direito educativo. I. Pacheco, Luci Mary
Duso. II. Quinto, Jeanice Rufino.

CDU 37.014.1

Catálogo na fonte: Bibliotecária Karol de Rosso Strasburger CRB 10/2687



URI – Universidade Regional Integrada
do Alto Uruguai e das Missões
Câmpus de Frederico Westphalen:
Rua Assis Brasil, 709 – CEP 98400-000
Tel.: 55 3744-9223
E-mail: editora@uri.edu.br

SUMÁRIO

PRÓLOGO	8
----------------------	----------

Dr. Andrés Otilio Gómez Téllez

Capítulo 1

DIREITO EDUCATIVO: CONCEITO E DEFINIÇÃO	14
--	-----------

Jeanice Rufino Quinto

Luci Mary Duso Pacheco

Capítulo 2

MEMORIZAR O RAZONAR COMO DERECHO EDUCATIVO	25
---	-----------

Juan Carlos Sánchez Huete

Gregorio Pérez Bonet

David Méndez Coca

Antonio Rodríguez López

Marta Martín Nieto

Capítulo 3

LETRAMENTO DIGITAL NA ESCOLA COMO DIREITO EDUCATIVO NO BRASIL: DOS DESAFIOS ÀS POSSIBILIDADES	36
--	-----------

Jacinta Lúcia Rizzi Marcom

Ana Paula Teixeira Porto

Capítulo 4

EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA LICENCIATURA EN DERECHO DE LA UNIVERSIDAD MICHOACANA DURANTE LA PANDEMIA POR COVID-19	60
---	-----------

María Teresa Vizcaíno López

Olga Lilia Pedraza Calderón

Miroslava Vizcaíno López

Capítulo 5

LA PROMOCIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS A TRAVÉS DE LA CULTURA DEMOCRÁTICA EN EL MÁSTER DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSITAT D'ANDORRA88

Alexandra Monné

Bárbara Cerrato

Carles Porté

Capítulo 6

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS Y ORGANIZATIVAS PARA FAVORECER EL DERECHO A LA INCLUSIÓN ESCOLAR.....118

María del Carmen Gómez Gómez

María Esther Olveira Olveira

Capítulo 7

DERECHO EDUCATIVO, UNIVERSIDAD Y PANDEMIA: LA EXPERIENCIA DE LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA.....137

Santiago Jiménez Sanabria

Andrés Villafuerte Vega

Capítulo 8

LETRAMENTO DIGITAL: UM NOVO PORVIR DA EDUCAÇÃO EM UM MUNDO TECNOLÓGICO.....189

Marijane de Oliveira Soares

Dra. Ana Paula Teixeira Porto

Capítulo 9

COVID-19 E AS RELAÇÕES ENTRE SERES HUMANOS: O CASO DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO.....208

Marlene Neves Strey

Capítulo 10

DERECHO EDUCATIVO Y FORMACIÓN CIUDADANA EN TIEMPOS DE PANDEMIA227

Dr. Andrés Otilio Gómez Téllez

Dra. Marilú Camacho López

Capítulo 11

PROGRAMAS PARA LA PREVENCIÓN DEL BULLYING EN LA ESCUELA Y EL FOMENTO DEL DERECHO EDUCATIVO242

Irene García Fernández

Fernando González Alonso

PRÓLOGO

Este trabajo que hoy presentamos a su consideración, es gracias a las generosas aportaciones de los autores de los artículos del libro, se procura con especial profundidad analizar el fenómeno que implica el derecho educativo como nueva área del conocimiento, son importantes aportaciones en la materia donde sus creadores demuestran creatividad analítica con reflexiones profundas y novedosos enfoques en torno al derecho educativo.

Para desarrollar los componentes teóricos y metodológicos del derecho educativo, es menester que los diversos estudios e investigadores en la materia, tengan referentes que cubra la necesidad continua de construir y utilizar un lenguaje común, que abone a la reflexión y el análisis de esta nueva área del conocimiento.

El objetivo principal de este texto virtual es constituirse en el primer libro de varios que integrarán la colección denominada: Elementos Básicos del Derecho Educativo, su propósito es constituirse en fuente de consulta sobre aspectos fundamentales del derecho educativo. Corresponde a la Universidad Regional Incorporada (URI) del Alto Uruguay y de las Misiones, *Campus Frederico Westphalen de Rio Grande do Soul* de Brasil los tres primeros volúmenes. Situación que quienes integramos la Red Internacional de Investigación en Derecho Educativo (RIIDE), agradecemos desde diversos puntos del planeta donde nos encontramos.

Los trabajos que se presentan en este interesante libro proceden de Brasil, España, México, Andorra y Costa Rica, las instituciones universitarias representadas son: Universidad Regional Incorporada (URI) *Frederico Westphalen de Brasil*; Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México; Universidad Autónoma de Chiapas, México; Universidad Pontificia de Salamanca, España; Universidad de Santiago de Compostela, España; Universidad de Andorra, en Andorra y Universidad de Costa Rica, en Costa Rica.

La investigación del fenómeno educativo es un asunto inter, trans y multidisciplinario, el derecho educativo nos permite una oportunidad

privilegiada para la producción de nuevas conocimientos, significados y aplicaciones.

Debemos reconocer que el estudio de la educación como derecho fundamental, permite dimensionar la naturaleza humana y el tipo de sociedad que pretendemos ser, para lograrlo, es necesario reflexionar desde las más diversas culturas, creencias, diferencias y posibilidades, procurando entender el mundo que nos ha tocado vivir, se trata de una nueva mirada del conocimiento.

El derecho educativo como área emergente del conocimiento tiene en los derechos fundamentales su columna vertebral, la efectiva acción pedagógica de los mismos será el resultado de las experiencias e instrumentos documentales que permitan conocer su origen y desarrollo, por lo tanto, es necesario crear fuentes donde los investigadores puedan identificar los conceptos básicos para desarrollar sus investigaciones o informes en este campo.

Los derechos humanos son un instrumento efectivo para la transformación con justicia y equidad, sin soslayar el necesario auxilio del derecho a la educación y del derecho de la educación, se trata de transformar el texto y el contexto educativo, modificar los procesos educacionales desde la escuela primaria hasta el espacio universitario, formar un nuevo sujeto, mediando estrategias didácticas y organizativas, reconociendo que sin educación un pueblo no puede tener desarrollo y sin el conocimiento del derecho educativo el sujeto hombre o mujer no puede despertar y colaborar a la construcción de un mundo más justo y feliz.

Actualmente se requiere generar saberes que sustenten un lenguaje común. Se trata, no de uniformar dichos y hechos sino de contar con instrumentos básicos de referencia que aporten conocimiento, faciliten la comprensión y la adecuada interpretación de la norma y la justa aplicación en las comunidades educativas.

El derecho educativo como área del conocimiento en etapa inicial de producción científica, no es una ciencia sino otra mirada a la educación que estudia la nueva dimensión multidisciplinaria de lo humano vinculado a la acción educacional, nuevas reflexiones, mejor sistematización del

conocimiento adaptado a la realidad propia de nuestro tiempo; el punto de partida es la norma con sentido humano, donde el respeto a la dignidad de las personas y la educación de calidad constituyen la piedra fundamental para el desarrollo de los pueblos.

En RIIDE creemos que este esfuerzo editorial que comprende la exploración, reflexión y actualización de las definiciones y los conceptos básicos del derecho educativo nos permitirá socializar mejor esta área emergente del conocimiento, con este tipo de acciones es posible que más personas se interesen en conocer, interpretar y aplicar sus derechos educativos y sus obligaciones, fortaleciendo así la formación ciudadana.

En la medida en que más personas y pueblos conozcan mejor las relaciones entre derecho educativo y otras áreas del conocimiento, sin duda se fortalece el posible equilibrio entre desarrollo tecnológico y humanístico, por ejemplo, en el ámbito digital con sus fortalezas y debilidades, o bien, cuando nos permite coadyuvar a la necesaria incorporación de las prácticas democráticas en los diversos contextos educacionales.

La práctica concreta de los derechos humanos requiere de la formación de profesionales en derecho educativo, pero también, implica que las y los docentes, los investigadores y los directivos se formen en la materia, pero aun más, se requiere predicar con el ejemplo, esto último, es un paso importante y un reto mayor pues es una tarea pendiente en casi todas las comunidades universitarias de los diversos continentes.

En este texto, también se aborda desde el derecho educativo el análisis del fenómeno educacional según las nuevas situaciones propias de nuestra época, como son las condiciones y efectos que nos ha heredado la pandemia del covid 19. Este flagelo como se sabe aun se encuentra entre nosotros y resulta por demás interesante conocer los efectos post covid y sus consecuencias en la acción pedagógica, así como la necesaria normatividad jurídico-educativa que atienda las necesidades actuales.

En la actualidad, el derecho educativo fomenta el desarrollo tecnológico y humanístico, su estrategia consiste en generar la formación del sujeto en un justo equilibrio con visión local y repercusión global, desde

cualquier punto de la geografía, considerando la importancia del desarrollo digital, pero también la atención a procesos de inclusión y equidad social.

Un aliado del derecho educativo en su acción transformadora es la educación y la re educación de las personas, en especial esta última, pues auxilia en el conocimiento y la práctica concreta del marco de los derechos y las obligaciones institucionales, pues actuando con base en la legislación educativa vigente de los sistemas educativos nacionales, permite la inclusión de las culturas populares a los procesos formales de la educación.

Estamos conscientes que el derecho educativo no puede resolver toda la problemática social, ni siquiera toda la que se manifiesta en los ámbitos formales, no formales o informales del proceso educacional sea dentro y fuera del espacio escolar, pero si puede constituirse en el mejor aliado para auxiliar en el desarrollo de una mejor orientación ciudadana capaz de generar acciones democráticas y éticas que mejoren la formación individual y colectiva, eliminando la violencia escolar y fomentando el respeto a la dignidad de las personas.

El interés de la Red Internacional de Investigación en derecho educativo (RIIDE), es coadyuvar a la generación de nuevas fuentes documentales que auxilien a los estudiosos del campo, y que sean un referente de consulta bibliográfica para los estudiosos del tema que nos ocupa.

Para nadie es un secreto que una preocupación en buena parte del mundo es la violencia en todas sus expresiones, destacamos aquí la violencia escolar con todas sus variantes, destacando el *bullying* que en algunos países sea convertido casi en un problema de Estado, su reducción o mejor aun, su prevención es urgente pues constituye una preocupación constante en el ámbito escolar.

Con esta obra la RIIDE trata de colaborar a la eliminación del analfabetismo jurídico que permea en algunas comunidades universitarias, quienes padecen esta situación están ausentes de propia realidad, se colocan al margen de sus derechos y obligaciones, pero también limitan inconscientemente la posible potencialidad que podría esperarse de su desarrollo integral en el plano individual y colectivo.

Con la ayuda de derecho educativo los principales actores de la acción pedagógica, pueden coadyuvar con su ejemplo interviniendo en sus propias comunidades, reconociendo sus necesidades actuales desde la nueva educación permeada por el derecho educativo y por la necesaria formación crítica, por ejemplo, reeducándose en formación ciudadana, eliminando la violencia, fomentando el respeto y la libertad, participando activamente en estrategias de equidad, igualdad y justicia social, entre otros.

Resulta necesaria la incorporación de nuevos modelos educativos, incluyentes, con calidad en la educación, un nuevo educando, un mejor educador, un mayor compromiso social para generar procesos educativos que incidan en la conciencia del sujeto, capaz de modificar sus conductas y de comprometerse con los cambios o las necesarias transformaciones por el bien de todos.

Agradecemos a RIIDE BRASIL a su Presidenta la Dra. Luci Mary Duso Pacheco y su equipo de trabajo, en especial a la prestigiada y siempre reconocida Universidad Regional Incorporada *Frederico Westphalen* (URI FREDERICO WESTPHALEN), por su invaluable apoyo para hacer posible esta obra, “Elementos Básicos del Derecho Educativo”. Su generosa aportación de recursos: económicos, técnicos y humanos será siempre reconocida desde el esfuerzo común de la “unidad y desarrollo del derecho educativo en el mundo”.

Atentamente

Dr. Andrés Otilio Gómez Téllez

Presidente de RIIDE INTERNACIONAL

Docente-investigador de la Facultad de Humanidades, Campus VI

Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH)

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México, 29 de septiembre del 2024.

Capítulo 1



DIREITO EDUCATIVO: CONCEITO E DEFINIÇÃO

Jeanice Rufino Quinto¹

Luci Mary Duso Pacheco²

Resumo

O Direito Educativo é uma área dedicada a pesquisa diretamente relacionada a formação educacional, que ao mesmo tempo contribui com a crítica e a reflexão dos problemas que envolvem a sociedade. A busca por conhecimento e ampliação dos estudos científicos na área é apenas um dos objetivos da RIIDE (Rede internacional de investigação em Direito Educativo), pois é através dos estudos, diálogos e trocas de experiências que surgem as buscas por melhorias, evoluções materiais e sociais. O presente artigo propõe uma discussão acerca do conceito de Direito Educativo, produção de conhecimentos científicos, objetivos e seu alcance dentro da área do Direito. A expansão dessa ciência é necessária por ser um direito humano que inclui todos os sujeitos da comunidade educativa e da sociedade em geral. Compreender os significados, diferenças e aplicabilidades se fazem necessários antes de qualquer avanço.

Introdução

O conceito DE (Direito Educativo) ainda encontra-se em formação. Refere-se a uma área do conhecimento que abrange diversas áreas do campo da educação. É considerado no Brasil uma ciência nova e de caráter interdisciplinar que possui como maior objetivo a sistematização de normas que envolvam a educação. Pode-se compreender que o DE pode ser uma solução e resposta fundamental no que se refere à carência formativa que grande parte dos seres humanos apresenta. Poucos são os que conhecem os

¹ Graduada em Letras, língua portuguesa, língua espanhola e respectivas literaturas, pós-graduada em consultoria e assessoria lingüística, mestra e doutora em educação.

² Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Professora e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/URI).

seus direitos e que sabem utilizá-los como apoio e oportunidade, que conseguem interpretar e relacionar com suas realidades e necessidades, que obtenham respostas por meio dos Direitos Educativos sobre os valores humanos e formativos. Como exemplo de sistematização temos o Direito Penal, é fundamentalmente um ramo do direito público que possui como objetivo a regulamentação do poder punitivo do país. Trata-se de um estudo em forma de livro que através da interpretação forma um conjunto de normas que definem as ações consideradas criminosas ou que configuram um delito.

Na educação não existe essa sistematização das normas que regem o direito à educação. Existem diversas leis dispersas: a Constituição Federal possui os fundamentos, os direitos fundamentais. Em seguida a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) que tem por finalidade regulamentar e orientar a organização do sistema educacional, abrangendo desde a educação básica até o ensino superior. Depois o PNE (Plano Nacional de Educação), e então, os PPPs (Projetos Políticos pedagógicos) que são instrumentos utilizados no contexto educacional para planejar, organizar e orientar as ações e práticas pedagógicas de uma instituição de ensino. Tem como objetivo principal estabelecer diretrizes, metas e estratégias para o desenvolvimento de um ensino de qualidade e coerente com os princípios e valores da comunidade escolar. Essa é a divisão por ordem hierárquica. O PPP tem que seguir o PNE, que deve estar adequado a LDB que não pode fugir do que está previsto na CF. É dessa forma que surgem alguns questionamentos.

Onde encontramos tais informações? Conhecendo todas as normas? Esse é um dos objetivos do Direito Educativo, que propõe a sistematização de todas as normas dentro de uma estrutura de livro que estejam compilados para facilitar o entendimento interpretação e informação.

Discussão e reflexão do conceito de Direito Educativo

A RIIDE (Rede Internacional de Investigação em Direito Educativo) atua com os pesquisadores e estudiosos que fazem parte da rede para que o DE seja integrado à área do Direito e dessa forma sejam estudadas as leis e

políticas educacionais. Por meio dessa inclusão seriam colocadas em prática as normas, mas também a sansão do não cumprimento das leis, uma vez que, todas as outras áreas, tais como, tributárias, civis e empresariais, atuam com penalidades caso não sejam obedecidas as cláusulas. Na educação não se conta com nada disso e essa efetivação das regras só é aplicada quando o cidadão entra na justiça para fazer valer o seu direito referente às políticas educacionais.

A RIIDE propõe também que todas as leis educacionais sejam compiladas em um livro que facilite os estudos e análises. Um manual do Direito Educativo que contemple os direitos à educação. O outro objetivo é que o Direito Educativo torne possível pensar nas escolas e universidades como ambientes melhores para trabalhar, em que os professores e formadores de docentes possam assumir papéis de líderes de uma reforma educativa, competentes e críticos, na busca de uma educação mais humanitária, com melhor qualidade. Isto pode se realizar na prática através do esforço, interesse e competência dos professores junto com uma política de educação e com o auxílio dos Direitos Educativos, promovendo a valorização do professor e a emancipação dos alunos ao compreenderem seu espaço como estudante e sujeitos de direitos.

Conhecer os conjuntos das ideias básicas contidas num sistema político, educacional, filosófico e econômico que regem os direitos educativos é um grande desafio, ainda mais quando surgem questões relativas a sua funcionalidade, objetivos e propósitos. A palavra “direito” muitas vezes conduz o pensamento diretamente ao mundo jurídico, o que direciona a inferências relacionadas ao campo de estudos e pesquisas na área de formação dos cursos de carreira jurídica ou de advocacia. O direito educativo é capaz de abranger inúmeros campos do conhecimento, pois foi pensado e desenvolvido com enfoques transversais e interdisciplinares, tendo como um dos maiores propósitos a formação humana e cidadã.

São muitos os esforços e os movimentos para expansão da doutrina em matéria de direito educativo, pois ainda está-se diante de um campo bastante escasso no que diz respeito à produção de materiais e produções

científicas acerca do tema que propõe muitas reflexões aos conjuntos de conhecimentos e informações somadas aos capitais humanos.

É necessário compreender os conceitos básicos da união entre as duas palavras que, compostas, dão origem aos estudos e pesquisas direcionados ao campo de investigação em direito educativo. A palavra direito, conforme Reale:

No caso das ciências humanas, talvez o caminho mais aconselhável seja aceitar, a título provisório, ou para princípio de conversa, uma noção corrente consagrada pelo uso. Ora, aos olhos do homem comum o Direito é lei e ordem, isto é, um conjunto de regras obrigatórias que garante a convivência social graças ao estabelecimento de limites à ação de cada um de seus membros. Assim, sendo quem age de conformidade com essas regras comporta-se direito; quem não o faz age torto (Reale, 1995, p. 1).

Vale ressaltar que o direito, em resumo, significa uma ciência que estuda as regras de convivência e, que através de leis, coloca em vigor as normas a serem seguidas. Normas morais e éticas para a vida em sociedade.

Já o termo educativo é conceituado como “1 educacional 2 que contribui para a educação” (Houaiss, 2009, p. 722). Com base na significação dos dois conceitos, podemos dizer que estamos diante de uma palavra composta, de grande valor educacional, já que o direito é formado por um conjunto de normas para a vida em sociedade e a expressão educativo contribui para a educação. Ao formar a expressão “direito educativo” gera-se também o desejo de ensinar, informar, pesquisar e estudar medidas e maneiras de colaborar com o desenvolvimento do senso crítico e dos direitos humanos. Tem como maior objetivo estudar os direitos inerentes à raça humana. Todos possuem o direito à educação de qualidade, mas poucos conhecem o que está previsto na Constituição e que direitos são esses. O Direito educativo fundamenta e promove esses conhecimentos relacionados ao que devemos saber. Fundamenta a luta pela busca constante da educação e os direitos que cabem a ela. Nas palavras de Verdera:

El Derecho Educativo es la ciencia más antigua del mundo, porque nació y creció con la humanidad, al producirse la interrelación de

vivir en comunidad (derecho) y al educar los padres a sus hijos (educación).

El Derecho Educativo es el principal derecho humano, ya que sin su ejercicio no se puede acceder al ejercicio de los restantes derechos humanos; y también, es un derecho fundamental para la formación docente, ya que es urgente modificar el concepto de unidimensionalidad (normas positivas-exégesis); como se lo enseña en la actualidad; por el de multidimensionalidad que comprende las dimensiones: antropológica, social, cultural, jurídica e educativa (Verdera, 2014, p. 18).

Ainda para Verdera (2014), o Direito Educativo, por ser um direito humano, abarca todos os sujeitos da comunidade educativa. Isso inclui professores, alunos, ex alunos, diretores, pais, proprietários de instituições de ensino e todos aqueles que estão comprometidos de uma forma ou de outra com os direitos e deveres que cada indivíduo carrega consigo. Podemos chamá-los de atores educativos que se baseiam em valores de cultura e paz.

Desde muito pequenas, e ao longo do desenvolvimento humano, as pessoas sabem o que é considerado correto ou não. São moldadas conforme está organizada a vida em sociedade. Nas primeiras fases de existência pouco ou nada do que fazem ou como vivem, remete-as aos direitos que nascem junto com elas. Sabem que tem que ir para escola, que devem ser alfabetizados, que precisam alimentar-se, vestir-se, mas parece que todos esses aspectos essenciais acontecem naturalmente e muitas vezes são submetidos ao pouco que lhes é oferecido. Pouco ou nada se fala dos direitos a uma educação de qualidade, que inclua o exercício da autocrítica, valorização dos aspectos étnicos, culturais e sociais, onde sejam trabalhadas todas as dimensões do ser humano.

O sistema educativo está fundamentado em normas de ensino voltadas ao desenvolvimento de habilidades diretamente relacionadas a determinadas áreas do conhecimento. Questões de historicidade, valorização de talentos, respeito ao pluralismo, aprender a conviver juntos e de forma respeitosa parece estar sempre em segundo plano, ainda mais quando as relações sociais são baseadas na competitividade e o que mais importa são as notas

que cada aluno recebe ao desenvolver ou não aprendizagens referentes aos campos de estudos considerados a base para o crescimento.

Ainda nas palavras de Verdera:

El Derecho Educativo tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de si mismo y realizar su proyecto personal.

El Derecho Educativo debe acompañar ofreciendo otro camino a evolución del hombre y de la sociedad, que los pueda sacar de tanta infelicidad, causada por la guerra, la criminalidad y el subdesarrollo. Todo se puede lograr si se revaloriza los aspectos éticos y culturales de la educación, y para ello debemos dar a cada uno de los medios para comprender al otro en su particularidad y comprender el mundo en su curso caótico hacia una cierta unidad (Verdera, 2014, p. 19).

Dr. Raúl Edilberto Soria Verdera, um dos precursores e pensadores do Direito Educativo, em suas reflexões diz que o conceito do termo Direito Educativo em sua aplicabilidade pode ser considerado como uma doutrina ou matéria que possui como maior objetivo incorporar, nos bancos escolares e nas academias universitárias, disciplinas que fomentem a importância de os sujeitos conhecerem os seus direitos. Ninguém respeita o que não conhece. Não há como lutar por melhores condições ou reivindicar direitos se não houver conhecimento desses direitos e das leis. Os direitos à educação existem, mas poucas pessoas os conhecem. Quando nascemos passamos a ter muitos direitos considerados humanos, mas nunca os estudamos ou sequer os conhecemos.

Os Direitos Educativos tratam de apresentar para a comunidade, através da educação, uma formação cidadã. Devem fortalecer e assegurar a participação ativa dos sujeitos integrantes das comunidades no que diz respeito a mudanças de pensamentos sobre a educação formal. O desejo é que através da educação possam ser renovadas as relações humanas e sociais, com novos conteúdos e significados. De acordo com Téllez e Lopez:

El Derecho Educativo se contrapone a la cultura de la violencia tan presente en la realidad actual, se fundamenta en el respeto absoluto de los derechos humanos, anteponiendo el reconocimiento a la dignidad de las personas como elemento central para una sana convivencia (Téllez; Lopez, 2020, p. 36).

Busca-se a cultura de paz e o reconhecimento da dignidade humana.

O conceito direito educativo não pode ser confundido com o direito à educação. São duas terminologias que se entrelaçam, mas que não possuem as mesmas significações e aplicabilidades. Quando se fala em Direito à educação, logo vem a legislação e o papel do governo como peças centrais das discussões que envolvem as demandas educacionais na sociedade. Relativo à educação como direito e seus princípios, Lino e Bianchini traçam as seguintes concepções:

Em sentido vasto, é possível afirmar que o vocábulo educação traz a ideia de um processo em que exista uma atuação sobre o desenvolvimento do indivíduo, que possui finalidade de transformação social e o respeito das diferenças individuais. A educação não é apenas um direito do cidadão, mas também um dever do Estado, bem como toda a sociedade (Lino; Bianchini, 2012, p. 102).

A educação está inserida continuamente na vida do ser humano. É através dela que serão traçados os destinos que cada sujeito seguirá. Que direitos são esses? De quem são as responsabilidades? Segundo Diniz:

Sobre a educação como direito. É dever da família e do Estado, inspirado nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. Tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: a) ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; b) progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; c) atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino; d) atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade; e) acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; f) oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; g) oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola; h) atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; i) padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, processo de ensino aprendizagem (Diniz, 2008, p. 285-6 apud Lino; Bianchini, 2012, p. 102).

O direito à educação refere-se a um direito social que foi reconhecido no Brasil na Constituição Federal de 1988. Até esse momento o estado não tinha nenhuma ou qualquer obrigação de garantias de educação, muito menos de qualidade e que fosse para todos. Após o reconhecimento, outras leis passaram a existir para complementar e regulamentar os direitos à educação. Em 1990 foi elaborado o ECA (Estatuto da criança e adolescente). Em 1996, a LDB (Lei de diretrizes e bases da educação). Todos com o objetivo de garantir os direitos à educação e acesso ao ensino, com o propósito de os cidadãos vislumbrarem através da educação condições melhores de vida e de trabalho.

Já os Direitos Educativos estudam as leis e normas que visam aos direitos à educação. Buscam através da emancipação do conhecimento jurídico melhorias educacionais e sociais. Tem o objetivo de informar e tornar os sujeitos seres pensantes e críticos. Possui como maior finalidade a instrução e formação de leitores que conhecem seus direitos e são capazes de reconhecer a importância da educação para emancipação e qualidade de vida. No Brasil a maior parte da população pode ser enquadrada como analfabetos jurídicos, ou seja, desconhecem as leis e direitos. Desse modo, acabam por aceitar condições precárias de educação, por falta de informação e políticas voltadas à instrução e formação de cidadãos cientes dos seus direitos e deveres. Pensando nesse déficit, foi criada a Rede de Investigação Internacional em Direito Educativo.

Com o propósito de levar essa discussão para dentro das universidades e promover atividades direcionadas ao desenvolvimento social e humano, já que o direito à educação de qualidade faz parte dos direitos humanos, independente dos capitais culturais, sociais e intelectuais.

O Direito Educativo ajuda a promover ações transformativas para colocar em prática a construção de um mundo melhor através da educação. Propõe a cultura por meio de planos e programas de estudo que fortaleçam o Direito à educação. Ramírez compreende “Derecho Educativo como un área del saber que aborda el estudio, conjunto de principios y normas jurídicas que desarrollan y reglamentan el derecho a la educación” (Ramírez, 2020, p. 178).

Dando seguimento a elucidação do conceito é importante ressaltar que o Direito Educativo em sua singularidade abrange todas as áreas do conhecimento e dentro dessa ciência possui diversos objetivos e aplicabilidades.

Considerações finais

O Direito Educativo é uma área de conhecimento, uma ciência que estuda as leis, normas jurídicas e conjunto de princípios que regulamentam os direitos à educação. A grande diferença entre o Direito Educativo e as outras áreas do Direito é que através da Rede RIIDE, com a representação de pesquisadores de mais de 16 países, busca a implementação do DE como área do Direito, com espaço para discussões das leis e políticas educacionais que coloquem em prática as normas, mas também a sanção do não cumprimento dessas leis, uma vez que, todas as outras áreas, tais como, penal, trabalhista entre outras trabalham com regramentos e penalidades.

Na educação não se conta com nada disso e essa efetivação das regras só é aplicada quando judicializada, ou seja, o cidadão precisa entrar na justiça para fazer valer o seu direito garantido em uma política educacional. O conceito e as ideias que contemplam a existência e a viabilidade do Direito Educativo ainda são considerados novos no Brasil, pois não se tem a educação como uma área do Direito e essa é a grande luta da Rede, que une os dois campos para pensar a efetivação do Direito Educativo enquanto políticas pensadas para o processo educacional e para o não cumprimento dessas regras através de penalidades que as façam valer. Desse modo a RIIDE segue promovendo através de seus representantes o conhecimento sobre a temática, sempre em busca da promoção e implementação da ciência dentro do campo do Direito e que possa ser utilizada de forma emancipatória em todas as áreas do conhecimento. Não há educação sem direitos e nem direitos sem educação.

Referências

LINO, Estefânia Naiara da silva; BIANCHINI, Giseli Marques. A Mercantilização do Ensino Jurídico Brasileiro. In: SOUZA, José Antônio; SLAVEZ, Milka Helena Carrilho; GUIMARÃES, Lucélia Tavares (orgs). **Direito, Educação e Sociedade: desafios à humanização**. Curitiba: CRV, 2012. p. 102-113.

RAMIREZ, Álvaro José Cifuentes. Conceptualización del derecho educativo como disciplina de la ciencia jurídica. In: ALONSO, Fernando González; CASTAÑO-CALLE, Raimundo (Orgs.). **Análisis conceptual y metodológico del derecho educativo**. Costa Rica: Isolma 2020, p. 177-93.

REALE, Miguel. **Lições preliminares de Direito**. 22. ed. São Paulo: Saraiva, 1995.

TÉLLEZ, Andrés Otilio Gómez; LÓPEZ, Marilú Camacho. Diferencias entre Derecho a la educación y el derecho de la educación. In: ALONSO, Fernando González; CASTAÑO-CALLE; Raimundo (Orgs.). **Análisis conceptual y metodológico del derecho educativo**. Costa Rica: Isolma 2020, p. 11-45.

TÉLLEZ, Otilio Gómez; LÓPEZ, Marilú Camacho. **Análisis conceptual y metodológico del derecho educativo**. San José-Costa Rica: Isolma, 2020.

VERDERA, Raúl E. Soria. **La evolución del Derecho por medio de la escuela: El Derecho educativo y la labor escolar**. Argentina: Pirca Ediciones, 2014.

Capítulo 2



MEMORIZAR O RAZONAR COMO DERECHO EDUCATIVO

Juan Carlos Sánchez Huete³

Gregorio Pérez Bonet⁴

David Méndez Coca⁵

Antonio Rodríguez López⁶

Marta Martín Nieto⁷

Introducción

En la educación científica y matemática en España no se están logrando resultados sobresalientes, como así puede corroborarse en los informes PISA desde hace años, o el reciente informe TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study).

De 2019, cuyos resultados vuelven a cuestionar qué se hace en las aulas

En un mundo tan relacionado con estas áreas del saber, en el que se habla continuamente de internet, ordenadores, tecnología, cuestiones bursátiles, estadísticas de todo tipo, datos y metadatos, etc., sorprende la baja comprensión de los conceptos matemáticos y científicos que están detrás de todos estos términos.

Desde hace tiempo nos preguntamos si las metodologías y las didácticas que se enseñan y, por ende se aprenden, en las aulas universitarias son las adecuadas (Sánchez-Huete, Pérez-Bonet, Méndez-Coca, Rodríguez-López y Martín-Nieto, 2019, p. 110).

Los docentes ignoramos que las ciencias y las matemáticas son actividades mentales concebidas en relación con el mundo físico. Pero nos empeñamos en que los estudiantes aprendan dichos conceptos sin experiencias previas; simplemente se les introduce de lleno en complicadas

³ Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación.

⁴ Doctor en Psicología Social.

⁵ Doctor en Educación.

⁶ Doctor en Filosofía.

⁷ Licenciada en Matemáticas.

abstracciones, que a la propia humanidad le ha costado realizar cientos de años (Sánchez Huete y Fernández Bravo, 2003, p. 11).

El grupo de investigación PENLAB, del Centro de Enseñanza Superior Don Bosco (adscrito a la Universidad Complutense de Madrid), inicio su andadura en el curso 2014-2015.

La justificación del tema a investigar nos situó en la búsqueda de facilitar la comprensión de los conceptos matemáticos y científicos, tratando de medir y determinar la capacidad de razonamiento lógico y abstracto de los estudiantes de magisterio y de alumnos en edades escolares.

Al incidir en esta faceta, pretendemos huir de la memorización de conceptos, intentando medir, y después desarrollar, este tipo de razonamiento con el fin de que sean capaces de entender con mayor facilidad los conceptos científicos y matemáticos y resolver problemas de forma flexible.

Porque sobre la falta de creatividad y el exceso de memorización en nuestro sistema educativo ya nos advierte A. Schleicher, director de educación de la OCDE (Informe PISA). En febrero de 2014 manifestaba que: *“Los estudiantes en España reproducen bien lo que se les enseña, pero les cuesta extrapolarlo, utilizarlo con creatividad”*.

Años más tarde, en una entrevista concedida al diario El País (10/10/2018), a la pregunta si las pruebas PISA matan la creatividad en el aula, Schleicher responde: *“Es curioso, porque PISA criticaría a España por centrarse en la reproducción del conocimiento. Los españoles son los mejores en recordar hechos, cifras... pero flojean en el pensamiento creativo, en resolver problemas o en aplicar conocimientos a situaciones nuevas”*.

Entendemos que si los estudiantes de magisterio, futuros maestros, desarrollan este razonamiento, facilitarán el aprendizaje de sus estudiantes de las asignaturas de ciencias y matemáticas. Además, si los estudiantes en edades escolares tienen mayor facilidad para estas asignaturas, les daremos herramientas para que puedan lograr resultados positivos en estas áreas.

La principal razón por la que a los alumnos se les hacen tan difíciles los contenidos matemáticos *“se debe a que en la enseñanza inicial se les da de una forma rutinaria”*, muy formalizada. Seguimos en las aulas enseñando

del mismo modo que nosotros fuimos enseñados. Y aquí ya destacamos y reivindicamos una cuestión de derecho: calidad de la enseñanza en su más amplio sentido.

El proceso de investigación desarrollado

Uno de los objetivos que en su momento propuso la Comisión Europea (Eurydice, 2012) era el de fomentar el aprendizaje de las ciencias y las matemáticas. Ese mismo año, el informe PISA (2012) se refería a la necesidad de dotar de versatilidad a los estudiantes con el fin de desarrollar sus capacidades intelectuales, para resolver problemas y afrontar situaciones que se van a encontrar en el futuro profesional.

Nuestros objetivos se cifraban en:

- Determinar la capacidad de razonamiento lógico y abstracto de los estudiantes.
- Observar la influencia de esta capacidad en la comprensión de las matemáticas y ciencias.

Méndez, Sánchez y Méndez (2017) establecen que:

El razonamiento abstracto es una capacidad importante para entender los conceptos abstractos que existen en las ciencias y las matemáticas, por tanto también es interesante a la hora de enseñar estas disciplinas. En este estudio se ha medido esta capacidad en más de 400 futuros profesores de infantil y primaria. Se ha realizado mediante el test de razonamiento lógico (Tobin y Capie, 1981). El resultado ha sido de una puntuación inferior a 3 puntos sobre 10. Esto conlleva que los futuros profesores de ciencias y matemáticas en edades tempranas tienen un razonamiento que se puede encuadrar en el nivel de pensamiento concreto. Esto tiene diversas implicaciones para los estudiantes que son el futuro de la sociedad (p. 2149).

En una primera fase de la investigación (David Mendez, Juan Carlos Sanchez, and Miriam Mendez, 2017) se llegó a la conclusión que:

To sum up, the results achieved by students, our future teachers of pre-school and elementary education, are low comparing with different groups of students; whether they have or not some scientific back ground. In

other words, our future teachers (of pre-school and elementary education) have a low ability of logical reasoning, which means a problematic situation, since they will have the responsibility to provide knowledge of mathematics and science to younger students in the future (p. 272).

Sin duda, estas conclusiones incitan a una seria reflexión acerca de lo que se enseña en las escuelas de magisterio y de cómo se enseñan las matemáticas y las ciencias.

Pensemos que todo razonamiento científico no deja de ser un proceso creativo, donde primero tiene lugar la observación. Después, el uso del razonamiento lógico para generar una o más hipótesis o, incluso, puede utilizarse el razonamiento combinatorio para generar todas las posibles hipótesis (Veerman, Andriesseny Kanselaar, 2002; Méndez, 2012).

Sánchez Huete, Méndez Coca, Pérez Bonet, Rodríguez López y Sánchez Gadea (2018) establecen que:

La habilidad del razonamiento abstracto es importante a la hora de aprender ciencias. Y es indudable que el conocimiento previo de cada persona, y el uso de las reglas lógicas de razonamiento que cada uno ejerce para razonar, tienen un gran efecto en el aprendizaje (p. 11).

Una circunstancia irrefutable para comprender contenidos abstractos es la relación que existe entre los procesos de aprendizaje y los contenidos conceptuales, donde el razonamiento abstracto va más allá del caso particular (Tobin y Capie, 1981; Méndez, 2012).

De ahí la necesidad que el profesor sea consciente “que los conceptos se originan en el mundo físico y quiere que los alumnos aprendan dichos conceptos sin experiencias previas: se les introduce de lleno en complicadas abstracciones que, a la propia humanidad, le ha costado cientos de años” (Sánchez Huete y Fernández Bravo, 2003, p. 11).

En el devenir de los cursos académicos apostamos por una variable que podía ser interesante: la comprensión lectora. Así, focalizamos la investigación para analizar la relación que podía existir entre comprensión lectora y fluidez lectora y el razonamiento en la resolución de problemas, una de las actividades principales desarrolladas en el ámbito matemático y científico, ya que requiere poner en juego capacidades básicas que los

profesores “deben dominar: leer de forma comprensiva (cómo se comprende lo que se lee), razonar sobre lo que se plantea, establecer un plan para enfrentarse a la resolución, verificar la solución y comunicar de forma adecuada el resultado” (Sánchez-Huete et al, 2019, p. 111).

La enseñanza de competencias vinculadas a áreas instrumentales no mejoran presumiblemente de 1º a 4º en la carrera de magisterio, lo que nos inclina a suponer una necesaria revisión de los planes de estudio, incluso de las metodologías efectuadas que las puedan optimizar en los grados de educación. Y parece necesario insistir en la importancia de evaluar competencias instrumentales, que más tarde van a tener que enseñar los educadores y conocer, con mayor precisión, qué estrategias o metodologías potencian aquéllas.

Las razones de un derecho a la educación íntegro

El marco legislativo que recoge el Derecho a la Educación, con mayúsculas, lo expresa con claridad: *“Toda persona tiene derecho a la educación”*. Lo que no entendemos es que, incluso en muchas ocasiones, sea una educación indigna.

El Derecho a la Educación posee tres referentes esenciales en nuestro país:

- Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948).
- Convención sobre los Derechos del Niño (1989).
- Constitución Española (1978).

Y una intención: la igualdad en la educación.

Este tipo de declaraciones incorporan un principio fundamental (olvidado con facilidad): La doctrina de la protección integral como eje clave de cualquier proceso de reflexión, sea esta educativa, social, jurídica...

El artículo 27 de la Constitución Española dice que *“todos tienen el derecho a la educación... La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad... Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación”*.

La interpretación de este artículo 27 desde la jurisprudencia, en nuestro país determina, entre otros aspectos, el derecho a recibir una enseñanza asequible con dotación presupuestaria suficiente, escuelas y maestros necesarios y dotaciones pertinentes; el derecho a una enseñanza de calidad; el derecho a no ser discriminado; y el derecho a una educación inclusiva para los discapacitados.

Para garantizar este derecho a la educación debemos centrarnos en transformar aquellos agentes, de cualquier proceso educativo, que son los más cercanos entre sí: docente y aprendiz.

Al primero para aumentar su competencia, centrada en la adquisición de una formación adecuada a las aspiraciones académicas del estudiante, de forma que le provea de nuevas competencias y nuevos conocimientos. Así se conseguirá un doble objetivo: la completa inclusión, sin tener en cuenta el nivel de desarrollo; y, en segundo lugar, hacer las instituciones educativas más efectivas para ofrecer respuesta a la diversidad. De ahí “la importancia de promover el desarrollo cognitivo de los estudiantes proporcionando instrumentos conceptuales de pensamiento para estructurar y comprender mejor la realidad, para adquirir nuevos conocimientos, hacer frente a la información desconocida y pensar y razonar de manera crítica” (Sánchez Huete, 2017, p. 4).

El derecho a la igualdad, a la equidad y a la educación inclusiva

El concepto de igualdad es inherente a la condición humana y no podemos ignorarlo. En la Declaración Universal de los Derechos Humanos aparecen las palabras igual e igualdad en varias ocasiones. Así, en los artículos: 1.- Todos los seres humanos nacen libres e iguales (...); 7.- Todos son iguales ante la ley (...); 10.- Toda persona tiene derecho, en condiciones de plena igualdad, a ser oída (...); 25.- Todos los niños tienen derecho a igual protección social; y 26.- El acceso a los estudios superiores será igual para todos.

La Carta de las Naciones Unidas establece que “ninguna persona es ni más ni menos humana que otra, todos somos iguales en esencia y tenemos

los mismos derechos humanos”. Con ello podríamos sentar la siguiente premisa: “Educar para la igualdad entendiendo la educación para la diversidad y evitando la exclusión” (Sánchez Huete, 2016, p. 11). A este concepto inherente a la condición humana, el de la igualdad, se le añade el de la equidad. ¿Qué desafíos supone la equidad en educación? Que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación.

La educación inclusiva “es un imperativo moral de garantizar satisfactoriamente a todo el alumnado el derecho a una buena educación” (Martínez Domínguez, 2014, p. 202) y ha de responder con “el aprendizaje a través de la puesta en práctica de un conjunto de acciones orientadas a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y que surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos” (Sánchez Huete, 2017, p. 4). Supone la intervención de políticas y de instituciones con un alto grado de compromiso, tanto en la cultura de llevarlo a cabo como en la práctica de su ejecución. “La educación inclusiva hace referencia al término contrapuesto: que nadie sea excluido. Bajo esta nueva perspectiva: «es el sistema educativo el que se adapta al alumnado y a sus necesidades y no al contrario” (Sánchez Huete y Sánchez Gadea, 2019, p. 185). Es, sin duda, el mayor desafío de cualquier sistema educativo, de todos los sistemas educativos, pues se trata de ofrecer una educación digna a todos los niños y jóvenes.

La Resolución del Parlamento Europeo (12 de junio de 2018) sobre la modernización de la educación en la Unión Europea anima a que, además del “incremento de la inclusividad y el respeto de la libertad de elección educativa, se conceda apoyo financiero adecuado a los centros escolares de todas las categorías y niveles, tanto de carácter público como privado sin ánimo de lucro” (Alonso Alegre, 2020, p. 51).

Conclusiones

¿Cuál es el desafío de la educación inclusiva? Creemos que el reconocimiento a la diversidad humana, a la singularidad de cada individuo

y su pertenencia a una cultura. En materia de formación, quizás los Derechos Humanos sea asignatura pendiente de los sistemas educativos.

Es evidente que la conciencia social y pública existe. Y por eso caben estas preguntas, que quizás con osadía y atrevimiento contestamos:

¿Realmente nuestros políticos se preocupan de algunos de los propósitos que han venido apareciendo en las leyes? NO. Rotundamente no.

¿Cuáles son los temas de preocupación en el debate público sobre educación? Fracaso escolar, descenso del nivel de conocimientos, bullying, poco esfuerzo del alumnado y la falta de respeto al profesorado. Ojo, temas y problemas tan importantes como el que nos ocupa, o más en algunos casos.

¿Qué ambientes ofrecemos los adultos a los niños para que se desarrollen de forma integral? Las filosofías, las culturas, las costumbres, las corrientes de pensamiento, las emociones, los razonamientos, etc. Todo forma parte de ese ambiente con el que nos construimos a nosotros mismos. Porque el ser humano propende a aprender y todos debemos contar con los mismos derechos y las mismas obligaciones. Pero entendiendo que si no somos iguales porque nuestra genética, nuestra inclusión social y nuestras posibilidades en la vida nos hacen de una manera, entonces nuestro destino y la forma de ser percibidos por los demás estará marcado por la desigualdad. La igualdad debe aprenderse y enseñarse estudiando actitudes y prejuicios estereotipados y proporcionando información adecuada y correcta.

Porque la naturaleza obra para que a los cinco años, el 98% de los niños puedan considerarse GENIOS. Quince años más tarde, solamente el 10% de los niños mantienen estas capacidades. A veces, así obra la educación, que ya lo expresó Alejandro Dumas: *¿Cómo es que, siendo tan inteligentes los niños, son tan estúpidos la mayor parte de los hombres? Debe ser fruto de la educación.*

Referencias

Alonso Alegre, S. (2020). La financiación de la escuela concertada en Europa. *Revista de Escuelas Católicas*, 93, 51-53.

Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 1978, núm. 311, pp. 29313 a 29424.

David Mendez, Juan Carlos Sanchez, and Miriam Mendez, "The Effect in the Action of the Professor and the Problems in the Development of Abstract Reasoning in Future Teachers." *American Journal of Educational Research*, vol. 5, no. 3 (2017): 267-272. DOI: 10.12691/education-5-3-6.

Martínez Domínguez, B. (2014). Aprendizaje-Servicio y Educación Inclusiva. *Educación y Futuro*, 30, 183-206.

Méndez, D. (2012). Motivational change realized by cooperative learning applied in thermodynamics. *European Journal of Physics Education*, 3(4), 13-26.

Méndez, D., Sánchez, J. C. & Méndez, M. (2017). Capacidad de razonamiento lógico de los estudiantes del grado de maestro en Educación Infantil y Primaria. *Enseñanza de las Ciencias, n° extraordinario*, 2149-2154. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/record/184285?ln=ca>[Consulta: 13/12/2020].

Sánchez Huete, J. C. (2017). Educación Inclusiva: Políticas para educar en Igualdad. En García-Sempere, P., Pinargote, M., Véliz, V., Herrán, A., y Montiano, B. (coords.), *Formación y transformación para la educación inclusiva en la universidad*, pp. 3-26. Granada: Editorial Universidad de Granada. ISBN: 978-84-338-6035-4.

Sánchez Huete, J. C. (2016). Educar para la igualdad, en *En la Calle, Revista sobre situaciones de riesgo social*, 33, 11-15.

Sánchez Huete, J. C. (2014). El desarrollo de una educación de competencias básicas a través de la escuela inclusiva. En A. Medina Rivilla, C. Rodríguez Serna y D. A. Ansoleaga San Antonio (coords.), *Desarrollo de las instituciones y su incidencia en la innovación de la docencia*, pp. 139-153. Madrid: UNED-Editorial Universitaria.

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

Sánchez-Huete, J. C., Pérez-Bonet, G., Méndez-Coca, D., Rodríguez-López, A. y Martín-Nieto, M. (2019). La influencia de la comprensión lectora y la fluidez lectora en el razonamiento en Ciencias y Matemáticas en estudiantes de Magisterio del Grado de Primaria. *Educación y Futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 40, 109-133.

Sánchez Huete, J. C., Méndez Coca, D., Pérez Bonet, G., Rodríguez López, A. y Sánchez Gadea, A. (2018). Os professores estan preparados para ensinar

ciências? *Pátio Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio*, 86,10-13.

Sánchez Huete, J.C. y Fernández Bravo, J.A. (2003). *La enseñanza de la matemática. Fundamentos teóricos y bases psicopedagógicas*. Madrid: CCS.

Schleicher, A. (2014). *Schleicher reclama a España más autonomía para los profesores*. Recuperado de <https://www.farodevigo.es/sociedad-cultura/2014/02/03/schleicher-reclama-espana-autonomia-profesores/960136.html> [Consulta: 13/12/2020].

Schleicher, A. (2018). *Los profesores en España parece que trabajan en una cadena de producción*. Recuperado de https://elpais.com/sociedad/2018/10/09/actualidad/1539106335_328097.html [Consulta: 13/12/2020].

Tobin, K. G. y Capie, W. (1981). The development and validation of a Group Test of Logical Thinking, *Educational and Psychological Measurement* 41, 413-423.

Veerman, A., Andriessen, J. y Kanselaar, G. (2002). Collaborative argumentation in academic education. *Instructional Science*, 30, 155-186.

Capítulo 3



LETRAMENTO DIGITAL NA ESCOLA COMO DIREITO EDUCATIVO NO BRASIL: DOS DESAFIOS ÀS POSSIBILIDADES

Jacinta Lúcia Rizzi Marcom⁸

Ana Paula Teixeira Porto⁹

Resumo: O século XXI é palco para diversas mudanças, dentre elas o desenvolvimento de competências relacionadas ao uso das tecnologias digitais: o letramento digital. O presente estudo busca, portanto, reconhecer o letramento digital como uma ação urgente na formação escolar e analisar seus principais desafios e possibilidades. A metodologia aplicada no trabalho estrutura-se como uma pesquisa bibliográfica cujas análises baseiam-se em autores como: Castells (1999, 2003), Nóvoa (2003), Prensky (2007), Kensky (2012, 2013), Levy (2010, 2015). Como contributo deste estudo, salienta-se que o letramento digital continua sendo um grande desafio para educadores e políticas de fomento às escolas, pois não são escassas as formações de docentes para implementação de práticas educativas centradas no letramento digital e não há políticas públicas e acesso aos recursos digitais para todos os estudantes, garantindo-se a estas condições adequadas para que esse letramento torne-se presente em seus contextos formativos. Além disso, o letramento digital deve ser concebido enquanto direito educativo para que os alunos sejam preparados para o enfrentamento das demandas e desafios que a cibercultura impõe.

Palavras-chave: Letramento digital. Direito educativo. Tecnologias.

1 Introdução

Ao se observar a história contemporânea do Brasil, é possível perceber que o uso das tecnologias chegou com força total e tem alterado o modo de

⁸ Doutoranda em Educação. Pedagoga. jacinta.marcom@ifsc.edu.br

⁹ Doutora em Letras. Professora. anapaula@uri.edu.br

viver das pessoas, seus cotidianos profissionais e suas expectativas no mundo do trabalho, o que se torna mais evidente com o advento da cibercultura e de dispositivos digitais. Para Mattos (2014, p. 216) “[...] a utilização de tecnologias digitais trouxe para este novo milênio transformações profundas nas formas de acesso, aquisição, processamento e armazenamento do conhecimento humano”, o que requer estudos que contemplem a temática, de forma analítica e exploratória, não somente sobre o uso dessas no âmbito da educação, mas como um ecossistema amplo que abarque o acesso às tecnologias e ao desenvolvimento o letramento digital diante dos desafios contemporâneos.

É nesse contexto que se pode ampliar as discussões, no contexto da pesquisa educacional, sobre as relações entre tecnologias e formação escolar a partir de um recorte específico: o letramento digital. Sob esse viés, este trabalho objetiva discorrer sobre o letramento digital como um direito educativo, mostrando por que essa perspectiva é fundamental para a qualificação de processos de formação discente nas escolas e assinalando desafios e possibilidades de sua implementação no contexto brasileiro.

Para compreensão do enfoque, é preciso reconhecer algumas particularidades do contexto atual, dentre elas a ampliação de acesso à internet, a adoção de tecnologias digitais e práticas educativas das escolas. Em relação à internet, observa-se que ela abriu fronteiras e amplificou o compartilhamento de informações através de uma rede de conexões dando vazão para o nascimento da sociedade do conhecimento. Em contrapartida, nesse mesmo cenário de evolução tecnológica, essencialmente na educação, a cibercultura tem deixado rastros de exclusão no que se refere a falta de letramento digital, falta de condições para aquisição de um plano de internet de qualidade, problemas de conexão à internet, falta de recursos e aparelhos essenciais para a transmissão das aulas *online*, e outros diversos fatores que contribuem com a exclusão digital.

A escola é um espaço capaz de favorecer a apropriação das tecnologias digitais pelos estudantes e professores. Assim como, revela-se um *locus* privilegiado onde o letramento digital configura-se como um direito educativo inerente a vida escolar e social diante do mundo globalizado. Sob este

aspecto, verificou-se que a pandemia de corona vírus, vivida entre 2020 e 2021, serviu de mote para explicitar que esta garantia [direito educativo] não está assegurada a todos os cidadãos brasileiros.

Lévy (1993) afirma que a sociedade está passando por uma reconfiguração social, a partir das mudanças que a evolução cada vez maior das técnicas traz para o nosso cotidiano. Essa nova reconfiguração, por sinal excludente, aparece no relatório do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019) que apresenta os números do aumento da desigualdade de acesso às tecnologias no território brasileiro.

A referida pesquisa, veiculada pelo G1 em 31/08/2021, mostrou que 54% dos jovens entre 14 e 17 anos não possuíam computadores ou notebooks, com precário acesso à internet em suas casas. Tal contexto causou dificuldades aos estudantes e deficiência das condições necessárias para acompanhamento das aulas com êxito, durante o período do ensino remoto. O mesmo estudo apontou ainda que, tais deficiências se deram especialmente pela falta de computadores, celulares e acesso à internet nos domicílios de 86% dos estudantes das escolas públicas do país.

Os equipamentos, ferramentas e o acesso qualificado à internet são indispensáveis para que os estudantes tenham o domínio dos conhecimentos. Como poderiam eles, sem esses suportes, interagirem em sociedade empregando as tecnologias digitais? Sabe-se que, o não domínio das ferramentas de acesso aos conhecimentos, asseverou o já estado malfadado de exclusão social brasileira e, por consequência, a digital também.

Além das questões referentes aos estudantes, contemporaneidade escancara outra situação complexa, a dos professores. Os docentes nem sempre dispõem de competências necessárias para o letramento digital, o que amplifica o desafio de adaptação do ensino ao uso dos recursos tecnológicos. Acredita-se que, mais do que os conhecimentos básicos, da leitura e da escrita, os tempos modernos requerem das pessoas habilidades de letramento digital.

Se as tecnologias facilitam o processo de comunicação dos cidadãos, é importante trazer à tona que, para além do acesso equitativo às tecnologias digitais, é necessário saber como usá-las de forma segura, crítica e com fins

educacionais. Nesse contexto, fundamenta-se este estudo, que integra os estudos da linha de pesquisa Processos educativos, linguagens e tecnologias do Programa de Pós-graduação em Educação da URI/RS, em pesquisa bibliográfica com revisão de literatura sobre o tema, tomando como referência os estudos dos autores como Castells (1999, 2003), Nóvoa (2003), Prensky (2007), Kensky (2012, 2013), Levy (2010, 2015). A apresentação dos dados deste estudo divide-se em três partes: a primeira visa entender o letramento digital como direito educativo, a segunda discute os desafios e possibilidades do letramento digital como direito educativo e a terceira detalha algumas considerações finais.

2 Entendendo o letramento como direito educativo no Brasil

Antes de seguir com a discussão, é importante compreender o que é o letramento digital como direito educativo. A palavra letramento no Brasil surge a partir da tradução da palavra inglesa *literacy*, assim, definir letramento digital, nas palavras de Lévy (2010) remete à capacidade do indivíduo de direcionar o uso das tecnologias da informação e comunicação em prol de seus objetivos pessoais, como membro ativo de uma sociedade cada vez mais tecnologizada. A essa perspectiva soma-se a observação feita por Xavier (2007, p.134), segundo a qual:

Ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital.

Para Vidotti de Rezende (2016) o chamado letramento digital apresenta-se de forma desigual na sociedade brasileira, nem todos os usuários têm intimidade com as novas tecnologias para saber manejá-las corretamente. Nessa mesma linha, Vidotti de Rezende (2016, p. 101) afirma que o letramento digital “[...] não é somente uma questão funcional de manusear o computador e fazer pesquisas; é necessário saber localizar e selecionar os materiais por meio de navegadores, hyperlinks e mecanismos de procura, entre outros”. Nessa esteira, pode-se afirmar que o domínio

dessas habilidades pela população brasileira de forma mais equânime significaria uma sociedade mais igualitária e democrática.

Ao frisar o letramento digital como um direito educativo, deve-se considerá-lo como uma competência presente para todos os estudantes, sem distinção de contexto, indiferentemente do meio em que estes vivem, de sua condição social, de seu gênero, raça, etc. Deve-se observar também que, além de propiciar aos estudantes o acesso às tecnologias, há de se desenvolver a habilidade para que eles construam sentido a partir de textos multimodais, o que é visto como um direito educativo para todos. Salienta-se que, para reconhecer o letramento digital como um direito educativo, é fundamental levar em consideração alguns dados que endossam essas reflexões.

A revista *Veja* (GIANNINI, 2022) atualizou dados publicados e divulgados em junho de 2020 pela 31^a pesquisa anual do Centro de Tecnologia de Informação Aplicada (FGVcia). Esses apontam que o Brasil tem 424 milhões de dispositivos digitais ativos, o que inclui computadores, notebooks, smartphones e tablets. Afirmam ainda que o país possui 234 milhões de celulares inteligentes em uso, evidenciando mais de um smartphone por habitante. Os dados citados inferem que cada brasileiro tem no mínimo um celular, contudo, a realidade que se apresentou durante a pandemia em 2020 e 2021, de estudantes sem equipamentos para acesso às aulas remotas, desconstruiu esse imaginário.

Mesmo sendo o Brasil considerada uma das nações mais digitalizadas do mundo percebe-se que a sociedade ainda possui um grande desafio: fazer chegar essa tecnologia a todos os seus segmentos. De acordo com o Globo.com (SANTOS, 2021), uma pesquisa divulgada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), constatou que 86% das escolas do país tiveram dificuldades com o acesso às aulas remotas. Isso se deu, segundo o destaque da referida informação pela falta de computadores, celulares e acesso à internet em suas casas.

Outro dado interessante que dá forças à discussão trazida indica que entre os 39,8 milhões de pessoas que não acessaram a internet em 2019, 43,8% alegaram não ter o serviço por não saber navegar na rede. Entende-se

que, embora tenha aumentado os números de aparelhos por brasileiro, “[...] nativos digitais não sabem buscar conhecimento na internet”, segundo conclui a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

A matéria veiculada pela BBC News, em 2021, reconhece ainda que a familiaridade dos adolescentes atuais com a tecnologia não os torna automaticamente habilitados para compreender, distinguir e usar de modo eficiente o conhecimento disponível na internet. A justificativa se dá pelo fato de que os jovens são incapazes de compreender as ambiguidades em textos online, localizar materiais confiáveis em buscas de internet ou em conteúdo de e-mails e redes sociais, avaliar a credibilidade de fontes de informação ou mesmo distinguir fatos de opiniões.

Ademais, o relatório Leitores do Século 21 - Desenvolvendo Habilidades de Alfabetização em um Mundo Digital, que mostra as habilidades de interpretação de texto dos alunos de 15 anos avaliados no Pisa, exame internacional aplicado pela OCDE, traz dados preocupantes. Afirma esse, que no Brasil apenas um terço (33%) dos estudantes foi capaz de distinguir fatos de opiniões em uma das perguntas aplicadas no Pisa.

Esses levantamentos permitem compreender por que o letramento digital é um direito educativo não apenas para o estudante, mas também para o professor. Vale-se do pressuposto de que a tecnologia não educa sozinha, o que implica uma formação adequada para saber explorá-la adequadamente em contexto distintos. Aponta ainda que a educação formal continua fazendo a diferença, e a escola tem papel fundamental nesse processo formativo de inserção do letramento digital em suas práticas.

Além disso, estudos mostram que o não domínio da complexidade dos processos apontam consequências negativas tanto no trabalho quanto no exercício da cidadania: criando assim uma legião de excluídos digitais. Segundo Castells (1999), aqueles a quem é negado o direito de desenvolver as habilidades e competências exigidas pelas novas tecnologias de informação, é negada a própria cidadania. Segundo o autor, esses excluídos da comunicação tecnológica tornam-se cada vez menos capazes de se inserir e de participar de economias e sociedades, ou seja, de nada

adianta inovações na rede de computadores, banda larga, telefonia móvel, data show, mesas digitalizadoras, ipads, se as pessoas não conseguem utilizar tais ferramentas para integrarem-se como parte da sociedade do conhecimento.

Castells (1999, p. 573-574) defende que “realmente estamos em uma nova era [...], a era da informação”. Pensando sobre isso e olhando para a realidade brasileira observa-se um grande desafio da educação para o futuro. E um questionamento surge de imediato, como é possível preparar o estudante para lidar com as ambiguidades e as incertezas?

Preparar o estudante para gerenciar a ambiguidade e a incerteza é a meta para 2050, definida no relatório Futuros da Educação (HASTE; COPRA, 2021) referenciado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO). Ou seja, por mais que não se possa ter certeza de como será o mundo em 2050, ainda assim é previsível que quem não dominar as competências digitais não conseguirá adaptar-se à nova era.

Diante disso, é prudente observar que para aprender é necessário estar em contato com esse conhecimento permanentemente e que a internet não é apenas uma extensão do mundo virtual e do mundo real, não são dois mundos diferentes, estão interconectados. Hoje pode-se dizer que o acesso à internet acontece o tempo todo, ou seja, o computador, as tecnologias fazem parte da nossa vida. E quem não tem essa condição está excluído do mundo moderno, pois as inovações tecnológicas se fazem presentes em todos os espaços o tempo todo.

Ao saírem da escola, esses alunos vão para o mundo do trabalho e ali também serão excluídos se não dominarem, e se adaptarem ao uso das tecnologias. As profissões do futuro estão imersas no domínio dessas ferramentas e na criação das inovações onde o sujeito é obrigado a sair a condição de mero repetidor. Isso vale para as profissões de qualquer área, o que inclui também a profissão docente.

Assim, construir políticas públicas que definam o letramento digital como direito educativo e que incluam a formação permanente são dois elementos fundamentais que devem permear o fazer dos responsáveis pela construção de uma educação de qualidade para todos, bem como dois

grandes desafios. Nas palavras de Kersch e Marques (2018, p. 92), para a educação do século XXI “[...] a vida precisa vir para a sala de aula, assim como aquilo que se faz na sala de aula precisa ir para a vida, tornando-a melhor e mais fácil”. Diante das palavras dessas duas autoras, consegue-se destacar o quão importante é empoderar estudantes e docentes com o letramento digital. Isso implica tornar a inclusão digital uma prática permanente nas escolas.

Por certo, a inclusão digital promove a inclusão social. Para Levy (2010) a inclusão digital é um direito humano que deriva da nova organização e movimento social provocado pelo uso das tecnologias. Mas, para que esse direito seja respeitado, muitos são os desafios que ainda devem ser superados, e diversas são as possibilidades que podem ser apresentadas. A seguir destacam-se primeiramente os principais desafios e possibilidades para que o letramento digital seja pensado e promovido como direito para todos os cidadãos.

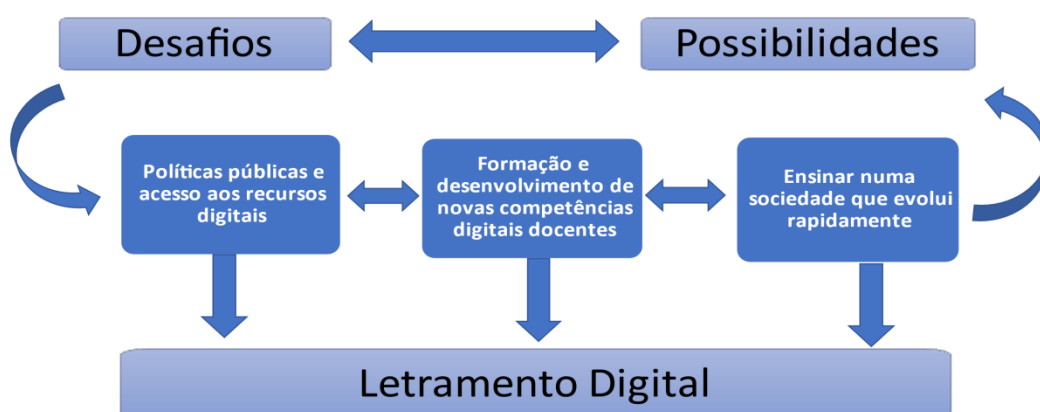
3 Dos desafios às possibilidades do letramento digital como direito educativo

Dando sequência às discussões e objetivando trazer à tona alguns desafios e possibilidades impostos ao desenvolvimento da competência do letramento digital, invoca-se Andrade (2012) que em seu poema “Ê tempo de Travessia”, afirma: “Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, [...], que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos”.

Pessoa não escreveu o poema para esse contexto, mas agrega sentido salientando que esse é, portanto, o maior dos desafios a ser combatido para que o letramento digital seja compreendido como direito educativo capaz de reconhecer e enfrentar desigualdades sociais e digitais entre os estudantes e os professores, para que nenhum dos sujeitos fique a margem da travessia por não ter condições de contrapor os paradigmas do mundo conectado.

Apesar de alguns avanços recentes esse desafio desdobra-se em muitos outros que espelham a necessidade de repensar o letramento digital não como um privilégio, mas como um direito humano universal. Diante da importância de a escola ser uma das promotoras dessa competência, é necessária uma visão macro que traga elementos para analisar como esses desafios podem se transformar em possibilidades. O esquema abaixo contempla uma visão geral dos principais desafios destacados nesse estudo, sinalizando três eixos centrais para discussão sobre desafios e possibilidades de implementação do letramento digital nas escolas.

FIGURA 1 – Desafios e possibilidades do letramento digital



Fonte: elaboração das autoras (2022)

Esses três eixos, depois de superados, podem se transformar em possibilidades para reconhecer as mudanças geradas pelos avanços tecnológicos na educação, como se discute a seguir.

3.1 Políticas públicas e acesso aos recursos digitais

Vive-se em um país onde os recursos, nas diversas modalidades, não são distribuídos de forma equânime. Ainda é muito forte a exclusão social, e

por conseguinte a digital, para as pessoas da sociedade com menor poder aquisitivo, de modo que internet, os recursos tecnológicos e o letramento digital não são disponibilizados a toda população.

Destaca-se ainda destacar que o letramento digital como política pública é bastante recente, e a falta de debate camufla o tema e diminui o incentivo de ações e políticas públicas voltadas a promoção desse acesso. Mesmo tendo a impressão de que pouca gente está fora desse ambiente, ainda assim existe, conforme já foi mencionado acima, excluídos. Para Castells (2003) a internet é capaz de criar um ciclo excludente com base na má distribuição do acesso aos bens culturais.

De acordo com o relatório da TIC Domicílios 2019 veiculado pelo Correio Braziliense (2021)¹⁰ apesar do avanço do número de usuários de internet, 47 milhões de brasileiros permanecem desconectados, sendo que 45 milhões (95%) estão nas classes E e D/E, ou seja, famílias carentes. Segundo o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), comparando 2018 e 2019, o percentual de domicílios em que havia utilização da internet subiu de 79,1% para 82,7%, um aumento de 3,6 pontos percentuais. Mesmo assim, em 2019, em 12,6 milhões domicílios do país não havia internet, devido à falta de interesse (32,9%), ao serviço de acesso ser considerado caro (26,2%) ou por nenhum morador saber usar a internet (25,7%). Esses dados demonstram que mesmo tendo havido um aumento significativo do número de brasileiros conectados, ainda assim, percebe-se a desigualdade que assola o país.

Essa tessitura também mostra que a informação se transformou num fator de exclusão, uma vez que as tecnologias de informação são responsáveis por abrirem esses canais de comunicação. O acesso às tecnologias representa o progresso e o desenvolvimento, à medida que todas as pessoas têm possibilitado o acesso às redes, bem como as condições mínimas para o letramento digital. O tema envolve definição de políticas públicas que primem pelo tema, ou seja, ter um conjunto de ações pensadas e realizadas pelo governo a fim de promover o acesso,

¹⁰ <https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2021/06/4931472-pesquisa-mostra-desigualdade-no-acesso-a-internet-entre-alunos.html>

Lenhardte Fontana (2016, p. 1) afirmam que “[...] pós as últimas décadas sedimentarem a inclusão digital como sendo um Direito Humano, até mesmo reconhecido pela ONU”. Na mesma medida indicam os autores que o Brasil tem implantado políticas públicas de acesso à tecnologia aos cidadãos, no âmbito da educação. Para fomentá-las o governo brasileiro vem implantando algumas ações tais como: criação do Comitê Gestor da Internet no Brasil (1990), Programa Nacional de Tecnologia Educacional (1997), ampliação de pontos de internet do wi-fi Brasil em escolas públicas (2022), dentre outras.

Entretanto, ressalta-se ainda que elas não são suficientes diante do atraso existente entre o avanço tecnológico e o uso desses para a ampliação e democratização, com qualidade, da educação. Buscar a implantação e o acesso às tecnologias e o letramento digital como uma política pública transforma-se em um dos objetivos essenciais para a sociedade na era digital.

Para isso, é necessário envolvimento coletivo, governantes e sociedade civil organizada para transformar acesso à rede de internet, acesso às tecnologias e a uma educação alinhada à sociedade da informação como direito social. Para que, de fato, essa política pública atenda as inquietações da comunidade em geral com vistas a formação global e inclusiva de estudantes brasileiros, é preciso investir em recursos de infraestrutura de acesso aos equipamentos que permitem o desenvolvimento de competências digitais de professores e estudantes.

Também é importante destacar algumas diretrizes para que essas proposições não se transformem no decorrer do tempo, em matérias descartadas, sem eficácia, apenas compondo legislações, pela não execução. Política pública é fundamental para garantia de direitos e deve: 1) surgir de um contexto que demanda ações para melhorá-lo; 2) Ser pensada no âmbito das pessoas envolvidas; 3) ser uma política pública e não apenas uma política de governo; 4) fazer o acompanhamento e posteriormente a avaliação para saber se a política melhorou os indicadores e cumpriu seu objetivo.

Se o acesso às tecnologias e ao letramento digital precisa ser entendido como direito educativo social, nada mais primordial do que ter uma política

pública definida que os referencie. Sugere-se que essa política pública, longe de apresentar um caráter simplista, preveja habilidades e competências a serem desenvolvidas para que o sujeito seja considerado letrado digital. Isso abrange tanto aos docentes como aos estudantes, pois o processo educativo está associando a esses sujeitos e a suas habilidades e competências.

3.2 Formação e desenvolvimento de novas competências digitais docentes

A tecnologia digital passou a ser necessária e seu uso já é considerado fundamental na sociedade contemporânea. Para tanto, novas competências passam a ser exigidas dos profissionais que atuam na educação. Kenski (2013, p. 73) endossa essa necessidade ao afirmar que “Os avanços tecnológicos redefiniram novos perfis de atuação profissionais, nos quais no mínimo, a fluência tecnológica se faz necessária”, pois uma boa formação inicial e continuada faz a diferença para a educação digital.

Ao falar de formação docente, nota-se um descompasso entre os currículos das licenciaturas e o que se exige dos profissionais formados num contexto modelado pela cibercultura. O uso das tecnologias digitais ainda encontra muita resistência entre os docentes, porém, à medida que vão sendo incorporadas ao seu fazer ocorre uma mudança de postura e o estranhamento vai sendo superado. Lima (2015) avaliza o que Lemos e Levy (2010) destacam, afirmando que se faz importante sair do esquema de comunicação onde “um fala para todos” sendo urgente migrar para o esquema “todos para todos”. O último modelo incorpora uma formação inicial e continuada capaz de propor a reconfiguração do processo de ensino unidirecional pautado na educação tradicional.

Em outras palavras, agrega sentido pensar que os currículos da formação inicial precisamente das licenciaturas precisam ultrapassar as fronteiras da mesmice e permitir aos futuros profissionais da área da educação experimentar uma formação inicial voltada para novas experiências no espaço virtual, hermeneuticamente falando, uma formação que se

constrói numa perspectiva educacional baseada no diálogo desconstruindo o modelo de sala de aula onde um detentor do saber guia todos os demais.

Assertivamente Kenski (2013, p. 90) destaca que “Os cursos de formação para professores caracterizam-se pela presença de modelos pedagógicos que privilegiam a estrutura disciplinar e a formação intelectual dos alunos”, e chama atenção para a importância de superar currículos fragmentados e convencionais, cujo foco principal tem sido a transmissão de informações. Identifica-se que na era digital, a escola precisa procurar compreender e refazer os caminhos para as literacias necessárias para promoção da autonomia docente e discente na cibercultura construindo trilhas para a fluência digital.

Concorda-se que as tecnologias, conforme são utilizadas, podem mudar a maneira como os professores ensinam, então, pensar modelos de formação docente inovadores nos remete a necessidade de perseguir o novo perfil docente imposto pela sociedade do conhecimento. Propondo um modelo cuja perspectiva pedagógica rumo à inteligência coletiva (LEVY, 2015), encontra sentido inverter a lógica arraigada de sempre o professor dar o problema e pedir ao aluno que traga a solução. Quem sabe é possível pensar também em situações nas quais o aluno, protagonista da ação pedagógica, traga o problema e todos (estudantes e professores) busquem as soluções.

Outro elemento fundamental traduz a responsabilidade das universidades com a formação inicial para a docência. Trata-se de sair da ilha para ver a ilha, ou seja, as instituições responsáveis pela formação normalmente não conseguem romper as amarras que impactam a prática pedagógica. O uso das tecnologias encontra resistência, porém, formar o professor para desenvolver a cultura digital demanda tratar de novos métodos de ensino aprendizagem, novas competências, compreendendo como utilizar as tecnologias para ensinar.

Tavares (2007) vai trazer a lume que a fundamentalidade da reflexão crítica na formação docente que deve contribuir para a superação destas perspectivas reducionistas, como: o simples treinamento do professor em aspectos tecnológicos, ou em técnicas de interação *on-line*, ênfase na experimentação prática, em que se aprende simplesmente fazendo, sem um

estudo mais aprofundado e reflexivo sobre o assunto. Será que apenas uma disciplina no curso dá conta desse novo perfil docente para a cibercultura? Não se vê nas políticas de formação instituídas atualmente o desejo de promover uma formação ao longo da vida, projetada em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças na prática de sala de aula.

García-vera (2000), considera que trabalhar com formação de professores para as tecnologias, envolve: (a) o que os professores devem saber sobre tecnologia e seu desenvolvimento; (b) quais produtos tecnológicos devem ser apresentados ao longo da história que os originou; (c) como este conhecimento tecnológico deve ser utilizado para favorecer o desenvolvimento da humanidade e para construir uma sociedade melhor.

Torna-se primordial a busca pelo desenvolvimento das competências que dão suporte às possibilidades de reconfiguração da prática pedagógica, buscando superar a simples transmissão ou distribuição de informações, uma vez que, nas palavras de Lévy (2010, p. 159) “[...] qualquer reflexão sobre o futuro dos sistemas de educação e de formação na cibercultura deve ser fundada em uma análise prévia da mutação contemporânea da relação com o saber”, ou seja, é preciso que a formação docente possa promover o desenvolvimento profissional em busca do letramento digital.

Os professores que adquirem competência para a literacia digital conseguem potencializar seus resultados no processo ensino-aprendizagem. Entretanto, considerando que “[...] a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início de seu percurso profissional estarão obsoletas no fim de sua carreira”. (LEVY, 2010, p. 157), é também necessário que essa formação seja continuada, colocando os professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula (André, 2010), tendo presente de que a solução para isso está em mudarmos as percepções diante do uso das tecnologias.

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹¹ tem construído um percurso de muitas críticas pelo caráter tecnicista com que se apresenta às escolas brasileiras. Entretanto, entre as dez competências que ela apresenta, duas delas referem-se à cultura digital. Seu objetivo foca o uso da tecnologia de maneira significativa, reflexiva e ética. A segunda destaca o uso das linguagens tecnológicas e digitais. Essa visa ensinar aos estudantes o domínio do universo da cibercultura. A inclusão dessas duas competências é um reflexo do cenário contemporâneo em que quase tudo é feito com o uso das ferramentas tecnológicas e internet, logo é preciso formar os estudantes para esse contexto.

Destaca-se abaixo as duas competências descritas no documento acima citado que se refere à cultura digital.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 9).

Concordando com as palavras de Kenski (2012, p. 45) “Por mais que as escolas usem computadores e internet em suas aulas, estas continuam sendo seriadas, finitas no tempo, definidas no espaço restrito da sala de aula, ligadas a uma única disciplina [...], nota-se que em plena era digital, talvez seja decisivo compreender que apenas elencar competências em um documento, política ou lei não é capaz de promover a inclusão. É preciso, pois, que essas competências sejam desenvolvidas em todos os espaços formais e informais de educação, considerando o letramento digital como elemento essencial, como direito educativo. A BNCC também precisa lembrar

¹¹ É um documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, cujo objetivo é ser a balizadora da qualidade da educação no país por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito.

da necessidade de preparar os docentes para lidar nesses contextos digitais, apesar de serem considerados em sua maioria imigrantes digitais.

Estar nesse contexto da cibercultura requer participação ativa também. Com esse intuito fortalecer uma cultura digital, na qual as tecnologias digitais passam a fazer parte do cotidiano, transforma o letramento digital um elemento essencial, ou seja, é primordial conseguir analisar, avaliar, aplicar e criar conteúdos ou recursos utilizando as tecnologias. A formação inicial é, por conseguinte, responsável por trabalhar conteúdos como cultura digital, pensamento computacional, mundo digital e também o uso ético, responsável e cidadão das tecnologias.

As escolas, de maneira geral, têm perseguido às mudanças, mas ainda assim há perspectivas que tendem a incorporar modernização conservadora, deixando de lado as possibilidades de criar experiências de aprendizagem em que o aluno possa desenvolver as mais diversas competências digitais buscando sua autonomia. Para os docentes, o desenvolvimento das competências digitais já na formação inicial e posteriormente na formação continuada deve ser entendido como essencial, pois permite o aperfeiçoamento pessoal, profissional além de demonstrar aos professores que esses recursos podem inovar a prática pedagógica.

Olhar para o desenvolvimento dessas competências nas palavras de Feenberg (2017) deve ter como base a Teoria Crítica da Tecnologia. Nesse contexto, valida-se que o conhecimento trabalhado dentro das instituições escolares nunca é neutro. Ele sempre carrega concepções, experiência, crenças e interesses. Para Saviani (2012, p. 66) os interesses "[...] impelem os conhecimentos e, ao mesmo tempo, os circunscrevem dentro de determinados limites". Por isso, escolhas e prática pedagógica usando as tecnologias digitais devem ser críticas, planejadas, situadas e capazes de abrir horizontes para construção da aprendizagem coletiva e colaborativa. É fundamental considerar também que a educação se encontra num tempo/espço de mudanças constantes. A formação inicial e continuada faz parte desse contexto e não pode transformar-se em treino.

Logo, considerando a BNCC (2018), especificamente no que se refere o desenvolvimento da competência cultural digital, constata-se que no texto há

escolhas que sustentam um modelo de educação, de educando e de formação voltado a atender o paradigma social vigente. Superar esses modelos diante do advento computacional que temos hoje potencializa a complexidade do ato de educar. Assim, diante das tantas inovações, avanços científicos e evolução tecnológica a formação docente pode passar de um grande desafio a grandes possibilidades incentivando a participação ativa do docente enquanto protagonista de todas as etapas de seu processo formativo na cibercultura.

3.4 Ensinar numa sociedade que evolui rapidamente

Outro grande desafio que perpassa o educar na cibercultura é ensinar numa sociedade que evolui rapidamente. Prensky (2001) já pensava naquela época como seriam chamados esses estudantes nascidos em meio as tecnologias digitais. Para o referido autor “nativos digitais” seria a expressão mais correta para denominar esses novos alunos de hoje. Nas palavras de Prensky (2001, p. 1) “Nossos estudantes de hoje são todos “falantes nativos” da linguagem digital dos computadores, vídeo games e internet”. Mas pensar estudantes e professores em 2001 e 2021 faz notar que a sociedade da informação tem evoluído a cada dia, mudanças diversas reconfiguram eminentemente todas as dimensões do ato de ensinar.

O ato de ensinar tem se tornado cada vez mais complexo abarcado múltiplas dimensões. Assim, se temos uma nova dinâmica em que se abrem novas possibilidades à educação, há que se registrar também a necessidade de uma nova postura docente em relação ao uso das tecnologias, e por consequência, uma nova configuração dessa formação, que para além de aprender a utilizar os recursos tecnológicos enquanto acessórios, devem compreender como significar esse uso das tecnologias, enquanto veículo de construção de saber e lugar de aprendizagem para as jovens atuais gerações.

Agrega sentido destacar que no século XXI não cabe mais a condução da educação da mesma forma que sempre foi conduzida. A evolução precisa acontecer e passa por políticas de formação. Devemos aproveitar a experiência vivida na pandemia para refletir sobre como

aprendem os professores e mais que isso, definir propostas que agreguem as tecnologias digitais, pois sabemos que mudar é difícil, mas é possível.

Sabendo de tudo isso reflexões importantes ganham sentido. Ao pensar que tipo de educação deve ser disponibilizada para estudantes e professores conquistarem a fluência digital, avança-se para um ensino diferenciado distante do modelo convencional. Mas como fazer isso se, segundo Pacheco (2007) e Nóvoa (2003), os professores ensinam com base no que aprenderam? Quais os principais benefícios que as ferramentas pedagógicas digitais oferecem para a educação?

Nessa mesma linha, Cortella (2014, p.53) vai destacar que “Não é a tecnologia que torna uma mente moderna. Mas uma mente moderna não recusa tecnologia quando ela é necessária – e ela o é em inúmeros momentos e não o é em tantos outros”. Essa realidade indica que a cada dia nascem novas descobertas da ciência e por isso é tão importante estar atento aos avanços e ver como ele vem para melhorar o dia a dia das pessoas. Ficar fora da modernização é impossível, então resta apenas uma saída: ensinar de forma criativa para nativos digitais se defenderem na era da informação.

Por mais que uma sociedade evolua, o ensinar e aprender sempre vão existir. Dessa forma, o que deve ser modificado é o método utilizado. Ou seja, a metodologia deve evoluir junto, caso contrário ficará estagnada e pode perder a eficiência. Mas aliado a essa evolução, a motivação e o interesse do aprendiz são fundamentais, independente do estado/estágio da evolução. Potencialmente mexer com os paradigmas educacionais nem sempre é fácil e delega ao professor entender a necessidade de ressignificar os conceitos e as formas de ensiná-los usando as ferramentas tecnológicas que estão à disposição. É, pois, plausível acrescentar ser inadmissível concordar que os alunos não são mais os mesmos e continuar ensinando como a mesma metodologia de décadas passadas. Para Behrens e Carpim(2013, p. 109),

A formação dos alunos no século atual exige que o professor acompanhe a mudança paradigmática da ciência e da educação e as possíveis decorrências das inovações técnicas e tecnológicas, trabalhando de maneira a integrar conhecimentos sociais complexos e tecnologias cada vez mais sofisticadas.

Uma sociedade 4.0 exige uma educação 5.0, requisita profissionais que estejam a frente do seu tempo na busca do novo, da mudança. As escolas precisam responder aos problemas da sociedade, e nesse sentido o letramento digital assume um protagonismo. Se a sociedade muda constantemente a instituição escolar precisa inovar suas formas de ensinar e aprender o tempo todo, o que implica incluir esse letramento no rol de prioridades educacionais, pois não há como esperar resultados diferentes fazendo tudo sempre do mesmo jeito. É impossível conceber um modelo de educação para nativos digitais baseado em cópia, decoreba, transmissão de conhecimentos.

Nessa linha, ao lado da incorporação das tecnologias digitais é primordial reconfigurar a prática pedagógica, que através da interatividade, da interconexão em rede, da construção de espaços para o desenvolvimento da inteligência coletiva se tornam condições essenciais para potencializar o processo ensino em uma sociedade que evolui rapidamente.

4 Considerações finais

Este estudo reflexivo possibilitou concluir que a inclusão digital está longe de ser realidade para todas os brasileiros. Mesmo imersos num mundo onde as tecnologias digitais passaram a ser uma extensão da vidados seres humanos, o letramento digital continua sendo um desafio que precisa ser superado. Como afirma Buzato (2010) a inclusão digital na ambiguidade atual pode resultar em exclusão social, dado a perspectiva de que incluir é o mesmo que pensar que o que está fora deve estar dentro.

Os resultados explicitados suscitam reflexões acerca dos desafios que também podem transformar-se em grandes possibilidades dentro das instituições escolares. Ao falar de políticas públicas e acesso aos recursos digitais, sugere-se pensar com seriedade o tema, pois sob o ponto de vista de Kenski (2012, p. 124) “[...] as tecnologias garantem às escolas a possibilidade de se abrirem e oferecerem educação para todos, indistintamente [...].É verdade que este, hoje, torna-se um acontecimento incontestável, mas ainda

assim, a competência cultura digital na BNCC carece de uma visão crítica de tecnologia.

Em termos concretos, muito embora as universidades pouco têm inovado nos currículos dos cursos de formação e desenvolvimento de novas competências digitais docentes, não se pode mais fechar os olhos para essa realidade. As novas tecnologias impõem à profissão a necessidade de novas referências e exigências de qualificação para a atuação no mundo moderno. Quanto mais os professores dominarem as tecnologias mais diversificada será a sua prática pedagógica.

Ademais, faz sentido ainda falar da importância da dimensão do processo de ensino numa sociedade que evolui rapidamente. O conhecimento na era digital se renova rapidamente, por isso, se defende uma mudança radical nas práticas pedagógicas para que a inclusão tecnológica seja vista como direito educativo.

Referências

ANDRADE, F. T. O medo: o maior gigante da alma. s/e, s/d. Disponível: <https://poesiaspreferidas.wordpress.com/2012/11/30/o-medo-o-maior-gigante-da-alma-fernando-teixeira-de-andrade/>. Acesso em: 18 maio 2022.

ANDRÉ, M. **Formação de professores**: a constituição de um campo de estudos Educação. Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

BEHRENS, M. A.; CARPIM, L. A formação dos professores de educação profissional e o desafio do paradigma da complexidade. In: PRYJMA, M. (Org.). **Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente**. Curitiba: Ed. UFPR, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educar é a base**. Brasília: MEC/SEF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versa_ofinal_site.pdf. Acesso em: 02 maio 2022.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Cultura digital e apropriação ascendente: apontamentos para uma educação 2.0. Educ. rev. [online]. 2010, vol.26, n.3, pp.283-303. ISSN 0102-4698. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000300014>. Disponível <https://www.scielo.br/j/educ/a/Dc84sCHc3YhrBVhCXWNCXzt/abstract/?lang=pt> Acesso em: 05 abril 2022.

SANTOS, E. Falta de internet na casa dos alunos dificultou ensino remoto em 8 de cada 10 escolas, aponta levantamento do Cetic. **Globo.com (G1)**. São Paulo, 2021. Disponível <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/08/31/pesquisa-cetic-ensino-pandemia.ghtml>. Acesso em: 13 abril 2022.

CASTELLS, M. **A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2003.

CASTELLS, M. **Sociedade em rede**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1.

CORTELLA, Mario Sergio. **Educação, Escola e docência: Novos tempos, novas atitudes**. São Paulo: Editora Cortez, 2014.

GIANNINI, A. Brasil está entre as nações mais digitalizadas do mundo, mostra pesquisa. **Revista Veja**, São Paulo, edição nº 2792. 2022/jun. Disponível <https://veja.abril.com.br/tecnologia/brasil-esta-entre-as-nacoes-mais-digitalizadas-do-mundo-mostra-pesquisa/> Acesso em: 25 abril 2022.

FEENBERG, A. Critical theory of technology and STS. *Thesis Eleven*, Melbourne, v. 138, n. 1, p. 3-12, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1177/0725513616689388> » <https://doi.org/10.1177/0725513616689388>

HASTE, H. e CHOPRA, V. 2020. Os futuros da educação para a participação em 2050: educar para gerenciar a incerteza e a ambiguidade. **Documento encomendado para o relatório Futuros da Educação da UNESCO**. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115> Acesso em: 10 maio 2022.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo brasileiro de 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/08/31/pesquisa-cetic-ensino-pandemia.ghtml>. Acesso em: 20 abril 2022.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo brasileiro de 2019. Disponível em: <https://censoagro2017.ibge.gov.br/2012-agencia-de-noticias/noticias/30522-internet-chega-a-88-1-dos-estudantes-mas-4-1-milhoes-da-rede-publica-nao-tinham-acesso-em-2019.html#:~:text=Somente%2064%2C8%25%20dos%20estudantes,eles%20tinham%20acesso%20%C3%A0%20rede>. Acesso em: 20 abril 2022.

JUNIOR, M. C. Pesquisa mostra desigualdade no acesso a internet entre alunos. **Correio Brasiliense**. 2021. Disponível em <https://www.correiobrasiliense.com.br/brasil/2021/06/4931472-pesquisa-mostra-desigualdade-no-acesso-a-internet-entre-alunos.html>. Acesso em: 28 abril 2022.

KERSCH, D. R.; MARQUES, R.G. Hoje me sinto mais confiante com o assunto tecnologia em sala de aula: letramento midiático crítico na formação de professores. In: GARCIA-REIS, A.; MAGALHÃES, T. (orgs). **Formação docente: linguagens, práticas e perspectivas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. Disponível em: <https://www.ufjf.br/nucleofale/producao/publicacoes/>. Acesso em: 06 maio 2022.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

KENSKI, V. M. Educação e **tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8 ed. Campinas: Papyrus, 2012.

LENHARDT, A; FONTANA, E. Políticas Públicas de acesso a internet: A (possível) cobrança de dados e a conseqüente mitigação do acesso à internet no país. **XII Seminário Nacional Demandas Sociais e Políticas Públicas na sociedade contemporânea**. Santa Cruz do Sul, 2016. Disponível em: <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/snpp/article/view/14723> Acesso em: 25 maio 2022.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 10 ed. São Paulo: Loyola, 2015.

LÉVY, P. **Cibercultura**. 3 ed. São Paulo: Ed. 34, 2010.

LEVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

PACHECO, J. O professor ensina da maneira como aprende. In.: **Revista Pátio**, ano X, n. 40, nov. 2006/jan. 2007.

PRENSKY, M. **Nativos e Imigrantes Digitais**. De On The Horizon, NCB University Press, v. 9, n. 5, out. 2001. Tradução de Roberta de Moraes Jesus de Souza.

VIDOTTI DE REZENDE, Mariana. O conceito de letramento digital e suas implicações pedagógicas. **Texto Livre**, Belo Horizonte-MG, v. 9, n. 1, p. 94–107, 2016. DOI: 10.17851/1983-3652.9.1.94-107. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/16716>. Acesso em: 2 maio 2022.

MATTOS, C. L. G. de. Tecnologias digitais e educação. In: IV ENCONTRO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DA UEPB E II ENCONTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2014, Campina Grande (PB). **Anais IV ENID/UEPB**. Campina Grande: Realize Editora, 2014. v. 1, p. 215 - 224.

'Nativos digitais' não sabem buscar conhecimento na internet, diz OCDE. **BBC News**, 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-57286155> Acesso em: 6 maio 2022.

NÓVOA, António. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: NÓVOA, A. e FINGER, Matthias (org.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde, p. 109, 2003.

SAVIANI, D. Marxismo, educação e pedagogia. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (org). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 59-85.

SILVA, P.V. De "um para todos" a "Todos para todos": As mudanças socioculturais da cultura d emassa à cultura digital. In: VILAÇA, M.L.C.; ARAUJO, E. V. F. A (org.). **TECNOLOGIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL**. Duque de Caxias: Unigranrio, 2016. p. 41 – 70.

AVARES, Kátia. A formação do professor on-line: de listas de recomendações à reflexão crítica. **Palestra ministrada no II Seminário de Estudos em Linguagem, Educação e Tecnologia**, Faculdade de Letras, UFRJ, de 21 a 31 de maio de 2007.

XAVIER, Antônio Carlos. **Letramento digital e ensino**. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 134-148.

Capítulo 4



EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA LICENCIATURA EN DERECHO DE LA UNIVERSIDAD MICHOACANA DURANTE LA PANDEMIA POR COVID-19

María Teresa Vizcaíno López¹²

Olga Lilia Pedraza Calderón¹³

Miroslava Vizcaíno López¹⁴

1 Introducción

Examinar las tendencias educativas del Derecho plantea discurrir sobre las bases filosóficas y psicológicas en que se desarrollan los procesos de educabilidad y educatividad (Larroyo, 1980, pp. 90-92); esto si se considera que “las tendencias no son sólo las orientaciones que están ya señaladas en los diseños curriculares de las carreras y que definen una determinada racionalidad educativa y social, sino, también, las ideas que sobre el futuro de la educación superior manejan actualmente los expertos” (Pirela Morillo, 2007, pp. 75-76). Desde una visión restringida a la metodología en la enseñanza del Derecho, para abordar las tendencias educativas bastaría con la aproximación a los tres métodos o modelos de docencia jurídica (tradicional, tecnocrático y crítico) que se han implementado para la formación de profesionales jurídicos en México (Witker y Larios, 1997, pp. 187-190); no obstante, el actual escenario planteado por la pandemia del COVID-19 exige repensar el proceso educativo del Derecho desde la complejidad social, con las constantes incertidumbres y con la

¹² Presidenta de la Delegación Michoacán, RIIDE México. Profesora-investigadora adscrita a la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo(FDCS-UMSNH) en Morelia, México; miembro del UMSNH-CA-259 y del Sistema Nacional de Investigadores (SNI-CONACYT), con perfil deseable PRODEP, <maria.teresa.vizcaino@umich.mx>.

¹³ Secretaria Académica de la Delegación Michoacán, RIIDE México. Profesora-investigadora adscrita a la FDCS-UMSNH; miembro del UMSNH-CA-259 y con perfil deseable PRODEP, <olga.pedraza@umich.mx>.

¹⁴ Secretaria de la Delegación Michoacán, RIIDE México. Profesora de asignatura adscrita a la FDCS-UMSNH; colaboradora del UMSNH-CA-259 y con perfil deseable PRODEP, <miroslava.vizcaino@umich.mx>.

posibilidad de articular diversos modelos didácticos con el uso de las tecnologías de la comunicación e información para lograr aprendizajes significativos en los estudiantes.

Siguiendo a Morin (1994), la complejidad es un modelo que permite la comprensión del Derecho, desde una visión global; la complejidad de pensar el Derecho (como sistema y organización), es la complejidad de pensar la *unitas multiplex* del Derecho (unidad en la diversidad; unidad que crea y reprime, al mismo tiempo, el antagonismo; unidad que tiene una cara organizacional y funcional y una cara subterránea que es la que conlleva la potencialidad desorganizadora, desintegradora y creadora, unidad que viene de la diversidad, que une la diversidad y que lleva en sí misma la diversidad; unidad recursiva y ecológica).

Para Morin, las humanidades son las herederas de esta cruzada (1982, pp. 31-55); por ello, en las últimas décadas se están presentando nuevas corrientes -como el estudio de la complejidad de las ciencias naturales y el estudio cultural de las humanidades- que tratan de hacer un desplazamiento de sus respectivos objetos de estudio a los de enfrente, intentando superar la oposición de muchos científicos y tratando de reconciliar los saberes científicos con el propósito de realmente comprender la compleja realidad en que nos desenvolvemos (Entelman, 2002, p. 54). De esta forma, se carece de una “ciencia positiva” sobre el estudio del conflicto y la perspectiva del profesional del Derecho enfocada a la resolución del conflicto real y menos al conflicto legal, que permita la formación de abogados más incluyentes, con una perspectiva más pacificadora -que de litigantes-, más propositivos y constructores (Boqué Torremorell, 2003, p. 56).

La concepción tradicional en la enseñanza del Derecho ha imperado en la mayoría de las escuelas y facultades de Derecho en México, incluyendo en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), sin cuestionar que “el método jurídico es una técnica de prevención y resolución de conflictos que recurre a la violencia” (Entelman, 2002, p. 23). Así la formación basada en el conocimiento de las normas positivas fue el tipo de educación jurídica primordial que recibimos los que hoy somos docentes, juzgadores, notarios públicos,

abogados postulantes y funcionarios públicos (Correas, 1998); al respecto, Entelman (2002) expresó:

Habíamos aprendido de nuestros maestros y enseñábamos con segura convicción que el sistema de normas de derecho, que organiza y rige las sociedades humanas, constituye un todo coherente y cerrado. La denominada norma o principio de clausura era para nosotros un enunciado claro que reverenciábamos. Ella definía, con la fuerza del razonamiento lógico de Kelsen que todo lo que no está jurídicamente prohibido, está jurídicamente permitido. Ello capacitaba a juristas y abogados para conocer todos los enfrentamientos posibles. Podían conocer, buscando en el inventario de sanciones, cuáles eran las conductas sancionadas o prohibidas y cuáles eran las obligaciones y los derechos de cada uno (p. 26).

Desde esta visión formalista de enseñanza del Derecho, se atiende escasamente a la Comunicación, Psicología, Antropología y otros saberes que permiten mostrar al conflicto “como una relación social” (Entelman, 2002, p. 46), o sea, “como una secuencia de conductas recíprocas, cuya diferencia con ese género reside en la incompatibilidad de los objetivos de los actores que las realizan” (Entelman, 2002, p. 75). A los estudiantes se les enseña a “saber cuál de los miembros enfrentados «es titular de un derecho» y cual «está obligado»” (Entelman, 2002, p. 54); lo demás, compete a otros sectores del saber. Por consiguiente, es necesario superar el modelo educativo que parte de la premisa de que la justicia que solamente puede hacer valer sus resoluciones a través de la fuerza y construir un modelo basado en la confianza en el “otro”, así como en el del poder de la comunicación y el entendimiento (Heffermehl, 2003, p. 37), donde se considere que “la táctica de transformar posiciones en intereses puede ser efectiva e incluso poderosa” (Mayer, 2008, p. 171) en la resolución de conflictos.

Así pues, el profesional del Derecho que se involucra como constructor de paz desarrolla habilidades y destrezas interdisciplinarias para facilitar la resolución de conflictos; en palabras, de Mayer (2008, pp. 34-35):

Sugiero que veamos al profesional de la resolución de conflictos (o como propondré que nos consideremos, especialistas en el compromiso con el conflicto) como aquellas personas que cuentan con conocimientos especiales

sobre la dinámica de los conflictos, con herramientas conceptuales que ayudan al público a desarrollar enfoques constructivos y con una pluralidad de roles y niveles de intervención estratégica que pueden ser utilizados para asistir a las personas que están implicadas en el conflicto. En este sentido, los profesionales no sólo están definidos por el rol que desempeñan o por la postura neutral que han de sostener; por el contrario, se definen por el conocimiento que tienen del conflicto y por las diversas formas que tienen de encararlo.

Por lo expuesto, se considera pertinente para lograr formar integralmente al futuro profesional del Derecho en la UMSNH, retomar la propuesta de Vallaey, respecto a un “nuevo perfil profesional a partir del estímulo al compromiso y la solidaridad como factor primordial para el futuro ejercicio laboral; del estímulo al conocimiento y la información necesaria para contextualizar el saber especializado; del desarrollo de la capacidad de escucha, de intercambio y empatía en el marco de la ética del diálogo y de la competencia necesaria para saber ser ciudadano, es decir, saber gobernar y ser gobernado” (Cit. por: Beltrán-Llavador, Íñigo-Bajos y Mata-Segreda, 2014, p. 13); en próximas páginas, se revisará si tal propuesta formativa resulta factible al suspenderse las actividades escolares presenciales por las medidas sanitarias implementadas en el marco de la pandemia por el COVID-19.

Este trabajo deriva de un estudio llevado a cabo en el mes de julio de 2020, a los alumnos que cursaban el Primer Grado de la Licenciatura en Derecho, del Sistema Presencial, en sede Morelia, de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UMSNH. La población con la que se trabajó fue de 1'025 alumnos matriculados en el ciclo escolar 2019-2020; la muestra se determinó con un nivel de confianza del 95% (el número de alumnos que fueron seleccionados corresponde a un total de 280), recurriendo para su selección al muestreo aleatorio simple (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014).

Para poder medir a la población estudiada fue necesario diseñar una escala Likert (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014); se elaboraron varios ítems, solicitándoles a los alumnos que

seleccionaran la alternativa que mejor describiera su reacción sobre cada uno de los cinco puntos comprendidos en la escala.

Para el procesamiento de resultados, se creó un formulario para aplicar la encuesta, configurándose para recopilar direcciones de correo electrónico de los encuestados, limitado a una respuesta por correo electrónico; luego se envió el enlace del formulario a los encuestados; la recopilación de encuestas se detuvo al recibir el número de respuestas correspondientes a la muestra.

Por lo apuntado, el presente trabajo está enfocado a identificar algunos retos y desafíos que se han planteado para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho durante la pandemia del COVID-19; específicamente, con los alumnos del Primer Grado de Licenciatura en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UMSNH, en el ciclo escolar 2019-2020, del Sistema Presencial, sede Morelia.

2 El Programa Educativo de la Licenciatura en Derecho de la UMSNH en el marco de la RSU

Las universidades públicas estatales desempeñan un papel hegemónico en la formación de cuadros de profesionistas en México; por ello, “es importante para las universidades reconocer quiénes son las partes interesadas en su quehacer con las cuales deben interactuar regularmente tanto en el espacio virtual como en el resto de los ámbitos donde desarrollan sus relaciones institucionales” (Gaete Quezada, 2011, p. 35). Según Rodríguez Fernández (2010), se justifica

Repensar en profundidad la responsabilidad social de las universidades, desde una perspectiva que supere la mera acción de carácter asistencial, la retórica o la simple pretensión de lograr la legitimación social mediante la adopción de estrategias de reputación, imagen y conformidad simbólica o efectiva con los valores dominantes en el contexto sociocultural. (p. 5).

Precisamente, “la universidad afronta el desafío de satisfacer adecuadamente las demandas de sus partícipes o *stakeholders* y,

simultaneamente, mantener el espíritu esencial de la herencia recibida, dentro de la cual figura la autonomía” (Rodríguez Fernández, 2010, p. 5).

Específicamente, en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH)¹⁵ se atiende la mayor parte de la demanda educativa de la carrera en Derecho del estado de Michoacán; de sus aulas, egresan licenciado/as en Derecho que se desempeñan como docentes, abogado/as postulantes y funcionario/as en la Administración pública, en el Poder Judicial y en el Congreso. Según el *Anuario Estadístico de ANUIES 2019–2020*, 34 instituciones educativas ofertaron la Licenciatura en Derecho en el estado de Michoacán, atendiendo -en modalidades escolarizada y no escolarizada- una matrícula de 9,343 estudiantes, de los cuales 5,739 estudiaron en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UMSNH (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 2020), o sea en la mencionada Facultad se atendió el 61.42% de la demanda educativa.

La sede central de la aludida Facultad se ubica en la ciudad de Morelia, capital del estado de Michoacán de Ocampo, donde se ofrece la Licenciatura en Derecho, en sistemas presencial (escolarizado) y abierto (semi-escolarizado), así como programas de posgrado en Derecho (especialidades, maestrías y doctorado). Esta Facultad también tiene presencia en otras localidades del estado; específicamente, cuenta con sedes en Ciudad Hidalgo y Lázaro Cárdenas que imparten la carrera en modalidad presencial en sus respectivas unidades profesionales, además de brindar la opción de cursar la carrera a distancia (*on-line*) en sus respectivos nodos. Además, hay que agregar la oferta educativa de la Licenciatura en Derecho que a distancia se brinda en los nodos regionales ubicados en Ario de Rosales, Arteaga,

¹⁵ La UMSNH, comúnmente conocida como Universidad nicolaita, fue establecida por el Decreto local número 9, publicado en el *Periódico Oficial del Estado* el 15 de octubre de 1917, bajo el encargo del gobernador Pascual Ortiz Rubio. Dicha institución pública y laica, con sede principal en la ciudad de Morelia (Michoacán, México), es la continuadora de la tradición educativa que se remonta al siglo XVI cuando el obispo Vasco de Quiroga fundó el Real y Primitivo Colegio de San Nicolás Obispo, en 1540 en la ciudad de Pátzcuaro; actualmente, Raúl Cárdenas Navarro es el rector de la UMSNH (Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, s.f). Abreviando, la UMSNH es la institución educativa pública con mayor tradición en el estado de Michoacán, considerada la primera universidad autónoma de América Latina, así como una de las veinticinco universidades más importantes de México (América Economía, 2020).

Coalcomán, Cuitzeo, Huetamo, La Piedad, Marcos Castellanos, Múgica, Puruándiro, Sahuayo, Tlalpujahua, Tuxpan, Uruapan, Zacapu y Zitácuaro (Facultad de Derecho y Ciencias Sociales [FDCS], 2020b).

Hasta el ciclo escolar 2019-2020, la Licenciatura en Derecho se ofertaba a las diversas cohortes generacionales con un plan de estudios anual y con una organización escolar de carácter jerárquico. Considérese que tal plan de estudios de la Licenciatura en Derecho fue aprobado el 26 de agosto de 1983 por el Consejo Universitario; dicho plan de estudios se reformó con una serie de adiciones de materias de apoyo a la parte metodológica y de clínicas, entrando en vigor en el ciclo escolar 1983/1984 (Plan de Estudios de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 1994, pp. 39-41). Dicho plan de estudios está estructurado por cinco anualidades; cada asignatura cuenta con un programa que el proceso enseñanza-aprendizaje, además de una guía metodológica y -en algunas asignaturas- manuales o apuntes (FDCS, 2020a). Bajo la vigencia de dicho plan de estudios de la Licenciatura en Derechos e aplica el sistema de créditos; para obtener el título correspondiente es necesario acumular 360 créditos. En cuanto al modelo educativo prevalece el tradicional, centrado en la enseñanza conductista, con clases conferencia y un sistema de exámenes finales escritos u orales. La normatividad actual para la titulación de la Licenciatura fue aprobada por el Consejo Técnico de la Facultad y por el Consejo Universitario: a partir de 2009, el Reglamento estableció las bases generales para la titulación, definiendo los requisitos y procedimientos que norman las diferentes opciones de titulación, mismo que fue reformado y adicionado en 2011 (FDCS, 2016), con la finalidad de ponerlo en sincronía con el plan de estudios de la Licenciatura en Derecho, aprobado el 15 de junio de 2011 por el Consejo Universitario, que pretendía una formación centrada en la interdisciplinariedad para hacer frente a los retos contemporáneos y con una organización flexible del proceso educativo; sin embargo, no se generó la transición entre el plan de estudios aprobado en 1983 y el plan de estudios reformado en 2011. De ahí que para promover “una formación de excelencia, acorde a los nuevos paradigmas jurídicos y mejorar el sistema de movilidad

estudiantil, la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana (UMSNH) inició la reforma a su Plan de Estudios” en la primavera de 2019; para ello, se encargó a “los miembros de la Comisión – integrada por diez profesores y dos integrantes del Consejo Técnico-” diseñaran una propuesta de plan de estudios basada en un mapa curricular semestral (Dirección de Control Escolar, 2019). Producto del trabajo elaborado por la mencionada comisión, el 11 de septiembre de 2020 el H. Consejo Universitario aprobó el *Proyecto de Reforma al Programa Académico de Licenciatura en Derecho*; con ello, el plan de estudios de 1983 ha entrado en liquidación gradual a partir del ciclo escolar 2020-2021. Con este nuevo plan de estudios, se pretende que los estudiantes de la Licenciatura en Derecho puedan “estar a la vanguardia de las nuevas tendencias científicas orientadas al estudio de los fenómenos sociales identificados especialmente con el derecho, a saber, la ciencia política, la economía, la sociología, la administración pública, la historia, necesarias para la adquisición de habilidades y competencias, bajo un enfoque de complejidad e interdisciplinariedad.” (Coordinación de la Investigación Científica, 2020).

Si se parte de que la formación de futuro/as profesionales del Derecho tendrá que orientarse con el modelo global, pluralista e intrínsecamente responsable, pensamos que la propuesta de Rodríguez Fernández (2010) para superar aquellos modelos (académico tradicional, académico moderno y corporativo, y empresarial e instrumental) de responsabilidad social universitaria (en adelante RSU) que obstaculizan la participación - más amplia- de los *stakeholders*, podrá orientar tal rediseño. En este sentido, considérese lo siguiente (Rodríguez Fernández, 2010, p. 22):

Frente a los riesgos de mantener el tradicional corporativismo universitario, o caer en los nuevos peligros de la mercantilización de los centros de enseñanza superior, un enfoque global, integrado e intrínseco de responsabilidad social de la universidad se presenta como un desafío y una oportunidad para movilizar a sus partícipes, combatir el desánimo que a veces agarrota incluso a las gentes más comprometidas y reinterpretar el servicio público y el compromiso social universitario.

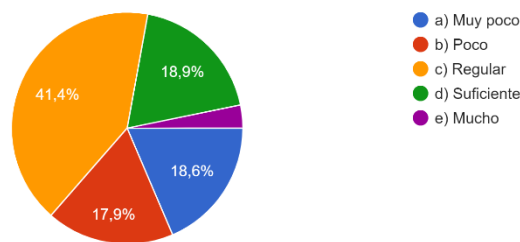
3 El proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho al comienzo de la pandemia del COVID-19

Derivado de las medidas sanitarias para enfrentar la pandemia del COVID-19, en marzo de 2020 se suspendieron las actividades educativas a los alumnos de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UMSNH; quienes seguían la sistematización y forma de aprendizaje en las clases presenciales, sufrieron la transición a las clases virtuales (ilustración 1).

Ilustración 1

Perspectiva de aprendizaje en ambientes virtuales

2. Al cierre de las instalaciones de la Facultad de Derecho, en marzo de 2020 por la pandemia de COVID-19, consideré que mi aprendizaje podría hacerse en ambientes virtuales.
280 respuestas



Fuente: Elaboración propia.

Al suspenderse las actividades presenciales en la Licenciatura en Derecho, los educandos se toparon con muchas incógnitas; muchos consideraron que tal vez se tendrían nuevamente clases presenciales al final del semestre, obteniendo como resultado lo siguiente: El 41.4% (116 alumnos) no sabía si se iba o no a regresar a clase; el 18.9% (equivalente a 53 alumnos) consideró que sí regresarían a clase posteriormente; 17.9% (50 alumnos), consideró pocas probabilidades de regresar nuevamente a clase, mientras que el 18.6% (equivalente a 52 alumnos) consideraron que no regresarían a clase.

Considerando lo anterior, es necesario entender al proceso de enseñanza-aprendizaje no como una simple sistematización de pasos: dicho proceso es una concatenación de diferentes aspectos, internos y externos al

educando. Analizar el aprendizaje con este enfoque requiere tomar en cuenta la totalidad, desde las estrategias de enseñanza, hasta la forma en cómo aprenden los alumnos, sus niveles de madurez de pensamiento, sus emociones, sus relaciones y las dificultades que se les puedan presentar, así como las formas de darles atención. Recordando que autores como Piaget, Vygotsky, Brunner y Ausubel denotaron el interés del alumno como un aspecto fundamental para generar aprendizaje, es importante notar que:

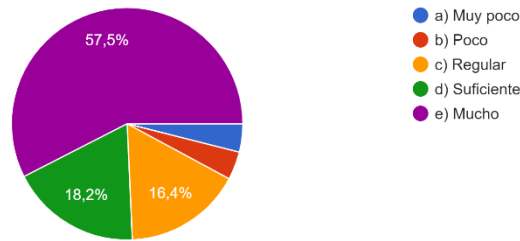
En este contexto, no ha sido posible entender el heterogéneo desarrollo afectivo y cognitivo de los alumnos, sin considerar que este aspecto de su naturaleza constituye el acceso a cualquier tipo de actividad, sobre todo la educativa. Esto les impide lograr un buen acomodo a la escuela; si es que el alumno no ha logrado cierta autonomía en dicho desarrollo, ese alumno recae necesariamente en las constantes evasiones, experimenta frecuentes estados de ansiedad, se involucra en actos de indisciplina, demuestra comportamientos agresivos, así como su falta de atención, incumple con las tareas escolares, obtiene bajo rendimiento, etc. Estas son algunas de las múltiples manifestaciones que demandan de una necesaria orientación psicopedagógica en el aula por el docente. (Martel, 2012, p. 26).

Con la pandemia se hizo más notoria la imperiosa necesidad del abordaje psicopedagógico en los procesos de enseñanza, para el acompañamiento de los alumnos; asimismo, se evidenció la necesidad de los docentes de adoptar nuestra práctica educativa para lograr generar una educación efectiva para la situación que están viviendo los estudiantes universitarios. De ahí que con este trabajo se insista en el cambio de sentido que tuvo para los educandos el proceso de enseñanza–aprendizaje: al iniciar el ciclo escolar 2019-2020, fueron clases presenciales y terminaron en aulas virtuales (ilustración 2); en él se involucraron cambios que influyeron en el conocimiento jurídico.

Ilustración 2

Cambios en la dinámica entre clases presenciales y virtuales

3. Existió cambio entre la dinámica de clases presenciales y el aprendizaje en entornos virtuales.
280 respuestas



Fuente: Elaboración propia.

El 57.5 % de los alumnos (161 alumnos), consideró que se dio un gran cambio en su proceso de enseñanza-aprendizaje; el 18.2%, correspondiente a 51 alumnos, notó un cambio suficiente, mientras que el 16.4% (46 alumnos), consideró regular el cambio en el proceso de enseñanza aprendizaje en entornos presenciales y virtuales.

4 Retos y desafíos en la planeación educativa que plantea la pandemia del COVID-19

Para cumplir con las demandas de la sociedad, la educación se organiza sistemáticamente para formar a los alumnos con los aprendizajes necesarios; el proceso de enseñanza-aprendizaje busca desarrollar al alumno universitario en todas sus áreas, mediante una formación integral, con el fin de que éste se desenvuelva correctamente en la sociedad y así contribuir a su desarrollo, mediante su práctica profesional. Por tal motivo, la educación establece un sistema que cumpla con los objetivos, determinando las actividades para lograrlo, los contenidos, los métodos, los medios y la forma de evaluar su cumplimiento. La educación requiere de una planeación cuidadosa de ¿qué se enseñará?, ¿para qué se enseñará?, ¿cómo se enseñará?, ¿a quienes se enseñará? Y ¿cómo voy a evaluar los resultados?

Trujillo (2019) comenta que:

El proceso de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque sistémico demanda la concatenación de todos sus componentes (objetivo-contenido-método-medios-evaluación) que comprenda los principios psicopedagógicos, la sistematización, la lógica de la asignatura y del proceso didáctico, para permitir a los alumnos la adquisición de los conocimientos y el desarrollo de habilidades, con énfasis en el hombre como sujeto activo de la enseñanza, tomando en cuenta sus particularidades psicológicas, como: necesidades e intereses y su enfoque en la enseñanza y caracterizado por la flexibilidad. (p.1).

La pandemia del COVID-19 desencadenó múltiples transformaciones en el ámbito educativo con el fin de mantener el distanciamiento sanitario; dichas transformaciones se dieron directamente en la forma de planear y concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al respecto, Fernández, Hernández, Nolasco, De la Rosa y Herrera (2020) detallan la primera medida tomada frente a esta pandemia:

El Sistema Educativo Nacional (SEN) es el subsistema social que moviliza la mayor cantidad de personas diariamente y por tanto es un nodo crítico de contacto social. Por este motivo, y tomando en consideración la alta tasa de contagio del coronavirus Covid-19, la suspensión de actividades en los centros escolares es una de las estrategias indispensables para controlar la propagación de la enfermedad. (p. 1).

La pandemia del COVID-19 tomó por sorpresa al mundo; en México, se determinó salvaguardar la seguridad de las personas mediante la suspensión de clases. Este hecho afectó, en gran medida, a la educación; las planeaciones realizadas por las escuelas -especialmente por los docentes- dejaron de tener un seguimiento, lo que resultó en una complicación para el logro de los objetivos educacionales. De esta forma, la educación en línea resultó ser la mejor alternativa para cumplir con las normas de distanciamiento por la pandemia; no obstante, tanto docentes como alumnos en general, no se encontraban capacitados para hacerle frente. Los profesores buscaron la forma de adaptar su planeación para lograr cumplir con ella y con los propósitos educacionales establecidos.

La planificación y organización inicial de los cursos es un desafío vital que puede consumir mucho más tiempo del necesario. Para la mayoría de los profesores el principal reto es traducir todo el curso del aula regular al entorno basado en una plataforma de internet. La modificación de materiales para adaptarse a este nuevo entorno en línea no es una tarea fácil, y los instructores deben ser organizados, dedicados y comprometidos y deben contar con la capacitación y el entrenamiento suficientes. (Fernández, Hernández, Nolasco, De la Rosa y Herrera, 2020, p. 9).

La planificación de una clase en línea resulta diferente a una planificación de clase presencial (requiere preparación y capacitación en los medios tecnológicos y virtuales); por ello, podemos decir que las planeaciones del ciclo escolar 2019-2020, no se cumplieron en su totalidad (ilustración 3), las razones son dos: primero, la suspensión de labores y el apresurado uso de las plataformas virtuales no estaba contemplado tanto por docentes como por alumnos, por lo que, el proceso de enseñanza-aprendizaje se complicó en varios aspectos (se perdieron días planificados en las clases presenciales y dejaron de ser viables actividades previamente programadas); por otro lado, la complejidad que implicó la adaptación que tuvieron que hacer los docentes para pasar del ámbito presencial al virtual, requirió ajustar y en muchas ocasiones, replantear las actividades.

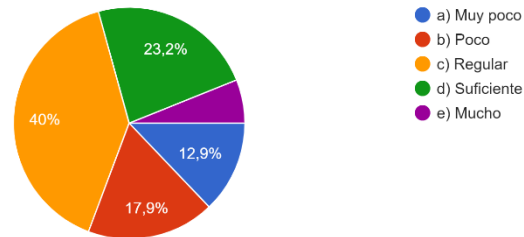
Las condicionantes para usar provechosamente los sistemas de enseñanza remota o en línea son muchas y complejas. Un reto fundamental es, además de la preparación de materiales, la capacitación de los docentes para operar en un entorno distinto y ofrecer sesiones de calidad, útiles y pertinentes para sus estudiantes. [...] para la mayoría de profesores y estudiantes, cualquier intento en esa dirección se vuelve aún más desafiante que lograr una enseñanza eficaz en el salón de clase ante la poca experiencia y capacitación que se tienen para aprovechar al máximo posible las herramientas para la educación en línea y remota. (Fernández, Hernández, Nolasco, De la Rosa y Herrera, 2020, p. 6).

Ilustración 3

Conocimientos adquiridos durante ciclo escolar 2019-2020

19. Los conocimientos adquiridos durante el ciclo escolar 2019-2020 cumplieron con mis expectativas de aprendizaje.

280 respuestas



Fuente: Elaboración propia.

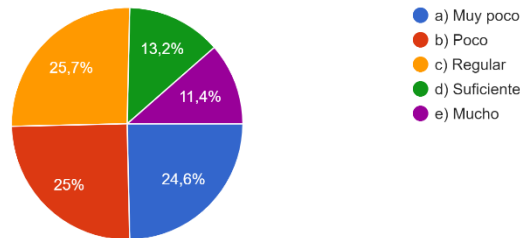
El 23.2% de los alumnos encuestados(65 alumnos), consideró que los conocimientos adquiridos durante el ciclo escolar 2019-2020 fueron suficientes en el cumplimiento de sus expectativas de aprendizaje; el 40% (112 alumnos), consideró que sus expectativas de aprendizaje se cumplieron de forma regular; el 17.9%, 50 alumnos, consideró que sus expectativas se cumplieron poco, mientras que el 12.9%, 36 alumnos, consideró que sus expectativas se cumplieron muy poco, durante el ciclo escolar 2019-2020.

Lo anterior permite comprender que se requería que los docentes hubiéramos estado capacitados desde el principio en la implementación de esta modalidad, pero no fue así. El reto exigía preparación en manejo de recursos digitales, establecimiento de actividades remotas, adaptación de los contenidos y organización de las clases en línea para que pudieran generarse los aprendizajes esperados, los cuales, también se vieron afectados por las limitaciones de las clases virtuales; en efecto, algunas materias pueden abordarse sin problemas virtualmente, sin embargo, otras requerían la presencialidad para lograr sus objetivos (tal es el caso de asignaturas prácticas) y, por otro lado, las materias con enfoque teórico tuvieron que replantear estrategias para el mejor logro de sus objetivos (ilustración 4).

Ilustración 4

Creatividad y aprendizaje en las aulas virtuales

6. En las aulas virtuales se favorece la creatividad y la facilidad para aprender.
280 respuestas



Fuente: Elaboración propia.

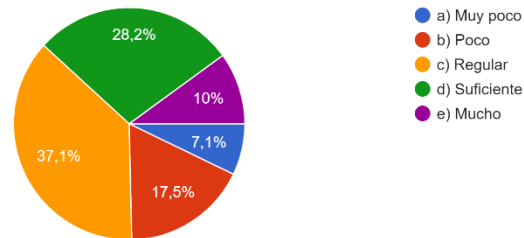
Los resultados para este reactivo se encuentran muy divididos: el 11.4% (32 alumnos) consideró que las aulas virtuales podrían favorecer “mucho” la creatividad para facilitar el aprendizaje; el 13.2%, que equivale a 37 alumnos, las creyeron “suficiente” para fomentar su creatividad y facilidad del aprendizaje; el 25.7%, es decir, 72 alumnos, lo consideró regular; el 25% (equivalente a 70 alumnos) consideró que pocas veces el aula virtual favorece la creatividad y facilidad del conocimiento, mientras que el 24.6% (69 alumnos) consideró que las aulas virtuales favorecen “muy poco” la creatividad y la facilidad del aprendizaje; esto evidencia que los alumnos del sistema presencial muestran algunas resistencias frente a los entornos virtuales de aprendizaje.

Ahora que los docentes tenemos como obligación lograr que la educación en línea sea efectiva para no afectar negativamente el aprendizaje de los alumnos, es necesario que busquemos la forma de adaptar y diseñar las clases para la modalidad en línea (ilustración 5), aprovechar la flexibilidad del currículo y determinar los contenidos, así como las actividades clave para alcanzar los objetivos de esta educación, además detener en cuenta las “lagunas” en los aprendizajes que se pueden generar y conforme a esto, ajustar la planeación para realizar retroalimentaciones.

Ilustración 5

Concepción para el aprendizaje de la educación virtual

4. Las clases presenciales y en línea son una opción integral para mi aprendizaje.
280 respuestas



Fuente: Elaboración propia.

Alarmanamente, solo el 10% de los alumnos (28) consideró con la mayor escala (“mucho”) que realmente las clases virtuales y las presenciales podrían ser una opción integral para su aprendizaje; en cambio, el 28.2% (79 alumnos) pensó que las clases serían suficientes como opción integral a su aprendizaje, mientras que el 37.1% (104 alumnos) consideró que podrían ser una opción “regular” en su formación profesional.

Como puede observarse, hay también resistencias: el 17.5%, que equivale a 49 alumnos, consideró que la propuesta pobremente podría ser una opción integral en su proceso de enseñanza-aprendizaje y el 7.1%, 20 alumnos, lo considera como “muy poco” relevante en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

5 La suspensión de actividades presenciales y la convivencia escolar

Con la pandemia del COVID-19, la sociedad se vio envuelta en una contingencia sanitaria que obligó a las autoridades a declarar una “cuarentena”. Así, se dio “el cierre de los planteles y la permanencia de los 36.6 millones de estudiantes en sus casas” (Fernández, Hernández, Nolasco, De la Rosa y Herrera, 2020, p. 2). Dicha situación, obligó a los alumnos -de educación superior, incluyendo de la UMSNH- a distanciarse de las aulas

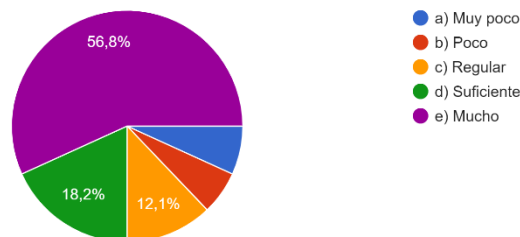
presenciales y de sus compañeros de clase, con los que convivían cotidianamente, de lunes a viernes.

Este cambio, por supuesto, afectó la sensibilidad del alumnado de la Licenciatura en Derecho de la USMNH, ocasionando que extrañaran las clases presenciales: en parte, las extrañaron por la forma en cómo aprendían; por otro lado, extrañaron la convivencia con su grupo y con sus amigos (ilustración 6), sin embargo, ésta era una medida que se declaró como necesaria para afrontar la situación sanitaria derivado por la pandemia, ya que de acuerdo con Fernández, Hernández, Nolasco, De la Rosa y Herrera (2020) “... Limitar el contacto social permitirá a los sistemas de salud enfrentar la presente crisis sanitaria, por lo que la estrategia adquiere una dimensión temporal que es relevante considerar” (p. 2).

Ilustración 6

Extrañar convivir con los compañeros de sección durante la pandemia

22. Al cerrarse las aulas debido a la pandemia de COVID-19, extrañé no convivir con lo/as compañero/as de sección.
280 respuestas



Fuente: Elaboración propia.

De los alumnos encuestados, el 56.8% (159), consideró haber extrañado “mucho” la convivencia con sus compañeros de grupo; el 18.2%, 51 alumnos, extrañó “suficiente” el no convivir con sus compañeros de clase, mientras el 12.1%, equivale a 34 alumnos, consideró que los extrañaron “regular”; por lo anterior, es posible resaltar la importancia de la convivencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje grupales, ya que más del 87% del alumnado encuestado, manifestó haber extrañado a sus compañeros de regular a mucho.

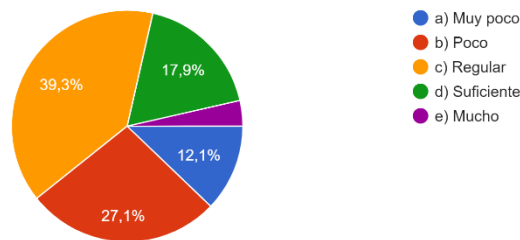
Así pues, limitar el contacto social se consideró como una medida efectiva para contrarrestar el avance de la pandemia; sin embargo, no resulta ser lo mejor para el desarrollo emocional del alumno. Los compañeros de clase y amigos sirven como apoyo afectivo (ilustración 7), proporcionando un equilibrio emocional, es decir, en las clases presenciales los estudiantes vivían periodos de estrés durante las clases, ya fuera por su esfuerzo en comprender y aprender o por la carga de trabajo; no obstante, cuando tenían un descanso y convivían con sus compañeros, esa fatiga se mitigaba.

Ilustración 7

Procesos de integración social en las aulas virtuales

15. Los contenidos desarrollados en las aulas virtuales cumplieron con los procesos de integración social.

280 respuestas



Fuente: Elaboración propia.

De la encuesta se desprende que 50 alumnos consideraron que los contenidos desarrollados en las aulas virtuales, cumplieron satisfactoriamente con los procesos de integración social; el 39.3%, que equivale a 110 alumnos, consideró que el cumplimiento con procesos de integración social de los contenidos desarrollados en las aulas virtuales fue regular; el 27.1%, 76 alumnos, consideró que se cumplió poco con los procesos de integración y, finalmente, el 12.1%, que equivale a 34 alumnos, señaló que los contenidos desarrollados en las aulas virtuales cumplieron “muy poco” con los procesos de integración social.

Por lo anterior, es necesario que el docente del Sistema Presencial integre en su planeación educativa procesos de integración social, pues considérese que:

La educación en línea no puede sustituir al espacio escolar y enfrenta un reto más elevado para el desarrollo de habilidades socioemocionales: las escuelas proporcionan un lugar para el aprendizaje, el desarrollo y la interacción social. El desarrollo de las habilidades socioemocionales es un reto en sí mismo en el aula. Lograrlo exitosamente de manera remota o en línea es aún más difícil (Fernández, Hernández, Nolasco, De la Rosa y Herrera, 2020, p. 10).

6 El comportamiento del docente durante la pandemia

La situación de la pandemia del COVID-19 nos tomó desprevenidos a todos quienes laboramos en el campo educativo, requiriendo que se tomaran medidas extremas para salvaguardar nuestra salud. La situación suscitó que los profesionales de la educación implementaran medidas para adecuarse a la situación de distanciamiento, una de ellas fue el uso de las aulas virtuales para continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La pandemia provocó que los docentes tuvieran que tomar medidas de emergencia para darle continuidad a sus planeaciones, teniendo que adaptarse a las condiciones que no conocían y con las que no estaban familiarizados. “Un reto fundamental es, además de la preparación de materiales, la capacitación de los docentes para operar en un entorno distinto y ofrecer sesiones de calidad, útiles y pertinentes para sus estudiantes” (Fernández, Hernández, Nolasco, De la Rosa y Herrera, 2020, p. 6). La mayoría de los docentes no se encontraban preparados para hacer frente a la educación virtual y se generó un reto complicado: su capacitación en esos entornos.

Al no contar con la capacitación adecuada, los docentes utilizaron las plataformas virtuales en un principio de forma inadecuada, en muchos casos, confundieron la educación en línea con la simple entrega de asignaciones a realizar, dándose esos casos principalmente en el nivel

universitario donde los profesores, en el supuesto de que los alumnos ya son autónomos, únicamente proporcionaban indicaciones para el envío de tareas y trabajos.

A iniciar el cierre de las aulas, los docentes hicieron lo que pudieron con las aplicaciones que tenían a la mano, de manera tal que en lugar de clases virtuales se tuvieron numerosos trabajos por entregar; esta situación es entendible, pues nadie se imaginaba el escenario. No obstante, Fernández, Hernández, Nolasco, De la Rosa y Herrera (2020) detallan que:

Se requieren competencias docentes adicionales al trabajo en aula y específicas para el trabajo en línea: no sólo el dominio de los recursos tecnológicos, sino también el trabajo a distancia, tanto síncrono como asíncrono, requieren de los docentes competencias pedagógicas, de liderazgo y socioemocionales para satisfacer las expectativas de los estudiantes en línea (p. 9).

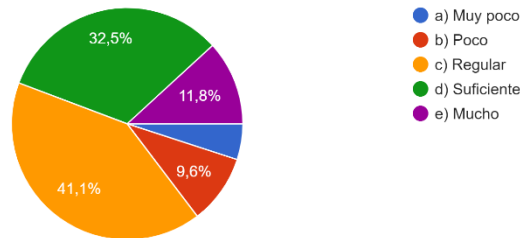
En cualquier nivel educativo, los docentes tuvimos que enfrentar circunstancias a las que no estábamos acostumbrados e improvisar ambientes educativos virtuales. Casacal (2004), citado por García-Planas y Taberna (2020), menciona que “un aula virtual de aprendizaje eficaz y eficiente debe diseñarse con el objetivo prioritario de facilitar la docencia y el *e-learning* por medio de la interacción con los materiales didácticos y con los distintos miembros implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 179).

García-Planas y Taberna (2020) comentan que “con la enseñanza online se debe proporcionar al estudiante los elementos teóricos, instrumentos y estrategias para su aprendizaje independiente autónomo y despertar su espíritu crítico” (p. 180); en efecto, el desarrollo del pensamiento crítico continúa como una asignatura pendiente (ilustración 8). El aprendizaje autónomo no hace referencia a dejar solos a los estudiantes, sino a guiarlos para que poco a poco ellos vayan descubriendo sus capacidades, aprendan a aprender, sepan cómo y cuándo usar sus conocimientos; por eso el aprendizaje autónomo es indispensable para la educación en línea.

Ilustración 8

Desarrollo de pensamiento crítico durante la pandemia

14. La pandemia del COVID-19 desarrolló pensamiento crítico en mi proceso de aprendizaje.
280 respuestas



Fuente: Elaboración propia.

33 alumnos consideraron que su pensamiento crítico se desarrolló mucho en esta etapa de la pandemia del COVID-19. El 32.5%, que equivale a 91 alumnos, consideró que su pensamiento crítico se desarrolló suficientemente durante esta época, mientras que el 41.1%, equivalente a 115 alumnos, consideró que su desarrollo de pensamiento crítico durante esta pandemia fue regular. Los resultados arrojan que los alumnos del Primer Grado de la Licenciatura en Derecho, con algunas de las materias, lograron desarrollar pensamiento crítico en la integración del conocimiento jurídico.

Al hablar de metodología docente no debe olvidarse la evaluación del aprendizaje; con las clases virtuales, se aplica principalmente mediante exámenes realizados en las mismas plataformas, sin embargo, esto dio lugar a que muchos estudiantes “no estudiaran” y optaran por recurrir al Internet o a sus apuntes durante la prueba, por lo que no se pudo asegurar la calidad de los aprendizajes adquiridos, ni evaluar el nivel obtenido por los alumnos.

El objetivo de la evaluación y, en especial, en la formación online, no debe ser solo obtener información sobre el nivel de logro del aprendizaje de una materia (evaluación sumativa), sino comprobar el nivel de comprensión de los estudiantes de manera que se posibilite la aclaración de dudas y la

retroalimentación inmediata a sus avances y solventar los posibles tropiezos (evaluación formativa) (García-Planas y Taberna, 2020, p. 180).

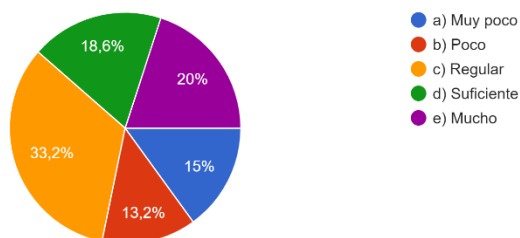
7 El aprendizaje desde los hogares de los estudiantes

La situación de la pandemia del COVID-19 obligó a mantenerse resguardados en casa, para evitar la propagación del virus durante la “cuarentena”. Así, el proceso de enseñanza-aprendizaje se dio en ambientes virtuales, donde los alumnos recibían clase, en la mayoría de los casos, desde su casa; en este punto, la convivencia con la familia se modificó (ilustración 9).

Ilustración 9

Interacción con la familia durante la pandemia

24. Estar en casa en los horarios de clases, me hace interactuar más con mi familia.
280 respuestas



Fuente: Elaboración propia.

El 20%, 56 alumnos, consideró que tener clase desde casa le permitió convivir más con su familia. El 18.6%, 52 alumnos, consideró suficiente su interacción con la familia a partir de permanecer en casa durante los horarios de clase; el 33.2%, 93 alumnos, considero que en ocasiones interactuó con su familia y en otras no; el 13.2 %, (37 alumnos), consideró poca la interacción con su familia, mientras que el 15 %, (42 alumnos), interactuó muy poco con su familia, aun estando en casa.

Ciertamente, “la familia sigue siendo un núcleo de personas en el que se dan relaciones, se comparten vivencias e interacciones personales

(Domínguez, 2010, p. 3)”; por ello, en muchos hogares, la pandemia afectó de forma positiva al dar lugar y permitir aumentar esa convivencia. Las buenas relaciones familiares tienen como resultado buenos hábitos de socialización, además de que se refuerzan los valores.

“Esta cooperación de los padres en la educación favorece a la autoestima de los alumnos, un mejor rendimiento escolar, mejores relaciones padres-hijos y profesores- alumnos y más actitudes positivas de los padres hacia la escuela (Domínguez, 2010, p.3).” La convivencia familiar sana ayuda a forjar un carácter en el alumno, a formar una personalidad y a mantener un equilibrio emocional, es por ello que durante las clases virtuales, la convivencia con la familia fue fundamental para que el alumno se sintiera acompañado y enfrentara la situación por la que estaba pasando, manteniendo un estado emocional positivo.

La convivencia familiar ayuda en el equilibrio y la salud de cada uno de los integrantes, ejerciéndose en un estado de tolerancia, respeto, comunicación y amor. Además, influye también en el desarrollo de su capacidad de pensamiento, ya que en la interacción social las personas pueden ampliar sus conocimientos, teniendo como resultados una mejor capacidad de reaccionar ante algunas situaciones.

8 Conclusiones

De las líneas anteriores, se desprenden algunas ideas y se apuntan hipótesis para futuros trabajos:

PRIMERA. Las universidades tienen la misión de formar profesionistas-profesionales en distintos rubros del conocimiento, con el fin de satisfacer las demandas que requiere la sociedad; a su vez, dichos profesionales deben estar lo suficientemente preparados para desempeñar su profesión de la mejor forma posible, deben tener conciencia de servicio en el funcionamiento de la vida en sociedad, así como para el desarrollo de la misma. “La formación de profesionales competentes y comprometidos con el desarrollo social constituye hoy día una misión esencial de la Educación

Superior Contemporânea” (UNESCO, 1998 citado por González, 2002, p. 45), según la UNESCO.

SEGUNDA. Ser profesional demanda ser competente para desempeñar su tarea y enfrentar todas las situaciones que se le presenten, asimismo, también significa tener compromiso hacia la labor que desempeña. Dicho compromiso está encaminado a la mejora y capacitación constante, así como a su amor por la profesión, misma que lo llevará a fungir su profesión lo mejor posible. “En cierto sentido, lo profesional es sinónimo de imparcialidad, de ausencia de arbitrariedad, de responsabilidad frente al amateur, de calidad en el servicio, de entrega generosa, de esmero en el modo de realizar el trabajo, de competencia” (Sarramona, Noguera y Vera, 1998, p. 98).

TERCERA. El docente universitario, al ser un profesional en su área, cumple con su papel de formar profesionales competentes, que el día de mañana sirvan a la sociedad, comprometiéndose consigo mismos y con el desarrollo de su entorno. El docente debe preparar a sus alumnos con imparcialidad, para que todos adquieran las competencias necesarias de su profesión; por si fuera poco, ser profesional como docente universitario es poder responder a las problemáticas que se presenten y hacerlo con eficiencia y eficacia, como es el caso de la pandemia por COVID-19.

CUARTA. Conocer a la comunidad estudiantil que estamos educando es un factor fundamental para ofrecer una educación pertinente adecuada a sus características, necesidades e intereses, de forma que logren un aprendizaje integral y para la vida; considérese que la pandemia ha provocado pérdidas humanas provocando desmotivación en algunos alumnos, mientras que otros lo vieron como una oportunidad para cambiar hábitos y mejorar aspectos de su vida; la situación actual provocó en la mayoría de los casos que la convivencia familiar se retomara. También en este estudio se mostró que en el proceso educativo influyen la convivencia con los amigos, los docentes y los padres de familia, pues resultan fundamentales para generar un ambiente de aprendizaje armonioso. Asimismo, se mostró que la interacción ayuda a mantener un equilibrio emocional en el estudiante, ayudándolo a soportar las cargas de estrés, por

ello la importancia de continuar favoreciendo e incitando estas relaciones aún con las clases virtuales. Lo anterior, pone en relieve la relevancia de identificar la percepción de los estudiantes de la Licenciatura en Derecho de la UMSNH acerca de su proceso de enseñanza–aprendizaje a partir del cierre de aulas presenciales derivado de las medidas sanitarias asumidas por la pandemia del COVID-19.

QUINTA. Los resultados del trabajo permitieron evidenciar que es necesario una propuesta pedagógica transversal que viabilice la formación de licenciados en Derecho como constructores de acuerdos y actores de responsabilidad social en la UMSNH, misma que tendrá que cimentarse en el Modelo Educativo Nicolaita (UMSNH, 2020), a través de: a) Trabajo grupal, b) Comunicación, c) Pensamiento crítico y, d) Manejo de la tecnología (pp. 45-48). Sólo así, se logrará la transformación de la enseñanza y aprendizaje del Derecho, además podrán “formarse” los operadores jurídicos que la sociedad michoacana requiere para alcanzar la pacificación y reconstrucción del tejido social en los escenarios de (post)pandemia.

Referencias

América Economía (2020). *Tabla detallada*.

<https://mba.americaeconomia.com/articulos/notas/ranking-de-universidades-de-mexico-2020>.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2020). *Anuarios Estadísticos de Educación Superior*.

<http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>.

Beltrán-Llavador, J., Íñigo-Bajos, E. y Mata-Segreda, A. (2014). La responsabilidad social universitaria, el reto de su construcción permanente, en *Revista iberoamericana de educación superior*, México, 5 (14), pp. 3-18. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v5n14/v5n14a1.pdf>

Boqué Torremorell, M. C. (2003). *Cultura de mediación y cambio social*. Gedisa.

Coordinación de la Investigación Científica (2020). *Consejo Universitario de la UMSNH aprueba actualización del Plan de Estudios de la FDCCS*.

<https://www.cic.umich.mx/noticias/3646-consejo-universitario-de-la-umsnh-aprueba-actualizacion-del-plan-de-estudios-de-la-fdccs.html>

Correas, Ó. (1998). *Metodología jurídica. Una introducción filosófica I* (2ª ed.). Fontamara.

Dirección de Control Escolar (2019). *Inician proceso de actualización del Plan de Estudios de la Licenciatura en Derecho*.

<http://www.dce.umich.mx/inician-proceso-de-actualizacion-del-plan-de-estudios-de-la-licenciatura-en-derecho>

Domínguez, M. S. (2010). La Educación, cosa de dos: La escuela y la familia. *Temas para la educación: Revista digital para profesionales de la enseñanza*, (8), 1-15. <https://www.stellamaris.edu.pe/escuelayfamilia.pdf>

Entelman, R. F. (2002). *Teoría de conflictos. Hacia un nuevo programa*. Gedisa.

Facultad de Derecho y Ciencias Sociales (2016). *Reglamento de Titulación para la Licenciatura en Derecho*.

<http://www.themis.umich.mx/derecho/index.php/reglamentotitulacion>

_____. (2020a). *Academias/Materias. Información general sobre el proceso de actualización de programas*.

<http://www.themis.umich.mx/derecho/index.php/academias-materias>

_____. (2020b). *Oferta educativa*. <https://www.umich.mx/oferta-sup.html>

Fernández, M., Hernández, D., Nolasco, R., De la Rosa, R. y Herrera, N. (2020). Lecciones del COVID-19 para el sistema educativo mexicano. Tecnológico de Monterrey, Nexos: Distancia por tiempos, Blog de educación. <http://paulfmm.com/ieec/covid19/covid01.pdf>

Gaete Quezada, R. (2011). Relación de las universidades con sus stakeholders en Internet: un modelo de análisis. *Ciencia, docencia y tecnología*, 42, 9-39. <http://www.scielo.org.ar/pdf/cdyt/n42/n42a01.pdf>.

García-Planas, M. I., y Taberna, T. J. (2020). Transición de la docencia presencial a la no presencial en la UPC durante la pandemia del COVID-19. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (15), 177-187.

<https://upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/5015/4537>

González, M. V (2002). ¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica. *Revista Cubana de Educación Superior*, (22) 1, 45-53.

<https://rieoei.org/historico/deloslectores/Maura.PDF>

Heffermehl, F. (2003). *Construir la Paz*. Icaria-Antrazyt.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). Mc Graw Hill.

Larroyo, F. (1980). *La Ciencia de la Educación* (18ª ed.). Porrúa.

Martel, V. V. H. (2012). Perspectiva de la orientación psicopedagógica en el aula. *Horizonte de la ciencia*, (2) 2, 26-32. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44732048007.pdf>

Mayer, B. S. (2008). *Más allá de la neutralidad. Cómo superar la crisis de la resolución de conflictos* (trad. de R. Calvo Soler). Gedisa.

Morin, E. (1982). *Ciencia con conciencia* (trad. de A. Sánchez). Anthropos.

_____. (1994). *Introducción al pensamiento complejo* (edición a cargo de M. Pakman). Gedisa.

Pirela Morillo, J. (2007). Las tendencias educativas del siglo XXI y el currículo de las escuelas de Bibliotecología, Archivología y Ciencia de la Información de México y Venezuela, en *Investigación bibliotecológica*, 21(43), 73-105. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2007000200004&lng=es&tlng=es

Plan de Estudios de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (1994). *Organización Académica y Programas de Estudios de Licenciatura* (3ª ed.). Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Rodríguez Fernández, J. M. (2010). Responsabilidad social universitaria: Del discurso simbólico a los desafíos reales. Cuesta González, M. de la, Cruz Ayuso, C. de la y Rodríguez Fernández, J. M. (coord.). *Responsabilidad social universitaria*. Netbiblo, 3-24. <https://books.google.es/books?id=T-ZjJSnvFaYC&lpg=PA3&dq=autonom%C3%ADa%20universitaria%20y%20responsabilidad%20social&lr&hl=es&pg=PA3#v=onepage&q=autonom%C3%ADa%20universitaria%20y%20responsabilidad%20social&f=false>

UMSNH (2020). *Modelo Educativo Nicolita*.

<https://www.umich.mx/documentos/Normatividad/MODELO%20EDUCATIVO%20UMSNH.pdf>

Sarramona, L. J., Noguera, A. J. y Vera, V. J. (1998). ¿Qué es ser profesional docente? Teoría de la educación: *Revista interuniversitaria*, (10), 95-144. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/71831/Que_es_ser_profesional_docente%3f.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Trujillo Trujillo, N. (2019). Reflexiones sobre el proceso enseñanza-aprendizaje. *Correo Científico Médico*. 23 (4). <https://www.medigraphic.com/pdfs/correo/ccm-2019/ccm194w.pdf>

Witker V., J. y Larios, R.(1997). *Metodología Jurídica*. Mc Graw-Hill.

Capítulo 5



LA PROMOCIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS A TRAVÉS DE LA CULTURA DEMOCRÁTICA EN EL MÁSTER DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSITAT D'ANDORRA

Alexandra Monné¹⁶

Bárbara Cerrato¹⁷

Carles Porté¹⁸

1 Contextualización

En la actualidad las universidades desempeñan un papel de todo punto significativo en la consecución de la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible -adoptada por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas en 2015-, que se concreta a su vez en 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que tienen como meta abordar los grandes retos globales, como el cambio climático, la pobreza, la paz, etc. En este sentido, la Universitat d'Andorra (UdA) forma parte desde el año 2021 del programa United Nations Academic Impact, que agrupa instituciones de enseñanza superior de todo el mundo que contribuyen a la consecución de dichos objetivos. Entre la multiplicidad de acciones que ha llevado a cabo la Universitat d'Andorra, es preciso destacar la inclusión en todas sus titulaciones de la competencia transversal denominada “Compromiso con la cultura de la democracia y los Objetivos de Desarrollo Sostenible”.

La cultura de la democracia implica evidentemente la garantía y el reconocimiento de los derechos humanos y las libertades fundamentales de los individuos. Para que se pueda cumplir la premisa anterior, la democracia debe basarse en el derecho a la educación, uno de los derechos fundamentales consagrados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948. Dicho en otras palabras, la cultura de la democracia debe traer consigo obligatoriamente la democratización de la enseñanza, es

¹⁶ Universitat d'Andorra. (amonne@uda.ad)

¹⁷ Universitat d'Andorra. (bcerrato@uda.ad)

¹⁸ Universitat d'Andorra. (cporte@uda.ad)

decir, el derecho a la educación y la apertura de las instituciones educativas a todos los ciudadanos. En la cultura de la democracia la educación debe orientarse, entonces, a desarrollar plenamente la personalidad humana; a reforzar el respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales; a fomentar la comprensión, la tolerancia y las buenas relaciones entre las diferentes naciones y grupos étnicos o religiosos; y a promover, por último, el desarrollo de las actividades de la ONU para la consecución y el mantenimiento de la paz (Fernández Reyes, 2020).

La relación existente entre la cultura democrática y la educación no es en absoluto unilateral, sino más bien bilateral, ya que garantizar el derecho a la educación redundaría en la prosperidad y el progreso de la democracia y la economía y contribuye a disminuir las desigualdades y la pobreza. Ello se puede deber a que el derecho a la educación resulta clave, dado que influye en el resto de derechos humanos: tanto es así que resulta imposible ejercer los derechos civiles, políticos, sociales; económicos o culturales sin un mínimo de educación. A modo de ilustración, si el individuo carece de las capacidades necesarias para formarse un juicio personal y comunicarlo, ¿de qué sirve la libertad de expresión? (Daudet y Singh, 2001, 10; Latapí, 2009). Por consiguiente, la educación es la base del desarrollo tanto para el individuo como para una sociedad democrática, tolerante y pacífica donde impera el bien común. A modo de resumen, entonces, en un sistema democrático que garantiza los derechos humanos, la educación goza de un papel preeminente, dado que sienta las bases para el desarrollo personal e intelectual de los ciudadanos.

2 Introducción

El presente trabajo se enmarca en el Máster de Educación que incluye la Universitat d'Andorra en su oferta educativa. Dicho Máster está formado por diversos itinerarios que se pueden cursar de manera independiente y que representan dos cursos académicos (120 créditos): Cultura democrática, Intervención educativa, Enseñanza especializada, Gestión de proyectos y de centros, Tecnologías del aprendizaje y la comunicación (TAC) y Movilidad.

En dicho Máster, los estudiantes deberán diseñar, proponer y evaluar programas de ciudadanía democrática y de educación de los derechos humanos que resulten apropiados para llevarlos a cabo en instituciones educativas y sociales del ámbito formal y no formal. Asimismo, los estudiantes deberán llevar a cabo procesos de investigación y de búsqueda de información orientados a evaluar e incrementar la eficacia de las prácticas que fomentan la ciudadanía democrática y los derechos humanos. Para ello, deberán poner especial énfasis en los métodos de enseñanza-aprendizaje empleados y en el sistema de indicadores de evaluación. Además de lo anterior, los estudiantes deberán participar activamente en el día a día de los centros educativos, actuando según los principios de la gobernanza democrática e impulsando la participación activa de los miembros de la comunidad educativa en su conjunto. Por último, los estudiantes deberán ser capaces también de interpretar las necesidades y los conflictos de la realidad social, cultural y económica actual con vistas a ofrecer respuestas educativas apropiadas.

En el caso que nos ocupa, nos centraremos en el itinerario de Cultura democrática. Dicho itinerario tiene 30 créditos y es obligatorio para obtener el título, independientemente de la titulación con la que accedan los estudiantes. El itinerario de Cultura democrática está orientado a ofrecer respuestas educativas a partir de la interpretación de las necesidades y los conflictos de la realidad social, cultural y económica actual, en línea con los valores promovidos por el Consejo de Europa.

3 Itinerario de Cultura democrática del Máster en Educación

3.1 Presentación y objetivos

El itinerario de Cultura democrática, al igual que el Máster en Educación, implica que los estudiantes han de diseñar, proponer y evaluar programas de ciudadanía democrática y educación en materia de derechos humanos que resulten apropiados para diferentes instituciones educativas y sociales, tanto del ámbito formal como no formal. Asimismo, los estudiantes

también deben realizar tareas de investigación con el objetivo de valorar y aumentar la eficacia de las prácticas que impulsan la ciudadanía democrática y los derechos humanos, con especial énfasis en los métodos de enseñanza utilizados y el sistema y los indicadores de evaluación empleados. Del mismo modo, también se espera de los estudiantes que participen en la vida diaria de los centros educativos guiándose por los principios de la gobernanza democrática y promoviendo la participación activa de todos los miembros que componen la comunidad educativa. Por último, los estudiantes deben ser capaces también de interpretar las necesidades y los conflictos de la realidad social, cultural y económica actual a fin de ser capaces de ofrecer respuestas educativas adecuadas en cada caso.

3.2 Metodología

El modelo educativo de la UdA es un modelo basado en competencias (Monné, Saz yLarraz, 2022; Larraz, Saz, Azzouz, 2020) que se fundamenta en el trabajo y la evaluación de las competencias específicas y transversales de cada plan de estudios y las propias de la Universidad, incorporando elementos distintivos de cada titulación. Dicho modelo sigue una estructura de módulos, que son las unidades de enseñanza del plan de estudios. A su vez, cada módulo tiene como referencia los resultados de aprendizaje en el nivel correspondiente de las competencias que le han sido asignadas.

Así pues, durante los primeros módulos se trabaja el nivel 1 y 2 (Bloom, 1956) de los resultados de aprendizaje de las competencias transversales y específicas; en el segundo módulo se alternan los resultados de nivel 2 y 3; y en el último módulo, se busca la consolidación del nivel, que coincide con estancias formativas o trabajo final de itinerario.

En el centro del modelo educativo de la UdA, se encuentran las competencias transversales de idiomas, las competencias para una cultura democrática y los valores que emanan de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).



La metodologia se defineix a partir dels principis pedagògics i organitzatius del model educatiu de la UdA detallats a continuació:

- **Aprendizaje desde la acción.** Es necesario que el estudiante tenga que realizar una acción para demostrar el nivel de consecución de cada competencia.
- **Aprendizaje previo de los componentes de la competencia.** Es necesario que los estudiantes dominen los conocimientos, procedimientos y actitudes que son la base de la competencia, y que tendrá que movilizar actuando en función de la situación concreta que se le plantee.
- **Trabajo desde la complejidad de la competencia.** Las estrategias didácticas deben plantear situaciones-problema lo más cercanas a la realidad profesional, deben dejar el espacio necesario para trabajar desde la incertidumbre y deben permitir trabajar desde la interdisciplinariedad de las materias.

- Aprendizaje desde la práctica reflexiva. El proceso de aprendizaje gradual se acompaña de una reflexión sobre el propio proceso *per se* que permita tomar conciencia, analizar y autoevaluar la propia práctica.
- Aprendizaje basado en la progresión. Las competencias necesitan tiempo para desarrollarse y, por tanto, la evaluación debe ser sistemática y continuada con una finalidad formativa.
- El profesorado es un elemento clave del proceso. El profesorado interviene en este proceso desde dos vertientes: (1) diseñando las situaciones de aprendizaje, graduadas en cuanto a la complejidad y orientadas a un aprendizaje significativo, tanto para el estudiante y como para la profesión para la que se está formando, de forma que es preciso que provoquen un conflicto cognitivo que servirá como desencadenante de la actividad mental del estudiante; y (2) acompañando en el proceso proporcionando ayuda pedagógica en el momento y grado necesarios.

El modelo educativo es coherente y consistente, porque todos los elementos que lo conforman: los objetivos, la metodología y los instrumentos de evaluación estando alineados entre sí. El modelo educativo requiere ser entendido, es de vital importancia que el estudiante entienda lo que se espera de él y cómo será acompañado y evaluado.

Siguiendo el modelo educativo de la UdA, el plan de estudios del itinerario de Cultura democrática está formado por unidades de enseñanza que reciben el nombre de módulos. Cada módulo está formado por:

- Reto. Al inicio del módulo se presenta un reto que los estudiantes deben resolver. El reto plantea una situación interdisciplinaria (diferentes áreas de conocimiento), real, relevante y vinculada con el entorno profesional.
- Seminarios. Los seminarios agrupan contenidos (hechos y conceptos, procedimientos, y actitudes y valores) que el estudiante debe adquirir, consolidar y saber movilizar para poder desarrollar cada competencia de manera satisfactoria. Tienen como referencia los resultados de aprendizaje. Cada seminario se acompaña de una guía en la que se indican los rasgos más destacados del seminario y viene acompañado

normalmente de un vídeo introductorio que presenta el profesorado. Cada seminario tiene un material de estudio equivalente a 50 páginas por crédito.

- Resultados de aprendizaje. Los resultados de aprendizaje de las competencias asociadas a cada módulo son las metas que los estudiantes deben alcanzar al final de cada módulo y sobre los que recae la calificación.
- Trabajo guiado. El trabajo guiado son sesiones en las que un profesor guía al estudiante en la resolución del reto y le ayuda a integrar los contenidos de los diferentes seminarios. En el trabajo guiado se obtienen evidencias de aprendizaje que permiten obtener información para evaluar los resultados de aprendizaje de las competencias.
- Trabajo personal. El trabajo personal es el estudio que debe dedicar cada estudiante para alcanzar las metas marcadas.
- La resolución del reto. Al finalizar el módulo el estudiante deberá exponer su resolución del reto.

El máster se imparte en formato semipresencial, es decir, combinando sesiones en directo con el profesorado y contenidos de trabajo virtual. Las sesiones en directo, que tienen lugar tres días a la semana (3 sesiones de 55 minutos cada día), pueden llevarse a cabo presencialmente en el campus de la universidad o través del campus virtual. En el caso del itinerario de Cultura democrática las sesiones en directo se distribuyen de la siguiente manera:

Sesiones en directo		Créditos	Sesiones	Fechas aproximadas	
Módulo 1	Fundamentos de la Cultura democrática	10	50	6-sept	28-oct
S1	Fundamentos de la democracia	2,5	12		
S2	Ética y democracia	2	10		
S3	Ciudadanía democrática	3	15		
S4	Derechos humanos	2	10		
	Trabajo guiado	0,5	3		
Módulo 2	Educación para la cultura democrática	10	50	2-nov	9-dic
S1	Fundamentos de la educación	3	15		
S2	Ciudadanía i comunicación en red	3	15		
S3	Diseño de programas de cultura democrática	3,5	17		
	Trabajo guiado	0,5	3		

Módulo 3	Mediación en el ámbito educativo	5	25	14-des	27-gen
S1	Fundamentos de la mediación	4,5	22		
S2	Trabajo guiado	0,5	3		
Módulo 4	Estancia formativa o trabajo final del itinerario	5	25	19-oct	27-gen

En lo concerniente a los contenidos de trabajo virtual, se trata de actividades de aprendizaje que los estudiantes realizarán de forma autónoma y asíncrona a través del campus virtual de la Uda. Allí tendrán a acceso a las guías de las actividades y los recursos necesarios (apuntes, píldoras de conocimiento, lecturas y enlaces a sitios de interés, entre otros). Además, cada actividad va acompañada de una guía donde se detalla la información más relevante para el desarrollo de la actividad y las fechas clave que ha de tener en cuenta el estudiante.

Actividad Seminario X

Características (optativa, obligatoria)	Presentación del enunciado	Fechas aproximadas 12-10-2022
Objetivo de la actividad	Entrega del trabajo	25-10-2022
Criterios de evaluación	Canal de entrega del trabajo	Aula virtual
Recursos a utilizar	Nombre del documento	Apellido1_Actividad1
Tipología: análisis, reflexión, estudio de casos, búsqueda de información, debates, lecturas, resolución de casos, autocorrectivas...	Publicación de la evaluación del trabajo	30-10-2022
	Tiempo aproximado del trabajo	10 horas

Además de las sesiones de trabajo semipresencial y los contenidos virtuales, los estudiantes también disponen de tutorías, bien presenciales bien virtuales, con el profesorado responsable del trabajo guiado.

3.3 Recursos de aprendizaje

Además de los recursos de apoyo que hemos mencionado en el apartado anterior (sesiones en directo con el profesorado, guías de las actividades de trabajo virtual y acompañamiento continuo por los profesores

responsables de trabajo guiado), los estudiantes también tienen a su disposición el campus virtual de la Universidad.

Dicho campus es un espacio virtual donde tiene lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje virtual y que sirve, además, como espacio de comunicación entre los estudiantes y el profesorado. El campus virtual dispone de los siguientes recursos:

- Un aula de coordinación del Máster, donde están dados de alta todos los estudiantes de la titulación independientemente del itinerario que estén cursando. En el aula se presenta la siguiente información:

- Información general (decretos, modelo educativo, etc.).
- Tablas de prerequisites y correquisitos.
- Guías de estancias formativas, etc.
- El Plan de Acción Multilingüe.
- Documentos de funcionamiento (seguimiento de asistencia, calendario, horarios, etc.).
- Información concreta del Máster (estancias formativas, guías de cada módulo, rúbricas de evaluación de cada módulo, actividades de seguimiento, puntos de entrega de las actividades de seguimiento, etc.).
- Dos canales de comunicación: tablero del coordinador y foro de estudiantes.
- Un aula para cada módulo. En el aula de cada módulo se encuentra la información que detallamos a continuación:
 - Acceso a las salas de videoconferencia.
 - El plan docente, la guía del módulo y las de los seminarios.
 - Los recursos de apoyo al aprendizaje (lingüísticos, citación bibliográfica, claves para la comunicación oral, etc.).
 - Un blog por cada seminario con la guía del seminario (finalidad, datos importantes, descripción del seminario, metodología, material y bibliografía básica y complementaria, los apuntes del seminario, las lecturas obligatorias y las optativas y otros recursos como vídeos, pautas de lectura, etc.).

- Un bloque para el trabajo guiado con las tareas que se deben realizar, los recursos necesarios, acceso al portafolio y entrega de la evaluación continua y la evaluación final.
- El tablero del profesorado.

La Universidad también pone a disposición del estudiante las herramientas disponibles en el campus presencial de la Universidad, situado en Sant Julià de Lòria, donde los estudiantes pueden encontrar, además de los servicios administrativos y técnicos, otras herramientas de apoyo para el proceso de enseñanza-aprendizaje, como la biblioteca universitaria y las sesiones de tutoría y orientación, entre otros.

3.4 Competencias y resultados de aprendizaje

En el Decreto de establecimiento del título estatal de máster en educación (BOPA 64, 31 de octubre de 2018) se detallan las competencias transversales y las competencias específicas de cada itinerario (denominado módulo en el Decreto).

Para cada competencia deben redactarse resultados de aprendizaje. Los resultados de aprendizaje son enunciados de lo que se espera que el estudiante sea capaz de hacer, comprender y/o sea capaz de demostrar una vez acabado el proceso de aprendizaje. Los resultados de aprendizaje, teniendo en cuenta la Taxonomía de Bloom (1956) y las recomendaciones de redacción de Kennedy(2007: 19) tienen tres niveles atendiendo a la complejidad y graduación del aprendizaje:

- Nivel 1: Conocimiento; comprensión (identificar, reconocer, asociar, diferenciar, describir...).
- Nivel 2: Aplicación (aplicar, calcular, desarrollar...).
- Nivel 3: Análisis, síntesis y evaluación (analizar, organizar, modelar, interpretar, crear, diseñar, planificar...).

A continuación, se detallan las competencias específicas y transversales asociadas al itinerario de Cultura democrática con los resultados de aprendizaje.

Competencias específicas

CD 1. Interpretar las necesidades y conflictos de una realidad social, cultural y económica desde los valores que promueve una cultura democrática.

Nivel 1: CD11 Identifica las necesidades y conflictos del entorno en relación a los valores de la cultura democrática.

Nivel 2 (Módulo 2): CD12 Analiza las necesidades y los conflictos del entorno educativo con los valores de la cultura democrática.

Nivel 2 (Módulo 3): CD12 Analiza las necesidades y los conflictos desde la mediación educativa.

Nivel 3: CD13 Valora críticamente las necesidades y conflictos del entorno en relación a los valores de la cultura democrática.

CD 2. Diseñar programas para desarrollar las competencias para una cultura democrática, la educación de los derechos humanos y la educación intercultural en diferentes instituciones educativas y sociales.

Nivel 1: CD21 Conoce los programas existentes para desarrollar las competencias para una cultura democrática, la educación de los derechos humanos y la educación intercultural en diferentes instituciones educativas y sociales.

Nivel 2: CD22 Identifica los elementos clave de los programas existentes para el desarrollo de las competencias para una cultura democrática, la educación de los derechos humanos y la educación intercultural en diferentes instituciones educativas y sociales.

Nivel 3: CD23 Elabora un programa concreto para desarrollar las competencias para una cultura democrática, la educación de los derechos humanos y la educación intercultural en diferentes instituciones educativas y sociales.

CD3. Proponer mejoras de las prácticas educativas que promuevan las competencias para una cultura democrática, la educación de los derechos humanos y la educación intercultural a partir de mecanismos de evaluación.

Nivel 1: CD31 Describe prácticas educativas en el entorno que promuevan las competencias para una cultura democrática, la educación de

los derechos humanos y la educación intercultural a partir de mecanismos de evaluación.

Nivel 2: CD32 Analiza los diferentes mecanismos y procesos de evaluación en una práctica educativa

Nivel 2: CD32 Analiza los diferentes mecanismos y procesos de evaluación en una práctica de mediación educativa

Nivel 3: CD33 Planifica mejoras concretas de las prácticas educativas que promuevan las competencias para una cultura democrática, la educación de los derechos humanos y la educación intercultural a partir de mecanismos de evaluación.

CD4. Crear mecanismos de participación y de toma de decisiones entre la comunidad educativa y la sociedad sobre la base de la cultura democrática.

Nivel1: CD41 Describe los elementos de participación y de toma de decisiones en el entorno sobre la base de la cultura democrática.

Nivel 2: CD42 Analiza estrategias de participación y de toma de decisiones en el entorno sobre la base de la cultura democrática.

Nivel 3: CD43 Planifica mecanismos de participación y de toma de decisiones en el entorno sobre la base de la cultura democrática.

Competencias transversales:

CT1 Comunicarse de forma efectiva, tanto oralmente como por escrito, en cuanto a cuestiones complejas, tanto con públicos especializados como no.

Nivel 1: CT11: Transmite información relevante de forma estructurada y fluida en presentaciones puntuales.

Nivel 2: CT12 Desarrolla estrategias comunicativas en presentaciones formales.

Nivel 3: CT13 Comunica de forma persuasiva adaptando el mensaje al contexto ya la audiencia en presentaciones formales con posterior debate.

CT2 Identificar, analizar de forma crítica, sintetizar y resolver problemas para adaptarse a situaciones nuevas o complejas.

Nivel 1: CT21 Identifica las distintas variables necesarias para resolver un problema nuevo o complejo de tu entorno.

Nivel 2: CT22 Aplica las distintas soluciones para resolver el problema de tu entorno.

Nivel 3:CT23 Evalúa de forma crítica cómo se ha resuelto el problema planteado.

CT6 Tomar decisiones y aplicar los conocimientos de acuerdo a valores éticos y prácticas socialmente responsables y sostenibles.

Nivel 1: CT61 Conoce los valores éticos y las prácticas socialmente responsables y sostenibles.

Nivel 2: CT62 Relaciona los valores éticos y las prácticas socialmente responsable y sostenibles con la toma de decisiones.

Nivel 3: CT63 Analiza la toma de decisiones teniendo en cuenta los valores éticos y las prácticas socialmente responsables y sostenibles.

3.5 Contenidos

Los contenidos están distribuidos entre los cuatro módulos que componen el Itinerario de Cultura democrática:

Cultura democrática	30 créditos
Módulo 1 Fundamentos de la cultura democrática	10
Módulo 2 Educación para la cultura democrática	10
Módulo 3 Mediación, cultura del diálogo y gestión de conflictos	5
Módulo 4 Estancia formativa o trabajo final del itinerario	5

En el mapa de competencias que se muestra a continuación se presenta la relación entre los niveles de resultados de aprendizaje de las competencias específicas del itinerario de Cultura democrática y las transversales del Máster de Educación y los cuatro módulos del presente itinerario:

		D1	D2	D3	D4	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7
MÓDULO 1		1	1	1							1	
SEMINARIOS	Fundamentos de la democracia	D11									T61	
	Ética i democracia	D11										
	Ciudadanía i democracia		D21									
	Derechos Humanos			D31								
MÓDULO 2		2	2	2	1	1	1				2	
SEMINARIOS	Fundamentos de la educación CD	D12				T11					T62	
	Ciudadanía y comunicación en red				D41							
	Diseño de programas		D22	D32			T21					

	CD													
	MÓDULO 3	2		2	2	2	2							
SEMINA	Fundamentos de la mediación	D12		D32	D42	T12	T22							
	MÓDULO 4	3	3	3	3	3	3						3	
SEMINARIO	Estancia formativa / Trabajo final del itinerario	D13	D23	D33	D43	T13	T23						T63	

3.5.1 Módulo 1: Fundamentos de la Cultura democrática

El objetivo principal del módulo es la adquisición de un conocimiento profundo sobre los rasgos de una ciudadanía democrática, analizando diferentes teorías y tradiciones ético-políticas que fundamentan distintos modelos de democracia. El módulo también ayuda a desarrollar competencias necesarias para afrontar los retos del mundo globalizado actual.

En el primer módulo, el reto que se plantea a los estudiantes gira en torno a la presentación de una propuesta que enfocada a mejorar la biosfera. Para proponer una mejora (resolver el reto) de la situación planteada y contextualizada en un entorno profesional -que desarrollaremos a continuación-, es preciso que los estudiantes analicen, definan y movilicen los conocimientos adquiridos a lo largo del módulo.

De forma más desarrollada, la situación que se plantea a los estudiantes es que el Gobierno de Andorra ha iniciado un proceso participativo con la voluntad de construir una sociedad más abierta,

transparente y colaborativa, en la que se anima a la ciudadanía a compartir proyectos que mejoren el país y vayan en la línea de obtener la denominación de Reserva de la Biosfera por la UNESCO. En este sentido, los estudiantes son formadores de un centro educativo y deben preparar un proyecto para participar en esta campaña. En este contexto será clave incluir competencias que tengan en cuenta la Cultura Democrática y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Por consiguiente, es necesario:

1. Detectar una necesidad
2. Proponer un programa ya existente justificando la elección
3. Describir los elementos clave de dicho programa
4. Presentar una propuesta pedagógica de mejora

La propuesta final que presenta cada estudiante argumentar la propuesta de mejora de la biosfera desde el Principado de Andorra y debe compartirse en una plataforma virtual en formato vídeo. La exposición debe ser sintética y estructurada con una duración máxima de cinco minutos distribuidos en los siguientes apartados:

1. Presentación temática y contextualización (ODS, Eco-ética, Democracia, Participación)
2. Presentación de diferentes conflictos, problemas, necesidades
3. Análisis 1 en concreto
4. Búsqueda de otros contextos que hayan tenido el mismo problema y cómo lo han resuelto
5. Indicadores clave de resolución y comunes a las propuestas de la búsqueda
6. Propuesta de mejora e indicadores clave
7. Conclusiones y eslogan

De forma sintética, la finalidad de este reto es desarrollar y trabajar el análisis de posibles necesidades y la elaboración de propuestas de mejora. Además, los estudiantes tienen plena libertad para que las actuaciones que proponen para la mejora de la biosfera puedan ser de carácter multidisciplinar (pintura, escultura, arquitectura, escritura, música, gastronomía, danza, teatro, flora, fauna, senderismo, deportes, leyendas,

etc.). Del mismo modo, pueden relacionar sus propuestas con conceptos de la economía circular.

Para dar respuesta a este reto se imparten diferentes seminarios por profesorado experto en las distintas áreas de conocimiento:

- Seminario Fundamentos de la democracia:
 - Orígenes del concepto de democracia.
 - Modelos de democracia: histórico del desarrollo en Europa.
 - Democracia en el siglo XXI: poder de estado, equilibrio de poderes nacionales y globales.
 - Retos de los modelos actuales de democracia: post-colonialismo, terrorismo, presiones económicas, movimientos sociales y capitalismo.
- Seminario Ética y democracia:
 - Fundamentos éticos de la democracia.
 - Educación y ética en los medios de comunicación.
- Seminario Ciudadanía y democracia:
 - Concepto de ciudadanía.
 - Ciudadanía en un mundo globalizado.
 - Buenas prácticas de ciudadanía para la paz y el desarrollo.
- Seminario Derechos Humanos:
 - Los Derechos humanos y sus umbrales.
 - Derechos y deberes individuales y colectivos.
 - Retos y estrategias en la educación para los Derechos humanos.
 - Carta de educación para la Ciudadanía Democrática y la educación para los Derechos Humanos.

3.5.2 Módulo 2: Educación para la Cultura democrática

Este módulo aborda la promoción de la cultura democrática desde el ámbito educativo. Las competencias de este módulo formativo capacitan a profesionales de diferentes ámbitos para diseñar programas de educación para la cultura democrática.

En el segundo módulo, el reto que se plantea a los estudiantes gira en torno a la elaboración de una propuesta de educación intercultural. La

situación contextualizada en el entorno profesional que se presenta a los estudiantes es la siguiente: el centro educativo donde están desarrollando su labor docente presenta una necesidad de índole intercultural y les pide que elaboren una propuesta para promover la cultura democrática en el ámbito educativo y/o social. Por consiguiente, es necesario:

1. Detectar y analizar una necesidad (valores, emocional, intercultural, comunicación)
2. Diseñar una propuesta reflexiva sobre cómo afrontaría la necesidad
3. Presentar la información más relevante de forma sintética y visual a través de una infografía que integre recursos diversos (imagen, fotografía, gráficos, texto...)
4. Participar en una exposición en el entorno universitario de la UdA

A grandes rasgos, el objetivo del reto del presente módulo es movilizar la competencia intercultural en una institución educativa y/o social a fin de combatir los estereotipos, fomentar diferentes oportunidades de desarrollo, así como la acogida y la protección de diferentes grupos sociales, lo cual redundará en procesos de inclusión, igualdad, interacción positiva, respeto a la diversidad, confianza, transparencia e innovación. La propuesta aspira a convertirse en una estrategia para conseguir que necesidades y experiencias de todos los grupos culturales se tornen transversales en el conjunto de las acciones educativas teniendo como objetivo que la población diversa se beneficie en condiciones de igualdad bajo los principios de equidad, participación y respeto por los derechos humanos.

Para dar respuesta a este reto se imparten diferentes seminarios por parte de profesorado experto en las distintas áreas temáticas y conocedor, asimismo, de la realidad curricular y pedagógica en Andorra:

- Seminario Fundamentos de la educación para la cultura democrática:
 - Competencias para la cultura democrática (CCD).
 - Educación en valores.
 - Educación emocional.

- Respuestas educativas a los conflictos.
- La gobernanza democrática
- El reto de la educación intercultural.
- Seminario Ciudadanía y comunicación en red:
 - Identidad y sociedad en red.
 - Ciudadanía digital: retos y oportunidades.
 - Medios de comunicación y ciudadanía.
 - Protocolos de comunicación.
- Seminario Diseño de programas de cultura democrática:
 - Diseño pedagógico de los programas de cultura democrática.
 - La cultura democrática en etapas educativas de 3 a 18 años.
 - Sistema e indicadores de evaluación.
 - Instituciones que promueven la cultura democrática.

3.5.3 Módulo 3: Mediación en el ámbito educativo

Este módulo tiene como objetivo principal que los estudiantes puedan desarrollar las competencias necesarias para convertirse en mediadores. Más concretamente, se adquieren conocimientos, tanto a nivel teórico como práctico, necesarios para poder ejercer como mediadores y desarrollar con éxito un proceso de mediación en el ámbito educativo.

El reto que se plantea en este cuarto módulo gira en torno a un debate sobre la idoneidad de la mediación. Dicho debate se llevará a cabo en grupos de tres o cuatro alumnos (formados de manera transparente y aleatoria) donde cada alumno desempeñará un rol (portavoz, coordinador, editor y secretario) de forma consensuada.

Cada grupo deberá preparar tres argumentos a favor y tres en contra acerca de la idoneidad de aplicar un proceso de mediación a cada situación planteada, todas ellas casos contextualizados que plantean situaciones conflictivas (conflicto sobre la identidad sexual, conflicto sobre el aspecto físico, conflicto por conducta desafiante a la autoridad).

El día del debate se establecerá el orden de los enfrentamientos de dos grupos sobre una de las situaciones planteadas mediante la realización de

un sorteo previo. Serán tres series de discusión en las que participará cada vez un grupo de estudiantes.

El proceso de eliminación/clasificación para la final del debate se realizará mediante la votación de una serie de criterios concretos por parte de los compañeros del resto de grupos (coevaluación) que no han participado en la misma ronda de discusión. Los dos grupos con la mayor puntuación pasarán a la final.

En la final ambos grupos debatirán sobre un tema nuevo y desconocido hasta el mismo momento, tendrán un tiempo para prepararse y seguirá el mismo formato que en las anteriores rondas clasificatorias. Cada ronda de debate empezará con el sorteo del posicionamiento de cada grupo (a favor; AF o en contra; EC) y quién comienza la ronda. Se realizarán tres turnos de palabra:

- Primer turno: 3 minutos para el grupo A y 3 para el grupo B para exponer los tres argumentos con los que se posicionan.
- Segundo turno: 2 minutos para el grupo A para rebatir argumentos grupo B y aportar nuevos matices y concreciones y 2 minutos para el grupo B para rebatir y complementar los argumentos expuestos por el grupo A
- Tercer turno: 2 minutos por cada grupo para exponer sus conclusiones

La finalidad que persigue este resto es fundamentalmente trabajar las competencias necesarias para fomentar la cultura del diálogo y convertirse en mediadores: más concretamente, se busca adquirir conocimientos, tanto teóricos como prácticos, que resultan clave a la hora de identificar, prevenir, gestionar y resolver con éxito situaciones conflictivas. Con el objetivo de dar respuesta a este reto se imparte el siguiente seminario por parte de profesorado experto en las distintas áreas de conocimiento:

- Seminario Fundamentos de la mediación:
 - Primeros pasos en la mediación.
 - La regulación jurídica de la mediación. Marco jurídico en Andorra y en el ámbito.
 - El conflicto. Tipologías y niveles. Análisis y formas de gestión.

- Las herramientas del mediador: comunicación, negociación y gestión de las emociones.
- Gestión y resolución de conflictos. La Mediación, principios, diseño del proceso y práctica de la mediación.
- Perfil de la persona mediadora: técnicas específicas de mediación.

3.5.4 Módulo 4: Estancia formativa o Trabajo final del itinerario

En este módulo, los estudiantes integran todos los conocimientos teóricos en una propuesta educativa orientada a la mejora de la cultura democrática de un contexto educativo o laboral. Los estudiantes pueden elegir entre realizar unas estancias formativas o bien un proyecto final de itinerario. En este módulo se imparte el seminario que desglosamos a continuación:

- Estancia formativa / trabajo final de itinerario:
 - El centro educativo y su contexto:
 - Observación y análisis del centro y de su entorno.
 - El profesorado como modelo de cultura democrática:
 - Competencias de la cultura democrática (CCD) del profesorado.
 - Reflexiones sobre las CCD en la vida cotidiana del centro.
 - Reflexiones sobre el perfil de cultura democrática del alumnado.
 - Instrumentos que permiten una educación para la cultura democrática.
 - Enseñanza y aprendizaje de la cultura democrática:
 - Espacios planificados y espontáneos de educación para la cultura democrática.
 - Estrategias metodológicas, materiales y recursos.
 - La escuela como modelo de gobernanza democrática:
 - Participación de instituciones formales y no formales en la educación para la cultura democrática.

Las estancias formativas se podrán realizar en centros educativos (en cuyo caso se hablará de tutor de aula) u otras instituciones u organizaciones no gubernamentales (en cuyo caso se hablará de responsable del centro).

En este módulo el estudiante tendrá que elaborar una Memoria. Diferenciamos dos tipos: (1) una más enfocada a la práctica -para aquellos estudiantes que han realizado estancias donde deben diseñar unas intervenciones que deben llevar a cabo en el centro educativo- y (2) otra más enfocada a la teoría -para los estudiantes que y la memoria más teórica, donde es necesario crear una propuesta de ciudadanía democrática-.

La memoria debe tener una extensión máxima de 20 páginas (para los estudiantes que hacen estancia formativa) y de 40 (para los que hacen trabajo fin de itinerario) y debe estar formada por los siguientes apartados:

<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificación del documento (portada, índice). 2. Introducción: explicación de lo que se pretende con la memoria y sus diferentes apartados. 3. Presentación del centro. 	
<p style="text-align: center;"><i>Estancia formativa</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Presentación de cada intervención (3 intervenciones). 5. Evaluación de cada intervención. 6. Propuestas de mejora 	<p style="text-align: center;"><i>Trabajo final del itinerario</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Marco teórico 5. Estado de la cuestión 6. Propuesta de ciudadanía democrática
<ol style="list-style-type: none"> 7. Conclusiones finales y propuestas de mejora: <ol style="list-style-type: none"> 7.1. Reflexión sobre los aprendizajes adquiridos durante la estancia y su relación con las competencias del itinerario de Cultura democrática. 7.2. Reflexión sobre la práctica: puntos fuertes y débiles que pueden orientar futuras actuaciones educativas y/o sociales. Las decisiones que se han tomado, las ventajas y aportaciones de las mismas, así como las posibles actuaciones alternativas que se 	

podrían valorar de cara al futuro.

8. Bibliografía
9. Anexos: toda la documentación que se considere relevante.

En lo concerniente a la estancia formativa, es preciso destacar en primer lugar las personas implicadas: el estudiante, el responsable del centro (o el tutor del aula) y el tutor de la Universidad. Las funciones de cada uno son las siguientes:

- Estudiante:
 - Asistir a las clases de la universidad y en el centro educativo.
 - Asistir a las tutorías acordadas con el tutor de la Universidad.
 - Aceptar y cumplir con las normas de funcionamiento del centro.
 - Realizar el plan de trabajo de las estancias.
 - Hacer uso responsable y confidencial de los datos utilizados.
 - Entregar la Memoria de estancia y defenderla delante de un tribunal.
- Tutor del centro: es el director o formador del centro. Las funciones son:
 - Acoger a los estudiantes en la estancia formativa en el centro.
 - Facilitar la información de interés público del centro y de la comunidad educativa y/o social, así como las normas y documentos internos de funcionamiento.
 - Organizar la distribución del período de estancia formativa en el centro, en especial la participación en varios grupos de trabajo.
 - Evaluar al estudiante junto con el tutor de la universidad según los resultados de aprendizaje y los indicadores de evaluación proporcionados por la universidad.
- Tutor del aula/responsable de centro: es el profesor que orientará en el aula la práctica diaria del estudiante. Las funciones que desempeña son las siguientes:
 - Acoger al estudiante en el aula.

- Asesorar a la práctica docente del estudiante en la educación de los derechos humanos y la educación intercultural.
- Evaluar al estudiante junto con el tutor de la universidad según los resultados de aprendizaje y los indicadores de evaluación proporcionados por la universidad.
- Tutor de la UdA: es un profesor de la Universidad encargado del seguimiento del estudiante durante su estancia en el centro educativo. Sus funciones son:
 - Informar al tutor del centro o tutor del aula sobre el funcionamiento del semestre.
 - Asegurar la acogida de los estudiantes en los centros.
 - Asesorar al estudiante en la realización de la Memoria de estancia.
 - Coordinarse con los tutores del centro.
 - Facilitar los criterios y los instrumentos de evaluación a los tutores del Centro.
 - Evaluar al estudiante según los resultados de aprendizaje marcados.

Para que los estudiantes puedan realizar la estancia formativa en un centro, es necesario que este último sea considerado apto. Para ello, dicho centro, institución u organización debe contemplar como misión la educación de la cultura de la democracia y de los derechos humanos.

A modo de ejemplo, podrían considerarse aptos los siguientes centros:

- Organizaciones no gubernamentales, asociaciones o fundaciones que promuevan la educación de cultura de la democracia y de los derechos humanos.
- Instituciones públicas nacionales o internacionales que promuevan la educación de cultura de la democracia y de los derechos humanos.
- Centros o instituciones educativos o sociales que desplieguen programas educativos de promoción de la cultura de la democracia de los derechos humanos.

Del mismo modo, para poder tutorizar a los alumnos, es preciso que la persona en cuestión trabaje en el diseño de programas educativos que tengan como objetivo desarrollar competencias para una cultura democrática.

3.6 Evaluación

3.6.1 Evaluación y calificación de los módulos

La evaluación es continua y final, recae en los resultados de aprendizaje y se obtiene a partir de los seminarios, del trabajo guiado y de la resolución y de la presentación del reto.

En el trabajo guiado y en los seminarios, el profesorado programa actividades de evaluación continua para que cada estudiante sepa cómo está evolucionando su trabajo y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Más concretamente, el profesorado supervisa si el enfoque de la resolución del reto que sigue cada estudiante es apropiado de forma que, de no ser así, el estudiante pueda reorientar su trabajo.

Para calificar los resultados de aprendizaje, se utiliza una escala numérica de 0 a 10 (con décimas) y la calificación de un módulo se obtiene a partir de la media aritmética de las calificaciones de los resultados de aprendizaje asociados a dicho módulo. Para superar el módulo es necesario que la calificación de todos los resultados de aprendizaje asociados sea superior o igual a 3 y que el valor de la media de dichos resultados de aprendizaje sea, a su vez, superior o igual a 5.

3.6.2 Calificación de las competencias

La calificación del itinerario se obtiene a partir de las calificaciones que recibe cada competencia. A su vez, la calificación de una competencia C_i se obtiene a partir de la media ponderada (en función del número de nivel) de las calificaciones medias de los resultados de aprendizaje de cada nivel. De

forma más concreta, el procedimiento a seguir para evaluar una competencia C_i es el siguiente:

Paso 1: Calcular las calificaciones medias de cada nivel de la competencia \bar{x}_{N_i} ($i=1,2,3$) mediante el cálculo de las medias aritméticas de todos los resultados de aprendizaje de cada nivel.

Paso 2: Una vez se dispone de los \bar{x}_{N_i} ($i=1,2,3$), la calificación de una competencia C_i se calcula como:

$$Q_{C_i} = \begin{cases} \bar{x}_{N_1}, & \text{si } C_i \text{ solamente tiene resultados de aprendizaje de nivel 1} \\ \frac{\bar{x}_{N_1} + 2\bar{x}_{N_2}}{3}, & \text{si } C_i \text{ tiene resultados de aprendizaje de nivel 1 i 2} \\ \frac{\bar{x}_{N_1} + 2\bar{x}_{N_2} + 3\bar{x}_{N_3}}{6}, & \text{si } C_i \text{ tiene resultados de aprendizaje de nivel 1, 2 i 3} \end{cases}$$

En el supuesto de que, tras haber realizado los cálculos anteriores, la competencia no se haya desarrollado al nivel esperado, se puede compensar si el estudiante ha aprobado todos los módulos a los que está vinculada dicha competencia.

Conclusiones

Como hemos visto a lo largo del presente capítulo, solo aquella democracia que se fundamenta en la democratización de la enseñanza será garante de los derechos humanos y las libertades fundamentales de los individuos, dado que la educación, como hemos apuntado anteriormente, permite a los ciudadanos ejercer otros derechos civiles, políticos, sociales, económicos o culturales.

En este contexto se enmarca el Máster de Educación de la Universidad de Andorra, y más concretamente el itinerario de Cultura democrática, cuya meta es ofrecer respuestas educativas a las necesidades y los conflictos que surgen en el seno de la realidad social, cultural y económica actual, fomentando la ciudadanía democrática, los derechos humanos y los valores promovidos por el Consejo de Europa. Por consiguiente, el objetivo podría

resumirse, a grandes rasgos, en promover e impulsar los derechos humanos a través de la cultura democrática.

El modelo educativo de la Universidad se basa en una serie de principios -como el aprendizaje desde la acción, el aprendizaje previo de los componentes de la competencia, el trabajo desde la complejidad de la competencia, el aprendizaje desde la práctica reflexiva, el aprendizaje basado en la progresión y la concepción del profesorado en tanto que elemento clave del proceso- que resultan fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, dicho modelo educativo resulta coherente y consistente, pues la totalidad de sus elementos (objetivos, metodología e instrumentos de evaluación) están relacionados y alineados entre sí. Como hemos explicado en este capítulo, los módulos están formados por un reto, seminarios, trabajo guiado, resultados de aprendizaje -extraídos tanto de competencias específicas como de las transversales del itinerario-, trabajo personal y la resolución del reto. De entre los elementos que conforman un módulo, el trabajo guiado resulta especialmente significativo, ya que permite al profesorado responsable conocer al alumno y programar actividades de evaluación continua con el objetivo de acompañar, supervisar e informar al estudiante de la evolución de su proceso de aprendizaje y, si así lo requiere, brindarle la ayuda pedagógica necesaria para que pueda reorientar su trabajo.

Para concluir pensamos que formar en la cultura democrática a los futuros maestros y profesores contribuye a la promoción de los derechos humanos y revierte en una mayor concienciación en las futuras generaciones de la importancia del derecho a la educación como base para crear una sociedad más justa, avanzada y próspera.

Referencias

Assembly, U. G. (1948). Universal Declaration of Human Rights. *UN General Assembly*, 302(2). Recuperat de <https://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>

Bloom, B.S. (Ed.). (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain*. New York; Toronto: Longmans, Green.

Burguet, M., Bueno, D. (2014). *Educació per a una cultura de pau*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Comisión Europea/EACEA/Eurydice. (2017). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Doi: 10.2797/90329

Conseil de l'Europe. (2019). *L'éducation au Conseil de l'Europe. Compétences et qualifications pour la vie en démocratie*. [Arxiu PDF]. Recuperat de <https://rm.coe.int/16806ce22d>

Council of Europe. (2016). *Competences for democratic culture – Living together as equals in culturally diverse democratic societies. (Executive summary)* [arxiu PDF]. Estrasburg. Recuperat de <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ccc0c>

Council of Europe. (2018). *Reference framework of competences for democratic culture - Volume 1: Context, concepts and model*. [arxiu PDF]. Strasbourg. Recuperat de <https://rm.coe.int/prems-008318-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-1-8573-co/16807bc66c>

Council of Europe. (2018). *Reference framework of competences for democratic culture – Volume 2: Descriptors of competences for democratic culture*. [arxiu PDF]. Strasbourg. Recuperat de <https://rm.coe.int/prems-008418-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-2-8573-co/16807bc66d>

Council of Europe. (2018). *Reference framework of competences for democratic culture – Volume 3: Guidance for implementation*. [arxiu PDF]. Strasbourg. Recuperat de <https://rm.coe.int/prems-008518-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-3-8575-co/16807bc66e>

Daudet, Yves y Singh, K. (2001). *The right to education: An analysis of UNESCO's standard– setting instruments*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000123817>

De Coster, I., Sigalas, E., & European Commission, E. A. and C. E. A. (EACEA). (2017). *Citizenship Education at School in Europe, 2017*. Eurydice Brief. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, European Commission. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, European Commission. Recuperat de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED588800&site=ehost-live&scope=site>

Deardorff, K., Kiwan, D. y Pak, S-Y., (UNESCO), (2018). *Éducation à la citoyenneté mondiale : pour une approche locale*. Recuperat de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265456_fre?locale=fr
Declaración Universal de los Derechos Humanos. (1948). Artículo 26, https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf

Decret d'establiment del títol estatal de màster en educació, del 31 d'octubre del 2018, *Butlletí Oficial del Principat d'Andorra (BOPA)*, 64. https://www.bopa.ad/bopa/030064/Documents/GD20181026_09_22_24.pdf

Fernández Reyes, P. L. (2020). Democracia, Derecho y Educación. *Revista Exlege*, 6, 55-68.

Kennedy, D. (2007). *Redactar y utilizar resultados de aprendizaje. Un manual práctico*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile. MINEDUC.

Larraz, V., Saz, A. y Azzouz, N. (2020). El Modelo Educativo de la Universidad de Andorra: un modelo basado en competencias. 12mo. Congreso Internacional de Educación Superior "Universidad 2020". La Habana, febrero 2020.

Latapí Sarre, P. (2009). El derecho a la educación: su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14, 40, 255-287.

Martínez, M., y Hoyos, G. (2006). La formación en valores en sociedades democráticas. España: OCTAEDRO OEI.

Monné, A., Saz, A., y Larraz, V. (2022). La formación de maestros basada en la práctica reflexiva: la experiencia de la Universitat d'Andorra. Primer Congreso Internacional de la Red de Investigación de Docentes de México, Andorra y España.

Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de desarrollo sostenible*. Recuperat de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (1995). *La culture démocratique : un défi pour les écoles*. Recuperat de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001843/184354fo.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2017). *Agenda 2030. Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Objetivos de aprendizaje*. Recuperat de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>

Capítulo 6



ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS Y ORGANIZATIVAS PARA FAVORECER EL DERECHO A LA INCLUSIÓN ESCOLAR

María del Carmen Gómez Gómez¹⁹

María Esther Olveira Olveira²⁰

Introducción

Desde nuestra posición como educadores tenemos una gran responsabilidad a la hora de diseñar el camino que va a guiar a nuestros alumnos. Por lo que se refiere al tema de éste trabajo en cuestión, tenemos que prepararnos para incluir en nuestras aulas a todos los alumnos y alumnas con sus diferentes características para que reciban una educación conjunta, planteando unas finalidades accesibles para todos, revisando nuestras prácticas educativas y llevando a cabo las medidas necesarias para compensar las desigualdades.

Debemos educar en la diversidad, asumir y apoyar el derecho de *todos* a una educación de calidad, tanto por un bien común como por el cumplimiento de las diferentes leyes educativas que así abogan por la educación. Y esto implica un cambio muy importante que afecta a todos los ámbitos y que necesita de la implicación general, de toda la comunidad educativa.

En este trabajo pretendemos dar una definición clara de lo que es la Educación Inclusiva. Es un breve estudio de la teoría y la práctica educativa sobre las características que debería cumplir una nueva organización escolar para dar respuesta a la sociedad en la que vivimos. Podremos entender que es una educación para “todos”, qué quiere decir *diversidad y por qué y para qué hay que educar en la diversidad*.

Veremos cómo se ampara en la legislación educativa y como ha sido tema cumbre de algunas convenciones, congresos y reuniones sobre

¹⁹ Universidad de Santiago de Compostela – mariadelcarmen.gomez.gomez@usc.es.

²⁰ Universidad de Santiago de Compostela – mariaesther.olveira@usc.es.

educación. Y vamos a tratar el papel que tiene el docente en la inclusión y algunas de tantas prácticas educativas que se pueden llevar a cabo en las aulas para apoyar la diversidad del alumnado que hoy en día nos encontramos.

Es un tema importante para los docentes, cada día en nuestras aulas nos encontramos con una mayor diversidad de alumnos ya sea por sus capacidades, por su religión, por su cultura, etc., y es nuestra obligación conocer y saber darles a todos la respuesta educativa que necesitan. Debemos aprovechar la diversidad como fuente enriquecedora para el proceso educativo. Aprender que la variedad enriquece, que el trabajo cooperativo y colaborativo nos ayuda a crecer y que la individualidad es la base del aprendizaje.

El objetivo principal que nos hemos planteado es investigar y sobre todo aprender sobre la educación inclusiva y sobre algunas actuaciones educativas que faciliten el aprendizaje de los alumnos en un contexto de diversidad. Siendo conscientes de que la responsabilidad del cambio no sólo está en las organizaciones administrativas, sino en toda la comunidad educativa. El primer punto de partida para el cambio debe producirse en el aula, a partir de nuevas metodologías, actitudes y actuaciones que se desarrollen poco a poco abriendo el camino a la inclusión.

Educación inclusiva

Sabemos y oímos hablar de escuelas que, destacan por sus esfuerzos para cambiar los modelos educativos por comunidades inclusivas. El fin y objetivo de estas escuelas consiste en garantizar que todos los alumnos tengan derecho a la igualdad, sean reconocidos por lo que cada uno de ellos puede ofrecer a la comunidad educativa y se les pueda ofrecer las ayudas y las diferentes adaptaciones para que su aprendizaje sea efectivo y satisfactorio. Se preocupan de que todos y cada uno de los alumnos se sienta cómodo, seguro y acogido y darles tanto apoyo en el plano educativo como en el social, que aprendan a preocuparse por los demás, respetarlos y

respetarse a sí mismos, convencerlos de que tienen algo para ofrecer a la sociedad. (Echeita et al., 2002)

Antes de dar nuestra descripción sobre lo que es la educación inclusiva, vamos a ver alguna definición de diferentes autores que trabajan e investigan sobre la misma.

Podemos citar, por ejemplo, a Corbett et al. (2000, p.134), para los cuales, la Educación Inclusiva es una proclamación desenfadada, una invitación pública y política a la celebración de la diferencia. Para ello se requiere un continuo interés proactivo que permita promover una cultura educativa inclusiva.

Para Ainscow et al.,(2006), se trata del proceso de análisis sistemático de las culturas, las políticas, y las prácticas escolares para tratar, eliminar o minimizar, a través de iniciativas sostenidas de mejora e innovación escolar, las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de alumnos y alumnas en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables. (p.25)

La definición de la UNESCO (2000):” La educación inclusiva se basa en el derecho de todos los alumnos a una educación de calidad que responda a las necesidades básicas de aprendizaje y enriquezca sus vidas. Centrándose en particular en grupos vulnerables y marginados”. (s.p.)

En los últimos años la escuela está viviendo un momento muy significativo en lo que se refiere a la inclusión. Las aulas son una mezcla de culturas, nacionalidades, etc., lo cual es una ocasión única y a la vez un reto, para una educación en valores, donde la participación, el derecho y la convivencia deben de ser los pilares en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Lo que si debemos tener claro es que, todas las niñas y niños, y toda las personas del mundo, tienen derecho a la educación y como no a una educación de calidad, no una educación cualquiera. Y la mejor manera de conseguirlo es cuando se educan juntos.

Antecedentes de la educación inclusiva en España

En primer lugar la Educación Inclusiva se ve reflejada en el marco legislativo. Y además cabe señalar que la legislación española ha experimentado una progresión paulatina.

En este punto vamos a analizar la Constitución Española de 1978. En ella remarcamos como primordial el artículo 27, en concreto el punto 27.2 “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”. También en este artículo se reconoce el derecho a la educación de todos los españoles dejando en mano de los poderes públicos las condiciones para que este derecho sea disfrutado en igualdad por todos los ciudadanos

Sin embargo, podemos poner como punto de partida la promulgación, en 1985, del Real Decreto 334/1985, de 6 de Marzo de la Ordenación de la Educación Especial, en la que se plantea la integración de niños con discapacidades en centros ordinarios. Desde ese momento hasta ahora se han conseguido avances y grandes logros como la escolarización de todas las personas en un único sistema, la ampliación de centros y recursos para atender debidamente a los alumnos con necesidades educativas especiales.

Y ponemos en este decreto el punto de partida porque realmente la legislación anterior se ceñía a reconocer el derecho a la educación a todos los ciudadanos, aunque se concebía la Educación Especial como un proceso paralelo a la educación ordinaria.

Posterior a la ley de 1985, la Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) centra su atención a los principios de normalización e integración, introduciendo por primera vez el concepto de NEE para señalar a los niños y niñas que, llevando a cabo su escolarización en aulas ordinarias, precisan de ayudas especiales e incluso algún tipo de adaptación curricular para superar dificultades o problemas de desarrollo de aprendizaje.

En 2002, la Ley Orgánica 10/2002 del 23 de Diciembre de Calidad de la Educación (LOCE), introduce nuevos conceptos y modificaciones,

contemplando de manera más precisa el concepto de Alumno con Necesidades Educativas Especiales, y se regirá por los principios de no discriminación, normalización, y la integración como finalidad.

Ya en 2006, la Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de Mayo (LOE) apunta hacia el compromiso social de los centros de realizar una escolarización sin exclusiones, respondiendo a los principios de calidad y equidad. Intentando a su vez, dotar a los centros educativos de la autonomía suficiente para favorecer la inclusión de todos los alumnos.

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de Diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, aboga entre sus principios, por la calidad en educación para todo el alumnado, por la equidad, garantizando la igualdad de oportunidades que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación a través de la educación, de la educación inclusiva, de la igualdad de derechos, flexibilidad para atender a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumno.

En la Ley Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación; aparece reflejado el interés por reforzar la equidad y la inclusión en la educación poniendo de manifiesto que la inclusión es un derecho humano.

Además de tomar como referencia a la legislación, la Educación Inclusiva se fundamenta en evidencias que se dan en diferentes congresos, convenciones, encuentros que han tratado sobre temas educativos y sobre los derechos humanos, como son:

- En la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948, art.1), se defiende que “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y en derechos”. Y (art.26.) recoge que: “Toda persona tiene derecho a la educación...La educación se dirigirá al pleno desarrollo de la personalidad humana y a fortalecer el respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales...”

- La Convención sobre los Derechos de la Infancia (1989, art.23.1) señala la obligación y el compromiso de los Estados con la calidad de vida de los niños y niñas con discapacidad. Y (art, 23.3) se establece el compromiso y la obligación de los Estados en la Educación.

- En las conclusiones de la Conferencia Mundial sobre Educación para todos (Tailandia 1990), se lee que “existe un compromiso internacional para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos los individuos, y a universalizar el acceso y promover la equidad”.
- La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (Salamanca, 1994) proclama que todos los niños de ambos sexos tiene un derecho fundamental a la educación, y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos.
- El informe de la UNESCO sobre la Educación para el siglo XXI (1996), “La Educación Inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independiente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluso aquellos que presentan discapacidad.” (UNICEF, UNESCO).

Barreras en la educación inclusiva

Hasta aquí hemos visto como la normativa trata con gran importancia la inclusión educativa con el fin de promover una educación de calidad y a la vez concienciar a la sociedad por el respeto a las diferencias entre las personas. Se trata de crear un círculo continuo, si logramos que la educación sea inclusiva, se podrá alcanzar una sociedad incluyente donde todos forman un conjunto global, todos contribuyen para un mismo fin. (López, 2011)

Sin embargo, existen barreras u obstáculos que impiden la inclusión y la participación de todos los niños en el aprendizaje. Este tipo de barreras pueden ser de tipo físico, de organización, de relaciones y de tipo didácticas en lo que sería el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al hablar de *barreras de tipo físico* nos referimos a las barreras de accesibilidad tanto en centros educativos como en el entorno de una comunidad, que impiden o limitan el acceso al centro, a las aulas, al parque, a las zonas de juego, etc.

Las barreras de relaciones hacen referencia sobre todo a la actitud negativa hacia la diferencia, lo que hace que no se establezcan buenas

relaciones; se tiende a etiquetar y clasificar al alumnado y al hacer esto seguimos dificultando las relaciones dando cabida a la segregación.

Y cuando hablamos de *barreras didácticas*, nuestro papel como docente cobra gran importancia; somos nosotros los que debemos crear un aula inclusiva, en la que todo el alumnado forme parte del trabajo, colaboren y se ayuden mutuamente.

Aulas inclusivas

Para crear una Escuela Inclusiva lo primero que se debe tener en cuenta es que conocemos y sabemos todos los miembros que forman parte de esa comunidad lo que significa “Educación Inclusiva”, tener claro el concepto y como se trabaja desde esa perspectiva.

Por otro lado, el sumergirnos en una escuela de este tipo requiere de la suficiente mentalidad y disponibilidad para el cambio. Sin cambio, aunque de miedo, no llegaremos a conseguir una escuela inclusiva. Y este cambio, a la vez, conlleva a tener paciencia y considerar que “el tiempo” es importante. No se cambia de la noche a la mañana, construir una escuela sin exclusiones precisa de tiempo.

El aula es el lugar, por excelencia, de acogida del alumno en el centro educativo. El aula inclusiva acoge y valora a todos los alumnos, se crea como una comunidad en la que el docente y los alumnos trabajan en conjunto y se benefician del aprendizaje de manera mutua, en ellas se da la bienvenida a la diversidad, respetando las diferencias que puedan encontrarse. Es por todo esto que la clase o aula es de suma importancia para el desarrollo del proceso de inclusión.

Stainback et al. (1999) presentan algunas características de las aulas inclusivas:

Filosofía de la clase

Las aulas inclusivas parten de la filosofía de que todos los niños pertenecen al grupo y todos pueden aprender en la vida normal de la escuela y de la comunidad. Se valora la diversidad; se cree que la diversidad refuerza

la clase y ofrece mayores oportunidades de aprendizaje a todos sus miembros.

Reglas de aula

En las reglas de las aulas inclusivas, es normal que se presenten los derechos de cada miembro para reflejar la filosofía del tratamiento justo e igual y del respeto mutuo entre los alumnos, así como con los demás miembros de la escuela y de la comunidad.

Enseñanza adaptada al alumnado

En las aulas inclusivas, se presta apoyo y asistencia a los alumnos para ayudarles a conseguir los objetivos curriculares adecuados. Cuando es preciso y con el fin de satisfacer sus necesidades, el currículo de la enseñanza general se adaptará, se enriquecerá o ambas cosas.

Apoyo en el aula ordinaria

Se trata, sobre todo, de determinar de qué modo pueden satisfacerse las necesidades educativas del alumno en el ambiente natural de la clase.

Por regla general, tanto en caso de los alumnos como en el de los docentes, se trata de promover la cooperación y la colaboración entre compañeros, en vez de actividades competitivas e independientes (Villa et al., 1988).

Con este tipo de aulas se trata de ofrecer una calidad educativa. Se entiende que la escolarización de todas las personas debe perdurar hasta que se incorpore al mundo laboral, es la base hasta llegar a la vida laboral, entonces creemos que la educación tendrá más calidad si es más comprensiva, integral, flexible, participativa, promocionadora, compensadora, creemos que la educación en la diversidad no será un problema sino una solución.

Factores para fomentar la inclusión en las aulas

No se trata solamente de que los alumnos alcancen contenidos específicos del currículum, debemos de emprender una enseñanza-aprendizaje de carácter global, que aprendan habilidades sociales, actitudes,

competencias necesarias para la vida, así nuestros métodos de trabajo deben favorecer este tipo de aprendizaje. Masip et al. (2005) lo expresan así:

Cuando se opta por un modelo de enseñanza que atiende, no solamente al desarrollo de determinadas capacidades cognitivas, sino que pretende potenciar el máximo de capacidades que ayuden a niños y niñas a crecer y desarrollarse como personas, la elección y organización de contenidos escolares, las estrategias de enseñanza-aprendizaje, los grupos, el propio papel del profesorado...han de responder a estos principios y adquirir unas características que permitan su desarrollo global. (pág.15).

El aula es el lugar por excelencia en el que se va a llevar a cabo la inclusión, la comunidad educativa al completo y la familia son importantes para su desarrollo, pero dónde realmente se van a llevar a cabo las prácticas educativas es en el aula.

Por lo tanto, *para implicar al alumno* en el proceso de aprendizaje en el aula vamos a usar diferentes estrategias como:

- Establecer, dar información y negociar sobre lo que va a estudiar, cómo y para qué, así se hacen partícipes y conscientes de los contenidos y sus finalidades.
- Colaborar a la hora de marcar los objetivos a conseguir y los recursos necesarios.
- Implicarlos en el proceso de elaboración del trabajo, de las actividades, que planifiquen las tareas.
- Y que colaboren en el proceso de evaluación inicial, durante y al final del trabajo.

A la hora de trabajar su *autonomía y su conocimiento*, en el aula trataremos de enfocarnos en la educación global, no instructiva, que él alumno sea capaz de controlar su proceso de aprendizaje, lo que ahora se denomina *aprender a aprender*, para ello es importante:

- Ayudarle a que sea consciente de lo que ha aprendido, los cambios que se han producido en su conocimiento, haciendo una comparativa con sus ideas iniciales.
- Que identifiquen las dificultades con las que se han encontrado, y como lo han superado.

- Que sean conscientes de los errores, y creen estrategias para mejorarlos, pero que de ello también se aprende.
- Que reconozcan sus carencias, pero también enfatizar sus cualidades, sus virtudes y logros.
- Crear situaciones de aprendizaje significativo para el alumno.
- Tratar temas de interés para ellos, relacionado con sus experiencias, no sólo temas de una unidad o una materia.
- Que diseñen su plan de trabajo, lo controlen y tengan la capacidad de revisar la realización y los resultados.
- Otorgar al alumno un papel activo para impedir que se convierta en un mero receptor pasivo.

Por otro lado va a ser un espacio de *comunicación y de socialización*, dos componentes que pueden y deben ir unidos; aunque el aprendizaje es personal, su proceso es social, es el resultado de la interacción y de la comunicación; en nuestras aulas inclusivas debemos de fomentar la comunicación y facilitar las habilidades sociales necesarias para desenvolvernó en la sociedad en la que vivimos; Para ello en las aulas debemos:

- Promover el desarrollo de capacidades cognitivo-lingüísticas (explicar, narrar, argumentar, justificar,...)
- Elaborar distintos tipos de textos, dar modelos, que intercambien entre ellos diferentes tipos de textos producidos por otros alumnos.
- Crear actividades lingüísticas (debates, diálogos, monólogos,...)
- Fomentar la participación en las tareas comunicativas.
- Integrar a los alumnos de manera activa en la comunidad y culturas.
- Ejercitar pautas de comportamiento y normas socialmente establecidas.
- Facilitar las relaciones interpersonales, elemento clave de socialización.

- Trabajar habilidades de análisis y de reflexión para mejorar el autocontrol y la competencia social.

La finalidad realmente de las aulas inclusivas es crear un ambiente que incite al aprendizaje potenciando las habilidades y posibilidades de cada uno de sus alumnos.

El papel del docente en la inclusión

El docente es una figura importante para el proceso de inclusión. La verdadera inclusión de los alumnos en las aulas es por el esfuerzo, la comprensión y disposición del maestro. Para ello, deben de diseñar planes para acoger a todos los alumnos, crear un buen ambiente de amistad, familiaridad, adaptar el currículo y graduar sus prácticas educativas.

Para que realmente se lleve a cabo una implicación personal por parte del aprendiz es necesaria la implicación del educador para promoverla, para dar sentido a las tareas, para facilitar la comunicación y el conocimiento, para destacar logros, compartir objetivos y finalidades, animar, apoyar y mejorar la interacción multidireccional y la inserción social.

La adecuación de la metodología se refiere a las formas o prácticas educativas que ayudan a trabajar en el aula, es decir, a las maneras en las que se establecen las interacciones del alumno con el medio y con los demás, como:

- Trabajar sobre contenidos básicos que motiven al alumno.
- Adaptar los ritmos de trabajo realizando actividades que se desarrollen a diferentes niveles.
- Abrir un abanico de métodos, actividades, maneras de hacer, de dar respuestas, de comunicarse,...
- Utilizar diferentes materiales, recursos nuevos (juegos, material informático, métodos visuales, estrategias de trabajo como los proyectos y talleres,...)
- Llevar a cabo actividades abiertas y no cerradas a un solo tipo de respuesta, fomentar la comprensión no sólo la memorización, saber aplicar los conocimientos.

A ser flexible con los contenidos y objetivos del currículum se hace referencia a la flexibilización de las estructuras materiales, del tiempo y del espacio, como:

- Adaptar los materiales y objetos del aula. La distribución en el aula, el acceso y utilización autónoma de los mismos por parte del alumnado.
- Flexibilizar el tiempo, tanto del alumnado como del profesorado adaptándolo a los distintos tipos y ritmos de aprendizaje. El maestro debe estar atento a los ritmos de trabajo de los alumnos, a la planificación del tiempo, a la manera de aprender, a la participación del alumnado,...
- Flexibilizar el espacio, adaptándolo a las necesidades y maneras de aprendizaje y de enseñanza y a las necesidades de socialización del alumnado.

Estos cambios pueden parecer fáciles de desarrollar, sin embargo, es una tarea difícil y laboriosa, ya que el docente debe contar con el apoyo del centro, de las familias y de toda la comunidad educativa.

Estrategias facilitadoras de la inclusión en el aula

Para que el docente pueda desarrollar en el aula todo lo visto en los puntos anteriores, vamos a analizar algunas estrategias de trabajo que facilitan el modelo de enseñanza-aprendizaje para satisfacer las necesidades de todos los alumnos.

Veremos diferentes tipos de actividades y formas de actuar creadas por el docente para promover las diferentes habilidades de los alumnos de aulas inclusivas, destacando el análisis de *los proyectos, talleres, rincones y el trabajo cooperativo*.

Los proyectos

Trabajar por proyectos es un enfoque inspirado en una metodología constructivista, se trabaja de forma abierta lo que supone implicarse de forma colectiva y negociadora en la resolución de problemas, desarrollo de una actividad, análisis de un tema,...los propios alumnos se deben organizar, obtener la información, organizarla y elaborarla para responder a

la pregunta propuesta o para solucionar el problema planteado. Después de haber analizado diferentes exposiciones de proyectos podemos destacar las siguientes características:

- Parte de los intereses, ideas y experiencias de los alumnos.
- Entre todos se negocia y comparten los objetivos deseados.
- Se crea una planificación del trabajo para lograr un fin común: los alumnos experimentan el aprendizaje en un ambiente colaborativo.
- Los alumnos asumen un papel activo en la responsabilidad de su aprendizaje.
- El docente no presenta un papel directivo, sino que forma parte del grupo de aprendizaje.
- El maestro prioriza la búsqueda de comunicación entre todo el alumnado.
- Promueve un papel activo por parte del alumno en su evaluación y en la del grupo.

Este tipo de aprendizaje permite que los alumnos no se centren en una mera asimilación de conceptos y datos y se conviertan en los ejes de su propio aprendizaje con el fin de alcanzar un objetivo concreto deseado.

Por ejemplo, en el área de ciencias la unidad a tratar es “los sentidos”, y a raíz de sus conocimientos los alumnos van a elaborar el tema, buscarán información, establecerán los objetivos que quieren alcanzar, programarán el trabajo,...bajo la supervisión y ayuda por parte del profesor que los guiará y les proporcionará recursos.

Los rincones

Es una metodología de trabajo que se ha limitado a la Educación Infantil y al primer ciclo de Primaria. Se trata de una forma de organizarse en la que los niños y niñas eligen la actividad en base a sus intereses y necesidades, actuando con autonomía en diferentes espacios del aula realizando diferentes actividades con diferentes materiales.

Esta opción metodológica supone tener muy en cuenta la diversidad del grupo-clase, cuidando de ella creando un ambiente de confianza y armonía. Aceptar que no todos los niños son iguales, que no aprenden al mismo ritmo, que no tienen las mismas necesidades ofreciendo una

variedad de actividades y posibilidades facilita lleva a cabo un programa educativo ajustado a las necesidades reales del alumno para así adquirir y consolidar sus aprendizajes de manera individualizada.

Por ejemplo en un aula de primaria podríamos preparar alrededor del aula rincones para que cada alumno haga uso de el que más le interese o le ayude a avanzar en habilidades o aprendizajes a su propio ritmo, podríamos establecer el rincón de lectura, rincón de matemáticas, rincón musical, rincón de plástica, rincón de ciencias, etc.

Los talleres

Es una metodología de enseñanza-aprendizaje que se basa en aprender haciendo y viendo de manera conjunta, es decir, se adquieren conocimientos sobre un tema o unidad en base a actividades de la vida cotidiana y no simplemente por la exposición verbal de ideas sobre ese tema.

Se centran en desarrollar las matemáticas, las lenguas, las ciencias naturales o sociales de manera activa y autónoma. Se pueden organizar para un grupo solo o para cursos, ciclos, etc. y en cualquier espacio, tanto dentro como fuera del aula.

Con los talleres se propone trabajar con el alumno a partir de estrategias que implican su participación en el proceso, se le da un papel efectivo de acción y planificación conjunta. (Maya, 2007)

Se aprende a través de las experiencias, de las vivencias, de la creatividad, de la invención, de los descubrimientos etc., llevadas a cabo en situaciones grupales de verdadera comunicación, cooperación y participación en el proceso de aprendizaje. A través de ellos aprenderían normas, habilidades sociales y comunicativas, saber ganar y perder, esperar el turno, controlar impulsos, etc.

El trabajo cooperativo

Johnson et al. (1997) lo define como:

Es el uso didáctico de grupos reducidos de alumnos y alumnas (generalmente, de cuatro o cinco) que trabajan en clase en equipos, con el fin de aprovechar la interacción entre ellos mismos y aprender los contenidos

curriculares cada uno hasta el máximo de sus capacidades, y aprender, a la vez, a trabajar en equipo. (p.62)

Por otro lado, podemos hablar de las características esenciales que se deben de dar para que exista un aprendizaje cooperativo. Según Arias et al. (2005) hay cinco componentes sin los cuales no puede haber Aprendizaje Cooperativo. Estos son:

- **Interdependencia positiva:** es importante que los alumnos analicen que su éxito en el trabajo depende de todos y cada uno de ellos, su aportación individual al grupo es vital. De esta manera, todos tienen que estar atentos del trabajo de todos sin dejar que ninguno se despiste. Cuando son capaces de entender ésta premisa todos trabajan hacia una misma meta común.

- **Interacción promotora cara a cara:** es esencial que haya una interacción entre los miembros del grupo en la que se expongan sus ideas, sus conocimientos,...que haya una discusión del grupo para completar la tarea, todos se enriquecen de las aportaciones de cada uno. Se apoyan, se ayudan, y se animan.

- **Responsabilidad individual:** los integrantes del grupo deben conocer a los miembros que necesitan más apoyo, motivación, ayuda,...y también a distinguir al que se aprovecha de situaciones y del que trabajen más otros. Deben de ser capaces de distribuir la tarea para que todos tengan que su función definida y se responsabilicen de atenderla por el bien de todos.

- **Destrezas de cooperación:** se refiere al empleo adecuado de las habilidades sociales y de grupos pequeños, deben de aprender a utilizarlas y saber funcionar con ellas en el grupo; deben saber dirigir las tareas, apoyarse, crear un ambiente cómodo, manejar posibles conflictos,...

- **Procesamiento de grupo:** es el momento en el que los componentes del grupo analizan sus metas y su consecución. De alguna manera evalúan su trabajo, cómo han alcanzado sus logros, que acciones han resultado positivas y cuáles no para así poder modificarlas o volver a usarlas.

El trabajo cooperativo es una estrategia de trabajo que llevada por el buen camino es muy *potente para atender la diversidad* en el aula ordinaria. A través de este tipo de actividad se construye el conocimiento de manera social y se entiende la unión como una ayuda mutua para realizar las actividades conjuntas, de tal forma que puedan aprender unos de los otros.

Favorece la inclusión de los alumnos, cada alumno aporta al grupo sus conocimientos, sus habilidades; facilita la coordinación entre los miembros del grupo; aumenta el rendimiento en el proceso de aprendizaje.

Según varios enfoques (Pujolás, 2009; Suárez, 2010; Caldeiro et al., 2016; hay elementos básicos que el maestro puede aplicar para dar un enfoque cooperativo a cualquier área que está trabajando, se podrían destacar:

- La negociación que se fomenta entre el profesorado y todo el alumnado del grupo-clase. Esta negociación comporta establecer conjuntamente los objetivos, el proceso y la composición de grupos.
- Se lleva a cabo una tarea comunitaria. El grupo realiza un producto final que es el resultado del trabajo realizado por cada miembro.
- El entrenamiento y preparación de los alumnos para enfrentarse a este tipo de tareas. Potenciar el trabajo en grupo no es tarea fácil.
- Tratar de crear una interdependencia positiva entre todos los miembros del grupo, ya que cada uno necesita de lo que hacen los demás. El trabajo en grupo cooperativo es el producto final de una elaboración colectiva que necesita de las diferentes partes individuales para poder realizarse, no es la suma de cada parte individual.
- Potenciar la interacción entre el grupo. Sin comunicación no hay trabajo en grupo. En el trabajo cooperativo, el conocimiento se construye de manera conjunta.
- Trabajar con autonomía. Todos los miembros del grupo participan en el trabajo de planificar, de elaborar y avanzar la acción. Todos deciden cuáles serán las fuentes de información y las herramientas necesarias para llevar a cabo su tarea.
- El docente no es la principal fuente de transmisión, pero sus funciones son importantes para garantizar la adecuada organización de los

grupos, su dinámica y el producto final. Su papel principal es ser mediador en el proceso de aprendizaje.

Conclusiones

El propósito fundamental de este trabajo ha sido profundizar en el conocimiento de las nuevas tendencias educativas, en concreto, la Educación Inclusiva.

Somos conscientes de todos los cambios que suceden en nuestra sociedad que influyen de forma directa en la comunidad educativa, cambios de estructuración social, cambios legislativos, etc., nuestra sociedad es multicultural, y nuestra legislación aboga por la atención a la diversidad. Para poder atender estos cambios debemos formarnos como profesionales de la educación, y así asegurar una educación de calidad y de igualdad a través de prácticas inclusivas.

Las prácticas inclusivas cada vez se ven más en las aulas y son punto de interés por parte del profesorado pero llegar a transformar nuestras escuelas en ámbitos inclusivos en su totalidad es una tarea laboriosa y con un trayecto largo y difícil. El éxito para lograr una excelente comunidad educativa inclusiva será conseguido por los centros que mejor se adapten a los cambios, a las nuevas tendencias y sepan dar respuesta a las necesidades educativas de todos los alumnos en condiciones de igualdad.

Cualquiera de las opciones que llevemos a cabo en nuestras aulas debe de ayudar en la medida de lo posible a todos y cada uno de nuestros alumnos, no se trata de aplicarlo sin más, hay que implicarse, tener paciencia y constancia.

Referencias

Ainscow, M.; Booth, T., Dyson, A. (2006). Improving schools, developing inclusion. En Ávila, E. (2015). Inclusión escolar de educandos con discapacidad: tarea de toda la escuela. *Educación en contexto*, 1, (2), 113-129

Arias, J., Cárdenas, C., Estupiñán, F. (2005). *Aprendizaje cooperativo*. Universidad Pedagógica Nacional.

Caldeiro, G., Vizcarra, M. (2016). *El trabajo cooperativo en el aula*. Idoneos.

Corbett, J., Slee, R. (2000). An International conversation on inclusive education. En Amstrong, D.; Amstrong, D., Barton, L. (eds.). *Inclusive education: policy, contexts and comparative perspectives*. David Fulton.

Echeíta, G., Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista educación Inclusiva*, nº327, p. 31-48.

Johnson, D., Johnson, R. (1997). Una visió global de l`aprenentatge cooperatiu. *Revista caralana d`educació especial y atenció a la diversitat*. 1, 54-65.

López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 21, 37-54.

Masip, M., Aldámiz, M., Alsinet, J., Bassedas, E., Giné, N., Masalles, J., Muños, E., Notó, C., Ortega, A., Ribera, M., Rigol, A. (2005). *Propuesta para educar en la diversidad*. Grao.

Maya, A. (2007). *El taller educativo*. Editorial Magisterio.

Pujolás, M. (2009). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Grao.

Suárez, C. (2010). *Cooperación como condición social de aprendizaje*. Editorial UOC.

Stainback, S., Stainback, W. (1999). *Hacia las escuelas inclusivas*. Narcea.

Villa, R., Thousand, J. (1988). Enchancing success in heterogeneus classrooms and schools. The power of partnership. *Teacher and special educativon*, 11, 144-153

Capítulo 7



**DERECHO EDUCATIVO, UNIVERSIDAD Y PANDEMIA:
LA EXPERIENCIA DE LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA**

Santiago Jiménez Sanabria
Andrés Villafuerte Vega

Resumen: Las medidas precautorias para contrarrestar y disminuir la exponencial estadística de contagios por COVID-19, tuvieron efectos sin precedentes en el ámbito educativo. Las autoridades educativas debieron actuar con celeridad para migrar el sistema de enseñanza tradicionalmente presencial a entornos virtuales, en aras de evitar la suspensión del servicio. Sin embargo, estas decisiones permitieron visualizar una serie de problemáticas suscitadas a raíz de la adaptación. En el presente ensayo, se describirán las experiencias de la Universidad de Costa Rica en ese contexto de adaptación y gestión del riesgo, los problemas que surgieron a partir de las medidas adoptadas y las vías de solución presentes en el ordenamiento jurídico. Asimismo, se reflexiona sobre el papel del Derecho Educativo en épocas de tensión y transformación educativa.

Palabras clave: Derecho Educativo, servicio público educativo, gestión del riesgo, adaptabilidad educativa, mediación virtual.

Resumo: As medidas precautórias para neutralizar as estatísticas exponenciais de infecções por COVID-19, tiveram efeitos sem precedentes na educação. As autoridades educativas tiveram que agir com celeridade para migrar o sistema de ensino tradicionalmente presencial para ambientes virtuais, com a finalidade de evitar a suspensão do serviço. No entanto, estas decisões permitiram visualizar uma série de problemas suscitados pela adaptação. Neste ensaio, serão descritas as experiências da Universidade da Costa Rica nesse contexto de adaptação e gerenciamento de riscos, os problemas que surgiram a partir das medidas adotadas e as soluções possíveis de acordo com o ordenamento jurídico. Finalmente são feitas

algumas reflexões sobre o papel do Direito Educativo em épocas de tensão e transformação educativa.

Palavras-chave: Direito Educativo, serviço público educativo, gerenciamento de riscos, adaptabilidade educacional, mediação virtual.

1 Planteamiento del problema

El Derecho constituye un sistema de normas que pretende ordenar y regular las diversas interacciones humanas. Por ende, el ordenamiento jurídico define los derechos y obligaciones de las personas frente a otros sujetos, incluido ante el Estado mismo.

En la actualidad, los diferentes ordenamientos jurídicos están previstos para funcionar en condiciones de normalidad; desde lo cual se reconoce que ciertas circunstancias sobrevenidas tienen la potencialidad de alterar el orden normativo y/o institucional de los Estados, tales como la guerra, el peligro público y las emergencias. Esa previsión ha sido canalizada a través de la figura jurídica del “estado de excepción”, cuyo propósito es dotar de poderes excepcionales a las autoridades del Estado para resguardar la institucionalidad y el orden público; situaciones que implican la posibilidad de suspender el ejercicio de aquellos derechos y obligaciones personales (Muñoz Machado, 2017, pp.996-997).

Dentro de ese marco, entre diciembre del 2019 y enero del 2020, los organismos internacionales dedicados a la vigilancia sanitaria anunciaron la aparición de un conglomerado de casos por neumonía de fuente desconocida, muchos adujeron estar frente a una probable causal para instaurar un estado de excepción (CIDH, 2020, p.6).

Efectivamente, el exponencial avance de contagios por el coronavirus SARS-CoV-2, condujo a los Estados a encontrarse con situaciones límites que alteraban el normal funcionamiento de su institucionalidad pública (en materia de salud, seguridad, educación, banca y finanzas, economía, turismo, entre muchísimos otros). La crisis por la enfermedad de COVID-19, no solo era sanitaria o epidemiológica, sino que puso de manifiesto las

amenazas y debilidades de los sistemas sociales del mundo globalizado (González Alonso, 2020, pp.222-227).

A ello se le anuda que la principal medida de contención para disminuir la estadística por contagios de aquel coronavirus y, en consecuencia, de los casos graves por COVID-19, era el confinamiento social; es decir, evitar el conglomerado, contacto e intercambio físico entre las personas, en aras de cortar las cadenas de transmisión viral. Por ejemplo, de forma paralela a la declaratoria de emergencia mediante el Decreto Ejecutivo No. 42227 del 16 de marzo del 2020, el Poder Ejecutivo de la República de Costa Rica ordenó el confinamiento y trabajo a distancia de todas las personas sujetas a una relación de empleo público (Directrices No. 73 del 9 de marzo del 2020 y No. 77 del 25 de marzo del 2020; lo cual se replicó en las Resoluciones No. MEP-0537-2020 del Ministerio de Educación Pública y No. R-95-2020 de la Universidad de Costa Rica).

Este confinamiento obligó a una suspensión, tanto expresa como tácita, de muchos derechos fundamentales; como libre tránsito, libertad de reunión, acceso a servicios públicos, entre otros. Ahora bien, aunque la pandemia por COVID-19 represente una emergencia sanitaria que trastoca el normal funcionamiento del Estado y sus instituciones, debe recordarse que no todos los derechos son susceptibles de suspenderse durante un estado de excepción (Rodríguez, 2014, p.683-684).

En particular, el derecho a la educación no es objeto de suspensión, aún cuando el Estado se encuentre durante un estado de emergencia, como el provocado por la pandemia de COVID-19. Esta conclusión deriva de dos premisas, una de orden constitucional y otra de índole administrativo.

En el primer orden, ninguna potestad excepcional de las autoridades estatales durante un estado de excepción es ilimitada. Por tal motivo, existen un grupo de derechos que no son susceptibles de suspensión bajo ninguna circunstancia; dentro de los cuales se incluye el derecho a la educación, por integración y remisión entre normas internacionales sobre derechos humanos (artículos 121.7 de la Constitución Política de la República de Costa Rica, 4.2 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, 19 y 27.2 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos, en relación con

los artículos 27 y 28 de la Convención de los Derechos del Niño y 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos).

En el segundo orden, debe señalarse que el derecho a la educación representa, a su vez, un servicio público del Estado, sujeto a un régimen administrativo de principios prestacionales. De esta manera, a favor de las personas usuarias, el servicio público educativo debe asegurar su continuidad y adaptación a toda necesidad social, como lo constituye una emergencia sanitaria (artículo 4 de la Ley General de la Administración Pública, No. 6227 del 2 de mayo de 1978).

Con fundamento en lo anterior, aunque el confinamiento haya imposibilitado la ejecución de la enseñanza en condiciones de normalidad, tradicionalmente presencial, este derecho/servicio no es susceptible de suspenderse. Al contrario, *so pena* de responsabilidad jurídica, surge una obligación jurídica del Estado por adaptar los sistemas educativos en aras de asegurar su continuidad, aún en circunstancias excepcionales.

En contexto. La existencia de una enfermedad infecto-contagiosa, como el caso de la enfermedad COVID-19, no necesariamente trastorna la forma usual en que la actividad humana se realiza. Hay trastorno de lo normal cuando tal enfermedad es significativamente nociva para la salud humana y altamente contagiosa, a punto que se requieren medidas de orden público para disminuir el riesgo de contagio y mortalidad. Medidas que también pueden ser de excepción.

La aparición de una enfermedad, aún cuando pueda sospecharse de la intervención humana en su génesis o bien tratarse de una enfermedad zoonótica, no puede valorarse *per se* como causa disruptora del orden jurídico. Fenomenológicamente, tal enfermedad debe comprenderse como un hecho puro y simple en cuya génesis hubo causa natural; no obstante, en este caso se requiere acción humana para contribuir a la diseminación de la enfermedad, por ende, existe acción humana capaz de ser responsable. Así pues, la enfermedad con tal es un riesgo, pero la acción humana que propicia su dispersión no es riesgo, sino una **amenaza** que contribuye a que el riesgo de contagio aumente.

Riesgo es la posibilidad de ocurrencia de algo no deseado. *Amenaza* es un elemento del riesgo que, de existir en la realidad, como agente con potencial de daño, aumenta la posibilidad de ocurrencia; por ende, aumenta el riesgo (Jiménez Sanabria, 2019a, pp.12-13).

Plantear que una epidemia o una pandemia es causa generadora de un trastorno en el orden social, podría entenderse mejor a la luz del concepto de *riesgo de desastre* (Jiménez Sanabria, 2019b, p.50; De Carvalho, 2013, p.403; Lavell, 1996, p.31). Así, la epidemia o pandemia vendrían siendo desastres de causa socio-natural; por tanto, son *efectos* necesarios de la materialización del riesgo de contagio de la enfermedad.

Con esta aproximación, es posible ubicar el servicio público educativo (uno de los medios que hacen efectivo el derecho humano a la educación) dentro del orden social afectado por la causa del desastre que se ha denominado como pandemia.

La pregunta es: ¿cómo la causa del desastre incide en la continuidad y calidad del servicio público y, por ende, en el nivel de satisfacción del derecho?

Esta pregunta permite un saneamiento epistemológico, por cuanto ubica el análisis en la causa y no en el efecto, que es lo que usualmente se resalta. El riesgo de contagio de la enfermedad COVID-19 se configura de forma compleja por una multiplicidad de factores del riesgo, que van desde la vulnerabilidad inmunológica, económica, sanitaria, científica, hasta la existencia de amenazas serias, como el contacto social y los vectores de contagio encubiertos. Tal cúmulo de factores hace que el riesgo sea alto y de difícil gestión.

En rigor, han sido las medidas administrativo-sanitarias para *mitigar* el impacto de la materialización del riesgo y la prevención del contagio (*reducción* del riesgo), las actividades humanas que han afectado con mayor seriedad el orden social. Esto es lógico si se considera que el riesgo extraordinario requiere de medidas extraordinarias de gestión, por lo que lo ordinario, hasta entonces lo normal, carece de interés actual o de suficiente utilidad.

Son las medidas administrativas de gestión del riesgo y no el riesgo de contagio como tal, lo que debe ser analizado. Es la intensidad de las medidas orden público sanitario o las medidas de excepción, lo que ha modulado el goce normal de los derechos y el típico cumplimiento de los deberes y obligaciones.

Lo que debe preguntarse no es: ¿cuándo cesará el riesgo de contagio? Al contrario: ¿qué puede hacerse para que la mayor parte de las actividades humanas puedan realizarse con seguridad razonable bajo condiciones de riesgo con vocación de permanencia y de incertidumbre constante?

El trabajo que ahora se expone busca problematizar a partir de la interrogante anterior. Para ello, se toma como base la obligatoriedad del servicio público de educación superior (en el caso de Costa Rica), para analizar la experiencia de la Universidad de Costa Rica en gestionar los riesgos derivados de la pandemia por COVID-19, de manera tal que se mitigue el impacto de las medidas de orden público sanitario en la continuidad, adaptabilidad y calidad de ese servicio.

En orden, se expondrán situaciones-problema que la Universidad de Costa Rica tuvo que enfrentarse. Tales situaciones están enmarcadas en tres ejes: 1. flexibilidad, 2. brecha digital y 3. carga académica. Una vez expuesta la situación-problema, se describirá una medida de gestión adoptada por la institución aludida, de manera que sea posible valorar su pertinencia ante la inminencia y gravedad del riesgo. Finalmente, se analizará la suficiencia de la medida ante la seriedad y permanencia de la situación-problema, esto con el propósito de proponer salidas de solución propias del Derecho Educativo, pero inspiradas en la gestión. Así, la dinámica del presente trabajo es inductiva, por cuanto busca innovar el Derecho a partir de la experiencia y no encajar la realidad nueva en las normas usuales.

2 Descripción de la experiencia. situaciones-problema.

Dada la novedad e inminencia que ha supuesto la pandemia por COVID-19 y la homogeneidad de medidas administrativas de orden público sanitario (suspensiones de actividades colectivas, teletrabajo, confinamiento,

regulación de las horas hábiles para actividad laboral, comercial y educativa, entre otras), es claro que cualquier institución de educación universitaria en cualquier país afectado por la pandemia se enfrentó a situaciones-problemas idénticas a las que se expondrán, o al menos similares.

En este caso, se tomará como base la experiencia de la Universidad de Costa Rica, institución pública autónoma de educación superior más antigua y grande de Costa Rica. (Para analizar las fuentes institucionales de la información descrita en este apartado, así como las medidas adoptadas por la Universidad de Costa Rica, refiérase al Anexo No. 1).

2.1 Flexibilidad educativa.

2.1.1 Riesgo de suspensión del servicio público educativo.

La situación-problema se configura naturalmente en el tanto las medidas de orden público sanitario (especialmente la suspensión de actividades colectivas, el teletrabajo y el confinamiento) impactaron de forma directa la dinámica normal en que se desarrolla el servicio público educativo: eminentemente presencial hasta ese momento.

Así, la pregunta pertinente para estos efectos es: ¿cómo garantizar la continuidad del servicio público educativo en condiciones de riesgo?

Una orientación para proponer una respuesta permite señalar dos elementos: 1. Medidas de urgencia (atención de emergencias) y 2. Medidas de gestión del riesgo.

En ese marco y en el caso particular de Costa Rica, la medida administrativa de orden público sanitario de mayor relevancia fue la declaratoria de emergencia nacional, por cuya virtud se decretó la suspensión de actividades presenciales no esenciales, incluyendo la educación en todos sus niveles (SCIJ, 2020).

En acatamiento obligatorio de lo anterior, dado que la declaratoria de emergencia nacional es comprensiva de la totalidad de la actividad administrativa del sector público (artículo 32 de la Ley Nacional de Emergencia de Prevención del Riesgo, Ley No. 8488 del 22 de noviembre del

2005), la Universidad de Costa Rica, universidad pública, por medio de la Rectoría emitió la resolución administrativa R-95-2020 del 16 de marzo del 2020, con base en la cual se dispuso, entre otras cosas, la suspensión de cualquier tipo de actividad presencial por el resto del I ciclo del 2020 (que estuvo comprendido entre el 9 de marzo al 18 de julio del 2020).

Esta misma decisión se prorrogó para el II ciclo lectivo del 2020 (10 de agosto-12 de diciembre del 2020) y el III ciclo lectivo del 2020 (4 de enero – 6 de marzo del 2021); esto mediante resoluciones administrativas R-158-2020 del 1 de junio del 2020 y R-254-2020 del 6 de octubre del 2020, respectivamente.

A riesgo de simplicidad, es posible considerar que la *suspensión de actividades presenciales* constituye la principal medida de atención de una emergencia cuya amenaza principal es contacto físico entre personas que propicia el contagio de una enfermedad infecto-contagiosa grave. Se trata de una medida de mitigación del impacto del riesgo materializado, por ende, de atención de emergencia y del desastre.

La *suspensión de actividades presenciales* es, además, una medida amparada en el *principio precautorio* que impone excesiva prudencia ante la incertidumbre que entraña un riesgo de contagio de una enfermedad no conocida (Carter, Peterson, 2015, p.3; Bahia, 2012, p.133; Morris, 2000, p.1).

Esta *reacción* es lo que se conoce como las fases de preparación, respuesta y rehabilitación, que son típicas de la atención de emergencias y manejo de desastres (ver artículos 30 incisos a) y b) de la Ley No. 8488) (Cardona, 1996, p.136).

Ahora bien, la segunda medida general adoptada por las autoridades universitarias fue la *virtualización de la docencia universitaria*. Esto es, una medida sustitutiva de la actividad docente presencial, ahora prohibida dado el riesgo sanitario.

Esta segunda medida, que ya no es una respuesta a la atención de emergencia, sino una medida de gestión del riesgo actual, debe ser analizada como tal, como medida de gestión.

Con esta aproximación, es posible concluir que no fue el contagio *per se* de una enfermedad el que ocasionó la *suspensión de actividades presenciales* típicas y necesarias para desarrollar el servicio público educativo, sino las medidas administrativo-sanitarias ordenadas para reducir la amenaza que supone el comportamiento humano (contacto físico) para aumentar el riesgo de contagio.

No obstante, las medidas precautorias de suspensión, no alteraron sustancialmente la continuidad del servicio, sino la forma de prestación. *Forma* que fue sustituida por una medida de gestión menos riesgosa, es decir: *la migración a la docencia universitaria virtual o a distancia por medios tecnológicos*.

Técnicamente, lo anterior constituye una medida de gestión de reducción del riesgo por reducción de la amenaza (contacto físico) y de la exposición (distancia social), lo cual fue posible por la existencia de mejor tecnología disponible (*best available control technology*) que permite sustituir actividades riesgosas (docencia presencial) por otras menos riesgosas (docencia a distancia o virtual), pero con el mismo resultado u objetivo. (IRGC, 2005, pp.40-41, 47).

2.1.2 Calidad del servicio público educativo: ¿cómo garantizar una adaptación acorde a la calidad educativa?

El cambio en la forma de prestación del servicio público educativo, a través de la migración a entornos virtuales de enseñanza, se produjo con una rapidez sin precedentes, al menos para el caso de la universidad pública costarricense. Para comprender tal afirmación, se puede configurar una línea temporal respecto de las actuaciones administrativas en torno a la pandemia.

El día 6 de marzo del 2020, el Ministerio de Salud confirmó el primer caso de COVID-19 en Costa Rica. Para el 16 de marzo, tan solo diez días después, las autoridades sanitarias contabilizaban cerca de cincuenta casos positivos, junto a más de ciento cincuenta casos en investigación. Por tal motivo, en la misma fecha, el Poder Ejecutivo declaró estado de emergencia

nacional como medida precautoria de contención (Decreto Ejecutivo No. 42227 del 16 de marzo del 2020).

En respuesta, también el mismo 16 de marzo del 2020, la Rectoría de la Universidad de Costa Rica ordenó suspender todas las actividades presenciales en la institución, incluida la docencia presencial; instruyendo su virtualización a través de las plataformas tecnológicas universitarias (Res. No. R-95-2020). Posteriormente, la Vicerrectoría de Docencia giró las primeras pautas para la adaptación de los cursos hacia la mediación virtual (Res. No. VD-11417-2020 del 27 de marzo del 2020).

Como se puede observar, desde la confirmación del primer caso positivo de COVID-19, hasta la declaratoria de emergencia nacional y la suspensión de la docencia presencial, transcurrieron tan solo diez días. Más de cinco mil cursos universitarios tuvieron que adaptarse a la mediación virtual en menos de dos semanas, en aras de no suspender el ciclo lectivo.

Aunque la medida es loable por la resiliencia universitaria a la circunstancia más apremiante del momento, la celeridad adaptación del servicio público educativo trae necesariamente consigo una interrogante sobre la calidad de la docencia virtual.

La prestación de la enseñanza por medio de las plataformas digitales es una herramienta novedosa, pero apenas incipiente en el espacio universitario costarricense; de hecho, la mediación virtual en la Universidad de Costa Rica era considerada un “plan piloto”. Sin embargo, las medidas precautorias contra la pandemia obligaron a que la excepción se convirtiera en la regla (y una muy necesaria para asegurar la continuación de estudios del cuerpo estudiantil).

El problema se presenta al considerar que la mediación virtual no cuenta con los instrumentos de análisis sobre la calidad de la enseñanza que, por ejemplo, sí ha gestionado la educación presencial a lo largo de sus prolongados siglos de desarrollo. Es decir, antes de esta pandemia por COVID-19, la virtualidad no se había encontrado bajo un lente que cuestionaba su eficacia y pertinencia.

No obstante, justo en este punto, surge otra problemática. Aunque la mediación virtual se encuentre actualmente bajo una minuciosa lupa de

observación, los resultados de tal análisis no serán certificables o comprobables de forma simultánea mientras se ejecuta la enseñanza a distancia o mediada por tecnologías digitales.

Hasta que finalicen los cursos y programas universitarios, en el momento que los estudiantes deban ejecutar los conocimientos profesionales aprendidos durante la mediación virtual, será cuando surja la verídica posibilidad de comprobar y certificar la excelencia del proceso pedagógico mediado por las tecnologías, la eficacia en el cumplimiento de objetivos de formación profesional, la pertinencia de los aprendizajes obtenidos mediante la prestación general de enseñanza virtual; pues, por su propia naturaleza *comprobadora*, los exámenes sobre la calidad educativa son *a posteriori*.

Los indicadores y criterios de evaluación para determinar la calidad de los programas y sistemas educativos se construyen a partir de las experiencias previas y objetivos que se fijaron con anterioridad al inicio de la propia ejecución o prestación del servicio público educativo (Morduchowicz, 2006, pp.5-8). Por ende, el impacto y la calidad de la adaptación hacia modalidades virtuales de enseñanza, podrán verificarse y comprobarse una vez finalizada los cursos y programas de estudio, no antes.

De esta manera, mientras se desarrolle la ejecución de las modalidades virtuales, no se podrá conocer cuán pertinente ha sido la implementación de la medida. En ese sentido, por ejemplo, puede observarse que todas las actuaciones de la Universidad de Costa Rica para observar la pertinencia y calidad de su propia adaptación a la virtualidad tiene efectos y resultados *a posteriori*; es decir, hasta ya implementada la medida de la docencia mediada por tecnologías (Kikut Valverde, 2020, p.22-23).

Ahora bien, es importante rescatar que, gracias a la misma flexibilidad que brinda un estado de excepción como el presente por emergencia sanitaria, los resultados posteriores que se obtienen de los exámenes de calidad, permiten señalar las necesidades de readaptación. De esta manera, la situación descrita con anterioridad deja de alarmar en alguna medida.

Cuando tales exámenes de calidad determinan que la adopción de una medida resultó más perniciosa que el problema original, el mismo sistema

educativo está en la obligación de readaptarse, sea retornando a su estado original o buscando otras alternativas de solución.

En tal sentido, también puede acudirse a la experiencia de la Universidad de Costa Rica, la cual, en aras de adaptar el servicio público educativo minimizando los riesgos de perder la calidad de sus programas de enseñanza, solicitó el criterio técnico de las Unidades Académicas (Escuelas y Facultades) para observar las posibilidades de levantar (exonerar) requisitos y correquisitos curriculares (Res. No. VD-11494-2020 y Circular No. VD-30-2020) o, en su lugar, esclarecer la lista de cursos que solo pueden desarrollarse en modalidad presencial (Circular No. R-21-2020).

De esta manera, como se puede observar, la determinación de la calidad educativa es un proceso complejo que, por su propia naturaleza comprobadora, no permite un adelanto de resultados, *so pena* de resultar infructuoso o impreciso. Sin embargo, un análisis minucioso y paciente da lugar a la búsqueda de soluciones y medidas más pertinentes y acordes a las necesidades apremiantes de adaptación educativa.

2.1.3 ¿Cómo adaptar las nuevas circunstancias a las formas jurídicas preconcebidas?

Dadas las circunstancias sanitarias globales ha surgido la necesidad de calificar nuestra realidad habitual pre-pandemia como “presencial”, mientras que la nueva realidad es híbrida: virtual-presencial. En el marco del servicio público educativo, el cual se vió forzado a sustituirse a un entorno virtual casi en un cien por ciento, es claro que las formas jurídicas hasta entonces normales deben adaptarse a las nuevas circunstancias, *so pena* de que el ordenamiento jurídico padezca ineficacia jurídica, desuso de normas o surgimiento de costumbres *contra legem* que tienden a la adecuación social de la “ilegalidad” de las nuevas prácticas.

La pregunta generadora de este apartado es capciosa, puesto que la respuesta tradicional es subsumir la realidad en la norma. Mientras que las actuales circunstancias han demostrado que la realidad desborda el sentido

de la norma. Por ende, la pregunta debería ser: ¿como las formas jurídicas pueden adaptarse a las nuevas circunstancias?

La respuesta que no se analizará, por ser la más simple, es la que propone nueva legislación. Es claro que el poder de legislar *ex novo* tiene capacidad para resolver cualquier problema. No obstante, el ejercicio intelectual que acá se propone es: explorar cuáles institutos jurídicos ya existentes permiten al ordenamiento jurídico vigente abordar las nuevas circunstancias sin necesidad de esperar a la nueva regulación.

El instituto jurídico flexible por excelencia es la *discrecionalidad administrativa*. Ni flexibilidad ni discrecionalidad se proponen como sinónimos de arbitrariedad. Antes bien, falta de respuesta oportuna e idónea de la Administración, se entienden como generadoras de inseguridad jurídica.

En el caso de la experiencia de la Universidad de Costa Rica, la migración de la docencia universitaria a entornos virtuales supuso problemas inusitados. Si bien la Universidad de Costa Rica contaba con una plataforma para docencia virtual desde el año 2007 (UCR, 2009), denominada *Mediación Virtual*, lo cierto es que la proporción de docencia universitaria virtual antes de la pandemia es insignificante con respecto a la proporción actual durante la pandemia. Esto es lógico puesto que la docencia universitaria no se pensó, *ab initio*, para ser implementada siempre y en su totalidad de entornos virtuales, sino que contrariamente, la dinámica educativa es típica y preferentemente sincrónica en tiempo y espacio.

Visto así, la realidad migró de lo presencial a lo virtual, pero la normativa que regula la docencia presencial no siempre se puede adaptar a la docencia virtual. He ahí el surgimiento de un gran vacío normativo que aumenta el riesgo de ilegalidad administrativa frente a una nueva realidad impuesta e insoslayable. Esto implica que la Administración Universitaria está obligada, en aras de garantizar la continuidad del servicio, a actuar sobre una realidad no regulada. En tal contexto, aunado a la exigencia de la urgencia, es más gravoso no actuar, por temor a la ilegalidad, que actuar en pro de la satisfacción del servicio público.

En respuesta de lo anterior, no solo como un tipo de medida para la atención de la emergencia, sino como una medida de gestión del riesgo en aras de la resiliencia del sistema, la Universidad de Costa Rica, por medio de sus instancias superiores, logró emitir instrumentos de carácter normativo *infra-legal* que permitieran orientar la dinámica virtual de la docencia universitaria.

A manera ilustrativa. Tomando como partida que el primer caso confirmado de COVID-19 en Costa Rica ocurrió el 6 de marzo del 2020, que la Declaratoria de Emergencia Nacional se decretó el 16 de marzo del 2020 y la Rectoría de la Universidad de Costa Rica emitió medidas de urgencia el mismo 16 de marzo del 2020, se tiene que para el I ciclo lectivo del 2020, la Universidad reaccionó con urgencia, dentro de las posibilidades materiales que se tuvieron.

Sin embargo, para el caso del II ciclo lectivo del 2020, iniciado el 10 de agosto del 2020 y finalizado el 13 de diciembre del 2020, la Universidad logró recuperarse de la reacción inicial, aprender de la nueva experiencia y emitir lineamientos de gestión del riesgo. Ese es el caso de las resoluciones emitidas por la Vicerrectoría de Docencia de la Universidad de Costa Rica, a saber la resolución VD-11489-2020 (válida solo para el II ciclo lectivo del 2020) y la resolución VD-11502-2020 de alcance general y prospectivo para orientar la docencia con componente virtual.

Tales instrumentos son reflejo de la autonomía universitaria constitucional que ampara a la Universidad de Costa Rica (artículo 84 de la Constitución Política de Costa Rica). Entonces, las resoluciones aludidas se incardinan dentro de instrumentos de carácter normativo que establecen márgenes de acción para la gestión universitaria.

Los márgenes de acción están previstos a manera de criterios para la toma de decisiones y no pre-configuran la actuación de las Escuelas, Facultades y Sedes Regionales que componen la Universidad de Costa Rica. Así, se pueden mencionar algunos ámbitos que se manejaron mediante el establecimiento de márgenes de acción:

- Reasignación de labores académicas del personal docente.

- Flexibilización para el trámite de las gestiones estudiantiles (multiplicidad de medios).
- Orientaciones para el desarrollo seguro de la docencia virtual (lineamientos para el uso de audio y video, grabación de clases, control de identidad, protección del derecho de imagen y voz).
- Orientaciones para no afectar la calidad del acto educativo en entornos virtuales (actividades sincrónicas, asincrónicas, evaluaciones, evaluaciones innovadoras).
- Flexibilización en el currículum para no obstaculizar el avance en la carrera.

2.2 Brecha digital.

2.2.1 Capacitación docente: la vertiente tecnológica en la idoneidad del personal docente universitario.

El artículo 192 de la Constitución Política de la República de Costa Rica instruye que toda persona vinculada a una relación de empleo público sea nombrada o designada acorde a su idoneidad para el ejercicio del cargo. Ahora bien, este principio constitucional ostenta una interesante ramificación sobre las designaciones del personal docente universitario.

La educación superior tiene la particularidad de no solo representar una etapa educativa dentro del sistema costarricense de enseñanza. Al contrario, la universidad también representa una institución especializada en la formación profesional de las generaciones más jóvenes, en aras de capacitar a tales personas para que, con su trabajo y aportes técnicos-científicos, coloquen al país en las vías de la cultura superior y el desarrollo (Arce Gómez, 2012, pp.93-95).

De tal manera, la educación superior se caracteriza por especializar la transmisión de conocimientos, enfocada en los aprendizajes que capacitan y entrenan a una persona, no solo para la vida, sino también para los retos que implica el ejercicio profesional en la multiplicidad de áreas del saber.

De esa manera, el personal docente universitario no solo debe contar un idoneidad pedagógica, entendida como la capacidad para conocer y adoptar las mejores metodologías educativas que propicien la transmisión de conocimientos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje; sino que también debe ostentar idoneidad profesional, lo cual alude a la especialización y experiencia adquirida durante el ejercicio de su profesión (Villafuerte Vega, 2020b, pp.80-81).

Sin embargo, con la adaptación de la educación superior a las modalidades de enseñanza virtual, *de facto*, una tercera vertiente vino a integrar los requerimientos en la idoneidad del personal docente universitario.

Las nuevas modalidades de prestación educativa requieren que el profesorado no solo sea idóneo en sus medios académico y profesional. Ahora, por la virtualización de la docencia, aquel personal también debe ostentar idoneidad tecnológica. Es decir, resulta necesario que, para una correcta adaptación del servicio público, el personal docente tenga conocimientos mínimos e instrucciones básicas para impartir el contenido de su programa de estudio de la mejor manera posible, sin perder estándares mínimos de calidad.

No obstante, en la realidad, la situación es otra: no todo el personal docente cuenta con capacitación para impartir docencia mediada a través de las tecnologías de la información y el conocimiento. Por ende, cuando las medidas precautorias contra la pandemia por COVID-19 exigieron una celeridad adaptación del servicio público educativo, algunas personas dentro del profesorado universitario se encontraron con sus competencias limitadas y, en ese sentido, con ineptitudes sobrevenidas. En tal línea:

Con la declaración de emergencia sanitaria del Poder Ejecutivo (mediante el Decreto Ejecutivo No. 42227 del 16 de marzo del 2020), se recomendó la suspensión inmediata de las actividades presenciales, incluidas las educativas. Por ese motivo y en consideración de los principios de continuidad y adaptabilidad del servicio público educativo, instituciones como el Ministerio de Educación Pública (Res. No. MS-DM-2382-2020 y No. MEP-0537-2020) y la Universidad de Costa Rica (Res. No. R-95-2020, No. VD-R-11426-2020 y No. VD-11417-2020) reestructuraron sus ciclos lectivos para brindarlos a través de las diversas formas de enseñanza a distancia. Sin embargo, la celeridad con la cual se asumió la emergencia y la rápida adaptación de los servicios educativos han traído a flote

aquellos casos donde el personal docente puede cometer faltas laborales por incumplimientos, atribuibles a su esfera jurídica, pero no necesariamente reprochables a ellos (tras la adecuada verificación de que dichas circunstancias no se motivan en el dolo o la culpa). Por ejemplo, en las medidas de virtualización pedagógica se podrían manifestar incumplimientos por incompetencia u obsolescencia tecnológica, a causa de la brecha digital del personal docente o la carencia del equipo electrónico necesario. El personal docente era idóneo para el ejercicio de la docencia presencial, pero las circunstancias adaptativas de la emergencia, sin posibilidad de pronta capacitación, pudieron resultar en una ineptitud sobrevenida (Villafuerte Vega, 2020b, pp.194 y 206).

La solución para tratar esta problemática es, aunque parezca obvio, la capacitación del personal docente al respecto de herramientas y competencias para el desarrollo de la mediación virtual. Sin embargo, por las condiciones propias en las que se presentó la pandemia, aunque no es lo ideal, tal capacitación sería simultánea a la propia impartición de la docencia.

El punto medular de esta cuestión es, por ende, ver tal debilidad en una oportunidad. Se deben aprovechar las circunstancias actuales para capacitar al personal docente, para brindarles la idoneidad tecnológica que, con tanta urgencia, necesitan para el adecuado desarrollo de sus clases.

Ahora bien, debe considerarse que tal capacitación debe ser universal; es decir, comprensiva de la totalidad del personal docente universitario. En eso sí falló la Universidad de Costa Rica al limitar sus capacitaciones a las autoridades universitarias, sin la necesaria exigencia de trasladar tales conocimientos y competencias a los demás fueros del cuerpo académico (Circular No. VD-26-2020).

Empero, ante la vigencia de las modalidades virtuales, no es tarde para rectificar la situación y promover la idoneidad tecnológica del personal docente universitario.

2.2.2 Acceso a las tecnologías: adaptación sin exclusión.

El cambio en la forma de prestación del servicio público educativo, a través de la migración a entornos virtuales de enseñanza, tomó desprevenido a la mayoría del cuerpo estudiantil. Cuando estos necesitaban el apoyo de

las tecnologías para la realización de un trabajo académico, para tales efectos, la Universidad de Costa Rica ponía a disposición laboratorios de cómputo y equipos electrónicos.

Sin embargo, el confinamiento inhabilitó el acceso a tales laboratorios, siendo que el equipo electrónico imprescindible para el desarrollo de las clases virtuales debía estar presente en el hogar de cada persona estudiante; aunque la realidad distara de tal suposición.

La misma adaptación del servicio público educativo puso de manifiesto las carencias de muchas familias costarricenses para acceder a equipos tecnológicos idóneos para actividades académicas, así como de la conectividad a redes de internet. Por ende, la ejecución de la enseñanza virtual como medida precautoria contra la propagación del COVID-19, por sí, implicaba una puerta abierta a la exclusión de quienes carecían de las herramientas digitales necesarias o, incluso, de la misma capacidad para adquirirlas o alcanzarlas, por razones económicas o geográficas, respectivamente.

Para solventar esta problemática de exclusión, por ejemplo, la Universidad de Costa Rica promovió el uso de *software libre* y adquirió licencias de herramientas digitales especializadas, prestó equipo tecnológico con acceso a internet a estudiantes del régimen becario y aprobó convenios inter-institucionales para exonerar el consumo de datos en los dominios institucionales de internet (Circulares No. R-9-2020, R-17-2020 y R-27-2020).

Asimismo, ordenó al personal docente recapacitar sobre las exigencias elementales de las diversas labores académicas asignadas, en aras de evitar cualquier tipo de discriminación. En dos párrafos, resumió la cuestión central de este punto:

Igualdad de oportunidades e inclusión. Las herramientas para mediar el aprendizaje no deben negar la oportunidad de la persona estudiante de hacer efectivo su derecho a la educación superior. Por ello y de manera preferente, la virtualidad se adaptará a las oportunidades educativas diversas de manera que las calidades de mediación docente y de aprendizaje sean equivalentes con independencia de las condiciones. La diversidad no es exclusión, por ello la virtualidad no puede obviar las condiciones de acceso ni tampoco las capacidades diferentes de las personas estudiantes, contrariamente, la diferencia exige inclusión, lo que requiere innovar

para procurar obtener resultado equivalentes en lo educativo, pero con diferentes medios (Res. No. VD-11502-2020).

Ahora bien, a pesar de las loables acciones de la Universidad de Costa Rica de aquellas personas que carecían de los recursos tecnológicos necesarias, en el fondo, persiste un cuestionamiento importante, sobre la conectividad a internet.

La conectividad a internet es un requisito imprescindible para el desarrollo de la mediación virtual y del teletrabajo, medidas que constituyeron la base fundamental del confinamiento costarricense para disminuir las cadenas de transmisión viral. Por ende, si tales medidas resultaron básicas, el medio por el cual es posible el acceso a tales herramientas digitales también constituiría vital y primordial. De lo contrario, la misma institucionalidad nacional pondría a muchas personas en condiciones de exclusión (Ramírez León & Carrera Pola, 2018, pp.87-88).

De esta manera, la conectividad a internet se manifiesta como un requerimiento básico para acceder, participar y desarrollar las actividades prestacionales mediadas por la virtualidad. El acceso a los servicios públicos depende ahora de las plataformas digitales.

De ahí, entonces, la importancia de considerar la conectividad a internet como un derecho fundamental, necesario para acceder a la adecuada prestación de los servicios públicos. Solo de esta manera, podrá hablarse de igualdad de oportunidades en el acceso a la educación y el empleo.

En ese sentido, la Universidad de Costa Rica se posicionó al respecto y presentó ante la Presidencia de la República una propuesta para *“1º- reconocer la conectividad a internet como un derecho humano para todo habitante de nuestro país; y, consecuentemente, 2º- promover el acceso universal y gratuito en todo el territorio nacional”* (R-5903-2020); tal y como también se había posicionado la Organización de Naciones Unidas (Miranda Bonilla, 2016, pp.15-19).

En ese sentido, podría referenciarse como plan piloto la red de conectividad “Eduroam”, la cual permite el acceso gratuito a internet inalámbrico en muchísimas instituciones de educación superior alrededor

del mundo, dentro de las fincas universitarias de las instituciones costarricenses de educación superior y numerosos parques y bibliotecas públicas.

2.2.3 Infraestructura tecnológica instalada: seguridad jurídica e informática de la plataforma tecnológica para docencia universitaria virtual.

El principal problema respecto a la infraestructura es su inexistencia o insuficiencia, lo cual va acompañado, normalmente, de insuficiencia en recursos presupuestarios para suplir el faltante. Para efectos de este trabajo, la situación-problema se enfocará desde otra perspectiva, es decir, en la necesidad de contar con lineamientos para la seguridad de la información e informática en el uso de la plataforma en la que se implementa la docencia universitaria virtual en la Universidad de Costa Rica, denominada *Mediación Virtual*.

Como es usual en el Derecho, mientras una situación real no se generalice, es probable que el surgimiento de problemas derivados de esa realidad sea inexistente, de baja significancia o que tales problemas no lleguen a estrados judiciales para su resolución. De ahí que la situación real y sus problemas existan al margen del ordenamiento, lo que no necesariamente prejuzga sobre su ilegalidad.

Esto es lo que ha ocurrido con el caso de la docencia universitaria virtual que se ha generalizado y totalizado por causa de las medidas de orden público sanitario que trastornan la dinámica usual del servicio público educativo pre-pandemia. Ante una virtualidad forzada, generalizada, total y obligatoria, las situaciones-problema surgen indefectiblemente. En ese marco, la Universidad de Costa Rica ha debido enfrentar situaciones como las siguientes:

- Recopilación y almacenamiento de datos e información generados en cursos virtuales.
- Exposición de la propiedad intelectual generada en cursos virtuales.

- Exposición del derecho a la imagen y voz de las personas estudiantes y docentes que participan en entornos virtuales.
- Exposición de la plataforma *Mediación Virtual* a agentes externos.
- Uso posterior de información generada en cursos virtuales.
- Validez jurídica de las actuaciones estudiantiles y docentes realizadas en entornos virtuales en relación con evaluaciones, solicitudes, impugnaciones y calificaciones.

Dado lo anterior, es claro que la Universidad se vio obligada a establecer lineamientos para evitar que lo anterior generara afectación en otros derechos de las personas estudiantes y docentes. Ahora bien, en lo que respecta a medidas físicas y digitales para la seguridad informática de servidores y otro recursos informáticos, la Rectoría de la Universidad de Costa Rica ya había implementado medidas de este tipo desde el año 2010, mediante la resolución R-102-2015 que emitió las *Directrices de Seguridad de la Información de la Universidad de Costa Rica*.

Sin embargo, el mayor reto jurídico se encuentra en la necesidad de establecer lineamientos u orientaciones que permitan que el acto educativo virtual se realice con seguridad. Sea para la persona docente (expuesta a reclamaciones estudiantiles) y para la persona estudiante (expuesta a arbitrariedades docentes). Tales lineamientos en algunos casos deben prohibir comportamientos, en otros regularlos, pero en general, se recomienda que tales lineamientos y orientaciones sean generales a tal punto que no restrinjan la diversidad metodológica de la docencia, la pluralidad del pensamiento ni la libertad de cátedra.

En este marco, la Vicerrectoría de Docencia de la Universidad de Costa Rica emitió la resolución VD-11502-2020, en su Capítulo Segundo *Lineamientos académicos*, se insertó la Sección II *Lineamientos para el uso de audio video* en clases universitarias en entornos virtuales. En lo que interesa para este caso, tales lineamientos estuvieron sustentados en los siguiente:

- Recomendación pedagógica del tiempo máximo de clases sincrónicas.

- Protección del derecho a la imagen y voz de las personas intervinientes en la clase.
- Obligatoriedad de que las personas estudiantes habiliten su audio y video para la evaluaciones, para efectos de comprobar su identidad y propiciar la realización ética y transparente de la evaluación.
- Obligatoriedad de que las personas estudiantes habiliten su audio y video para comprobar su identidad y asistencia en clases de asistencia obligatoria.
- Obligatoriedad de que las personas estudiantes habiliten su audio y video para que la persona docente pueda verificar la correcta realización de ciertas actividades académicas, como gestos, ejercicios, ademanes, entonaciones, vocalización, procederes con base en protocolos entre otros aspectos (artículo 20 de la resolución VD-11502-2020).
 - Lineamientos para la grabación de clases universitarias.
 - Lineamientos para el uso posterior de archivos de grabación de clases virtuales.
 - Protección del derecho a la libre autodeterminación informativa.
 - Lineamientos para atender situaciones especiales de personas estudiantes que no cuentan con medios o condiciones para la habilitación de audio y video, sea por cuestiones tecnológicas, circunstanciales, personales, familiares o de otra índole.

La regulación de tales lineamientos para uso de audio y vídeo fue necesaria ante la ausencia de normativa expresa en el ámbito de educativo nacional. La experiencia fue fructífera, debido a que se generó discusión jurídica en torno a tales lineamientos, debido a que una persona estudiante de la Universidad de Costa Rica impugnó ante la Sala Constitucional de la Corte Suprema de Justicia de la República de Costa Rica, por la vía del recurso de amparo o acción de tutela de los derechos fundamentales, la resolución VD-11502-2020, en torno a la regulación sobre la obligatoriedad de habilitar audio y video. Lo anterior, debido a que tal obligación vulnera su derecho a la imagen, la privacidad y a la inviolabilidad del domicilio.

La Sala Constitucional declaró sin lugar el recurso de amparo por medio de la sentencia No. 21429 del 6 de noviembre del 2020. Si bien el

escrito de interposición del recurso adoleció de debida fundamentación, por no haberse alegado una individualización de la lesión, razón por la cual se rechazó el recurso; lo cierto es que el razonamiento de los señores y señoras magistradas respaldaron la posibilidad de que las instituciones de educación superior, en el marco de su autonomía, puedan establecer la forma en que se deben impartir las lecciones entornos virtuales, tampoco se puso en duda la constitucionalidad solicitar con carácter obligatorio la habilitación de audio y video en evaluaciones y clases de asistencia obligatoria, siempre que con ello se garantice la protección de los derechos de la imagen y la voz y se consideren las situaciones particulares de aquellas personas estudiantes que tienen condiciones que no permiten lo anterior. Claro está, se trata de una primera sentencia, por lo que es necesario esperar a la evolución del criterio y al surgimiento de nuevas situaciones.

2.3 Carga académica.

2.3.1 Derecho a la desconexión: un moderno manifiesto de la limitación a la jornada máxima.

La limitación a la jornada máxima fue una de las primeras reivindicaciones del movimiento obrero durante los siglos XIX y XX. No por casualidad, el primer tratado internacional de la Organización Internacional del Trabajo se denomina “Convenio sobre las horas de trabajo” (Convenio No. 1 de OIT, del 28 de noviembre de 1919). Este mismo derecho fundamental, mantiene su resonancia en el artículo 58 de la Constitución Política de la República de Costa Rica.

No obstante, a pesar de lo anterior, las transformaciones de los entornos laborales y la migración del trabajo hacia las plataformas tecnológicas, parece haber puesto en pausa este derecho a la limitación de la jornada máxima; no solo en la docencia, sino también en otros ámbitos sociales.

Con la aparición de las tecnologías de la información y el conocimiento, el traslado corpóreo y la vigilancia presencial del patrono

perdieron su tradicional importancia. Por ende, el sentido de presentarse en un horario determinado para la ejecución del trabajo ya no resultaba necesario. Bajo las nuevas modalidades tecnológicas, basta que el trabajador presente los productos que comprueban el cumplimiento de los objetivos laborales, como para acreditar sus contraprestaciones contractuales (Alpízar Chacón, 2003, p.78).

Sin embargo, aunque en lo anterior resulte cierto e idóneo en muchos aspectos, tal apertura puede dar lugar a abusos del derecho por parte de los patronos. Bajo ninguna circunstancia, puede entenderse que la presentación de productos sustituyen los márgenes máximos en la limitación de las jornadas. En ese sentido, cualquier patrono debe equilibrar las cargas laborales de las personas trabajadoras bajo su cargo.

Dentro del ámbito de la docencia virtual, la limitación de la jornada debe relacionarse directamente con el derecho a la desconexión digital; entendido este como una garantía de que, ni el patrono ni las personas usuarias del servicio público educativo, pueden perturbar o invadir el tiempo personal que supera los límites de la jornada laboral, ni rendir cuentas por sus actividades e intereses personalísimos desarrollados durante esa misma franja horaria (Morianó & Laguía, 2019, pp.122-124).

En el caso de la Universidad de Costa Rica, aún no se han tomado las medidas necesarias para asegurar el derecho a la desconexión digital del personal docente. Sin embargo, tales soluciones pueden ventilarse a través del sistema de cargas académicas, siendo que se reconozca y garantice el respeto a la limitación de sus jornadas máximas.

2.3.2 Sobrecarga académica estudiantil (*burnout* o estrés académico).

El síndrome de estrés académico, también conocido en inglés como *burnout*, debe apreciarse en su debida dimensión. La carga académica que supone para la persona estudiante matricular cursos universitarios debe moderarse, no solo desde de los máximos de creditaje permitidos por la normativa, sino desde la fase de orientación docente en los períodos de matrícula.

El estrés académico es un resultado de múltiples causas, de ahí que resulte complejo en este trabajo abordarlo de forma integral. La situación planteada, además, depende de factores de salud, ambientales y personales de cada persona estudiante. No obstante, desde el punto de vista académico, es posible vislumbrar que la carga de un curso universitario no solo se puede “valorar” por la cantidad de créditos que exige (lo que es un aspecto cuantitativo de tipo curricular), sino por la sensibilidad y habilidad docente para emplear metodologías adecuadas y razonables; lo cual sería una variable cualitativa, por ejemplo.

Las medidas de gestión universitaria para dar continuidad al servicio público de educación superior, esto mediante la migración de las clases universitarias a entornos virtuales, ha supuesto un redimensionamiento de la dinámica de socialización, de las formas de realización del acto educativo, de las formas de evaluación del aprendizaje e incluso de los elementos ambientales que intervienen en el acto educativo en entorno virtual o a distancia.

Desde la perspectiva estudiantil, es probable que la carga académica se perciba mayor por el cambio de circunstancias (entorno familiar, ruido, distractores de variado tipo, falta de ergonomía en el uso de tecnologías, exposición a radiación de pantallas electrónicas, entre otros aspectos) o bien que el cambio de circunstancias genere en la persona docente una imagen diversa de la realidad que la impulse a modificar la carga de trabajo en aras de garantizar la misma calidad que se podría dar en condiciones presenciales.

Así, pues, la realidad compite con la norma, en el sentido de que la regulación sobre topes de creditaje para cada ciclo lectivo, aún cuando se cumple formalmente, en la práctica se matriculan cargas excesivas de cursos (siempre que no exista superposición horaria) y se complementa con una asignación más fuerte, de forma cuantitativa y cualitativa, del trabajo académico que ordinariamente, es decir en condiciones presenciales, no sería de tal magnitud.

En el caso de la Universidad de Costa Rica, la migración casi total de la docencia universitaria a entornos virtuales supuso una repercusión

inmediata en la percepción de la carga académica, tanto de la persona docente como de la persona estudiante. Esa percepción estuvo acompañada usualmente de un aumento de la cantidad de tareas.

Desde el punto de vista del tope de creditaje por ciclo y respecto de cada estudiante, las medidas de orden público sanitario (suspensión de actividades presenciales de tipo colectivo o en lugares en que no se pueda cumplir con el distanciamiento social mínimo) forzaron a la Universidad a cerrar cursos de naturaleza eminentemente presencial como por ejemplo los internados clínicos para carreras de Enfermería, Medicina, Nutrición, Microbiología, Odontología, Tecnologías en Salud, entre otras, así como pasantías y prácticas en carreras como Agronomía, Geología, Ingeniería de Biosistemas y talleres o ensambles en carreras como Artes Musicales y Artes Dramáticas.

Esa situación de forma indirecta repercutió en el aumento de carga académica por estudiante, debido a que gran parte de las personas estudiantes deben mantener un mínimo de 12 créditos matriculados por curso; según lo establece el artículo 18 del Reglamento de Adjudicación de becas a la población estudiantil de la Universidad de Costa Rica. Entonces, el efecto lógico fue reponer o sustituir los créditos perdidos por cierre de tales cursos (usualmente con alto creditaje) con varios otros cursos con creditaje menor. Eso es posible debido a que la Universidad de Costa Rica, por medio de la Vicerrectoría de Docencia, ofrece cursos denominados como complementarios que pueden ser matriculados por cualquier persona estudiante con independencia de su área disciplinar de formación.

La situación-problema en torno al síndrome de estrés académico debe abordarse más desde la gestión que desde lo jurídico. Sin embargo, nada impide que desde el Derecho se puedan establecer mecanismos en apoyo a la reflexión pedagógica y para promover espacios para la disminución de estrés.

Para ello se deben retomar algunas previsiones existentes en el Convenio para unificar la definición de crédito en la educación superior de Costa Rica (convenio interadministrativo entre las universidades públicas de Costa Rica) y lo establecido en el Reglamento de Régimen Académico Estudiantil de la Universidad de Costa Rica. En el Convenio de cita se

establece un tope de 18 créditos por bloque de cursos en un ciclo del plan de estudios; mientras que en el Convenio y en el artículo 3 inciso c) del Reglamento se define el *crédito* como “la unidad valorativa del trabajo del estudiante, equivalente a tres horas semanales de su trabajo, durante quince semanas, aplicada a una actividad que ha sido supervisada, evaluada y aprobada por el profesor”.

Así, un bloque de cursos con tope máximo de 18 créditos supondría una carga de 54 horas por semana, superior a las 48 horas semanales de jornada diurna ordinaria que se recomienda en el ámbito laboral. Esta situación, con componente estructural, se agrava cuando la matrícula de las personas estudiantes no es debidamente supervisada por la *persona docente consejera* (figura prevista en el artículo 8 del Reglamento de Régimen Académico Estudiantil), por lo que es posible que una persona estudiante llegue a matricular más de 18 créditos.

Así y a propósito de *lege ferenda*, sería deseable introducir algunas modificaciones en el último Reglamento de cita para que cada Escuela, Facultad o Sede Regional de la Universidad pueda controlar, con base a criterios objetivos y demostrables, la carga académica de la persona estudiante, no solo para balancear la carga razonable, sino para propiciar la permanencia, avance y culminación de la carrera.

3 Situaciones no resueltas y opciones de solución

El análisis crítico sobre de las medidas adoptadas por la Universidad de Costa Rica en el contexto de la pandemia por COVID-19, no solo permite reflexionar acerca de las problemáticas que subsisten a nivel de la gestión educativa, pues también brinda oportunidades para una mejor prestación y readaptación del servicio público de Educación Superior.

A partir de las situaciones descritas en los apartados y sub-apartados anteriores, de seguido se brindarán algunas propuestas y opciones de solución a las problemáticas analizadas a lo largo del presente ensayo. Con esto, no se pretende limitar la gestión educativa a alguna de las alternativas

mencionadas; al contrario, se presenta una de las tantas propuestas que deben enriquecer un debate con mayor profundidad y consenso.

De esta manera, las propuestas y opciones de solución que se presentarán de seguido serán estructuradas en respuestas a dos preguntas que surgen a partir de las garantías o indicadores del derecho humano a la educación: disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad (Tomaševski, 2001, pp.12-15; Tomaševski, 2003, p.20); los cuales han sido incorporados a los estándares interamericanos sobre derechos humanos y, por ende, generan responsabilidad internacional de los Estados para velar por un servicio público educativo acorde a tales principios (CIDH, 2018, §113-115; Corte IDH, 2015, §234-235).

3.1 Disponibilidad

3.1.1 ¿Cómo se gestiona el problema en la actualidad?

El indicador de *disponibilidad* establece una obligación positiva de la Administración Pública Educativa, una actividad prestacional. Es deber de la Universidad de Costa Rica, en el caso de estudio, asegurar la continuidad del servicio a pesar de las circunstancias de fuerza mayor (Ruiz Muñoz, 2014, p.8).

Si bien, existen momentos de imposibilidad material respecto de los cuales ninguna persona está obligada a lo imposible; lo cierto es que la evolución epidemiológica de la propagación de la enfermedad COVID-19 disipa gradualmente el alegato de fuerza mayor y lo convierte en circunstancias de *riesgo tolerable* que deben ser gestionadas, dado su carácter inextinguible. El *riesgo tolerable* se caracteriza por que la decisión que debe tomarse (en este caso continuidad del servicio) trae más beneficios que no tomarla o que el nivel de riesgo existente (IRGC, 2005, p.36). En todo caso, la *tolerabilidad* del riesgo existente es objetiva en tanto que dicho nivel de *tolerabilidad* se obtiene por medidas efectivas de contención que lo mantienen en tales niveles (IRGC, 2005, p.40-41). De ahí que las medidas de control sanitario para la pandemia por COVID-19 se contraigan y se relajen

según el nivel de contagio, siempre que el *riesgo de contagio* se logre contener más o menos estable o tolerable según los indicadores sanitarios.

Desde una perspectiva de gestión del riesgo, la continuidad debe garantizarse en las nuevas circunstancias. De ahí que el servicio de educación superior deba prestarse en modalidades que reduzcan la exposición a la enfermedad (reducción de la vulnerabilidad) y eviten el aumento de contagio (reducción de la amenaza).

Por ello, lo principal es la reorganización de la actividad prestacional a nuevas formas y entornos que permitan la igualdad de resultados con otros medios disponibles.

De ahí que la medida de reacción, es decir, la atención de la emergencia, se haya concebido en sentido negativo: no suspensión del servicio. Para luego migrar a un estándar de mantenimiento del servicio, empezando por un nivel mínimo. En ese sentido, se retoma lo indicado por Ortiz Ortiz:

“Cuando en relación con un fin de este tipo -seguridad, orden, salud pública- se presenta un hecho que amenace disminuir al mínimo su grado de satisfacción o aumentar al máximo el mal proveniente de su insatisfacción, se dice que hay un estado de necesidad. No se trata entonces, de lograr el máximo sino el mínimo de satisfacción de uno de los intereses públicos ya definidos. Y no se trata entonces de escoger entre varias conductas posibles sino de optar por la casi única adecuada” (Ortiz Ortiz, 1998, p.146; Jinesta Lobo, 2009, p.367).

3.1.2 ¿Cómo se construye Derecho Educativo con este problema? ¿Cómo puede nutrir el *corpus iuris* de la educación?

Debido a que las circunstancias que podrían generar una situación de excepción o estado de necesidad son por definición diversas e imprevisibles, el Derecho no puede adoptar una regulación pre-configuradora de la realidad no previsible, pero tampoco puede “atar” a la Administración a cumplir con un estándar determinado a pesar del carácter extraordinario de las circunstancias.

Lo recomendable es establecer una obligación prestacional genérica y con los estándares idóneos de calidad y satisfacción, para luego regular los casos de excepción, cuyo deber sea garantizar un mínimo, el cual sí debe estar previsto.

Así, la interrupción o suspensión del servicio por imposibilidad material quedaría regulada como última instancia, es decir, una suspensión o interrupción total o parcial de la prestación cuando las circunstancias no dejan margen de acción.

Ahora bien, la satisfacción de un contenido mínimo debe estar regulada de tal manera que su prestación sea posible en la mayor cantidad de escenarios de urgencia y necesidad.

Para ello se deben establecer previsiones normativas de gestión y financiamiento, como fondos de emergencia, contrataciones de excepción y otro tipo de habilitaciones específicas para efectos de lograr una cobertura adecuada de aquello que no pudo ser previsto antes, pero que ahora se presenta como insoslayable.

Así pues, la regulación de urgencia debe contemplar algunos aspectos como:

- Entornos educativos sustitutivos.
- Recalendarización de los períodos lectivos.
- Reposición de actividades académicas.
- Generación de material educativo sustitutivo, según las circunstancias (grabaciones, transmisiones, material impreso especial, entre otras posibilidades).

3.2 Accesibilidad.

3.2.1 ¿Cómo se gestiona el problema en la actualidad?

Mediante el indicador de la *accesibilidad* se garantiza que ninguna persona se encuentre imposibilitada de acceder a las diferentes modalidades de enseñanza brindadas por el servicio público educativo; sea por condiciones personales, disponibilidades económicas o acceso a

herramientas básicas para el estudio (Parra Vera et. Al., 2008, pp.288-289).

Cuando la educación presencial migra a los entornos virtuales, si la institución educativa realiza una eficiente labor a la hora de gestionar el cambio en dicha modalidad, en realidad, no debiera haber mayor problema con el indicador de acceso; en el entendido de que se identificaron las necesidades de acceso digital de su cuerpo estudiantil y pusieron a disposición los equipos tecnológicos y las herramientas de conectividad necesarias para el desarrollo de la enseñanza virtual.

La demanda desde la accesibilidad es que las instituciones educativas propician a favor del estudiantado las soluciones a las necesidades que surgen desde la propia virtualidad. Sin embargo, esta misma situación conlleva una reflexión más profunda, la cual se analiza en la siguiente pregunta.

3.2.2 ¿Cómo se construye Derecho Educativo con este problema? ¿Cómo puede nutrir el *corpus iuris* de la educación?

Aunque, antes de la pandemia, la enseñanza medida a través de los entornos virtuales fueran incipientes y excepcionales, lo cierto es que ahora resultan una necesidad profunda de los sistemas educativos. La era tecnológica llegó para quedarse.

En ese sentido, resulta necesaria una discusión social acerca del papel de la conectividad a internet en el desarrollo de las actividades educativas, siendo esta apenas uno de los tantos ámbitos que migran hacia la digitalización globalizada.

Si la puerta para ingresar a los entornos virtuales traspasa necesariamente por la conectividad a internet, esta ya no debería ser considerada un privilegio o servicio privado; al contrario, es entendido como una herramienta imprescindible para la ejecución de aquellas actividades que propician el desarrollo personal y socioeconómico de los individuos y de las comunidades; tales como la enseñanza, la comunicación, la información y el trabajo.

Como herramienta y en el marco de estas mencionadas actividades humanas, la conectividad a internet debe garantizarse como un derecho humano de reconocimiento internacional y constitucional, al menos inspirado en tres principios: apertura, accesibilidad y participación ciudadana (Soter & Van der Spuy, 2019, pp.11-12).

En ese sentido, por ejemplo, resulta necesario rescatar que es factible librar de costos al internet como herramienta educativa, a partir del principio de gratuidad propugnado por el Derecho Internacional de los Derechos Humanos (artículos 26.1 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos; 28.1.a de la Convención de los Derechos del Niño; 13.2.a del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; 13.3.a del Protocolo de San Salvador).

3.3 Aceptabilidad.

3.3.1 ¿Cómo se gestiona el problema en la actualidad?

Adaptación metodológica. Ruiz Muñoz (2014, p.8) explica que el indicador de *aceptabilidad* exige que la Administración Pública educativa asegure el cumplimiento de “*criterios mínimos para la educación*”. Los criterios no los especifica, por lo que estos podrían estar referidos a un tema prestacional (infraestructura educativa, talento humano, costos, tecnología, entre otros) o bien, a criterios para la realización del acto educativo, como parece sugerirlo.

Esa autora, con base en el modelo de las “4-As” de Tomaševski, señala que la aceptabilidad “*considera el análisis de los modelos y métodos pedagógicos, planes y programas de estudio, métodos de enseñanza y aprendizaje, textos y materiales, horarios escolares, el idioma en que se ofrece la instrucción (...)*” (2014, p.8).

Desde esta perspectiva, es posible proponer que los estados de excepción, de emergencia o de necesidad imponen un límite negativo a la calidad de la educación. Visto así, la afectación extraordinaria causada por un fenómeno de desastre no debe llegar al punto que la continuidad del

servicio educativo esté por debajo de ese límite de calidad; en cuyo caso debería optar por una estrategia de gestión de riesgo conservadora, como la suspensión o interrupción temporal del servicio, en aras de salvaguardar la calidad del servicio.

Este enfoque es un típico estado de necesidad en el que se debe priorizar la satisfacción de un bien mayor en demérito de un bien menor. Sin embargo, el canje o la ponderación de intereses no debe ser definitiva.

Considerada la experiencia por la pandemia de COVID-19, es claro que el bien mayor es la vida y el bien menor es la educación. Sin embargo, la incompatibilidad de satisfacción de ambos derechos no es irreconciliable, sino temporal. Por ello, la estrategia debe ser temporal, en tanto que la incompatibilidad se disipe.

Así, el *indicador de aceptabilidad* funge como un estándar mínimo que alerta sobre la necesidad de suspensión justificada del servicio, es decir, en aquellos casos en que el riesgo existente es equivalente a la fuerza mayor.

Este indicador permite poner en práctica una medida de gestión del riesgo conservadora (aversión al riesgo) en la que se protege a la población estudiantil y sus familias ante la exposición al riesgo de contagio que supondría continuar con la asistencia de lecciones y aún más. Permitiría a la Administración Educativa, suspender el servicio en aquellos casos en que la calidad del acto educativo compromete el derecho a la educación superior, por no ser idónea para la formación del alumnado. De modo que existe una imposibilidad material para estrategias metodológicas y educativas sustitutivas para asegurar ese mínimo de calidad en circunstancias de riesgo; por tanto, el menor mal sería suspender el servicio hasta que pueda reanudarse con un mínimo aceptable.

3.3.2 ¿Cómo se construye Derecho Educativo con este problema? ¿Cómo puede nutrir el *corpus iuris* de la educación?

A diferencia de lo expuesto sobre la *disponibilidad*, en que se propone un mínimo de prestación; acá se propone un mínimo de calidad.

Como aclaración se hará una formulación simple del análisis

propuesto: 1. la *prestación mínima* exige una continuidad de las clases universitarias (cursos, horarios, actividades académicas, talento humano, infraestructura, entre otros); 2. la *calidad mínima*, que el contenido y la programación de actividades de esas clases no se ve afectada en su propósito pedagógico por la reducción de la prestación, por el carácter extraordinario de la emergencia ni por la transformación en las *formas* de la prestación del servicio.

Así, en este apartado la *aceptabilidad* refiere a las *formas de prestación* y no del mínimo de prestación. En *disponibilidad* se habla de un *quantum* y en *aceptabilidad* de un cómo, de un modo y de una calidad.

En ese marco, es posible reflexionar sobre la forma en que la *aceptabilidad* puede ser acogida por el Derecho Educativo. Nuevamente, no se trata de fijar una regulación, sino de establecer un mecanismo normativo que se articule con la realidad, conforme esta cambia. El *mínimo de calidad* no es un aspecto jurídico, sino extra-jurídico y cuyo contenido no puede ser predefinido por el Derecho, sino por la administración educativa, por la perspectiva docente, curricular, académica y administrativa.

Visto así, el Derecho Educativo debe regular el *cómo fijar el mínimo*, pero no fijarlo. En condiciones de riesgo o de emergencia, el *mínimo de calidad* no viene definido por el contenido de los programas educativos, los cuales teóricamente se mantienen vigentes, sino que el mínimo está vinculado con la *metodología*.

La propuesta de reflexión es que el Derecho Educativo, en el momento en que deba establecer el régimen jurídico del servicio público educativo, debe regular parámetros operativo-técnicos en virtud de los cuales se determine cómo se configura ese mínimo de calidad. Definido lo anterior, la Administración Universitaria, en este caso, podrá determinar si en determinadas condiciones de riesgo o de emergencia es posible satisfacer el mínimo o indicar qué medidas de gestión del riesgo se requieren para mitigar el impacto de la emergencia en la satisfacción de ese mínimo de calidad.

A manera de ejemplo y considerada la experiencia de la Universidad de Costa Rica, la medida de optar por la virtualización de la docencia universitaria ya es garantía de la *disponibilidad* y continuidad del servicio.

Sin embargo, en atención a la diversidad de formas en que la docencia universitaria se manifiesta, resta cuestionar: ¿la virtualidad es el medio idóneo para cualquier tipo de curso universitario?

La respuesta es lógica y evidentemente negativa. Esto significa que la medida de virtualizar la docencia universitaria presenta un margen de insatisfacción en la calidad, puesto que no todas las estrategias docentes se pueden virtualizar, a riesgo de perder una serie de habilidades cuya enseñanza, práctica, entrenamiento y medición dependen de una inmediatez e interacción espacio-tiempo.

Ese es el caso de los internados clínicos para las carreras del área de salud (medicina, enfermería, microbiología, odontología, nutrición, entre otras) cuya práctica en hospitales se suspendió por la declaratoria de emergencia nacional. Las personas estudiantes que debían ingresar al internado no han podido hacerlo, por lo que la suspensión no solo significa un retraso en la culminación de su carrera, sino que impone un *impasse* en el proceso formativo e incorpora una asincronía entre la parte teórica (virtualizada) y la práctica, postergada.

Este ejemplo muestra cómo no toda la docencia es susceptible de la misma medida de gestión del riesgo y cómo el mínimo de calidad, para el caso de las habilidades requeridas en un internado clínico, no es posible satisfacerlo con medidas sustitutivas. De modo que la medida de gestión del riesgo es estrictamente conservadora, se suspende parcialmente el servicio público educativo en lo que respecta al internado clínico en el área de la salud. De otro modo, se podrían generar espacios para implementar estrategias sustitutivas de dudosa idoneidad académica y pedagógica, por ende, en demérito del mínimo de calidad.

Con todo y a manera de reflexión sugerente, el Derecho Educativo debe explorar si el establecimiento de parámetros operativo-técnicos para regular las *formas de prestación* del servicio educativo es más acertado que regular exhaustivamente el propio *objeto y fin* del servicio, como tradicionalmente se hace en la legislación y cómo se estudia desde la dogmática del derecho administrativo que inspira el instituto del *servicio público*.

3.4 Adaptabilidad

3.4.1 ¿Cómo se gestiona el problema en la actualidad?

Ruiz Muñoz (2014, p.9) señala que la garantía de adaptabilidad “*implica que la educación se transforme en la medida que cambian las necesidades de la sociedad; que contribuya a superar las desigualdades y que pueda adaptarse a contextos específicos*”. La definición es orientadora y de fácil comprensión. Sin embargo, el problema de la *adaptabilidad* no reside necesariamente en su definición, sino en su efectividad. Desde una perspectiva puramente jurídica, habría que señalar que el la *adaptación* sale de la esfera de jurídico y recae en la responsabilidad de los gestores del servicio público; conclusión válida, pero parcial.

La conclusión es parcial puesto que no es posible obviar que, en gran medida, la *gestión del servicio público educativo* se constituye por actos de ejecución de la normativa, aún en aquellos casos en que no exista norma expresa habilitante del acto, pero tampoco que lo prohíba. Entonces, un ordenamiento jurídico que no propicie la *adaptabilidad* es un ordenamiento anquilosado cuyo funcionamiento está previsto para un ideal y no para una realidad.

Las circunstancias sanitarias mundiales han puesto a las personas docentes en una situación apremiante de buscar alternativas en donde aparentemente no las hay y todo debe ser dentro del marco de lo permitido legalmente.

Desde hace tiempo existe el concepto de *innovación educativa* el cual no es ajeno al carácter imprevisto del contexto actual, pero que ha cobrado sentido y utilidad práctica hoy día. Sin embargo, la *innovación* en un contexto jurídico, aparentemente, solo tiene sentido desde el punto de vista de la persona legisladora con potestad legislativa plena. Ese paradigma es inoperante.

Las preguntas sobrevinientes son: ¿qué rol tiene la *innovación educativa* en la regulación jurídica? ¿Es posible la *innovación* cuando *a priori* se encuentran límites legales? ¿Qué aspectos deben limitarse *ex ante* sin que

ello menoscabe significativamente la capacidad innovativa de las personas? ¿Está el Derecho condenado a regular luego de la innovación, dada su poca capacidad de adaptación y gestión?

En el caso de la experiencia de la Universidad de Costa Rica y considerando que la mayor parte de la docencia universitaria debe impartirse en entornos virtuales, surgió la necesidad de contar con un lineamiento para fomentar la *innovación* pero también para *canalizarla* dentro de lo posible y lo legal, sin que necesariamente suponga un tope *a priori* de la capacidad innovativa.

Para ello, la Vicerrectoría de Docencia de la Universidad de Costa Rica, instancia de administración superior en materia de docencia universitaria, emitió la resolución VD-11502-2020 que contiene los lineamientos académico-administrativos para la docencia con componente virtual. En lo que interesa para este apartado, el artículo 26 de esa resolución, reguló lo siguiente:

“Innovación evaluativa y situaciones no previstas. Tanto en la presencialidad como en la virtualidad, la persona docente puede innovar con estrategias, herramientas y medidas de evaluación del proceso formativo; siempre que no estén expresamente prohibidas, reguladas de una forma específica, ni que afecten indebidamente a terceras personas”.

Esta técnica normativa es habilitante de la innovación. Sin embargo, esa misma norma estableció una serie de criterios jurídico-académicos para orientar las estrategias, medidas, herramientas o instrumentos de evaluación del proceso formativo que se consideren como *innovadoras*. Esos criterios de antemano no prefijan el contenido, ni la forma, sino que los orientan.

3.4.2 ¿Cómo se construye Derecho Educativo con este problema? ¿Cómo puede nutrir el *corpus iuris* de la educación?

Como se ha anticipado antes en este trabajo, el paradigma de la técnica normativa debe repensarse. Se debe abandonar la tendencia a fijar en la norma los fragmentos de la realidad, técnica que solo aplica para

algunas áreas del derecho o supuestos muy concretos. Existen situaciones muy complejas cuya realidad no es fácilmente capturable por una norma, de modo que ello genera un riesgo de ineficacia jurídica y de desobediencia. Para esos casos, el ordenamiento jurídico debe regular *mecanismos* y no fragmentos de realidad. De manera tal que el operador jurídico aplique el *mecanismo* apropiado a la realidad y que sea la Administración Educativa, en este caso, la que valore la complejidad de la realidad y opte por lo más adecuado. Lo anterior es posible y se conoce como *discrecionalidad administrativa* (García de Enterría & Fernández, 2000, p.458; Ortiz Ortiz, 1998, p.53).

La *discrecionalidad administrativa* puede degenerar en arbitrariedad, pero el temor de ello no puede inspirar la regulación, ni tampoco hacer inaccesibles los márgenes de acción. La regulación de la discrecionalidad debe ser clara, expresa, detallada, razonable y objetiva. Siempre debe existir una relación entre el acto discrecional y el fin público de la potestad que ampara el acto. Ese examen *ex post* de la legalidad del acto discrecional permite determinar si hubo una desviación de poder a fines desautorizados por el ordenamiento jurídico (Ramírez Escudero, 2004, p 287; García de Enterría, 1983, p.27).

Entonces, el Derecho Educativo tiene ante sí la posibilidad de innovar en la técnica normativa y regular márgenes de acción para la Administración Educativa, márgenes de actuación habilitantes y no limitantes; espacios de discrecionalidad, no de arbitrariedad. En palabras de Miguel Sánchez Morón, se trataría de una discrecionalidad técnica: “(...) *la ley confiere un ámbito de decisión a los administradores para obtener un resultado conforme a evaluaciones de naturaleza eminentemente técnica*” (1994, p.129).

Un ejemplo de lo anterior se logra apreciar en el artículo 26 de la resolución VD-11502-2020, emitida por la Vicerrectoría de Docencia de la Universidad de Costa Rica, en la que se reguló un margen de acción para el ejercicio de la docencia universitaria, propiciando la *innovación* docente en instrumentos y actividades de evaluación. Sin embargo, en dicha normativa se establecieron los criterios que deben orientar esa *innovación* como

manifestación de la discrecionalidad administrativa técnica en el ámbito de la educación, a saber:

“Existencia cierta y comprobable de un propósito pedagógico justificante de la actividad evaluativa.

Consideración de las circunstancias que condicionan la debida realización de la actividad evaluativa (medios tecnológicos, acceso a medios tecnológicos, circunstancias ambientales, circunstancias personales, condiciones metodológicas, entre otros aspectos)

Responsabilidades concretas de las personas involucradas en la actividad evaluativa.

Similitud funcional, sustancial o metodológica con estrategias, herramientas, medidas o métodos generalmente aceptados y probados para propósitos evaluativos.

Posibilidad material de lo requerido como actividad evaluativa

Que la actividad evaluativa o el contenido evaluable no esté prohibido o requiera de información, procederes, pruebas, vídeos, imágenes y otros elementos de acceso restringido para las personas docente y estudiante

Que la actividad evaluativa no suponga cargas o riesgos que la persona estudiante deba soportar, sea porque están prohibidos, son desproporcionados, carecen de pertinencia académica, no satisfacen un propósito pedagógico. O que suponga riesgos tolerables pero sin la debida medida de seguridad idónea y autorizada, como pólizas de seguros u otras medidas preventivas o mitigadoras de esos riesgos” (Resolución VD-11502-2020).

Conclusión

El Derecho Educativo aboga por un ejercicio jurídico que propicie la protección, gestión, diversidad y flexibilidad del acto educativo; más concentrado en la transmisión de conocimientos por medio del proceso pedagógico de enseñanza-aprendizaje, que en la obstaculización sobre-normativista de ciertas formalidades innecesarias (Villafuerte Vega, 2020a, pp.211-217).

Los efectos de la pandemia por COVID-19 sobre el ámbito educativo, justamente, puso de manifiesto esa contención entre la adecuada tutela del acto educativo y una tendencia a excusarse detrás de formalismos exacerbados. En el marco de la gestión del riesgo sanitario sobre los sistemas de enseñanza, la toma de decisiones por parte de las autoridades debió abocarse por alguno de estos dos caminos: salvaguardar la trasmisión inter-generacional del conocimiento mediante una adaptación innovadora, creativa y no prefijada en las normas o, en su lugar, negar las transformaciones educativas por mantener la rigidez de la tradición y de la inflexibilidad de algunos institutos jurídicos.

Ahora bien, más allá del debate entre ambas posturas, la reflexión que deja esta época de incertidumbre humana y transformación global es que la educación, como bien fundamental e intrínseco a una comunidad civilizada, requiere de un Derecho posicionado a su favor y servicio; el cual no obstaculice o burocratice, sino que facilite, acompañe y oriente el fin supremo de la enseñanza: transmitir conocimientos y habilidades destinadas al pleno desarrollo de la personalidad humana y su capacidad para incidir y participar en una sociedad libre.

La pandemia por COVID-19 no insta a preocuparse por lo imprevisible, sino a preocuparse por generar habilidades y capacidades sistémicas para actuar ante lo imprevisible, para ser resilientes y adaptarse a las circunstancias. En el fondo del problema se encuentra una tensión axiológica entre la *seguridad jurídica* y el *riesgo real*. No parece que una entelequia, como la *seguridad jurídica* sea la mejor forma para que el ordenamiento jurídico pueda adaptarse ante una realidad transformada por *fenómeno de riesgo* que es imprevisible, incierto, volátil y cambiante. La *seguridad* no es posible (Luhmann, 1998, p.61-65), ya que el riesgo es inextinguible (Wildawsky, 1988, p.1), pero si es posible reducir el riesgo en busca de la seguridad, aunque no se encuentre. Por ello, el ordenamiento jurídico debe gestionar los riesgos y no buscar la seguridad mediante la fijación de la realidad en la norma, puesto que solo estaría creando imágenes.

Referencias

Arce Gómez, C. (2012). *Derecho Educativo*. San José, Costa Rica: EUNED.

Alpizar Chacón, M. (2003). *La naturaleza jurídica del teletrabajo a la luz de la doctrina*. Tesis de Licenciatura en Derecho, Facultad de Derecho. Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica.

Bahia, C.M. (2012). *Nexo de causalidade em face do risco e do dano ao medio ambiente: elementos para um novo tratamento da causalidade no sistema brasileiro de responsabilidade civil ambiental*. Tesis para optar por el grado de Doctorado en Derecho, Centro de Ciencias Jurídicas de la Universidad Federal de Santa Catarina. Disponible en:
<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/99316/302182.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Cardona, O.D. (1996). “El manejo de riesgos y los preparativos para desastres: Compromiso institucional para mejorar la calidad de vida”. En: *Desastres. Modelo para Armar. Colección de Piezas de un Rompecabezas Social*, editado por Elizabeth Mansilla, (128-147). Red de Estudios Sociales en Prevención de Desastres en América Latina (La Red). Disponible en:
<http://www.desenredando.org/public/libros/1996/dma/DesastresModeloP araArmar-1.0.0.pdf>.

Carter, A. & Peterson, M. (2015). “On the epistemology of the precautionary principle”. En: *Erkenntnis*, Vol. 80(1), (1-13). Disponible en:
<https://www.jstor.org/stable/24734972>.

Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH). *Informe No. 110/18, Caso No. 12678, Paola del Rosario Guzmán Albarracín y Familiares (Ecuador)*, 5 de octubre del 2018. Disponible en:
<http://www.oas.org/es/cidh/decisiones/corte/2019/12678FondoEs.pdf>.

Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH). *Pandemia y Derechos Humanos en las Américas*. Resolución No. 1/2020 del 10 de abril del 2020. Disponible en: <http://oas.org/es/cidh/decisiones/pdf/Resolucion-1-20-es.pdf>.

Consejo Nacional de Rectores (CONARE). *Convenio para unificar la definición de crédito en la educación superior de Costa Rica*, suscrito el 10 de noviembre de 1976. Disponible en:
https://www.cu.ucr.ac.cr/uploads/tx_ucruniversitycouncildatabases/normative/definicion_credito.pdf.

Corte Interamericana de Derechos Humanos (Corte IDH). *Caso Gonzales Lluy y otros vs. Ecuador*. Sentencia del 1º de septiembre de 2015. Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas. Disponible en:
https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_298_esp.pdf.

De Carvalho, D. (2013). “As mudanças climáticas e a formação do direito dos desastres”. En: *Novos Estudos Jurídicos*, Vol. 18(3), (397-415). Disponible en: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/nej/article/view/5130/2690>.

García de Enterría, E. & Fernández, T.R.. (2000). *Curso de Derecho Administrativo I*. 10a Ed. Madrid, España: Editorial Cívitas.

García de Enterría, E. (1983). *La lucha contra las inmunidades del poder en el derecho administrativo*. 3a Ed. Madrid, España: Editorial Cívitas S.A.

González Alonso, F. (2020). “Covid 19 y Derecho Educativo: dificultades, desigualdades y respuestas didácticas y organizativas en la posnormalidad”. En: *Análisis conceptual y metodológico del Derecho Educativo* (pp.221-251). San José, Costa Rica: Ed. ISOLMA. Disponible en: <http://www.kerwa.ucr.ac.cr/handle/10669/81782>.

Hernández Valle, R. (2002). *El régimen jurídico de los derechos fundamentales en Costa Rica*. San José, Costa Rica: Ed. Juricentro.

International Risk Governance Council (2005). *White Paper on Risk Governance. Towards an integrative approach*. Geneva: IRGC. Disponible en: https://irgc.org/wp-content/uploads/2018/09/IRGC_WP_No_1_Risk_Governance__reprinted_version_3.pdf.

Jiménez Sanabria, S. (2019a). “Efetividade das normas de ordenamento territorial diante cenários de risco. O caso da Reserva Nacional do Rio Reventado, Cartago, Costa Rica”. En: Nusdeo, Ana María (Coord.) *Mudanças Climáticas: Conflitos ambientais e respostas jurídicas. Série Prêmio José Bonifácio de Andrada e Silva. Volumen 5*. São Paulo: Instituto O Direito por um Planeta Verde. Disponible en: http://www.planetaverde.org/arquivos/biblioteca/arquivo_20191202122157_3571.pdf.

Jiménez Sanabria, S. (2019b). *Tutela cautelar administrativa como un mecanismo para la incorporación de la gestión del riesgo en la planificación urbana*. Tesis de Licenciatura en Derecho, Facultad de Derecho. Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica. xii-381. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10669/81520>.

Jinesta Lobo, E. (2009). *Tratado de Derecho Administrativo*. Tomo I. 2a Ed. San José: Ed. Jurídica Continental.

Kikut Valverde, L. (2020). *Análisis de los resultados de evaluación de la virtualidad de cursos de la UCR ante la pandemia por COVID-19: perspectiva estudiantil*. San José, Costa Rica: CEA-UCR. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10669/81216>.

Latorre, Á. (2014). *Introducción al Derecho*. Barcelona, España: Ed. Ariel.

Lavell, A. (1996). “Degradación ambiental, riesgo y desastre urbano. Problemas y conceptos: hacia la definición de una agenda de investigación”. En: *Ciudades en riesgo. Degradación ambiental, riesgos urbanos y desastres*, compilado por María Augusta Fernández, (12-42). Red de Estudios Sociales en Prevención de Desastres en América Latina (La Red). Disponible en: http://www.desenredando.org/public/libros/1996/cer/CER_todo_ene-7-2003.pdf.

Luhmann, N. (1998). *Sociología del Riesgo*. 1a Ed. Distrito Federal, México: Triana Editores; Universidad Iberoamericana.

Miranda Bonilla, H. (2016). “El acceso a internet como derecho fundamental”. *Revista Jurídica IUS Doctrina*, Vol. 6, No. 15 (pp.1-23).

Morduchowicz, A. (2006). *Los indicadores educativos y las dimensiones que los integran*. Buenos Aires, Argentina: UNESCO. Disponible en: <https://eco.mdp.edu.ar/cendocu/repositorio/01132.pdf>.

Moriano, J.A. & Languía, A. (2019). “Adicción al trabajo: Un riesgo psicosocial emergente”. En: *Psicosociología aplicada a la prevención de riesgos laborales* (119-158). Madrid, España: Ed. Sanz y Torres.

Morris, J. (2000). “Defining the precautionary principle”. En: *Rethinking Risk and the Precautionary Principle*. Oxford, Inglaterra: Butterworth-Heinemann.

Muñoz Machado, S. (2017). *Diccionario Panhispánico del Español Jurídico*. Madrid, España: RAE y Ed. Santillana.

Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2019). *Right to education handbook*. París, Francia: UNESCO. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366556>.

Ortiz Ortiz, E. (1998). *Tesis de Derecho Administrativo I*. 1a Ed. San José: Ed. Stradtman.

Parra Vera, Ó., Villanueva Hermida, M.A. & Enrique Martín, A. (2008). *Protección Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. San José, Costa Rica: IIDH. Disponible en: <https://www.iidh.ed.cr/IIDH/media/1794/proteccion-internacional-desc-2008.pdf>.

Peces Barba, G. et. al. (2000). *Curso de Teoría del Derecho*. Madrid, España: Ed. Marcial Pons.

Ramírez-Escudero, D. (2004). *El control de proporcionalidad de la actividad administrativa*. Valencia, España: Tirant Lo Blanch.

Ramírez León, R.H. & Carrera Pola, M. (2018). “Consideraciones docentes sobre el derecho educativo de uso de tecnología para la educación en condiciones de pobreza”. En: *El Derecho Educativo: miradas convergentes* (pp.80-90). Sevilla, España: Ed. Caligrama.

Rodríguez, G. (2014). “Artículo 27. Suspensión de Garantías”. En: *Comentario a la Convención Americana sobre Derechos Humanos* (pp.677-686). Bogotá, Colombia: Fund. Konrad Adenauer. Disponible en: <https://www.corteidh.or.cr/tablas/30237.pdf>.

Ruiz Muñoz, M.M. (2014). “El derecho a la educación y la construcción de indicadores educativos con la participación de las escuelas”. En: *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*, No. 43, (1-19). Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n43/n43a6.pdf>.

Sala Constitucional de la Corte Suprema de Justicia de la República de Costa Rica. Sentencia No. 21429 del 6 de noviembre del 2020. Disponible en: <https://nexuspj.poder-judicial.go.cr/document/sen-1-0007-1003540>.

Sánchez Morón, M. (1994). *Discrecionalidad Administrativa y control judicial*. Madrid, España: Editorial Tecnos S.A.

Sistema Costarricense de Información Jurídica (SCIJ). *Constitución Política de la República de Costa Rica*, del 7 de noviembre de 1949. Disponible en: http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC¶m2=1&nValor1=1&nValor2=871&nValor3=121401&strTipM=TC&lResultado=1&nValor4=22&strSelect=sel.

Sistema Costarricense de Información Jurídica (SCIJ). *Declara estado de emergencia nacional en todo el territorio de la República de Costa Rica, debido a la situación de emergencia sanitaria provocada por la enfermedad COVID-19*, Decreto Ejecutivo No. 42227-MP-S- del 16 de marzo del 2020. Publicado en el Diario Oficial La Gaceta No. 51 del 16 de marzo del 2020. Disponible en: http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=90737&nValor3=122613&strTipM=TC.

Sistema Costarricense de Información Jurídica (SCIJ). *Ley Nacional de Emergencia de Prevención del Riesgo*, Ley No. 8488 del 22 de noviembre del 2005, publicada en el Diario Oficial La Gaceta No. 8 del 11 de enero del 2006. Disponible en: http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?nValor1=1&nValor2=56178.

Soria Verdera, R.E. (2014). *Introducción al análisis del Derecho Educativo*. Alta Gracia, Argentina: Pirca Ed.

Souter, D. & Van der Spuy, A. (2019). *Indicadores de la UNESCO sobre la universalidad de internet*. París, Francia: UNESCO. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367860>.

Tomaševski, K. (2001). *Human rights obligations: making education available, accesible, acceptable and adaptable*. Gutemburgo, Suecia: Swedish International Development Cooperation Agency. Disponible en: https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Tomasevski_Primer%203.pdf.

Tomaševski, K. (2003). *Contenido y vigencia del derecho a la educación*. San José, Costa Rica: IIDH. Disponible en: https://www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/Varios/Documentos.Interno/BD_1231064373/Contenido%20y%20vigencia.pdf.

Universidad de Costa Rica. Consejo Universitario. *Reglamento de Adjudicación de becas a la población estudiantil*, aprobado en acuerdo de sesión No. 5761-06 del 10 de octubre del 2013. Disponible en: https://www.cu.ucr.ac.cr/uploads/tx_ucruniversitycouncildatabases/normative/adjudicacion_de_becas_2015.pdf.

Universidad de Costa Rica. Consejo Universitario. *Reglamento de Régimen Académico Estudiantil de la Universidad de Costa Rica*, aprobado en acuerdo de sesión No. 4632-06 del 9 de mayo del 2001. Disponible en: https://www.cu.ucr.ac.cr/uploads/tx_ucruniversitycouncildatabases/normative/regimen_academico_estudiantil.pdf.

Villafuerte Vega, A. (2020a). “El rol del jurista en la gestión educativa”. En: *Análisis conceptual y metodológico del Derecho Educativo* (pp.193-220). San José, Costa Rica: Ed. ISOLMA. Disponible en: <http://www.kerwa.ucr.ac.cr/handle/10669/81782>.

Villafuerte Vega, A. (2020b). *Principios jurídicos en las evaluaciones del desempeño docente*. San José, Costa Rica: Ed. ISOLMA.

Wildawsky, A. (1988). *Searching for Safety*. New Brunswick, Canadá: Transaction Books, Social Philosophy and Policy Center.

ANEXO No. 1

Resumen de medidas y fuentes institucionales

En la siguiente tabla se resumen las medidas adoptadas por la Universidad de Costa Rica frente a la problemática que suscitó la gestión del riesgo de contagio por COVID-19 en diversos ámbitos y niveles de la prestación educativa; así como la respectiva fuente institucional (resolución, circular o comunicado) mediante la cual se formalizaron tales decisiones.

Estas medidas de gestión adoptadas por las autoridades universitarias, han sido sistematizadas a partir del denominador común de las decisiones, lo cual permitió agruparlas en tres ejes temáticos (explicados y ampliados a lo largo del presente ensayo); a saber:

- a.- Flexibilidad educativa,
- b.- Brecha digital, y
- c.- Carga académica.

De esta manera, la primera columna de la tabla contiene el indicador de un sub-problema contenido del eje temático al que se hace referencia. En la segunda columna, se observa la lista-resumen de las medidas de gestión adoptadas por la Universidad de Costa Rica. La tercera columna señala el registro histórico-documental que sirve como fuente institucional mediante las cuales se formalizaron las decisiones descritas.

Situación - Problema	Medidas	Fuentes
a.1.- Continuidad del servicio.	1. Evitar la suspensión de clases universitarias. 2. Migrar las clases universitarias a entornos virtuales. 3. Adaptar la metodología de clases con componente presencial.	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Resolución R-95-2020</u> (I ciclo 2020). • <u>Resolución R-158-2020</u> (II ciclo 2020).

	<p>4. Reponer las actividades académicas estrictamente presenciales que no pudieron adaptarse.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Resolución R-254-2020</u> (III ciclo 2020). • <u>Circular R-19-2020</u>. • <u>Circular R-21-2020</u>. • <u>Resolución VD-11417-2020</u>. • <u>Resolución VD-11426-2020</u>. • <u>Resolución VD-11489-2020</u> (II ciclo 2020). • <u>Resolución VD-11502-2020</u>.
<p>a.2.- Calidad educativa.</p>	<p>1. Establecer alianzas estratégicas intra-universitarias para investigar el impacto de la virtualización en la comunidad universitaria.</p> <p>2. Valorar las necesidades pedagógicas excepcionales para autorizar educación presencial.</p> <p>3. Instruir procesos de acompañamiento en aras de mantener la excelencia académica.</p> <p>4. Priorizar bibliografía electrónica como material de curso.</p> <p>5. Consultar a las</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Resolución R-158-2020</u> (II ciclo 2020). • <u>Resolución R-254-2020</u> (III ciclo 2020). • <u>Circular R-21-2020</u>. • <u>Comunicado R-101-2020</u>. • <u>Resolución VD-11494-2020</u>. • <u>Circular VD-30-2020</u>. • <u>Circular</u>

	Asambleas de las U.A. sobre excepcionales levantamientos de requisitos y correquisitos curriculares.	<u>VD-35-2020.</u>
a.3.- Adaptabilidad jurídica.	<p>1. Acudir a procedimientos administrativos de urgencia.</p> <p>2. Utilizar el instituto jurídico de la discrecionalidad administrativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Resolución VD-11470-2020.</u> • <u>Resolución VD-11489-2020.</u> • <u>Resolución VD-11494-2020.</u> • <u>Resolución VD-11502-2020.</u> • <u>Circular VD-22-2020.</u> • <u>Circular VD-30-2020.</u> • <u>Resolución ViVE-12-2020.</u> • <u>Circular ViVE-18-2020.</u>
b.1.- Capacitación docente.	<p>1. Gestionar encuentros virtuales con autoridades universitarias para adoptar la virtualidad según las necesidades y características de las U.A.</p> <p>2. Atribuir la competencia al Centro de Informática para realizar capacitaciones sobre uso de plataformas digitales utilizadas en las sesiones virtuales de órganos colegiados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Comunicado R-255-2020.</u> • <u>Circular VD-26-2020.</u>

<p>b.2.- Acceso a las tecnologías.</p>	<p>1. Usar herramientas digitales de <i>software</i> libre o de código abierto.</p> <p>2. Proponer el reconocimiento constitucional del derecho humano al internet, para promover la conectividad universal y gratuita de toda persona en el territorio nacional.</p> <p>3. Prestar equipos electrónicos con conectividad a internet, a través del sistema de becas.</p> <p>4. Aumentar el presupuesto de becas para garantizar la permanencia del cuerpo estudiantil en los programas de estudio.</p> <p>5. Aprobar un convenio inter-institucional para exonerar el consumo de datos de descarga celular al visitar cualquier sitio web con dominio.ucr.ac.cr (proveedor nacional de telecomunicaciones).</p> <p>6. Instruir sobre las medidas para la igualdad de oportunidades e inclusión de personas que no cuentan con acceso a tecnologías virtuales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Circular R-9-2020.</u> • <u>Circular R-17-2020.</u> • <u>Circular R-27-2020.</u> • <u>Comunicado R-5903-2020.</u> • <u>Resolución VD-11502-2020.</u>
<p>b.3.-</p>	<p>1. Aumentar la capacidad de</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Circular</u>

<p>Infraestructura tecnológica instalada.</p>	<p>la plataforma <i>Mediación Virtual</i> para docencia universitaria en entornos virtuales.</p> <p>2. Adquirir licencias de <i>software</i> para comunicaciones sincrónicas.</p> <p>3. Reforzar la seguridad informática de la plataforma <i>Mediación Virtual</i>.</p> <p>4. Mejorar el correo institucional para cualquier tipo de comunicación oficial (docente-estudiante; administración-estudiante; docente-docente).</p> <p>5. Aprobar un convenio inter-institucional para exonerar el consumo de datos de descarga celular al visitar cualquier sitio web con dominio.ucr.ac.cr (proveedor nacional de telecomunicaciones).</p> <p>6. Fortalecer el acceso a repositorios y bases bibliográficas licenciadas o abiertas.</p> <p>7. Digitalizar documentos de consulta y estudio para docencia universitaria.</p>	<p><u>VD-11-2020.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Circular</u> <p><u>VD-35-2020.</u></p>
<p>c.1.- Derecho a la desconexión</p>	<p><i>No se gestionaron medidas al respecto; al menos no registradas en fuentes institucionales.</i></p>	

.		
c.2.- <i>Burnout</i> (estrés académico).	<p>1. Capacitar al personal docente para innovar en métodos didácticos y actividades evaluativas en entornos virtuales.</p> <p>2. Impulsar momentos de reflexión pedagógica libre de actividades académicas sincrónicas.</p> <p>3. Replantear la congruencia normativa entre definición de carga académica y su repercusión en entornos virtuales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Resolución</u> VD-11502-2020. • <u>Circular</u> VD-50-2020.

Fuente: elaboración propia de los autores, con base en la recopilación de documentos oficiales de la Universidad de Costa Rica y de consulta pública (2020).

Capítulo 8



LETRAMENTO DIGITAL: UM NOVO PORVIR DA EDUCAÇÃO EM UM MUNDO TECNOLÓGICO

Marijane de Oliveira Soares²¹

Dra. Ana Paula Teixeira Porto²²

Introdução

O uso das Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDICs) no contexto dos processos de ensino e de aprendizagem escolar constitui uma discussão essencial em nossos estudos, tendo em vista que percebemos a necessidade não apenas da disponibilidade de tais instrumentos tecnológicos nas escolas, mas, e, também, da competência e habilidade de professores em suas práticas pedagógicas e, ainda, da receptividade e motivação dos alunos em seu uso.

Muito embora durante nossa trajetória acadêmica no percurso do Mestrado em Educação e, atualmente, do Doutorado concentre as pesquisas no campo do Ensino Médio, tema como o letramento digital também é acolhido por nossas pesquisas, pois trata-se de um tema de relevância inquestionável no contexto escolar, especialmente, no momento contemporâneo em que estamos vivendo, quando a pandemia da COVID-19 descortinou a necessidade de usar as TDICs em todos os níveis escolares.

Para compreendermos a amplitude do letramento digital, anteriormente precisamos traçar um entendimento do que vem a ser o próprio letramento e, nesse campo, trazemos Goulart (2014), ao trazer que as discussões sobre o letramento são perenes nas escolas brasileiras e,

²¹ Doutoranda do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) *campus* Frederico Westphalen-Rio Grande do Sul. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1846-7296> - e-mail: jane1442@outlook.com.

²² Doutora em Letras (2011) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na área de Literatura Brasileira; Mestre em Letras (2005); Especialização em Educação a Distância (2012) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e Graduada em Letras (2002) pela Universidade Federal de Santa Maria (2002). Professora dos cursos de Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-URI *campus* Frederico Westphalen. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2674-8020> - e-mail: anapaulateixeiraporto@gmail.com.

muitas vezes, é confundida com a alfabetização. Nesse sentido, é importante trazermos que a alfabetização contempla o conhecimento da língua escrita e falada e a possibilidade de leitura de textos, enquanto o letramento traz em sua conotação o uso social desse conhecimento.

A discussão no contexto pedagógico e acadêmico contempla a necessidade que os professores têm em alfabetizar letrando. Para Santos et al. (2016), essa realidade é construída a partir da compreensão de que esse processo de letramento inicia-se antes mesmo do alfabetizar/letrar no ambiente escolar, pois, tem relação com os usos sociais da leitura do mundo. Compreendemos, assim, que um indivíduo pode ser letrado sem ter escolarização, exercitando a leitura do mundo e sendo atuante de forma ativa na comunidade.

Cabe trazermos o entendimento de Elias Jr. et al. (2021), segundo o qual os processos de ensino e de aprendizagem no ambiente escolar foram sendo modificados com o perpassar do tempo, inclusive com a evolução/revolução tecnológica fazendo parte ativa deste novo contexto escolar, bem como, fatores como demandas sociais, culturais e econômicas também constituindo fatores de transformação escolar. Porém, o Ensino Remoto (ER) e o Ensino à Distância (EaD) foram as formas de maior transformação nas escolas, ainda mais nesse período de distanciamento social gerado pela pandemia.

Podemos pontuar que, após esse período de pandemia, que assombrou o mundo contemporâneo, são perceptíveis mudanças na forma de pensar a educação escolar, como é o caso do letramento e do processo de aprendizado escolar das crianças. Nesse contexto, o letramento digital surge como um novo porvir sob a égide da inovação tecnológica.

É importante trazermos as ponderações de Borges (2017) de que as crianças do século XXI já nasceram sob a cultura da mídia televisiva e impressa, inclusive vivenciam o hábito de brincar, jogar, se comunicar e interagir com o mundo em frente a tela de um computador, tablet e celular. No entanto, não foram alfabetizadas a partir desses instrumentos tecnológicos, pois as escolas, mesmo que tecnologicamente estruturadas ainda alfabetizam/letram as crianças na forma tradicional.

Assim, na construção deste capítulo cabe o objetivo de trazeremos a importância de o letramento digital ser trabalhado nas escolas, permitindo a familiarização com esses instrumentos tecnológicos tanto nas práticas pedagógicas dos professores quanto no cotidiano de aprendizado dos alunos. Desse modo, cabe aqui trazeremos temas relacionados ao letramento, aos caminhos da educação escolar no mundo digital e ao letramento digital.

Letramento

Ao iniciarmos as ponderações sobre o letramento, é importante observarmos que existem diferentes concepções sobre o seu conceito e, na maioria dos casos, é compreendido como a capacidade de ler e escrever, no entanto, há que se analisar que se letrado é um pouco mais complexo do que simplesmente ler e escrever textos, mas, compreender os contextos e, mais ainda, os contextos sociais em que se está inserido.

É interessante trazeremos as ponderações de Soares (2011), de que o termo letramento é a tradução da expressão em inglês *Literacy*, a qual tem como significado a capacidade que uma pessoa tem de fazer uso social da leitura e da escrita, ou seja, a realização da leitura do mundo.

Na consideração de Daley (2010), existe um entendimento geral de que o letramento é a habilidade de ler e escrever, entretanto, ele envolve maior complexidade, quando traz que não apenas é ler e escrever textos, mas, ler o mundo, no sentido, de compreender o ambiente social em que se encontra e ter habilidade de transformá-lo. Cabe aqui analisarmos, que essa conceituação simplificada de letramento, enquanto somente a leitura e a escrita não é somente passada e repassada no contexto leigo, mas, também no ambiente escolar entre os professores, que ainda acabam não sabendo utilizar os instrumentos tecnológicos adequados para letrar as crianças.

Ainda pincelando um traço histórico, podemos considerar que o letramento ganha maior importância no contexto educativo devido aos problemas percebidos no contexto da educação, tendo em vista, que segundo Diogo e Gorette (2011), estudos realizados levantaram que nem sempre os indivíduos tinham compreensão do que estavam lendo ou escrevendo e, a

educação necessita de uma leitura crítica da realidade de forma a satisfazer as demandas sociais.

Para Goulart (2014), o conceito de letramento é traduzido como um elo relevante da alfabetização, em que não são excluídos familiares e indivíduos de convivência social da criança, sendo a compreensão ou leitura do mundo uma das relevantes características de um indivíduo letrado, o que aponta para um nível abrangente de leitura que transcende o conhecimento escolar.

Ainda com fundamentação nas considerações de Goulart (2014) podemos compreender que enquanto a alfabetização contempla a forma, técnica, o contexto individual e o fonema, o letramento traduz-se pelo sentido, conhecimento, contexto social e a linguagem, evidenciado que a alfabetização e o letramento são dicotômicos e também complementares.

Ao analisarmos essa compreensão conceitual temos o entendimento de que o letramento contempla um conhecimento transformador das vivências humanas no contexto social, ou seja, enquanto a alfabetização é o saber ler e escrever palavras e textos o letramento tem relação com o saber entender os contextos e, especialmente, aplicar a leitura no campo social.

Nesse sentido, pontuamos que o letramento é o desenvolvimento de uma habilidade social e não somente escolar, ou seja, traz em sua essência a transformação do indivíduo e de suas vivências, possibilitando que ele tenha a leitura e compreensão do mundo e não somente das palavras escritas e lidas. Ampliamos aqui o letramento como um instrumento de transformação da vida individual e social de cada indivíduo, sendo que ele tem início no convívio social e se aprimora na escola, isto é, o letramento não é somente escolar, mas, e, acima de tudo, social.

Na análise de Goulart (2014) aprender a escrita é uma ação com sentido somente se gerar um quadro de inclusão do indivíduo ao mundo da escrita e da leitura do mundo, com a possibilidade de inserção política e participação social. Constitui assim a compreensão Paulo Freiriana de que a escola deve ser um ambiente que fecunda o ato político, crítico e social do ser humano, em um processo libertador.

É importante que tenhamos conhecimento sobre a importância do letramento e, no contexto atual, sobre o letramento digital, inclusive porque

o Brasil possui dificuldades no processo escolar e na transformação da leitura do mundo para gerar condições de cidadania e inclusão para todas as pessoas. O letramento vem como um grito de que não basta saber ler e escrever palavras e textos, mas, é pertinente que sejam lidos e relidos os contextos das vivências humanas no mundo.

Esclarece Kleiman (2010) a existência de dificuldades no contexto da compreensão da escrita para a vida social, especialmente, nas escolas brasileiras, em que tanto a alfabetização quanto o letramento são regidos por uma prática tradicional, que, por vezes, se aprofundam no contexto do aprendizado escolar e se distanciam da leitura do mundo.

Essa leitura do mundo encerra maior complexidade do que a simples leitura de textos. Nesse sentido, Diogo e Gorette (2011), ao tratarem sobre a evolução humana, esclarecem que antes do aprendizado da escrita o indivíduo faz a leitura crítica do mundo, desse modo, considera equivocada a afirmativa de que uma pessoa seja iletrada quando não é alfabetizada, pois, embora não saiba ler e escrever palavras e textos é capaz de considerar o fato de que o princípio e compreensão da vida pode refletir a capacidade do letramento. Apontam ainda que enquanto a alfabetização é uma prática centrada na habilidade individual de ler e escrever o letramento é uma prática coletiva e que atua no campo social, sendo o letramento um precedente da alfabetização.

Sobre essa interrelação do letramento e da alfabetização tem-se que:

As práticas que sustentam e mobilizam as diversas atividades, gêneros e suportes textuais na sala de aula são práticas discursivas, que atualizam modos de falar, silenciar, perguntar, responder, refletir sobre o alfabeto, o texto, a língua escrita, a língua falada; sobre os motivos pelos quais se lê e se escreve; sobre as normas relativas aos objetos e modos de ler e escrever, sobre o que a escrita representa para diversos segmentos sociais e as características das representações daí emergentes, situadas em tempos e espaços específicos. Enfim, tudo isso (e muito mais) é mobilizado e, de alguma forma atualizado, no trabalho de ensinar e aprender a ler e escrever,

ou seja, nas práticas de letramento visando à alfabetização inicial do aluno (Kleiman, 2010, p. 379).

Sob esse viés, precisamos observar o fato de que se o letramento se apresenta como algo complexo para as crianças e também para a prática pedagógica dos professores, compreendemos que torna-se ainda mais difícil sua efetiva realização quando por ocasião do distanciamento social e da necessidade de implantar o letramento digital, ou seja, de fazer uso de instrumentos tecnológicos como forma de realização do ensinar e aprender.

Cabe ainda considerarmos que o letramento é mais complexo de realização do que a alfabetização por sua característica de exigir tanto do professor quanto do aluno conhecimentos prévios, que vão desde experiências culturais, até mesmo, capacidade de leitura crítica e entendimento de contexto. Nesse sentido, compreendemos que enquanto a alfabetização é um processo menos crítico e mais voltado para a repetição de regras e a capacidade de conhecer letras ou símbolos e ler textos, o letramento traz um contexto crítico e social de maior abrangência, pois, uma pessoa letrada sabe compreender a leitura do mundo.

Nas considerações de Santos et al. (2016), uma pessoa somente torna-se letrada quando possui experiências culturais com práticas de leitura e escrita, sendo que tais práticas não são adquiridas unicamente na escola, como já falamos nesse capítulo, mas, antes mesmo de adentrar os muros escolares, o letramento ocorre no contexto familiar e social, sendo uma forma de aprender além do efetivo processo de educação formal. Trazem ainda os referidos autores que se uma pessoa é educada em um ambiente familiar em que a leitura de revistas, jornais, gibis e livros estão presentes, certamente ela terá maior facilidade em se envolver não apenas na leitura de textos, mas, na leitura de contextos. Isto significa dizer, na alfabetização e no letramento.

É preciso trazermos que durante séculos no Brasil a educação envolvia-se unicamente com a alfabetização, ou seja, a escola era palco de um processo de possibilitar a leitura de textos, sem, no entanto, oferecer o letramento como formação cidadã e voltada para a compreensão do mundo.

Dessa forma, as pessoas tinham conhecimento do “Bê-á-bá”, porém, não eram letrados, o que gerava um contingente de pessoas conhecedoras das letras e das palavras, sem compreender a importância da leitura do mundo.

Precisamos compreender que todas as evoluções/revoluções na sociedade e, também, no ambiente escolar, ocorrem a partir de longos períodos de tempo, de buscas por ajustes, renovações e, como bem comenta Freire (2011), é complexa a construção, desconstrução e reconstrução de saberes e conhecimentos, inclusive no contexto escolar. Desse modo, podemos considerar que os caminhos da educação escolar em um mundo digital partiram de um ambiente tradicional, no qual a lousa e o giz branco eram os instrumentos utilizados.

É interessante que possamos compreender que essa visão transformadora de Freire (2011), que concebe a educação como uma ação em contínuo estágio de transformação e evolução/revolução traz em seu bojo o letramento como uma leitura do mundo e, certamente, uma construção social do indivíduo.

Concebemos que essa transformação do letramento tradicional para o letramento digital, certamente, ocorreu sob o impacto de diversas mudanças, em que os professores precisaram adaptar suas práticas pedagógicas do ensinar e os alunos sua concepção do aprender. Assim, pontuamos que o caminho da educação escolar no contexto do mundo digital gera inúmeros questionamentos, certezas e incertezas que são descortinadas com o passar das atividades realizadas.

Caminhos da educação escolar em um mundo digital

Quando iniciamos as discussões sobre o ambiente escolar, precisamos reiterar que as escolas, especialmente, as públicas, são instituições que no Brasil possuem uma formatação organizacional de difícil transformação, realidade inclusive no que se referem às práticas pedagógicas. Dessa forma, a transformação tecnológica da instituição ocorre, porém, o uso de tais tecnologias pelos professores em suas práticas pedagógicas é uma ação mais demorada, seja pela falta de conhecimento da melhor forma de utilizar os

instrumentos digitais, seja pela dificuldade da própria escola em favorecer o uso de tais tecnologias aos processos de ensino e de aprendizagem.

Para apresentarmos a evolução/revolução das escolas, desde os primórdios da humanidade até chegarmos aos dias atuais e, especialmente, como é possível fazer uma analogia entre as escolas em 1300 e na contemporaneidade, é primordial que possamos observar as palavras de Daley:

Frequentemente, peço a meus colegas para imaginarem que estão vivendo e lecionando em Pádua por volta do ano 1300. Dentro dos muros de pedra daquela grande universidade, eles ensinam em latim, mas as pessoas que andam pelas ruas abaixo de suas janelas, incluindo os seus próprios alunos, falam italiano. Em algum momento, essa língua vernácula tem que ser incluída (e, na verdade, ela foi) na Academia Italiana. Colocado de forma simples, o argumento correspondente hoje é que para a maioria das pessoas – incluindo alunos – os filmes, a televisão, o computador, os jogos online e as músicas constituem o vernáculo corrente (Daley, 2010, p. 482).

Daley em seu estudo nos provoca para uma interessante analogia sobre a evolução das escolas e, também, a transformação dos indivíduos, que vivendo em um mundo tecnológico são digitais por natureza e, são capazes de utilizar esses instrumentos tecnológicos em seu cotidiano. Por isso, fazemos um questionamento acerca do real motivo pelo qual essa linguagem tecnológica facilitada para as pessoas das novas gerações ainda é um desafio para o aproveitamento dos professores em suas práticas pedagógicas? E, mais: qual o motivo que faz a linguagem digital ser tão preterida no ambiente escolar, especialmente, no Brasil?

Essas questões podem ser mais abrangentes e necessárias nas escolas públicas brasileiras devido a diferentes fatores, como, por exemplo, o fato de que existe um atraso tecnológico e estrutural na maioria das escolas pelo Brasil e, nesse sentido, precisamos discutir a evolução da educação a partir dos instrumentos tecnológicos com maior amplitude.

Até porque, em outros países como a França e os Estados Unidos, possuíam em suas escolas, desde a década de 1970, computadores e ofereciam a professores e alunos o acesso ao mundo digital. É importante trazer que esse processo de dinamização das escolas a partir de instrumentos tecnológicos, como o computador, gerando a possibilidade de desenvolver habilidades e capacidades no trabalho do aprendizado escolar a partir da tecnologia, realidade essa presente também na década de 1980 em muitos países pelo mundo, especialmente, nos Países do Norte da Europa. É preciso ainda dizer que nesses países, em primeiro plano a preocupação se fundamentava na produção de *hardwares, softwares* e no treinamento dos professores para utilizarem essas tecnologias em suas práticas pedagógicas, usando esses instrumentos na formação dos alunos (Almeida, 2008).

Nesse sentido, abrimos um novo parêntese de análise e reflexão sobre a formação dos professores para o uso dos instrumentos tecnológicos, de forma a capacitá-los para possibilitar o letramento digital, pois, os professores precisam estar aptos a trabalhar com as TDICs de forma produtiva e positiva, facilitando o aprendizado dos estudantes e despertando a essência do letramento digital e do exercício da cidadania.

É claro que também na década de 1970 o governo federal no Brasil despertou para a importância de trabalhar uma política pública educativa, que se arraigasse ao uso dos instrumentos tecnológicos como fonte para qualificar a educação em todo o país. A informática parecia ser um excelente passo a ser dado para qualificar a educação (Almeida, 2008). Todavia, essa iniciativa de inovação tecnológica esbarrou na falta de estrutura da maioria das instituições de educação pública, na falta de formação tecnológica adequada aos professores e, ainda, de políticas viáveis para implantação em todos os níveis de educação escolar.

Apontamos ainda que as políticas públicas educativas que visaram informatizar as escolas públicas em todo o Brasil, gerando uma educação de qualidade a partir da inovação tecnológica. No entanto, acabou sendo uma tentativa falha, pois, nem a estrutura das escolas, nem a formação dos professores permitiram o uso adequado dos instrumentos tecnológicos, inclusive a alfabetização e o letramento continuaram sendo realizados de

forma tradicional, distanciando-se ainda mais do letramento digital e da qualidade do aprendizado escolar.

Compreendemos ainda que uma das falhas da implantação da tecnologia nas escolas brasileiras, foi a falta de desenvolvimento de pesquisas para identificar como deveria ser feita essa informatização e, também, como os professores poderiam aproveitar de forma eficiente as TDICs nos processos de ensino e de aprendizado, com ênfase ao letramento digital.

Também no entendimento de Rocha et al. (2020), um dos grandes desafios vivenciados para o uso das TDICs nas escolas públicas brasileiras é a fragilidade socioeconômica e de estrutura tecnológica das famílias dos estudantes, elementos que dificultam aos professores o ensinar e aos alunos o aprender. Desse modo, o letramento é comprometido, mesmo que a escola possa ter computadores e acesso à internet, pois, não basta que exista a tecnologia ela precisa ser utilizada de forma produtiva.

Na contemporaneidade, quando falamos em letramento na escola, logo nos vem ao pensamento o letramento digital, afinal, não concebemos um aprender a leitura do mundo sem o uso da tecnologia, mas, parece que a população utiliza as TDICs não como instrumento do aprendizado escolar ou aprimoramento do entendimento do saber social, tendo em vista que o letramento ainda não é digital e, na maioria das vezes, é realizado o letramento impresso dificultando o uso das tecnologias para o aprimoramento da leitura do mundo (Kleiman, 2014).

Ao trazermos os desafios enfrentados pelas escolas para o letramento digital, nos deparamos com suas limitações estruturais e tecnológicas, principalmente, pela fragilidade da formação dos professores para utilizar esses instrumentos nas práticas de leitura e, possibilitar para aos estudantes o uso da tecnologia para o letramento digital.

Não há que negarmos que de uma forma mal ou bem estruturada houve a inclusão das TDICs como ferramentas, que podem ser utilizadas nos processos de ensino e de aprendizagem, sendo que a Era Digital, não pode ser negada ou esquecida, pois existe, todavia, precisa ser utilizada em sua essência, consolidando o letramento digital e o uso de plataformas e

recursos que possam gerar um novo porvir da leitura de textos e da leitura do mundo (Elias Jr. et al., 2021).

Aqui adentramos no letramento digital trazendo suas premissas e desvendando o uso das TDICs no contexto da leitura do mundo nas escolas, buscando compreender a realidade nas escolas públicas brasileiras, buscando a formação de cidadãos aptos a construir uma sociedade que interage e gera conhecimentos com o uso das ferramentas tecnológicas.

Letramento Digital

Quando adentramos no letramento digital, é pertinente que possamos, em primeiro plano, trazeremos diferentes conceitos do que vem a ser essa forma de leitura do mundo, sendo que em estudo realizado por Souza (2007), ele considera que é uma forma de aprender usando a tecnologia digital, enquanto ferramenta capaz de criar a informação e construir o conhecimento.

Na concepção de Freitas (2010), o letramento digital constitui uma prática social de leitura do mundo que se alicerça no uso de dispositivos digitais, com a finalidade principal de permitir, que alfabetizados ou não-alfabetizados possam ser letrados, transformando o mundo a partir da compreensão de seus contextos socioculturais, os quais são construídos a partir da interação mediada eletronicamente.

Podemos ainda comentar acerca dos benefícios ou facilidades, que se originam no letramento digital, tendo em vista que as TDICs são instrumentos facilitadores para a execução de atividades no contexto social e escolar e, também, é transformador das possibilidades tanto de alfabetizar quanto letrar.

A tecnologia contempla um instrumento de integração de todos os espaços e tempos, sendo que na escola desempenha um importante papel tanto no ensinar quanto no aprender, que são elementos interligados para a formação do indivíduo, sendo que essa união do mundo físico e do mundo digital é transformadora para o letramento. É importante que esses dois mundos (físico e digital) não são dois espaços antagônicos ou diferentes,

mas, constituem um contexto de ampliação e envolvimento, que mescla o letrar tradicional e o digital (Morán, 2015).

Nesse sentido, compreendendo o elo entre o físico e o digital temos o fato de que a cada dia a educação escolar ganha maior contexto de transformação e ampliação, em que o digital é incluído no fazer pedagógico e alcança uma nova leitura do mundo em que o letrar torna-se digital.

É interessante aqui apontar que esse letramento digital ocorre, segundo pontua Morán (2015), não apenas com a comunicação do professor com seus alunos face a face, mas, e, principalmente, digitalmente, com o uso das tecnologias móveis, utilizando-se desses novos canais para interação professor/aluno e leitura/mundo.

Não há como negarmos a abrangência da cibercultura no cotidiano de todas as pessoas, de forma especial dos mais jovens, que nasceram e foram educados em um mundo em que computadores, celulares e internet estão presentes na vida de todas as pessoas e, desse modo, a leitura do mundo necessita ser realizada a partir do tecnológico, sendo que esse letramento digital necessita ser analisado e discutido, por seu caráter de transformação, necessidade e qualidade a ser atingida.

Entende Borges (2017), que esse letramento digital encurtou distâncias e trouxe inovações no contexto do aprendizado da leitura e da escrita, ainda mais nas escolas, entretanto, esse forma de letramento somente acontece em toda a sua plenitude quando são desenvolvidas habilidades mentais para não apenas ler textos, mas, apreciar e aprender contextos a partir das ferramentas do novo milênio, que tem como principal característica o digital (Borges, 2017).

E aqui precisamos trazer a amplitude do uso das ferramentas digitais em relação às tradicionais, pois, ler um livro físico é diferente de ler em dispositivos eletrônicos, com bem pontuam Dias e Novais ao trazer a fala de que:

O computador, quando comparado ao livro ou ao caderno, apresenta uma variedade muito maior de tarefas a serem realizadas. Para manusear um livro, o aluno precisa aprender a folheá-lo na ordem correta (da direita

para a esquerda), e identificar seus componentes (capa, contracapa, folha de rosto, lombada, sumário, quarta capa), tarefas mais simples, pois o livro é um suporte de textos (sejam eles verbais ou visuais). O computador, por outro lado, é um condensador de diversas ações, relacionadas não só à escrita. Nele se encontram não só as ações de ler e produzir textos (antes separadas entre livros e máquinas de escrever, caneta ou lápis), mas também escutar música, assistir filmes, conversar com amigos, jogar jogos e várias outras ações possíveis. Enquanto a ação comum ao usuário de um livro seja a de leitura (sendo secundárias ações como escorar porta, calçar mesa ou bater no irmão mais novo), a manipulação de um computador envolve uma série de ações diferentes. Dentre todas as ações possíveis, selecionamos aquelas que estariam diretamente relacionadas a situações de leitura e produção de textos verbais (Dias&Novais, 2009, p. 5-6).

Ao pontuarem sobre a necessidade de maior interação do homem com o computador para realizar as atividades, capazes de permitir o letramento digital, entendem Dias e Novais (2009), que são ações mais complexas e, necessitam de habilidades que não eram necessária quando o letramento era realizado em livros ou materiais tradicionais. E, nessa mesma linha de entendimento, aponta-se que o saber digital exige conhecimentos, capacidades e habilidades extras também dos professores, para introduzir o letramento digital de forma a motivar os alunos ao aprendizado.

De certo modo, entende Moreira (2012), que a necessidade do letramento digital teve como origem a compreensão de que embora mais complexo, o aprendizado a partir do digital permite a geração de diferentes formas de informações do texto, além de sons, imagens e demais interações. Desse modo, se faz necessário o letramento digital como forma de transformação do aprender social a partir da leitura do mundo sob os olhos da evolução/revolução tecnológica.

Certamente, um dos principais desafios, ou ainda, entraves que ocorrem em relação ao letramento digital é o fato de que, embora a tecnologia esteja disponível em diferentes lugares, como as próprias escolas ou casas dos professores e dos alunos, nem sempre são instrumentos

utilizados em sua amplitude. Dessa forma, o letramento digital não se propaga a partir da existência de instrumentos tecnológicos, mas, sim, a partir do uso adequado de tais instrumentos (Kleiman, 2014).

São sábias as palavras de Kleiman (2014, p. 76) de que: “[...]. A disponibilidade diz respeito apenas às condições materiais existentes; sem uma construção individual, o recurso disponível é inutilizável. Há muitas instituições que têm muitos recursos disponíveis, aos quais, no entanto poucos têm acesso”.

Esse não ter acesso aos recursos tecnológicos disponíveis nas escolas públicas é um problema que se agiganta em todo o Brasil, ainda mais nas escolas do interior do país, em que a importância do uso dos recursos tecnológicos disponíveis parece não permitir o aprimoramento do letramento digital. Concebemos que essa questão de ter e não utilizar é uma realidade nas escolas brasileiras, devido a diversos fatores como a falha dos diretores e coordenadores pedagógicas sobre a pertinência de deixar professores e alunos usar computadores e dar acesso à internet.

Para o uso adequado das TDICs nas escolas e a realização do letramento digital, faz-se pertinente a quebra de paradigmas no que se relaciona a um novo processo de aprendizagem, em que a tecnologia se envolve como instrumento de construção, desconstrução e reconstrução da cidadania a partir da leitura do mundo.

As plataformas digitais utilizadas para o letramento mapeiam os progressos e apresentam as dificuldades no processo, facilitando a comunicação e o desenvolvimento individual e do grupo a partir do uso das redes. Outro fato é que as TDICs permitem o compartilhamento de conhecimento, textos e análises, bem como, viabilizam diferentes canais para a divulgação das diferentes narrativas construídas pelos alunos a partir de ambientes formais e informais, como é o caso de redes sociais, blogs, dentre outros, que são de fácil acesso para professores e estudantes, adaptando os alunos aos grupos que pertence e, com isso, alcançando bons resultados no aprendizado (Morán, 2015).

Salientamos outra concepção a de que em sua maioria, os alunos, apresentam mais facilidade de aprendizado com as TDICs do que os

professores, isto porque segundo Veen e Vrakking (2009, p. 29): “[...] a geração da rede difere de qualquer outra do passado porque cresceu em uma era digital”. Nesse sentido, parece que os professores ainda precisam suplantar mais paradigmas para viabilizar o letramento digital.

Segundo o que aponta Borges (2017), essas crianças tecnológicas, vivenciam em seu cotidiano uma cultura digital e, a partir dos recursos digitais desenvolvem habilidades linguístico-cognitivas e ativam a comunicação e o entendimento da leitura e da escrita. Utilizam as TDICs para desenvolver seus processos de memória, percepção, atenção e realização de inúmeras atividades, porém, precisam compreender que a leitura do mundo não é realizada somente com jogos digitais e acesso à sites e redes sociais que não geram um conhecimento crítico (Borges, 2017).

Aqui pontuamos que o letramento digital é, assim como o letramento tradicional, uma forma crítica de construção da cidadania e de compreensão do contexto social em que se está inserido e, desse modo, o uso das TDICs não geram um saber crítico quando não é utilizado de forma adequada, sendo que toda a comunidade escolar precisa estar ciente da necessidade/pertinência do letramento digital, ainda mais em um momento como o que estamos passando, no qual a pandemia da COVID-19 descortinou a fragilidade das atividades escolares a partir do distanciamento social.

Considerações Finais

Compreendemos que o letramento não é somente os atos de ler e escrever, mas tem em sua essência uma função social, pois enquanto a alfabetização prepara o indivíduo para a leitura de textos o letramento prepara o sujeito para a leitura de contextos e compreensão do “ser” social. Ao trazer essa consideração no presente capítulo, pontuamos que a alfabetização e letramento se complementam e enriquecem o desenvolvimento de cada aluno, no entanto, para que isso aconteça as escolas não apenas precisam ter as TDICs como disponibilizá-las para professores e estudantes, bem como treiná-los para o seu uso adequado.

Fica evidente, durante o nosso estudo, que a proposta não era de definir uma matriz de letramento digital, mas de trazer o assunto letramento digital à perspectiva acadêmica e educativa, buscando compreender as necessidades dos contextos sociais na educação contemporânea.

Concluimos que o impacto do letramento e, ainda mais, do letramento digital no mundo em contínuo e acelerado processo de transformação na atualidade, ganha uma nova proporção entre pesquisadores e educadores, bem como, evidencia que a sobrevivência da sociedade será fecunda com o aproveitamento dos recursos tecnológicos para construir um pensar crítico e transformar alunos em pessoas conscientes de seus direitos e deveres no contexto da construção da cidadania.

Dessa forma, deixamos claro que somente o letramento digital permitirá que esses indivíduos tecnológicos possam ler e escrever a partir de um interpretar e posicionar-se do mundo, o que corresponde a diversas demandas do mundo digital, como as de saber interagir e comunicar em diferentes contextos disponibilizados pelas ferramentas digitais. No entanto, para que isso ocorra professores e alunos precisam ser agentes de transformação, que emerge das TDICs.

Concluimos ainda que escolas e professores precisam quebrar paradigmas no que diz respeito a utilizar positivamente os recursos tecnológico, inclusive no contexto do aprimoramento dos processos de ensinar e de aprender e, do letramento digital, buscando oferecer aos estudantes da era das TDICs novas oportunidades de se tornarem pensadores críticos e capazes de compreenderem a leitura do mundo.

Por fim, ressaltamos que letramento digital é o olhar ao mundo a partir da janela de computadores, celulares, tablets e outros dispositivos tecnológicos, que vislumbram um *homo Sapiens* em *homo technologicus*. Isso aciona a necessidade urgente de práticas educativas também centradas nas habilidades de uso crítico e adequado dos mecanismos oferecidos na cibercultura, e isso exige cada vez mais a presença do letramento digital como um foco de destaque na formação discente.

Referências

- Almeida, M. E. B. de. Tecnologias na educação: dos caminhos trilhados aos atuais desafios. *Bolema*, Rio Claro (SP), ano 21, n. 29, p. 99-129, 2008.
- Borges, F. G. B. A construção de uma metodologia para o letramento digital. *Raído*, Dourados, MS, v. 11, n. 25, p. 280-294, jan./jun. 2017.
- Daley, E. Expandindo o conceito de letramento. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, v. 49, n. 2, p. 481-491, jul./dez. 2010.
- Dias, M. & Novais, A. E. Por uma matriz de letramento digital. III Encontro Nacional Sobre Hipertexto, Belo Horizonte, MG, 29 a 31 de outubro de 2009.
- Diogo, E. M. & Gorette, M. da S. Letramento e alfabetização: uma prática pedagógica de qualidade. X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná – Curitiba, 7 a 19 de novembro de 2011.
- Elias JR., J., Carmona, R., Cesaretti, M. L. R. & Bollela, V. R. Ensino e aprendizagem no contexto do ensino remoto e da educação a distância: caminhos e possibilidades. *Medicina*, Ribeirão Preto, v. 54, n. 1, e-184772, p. 1-11, 2021.
- Freire, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- Freitas, M. T. Letramento digital e formação de professores. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 335-352, dez. 2010.
- Goulart, C. M. A. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 35-51, ago./dez. 2014.
- Kleiman, A. B. Letramento na contemporaneidade. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 72-91, ago./dez. 2014.
- Kleiman, A. B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 375-400, jul./dez. 2010.
- Morán, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: Souza, C. A. de & Morales, O. E. T. (Orgs.). *Mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*. Vol. II. Ponta Grossa-Paraná: UEPG, 2015.

Moreira, C. Letramento digital: do conceito à prática. Anais do SIELP, Uberlândia: EDUFU, v. 2, n. 1, p. 1-15, 2012.

Rocha, F. S. M. da, Loss, T., Almeida, B. L. C., Motta, M. S. & Kalinke, M. A. O uso de tecnologias digitais no processo de ensino durante a pandemia da COVID-19. INTERACÇÕES, n. 55, p. 58-82, 2020.

Santos, A. C. S. dos, Pessoa, É., Pereira, M. J. G. & Silva, R. N. L. Alfabetização e letramento: dois conceitos, um processo. 2016. Disponível em: <<https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc3-6.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2022.

Souza, V. V. S. Letramento digital e formação de professores. Revista Língua Escrita, n. 2, p. 55-69, dez. 2007.

Veen, W. & Vrakking, B. Homo Zappiens Educando na Era Digital. Porto Alegre-Rio Grande do Sul: Artes Médicas, 2009.

Capítulo 9



COVID-19 E AS RELAÇÕES ENTRE SERES HUMANOS: O CASO DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO

Marlene Neves Strey

A vida humana (e a vida em geral) é cercada de perigos por todos os lados: tempestades, incêndios, terremotos, enchentes, doenças, acidentes, assassinatos. Como disse o sociólogo Pedrinho Guareschi em uma comunicação pessoal: “viver é um ato de fé”. Ou seja, quando levantamos pela manhã esperamos estar vivos quando formos dormir mais tarde. E quase nunca pensamos muito nisso. No entanto, nos tempos em que estamos vivendo desde 2020 (e parece que será assim até terminar 2021 ou talvez até 2022 ou mais), a consciência de nossa grande vulnerabilidade é crescente. Com a chegada de um invisível vírus, tivemos que enfrentar cara a cara a certeza de que não somos realmente eternos. Em uma cidade que poucos aqui no Brasil haviam ouvido falar – Wuhan, China – começaram a ser relatados casos de uma chamada Síndrome Respiratória Aguda Grave (SARS-CoV-2) em Dezembro de 2019 (Wu et al, 2020). Não foi necessário muito tempo para que essa enfermidade se espalhasse pelo mundo inteiro, não deixando rincão algum sem manifestar a sua presença. Não escaparam países desenvolvidos, em desenvolvimento e pobres, muito pobres. Em função do vírus – COVID-19²³ -, o mundo realmente se transformou em uma aldeia global como dizia McLuhan (1972).

Ninguém conhecia muito bem como era o vírus e como funcionava. Mas logo ficou claro que se transmitia muito rapidamente e seus efeitos, variáveis, poderiam ser leves ou levar à morte. O mundo inteiro entrou em frenesi tentando dar conta dos desafios que o enfrentamento da pandemia²⁴ significava. E esses desafios eram em todas as áreas da vida humana, tais como a economia, a saúde, o lazer e todas as atividades do dia-a-dia, como o

²³ Neste texto denominarei COVID-19 tanto ao vírus quanto à doença por ele desencadeada, tendo em vista que é assim chamado popularmente.

²⁴ Pandemia: Extensão de uma epidemia a todo o globo terrestre (o caso da COVID-19) (Koogan/Houaiss1999).

transporte, a compra de mercadorias, os encontros familiares e assim por diante. Providências foram tomadas, deixadas de lado, retomadas. Entre essas, foi descoberto que o melhor para evitar o vírus e suas consequências, era o isolamento social, ou distanciamento, ou quarentena. Tudo dependia da gravidade da situação em cada lugar (Aquino et al, 2020).

A COVID-19 aterrissou com violência em um mundo já repleto de violência. Centrando a questão no Brasil, tudo isso fica claro quando prestamos atenção ao que nos cerca, quando vemos as notícias na televisão, quando lemos os comentários que circulam nas redes sociais. Existe um clima de violência no ar. Podemos perceber que há uma apologia à violência disseminada pela sociedade, propagando o ódio aos diferentes, aos chamados bandidos, aos políticos, à polícia, ao vizinho barulhento. O racismo atinge níveis que se poderia pensar estar superados em pleno século XXI. Além disso, a homofobia estala a todo o momento, matando gays e lésbicas pelo Brasil afora (Pestana, 2021).

Agora vamos imaginar essa violência bem trancada entre as paredes de uma casa. Sim, porque como estamos sofrendo uma pandemia, temos que ficar todos e todas dentro de casa, só sair quando extremamente necessário. Aqui vamos fazer de conta que as pessoas ficam em isolamento em casa, que evitam aglomerações e respeitam as regras atuais de distanciamento. Sabemos, pelo que vemos nas notícias da televisão, que não é bem assim para um número assombroso de pessoas. No entanto, é uma verdade para muita gente. O medo da contaminação por esse vírus que está assombrando a humanidade é maior do que o medo do marido, do companheiro, do filho, do irmão (Braga, Oliveira e Santos, 2020; ONU Mulheres, 2020; Silva et al, 2020; Vieira; Garcia e Maciel 2020). A violência doméstica fica assim mais invisível do que nunca, embora tenhamos que salientar que não é a pandemia ou o isolamento social que causam especificamente essa violência toda. Essa situação pandêmica apenas colocou em evidência a “vulnerabilidade histórica da mulher na esfera doméstica oriunda da desigualdade de gênero, ao machismo estrutural, entre outros fatores (ONU, 1012, apud Alves; Vidal e Bastos, 2020). Para mulheres, a violência sofrida só virá à tona quando, finalmente, se produzir

um feminicídio. Mesmo quando isso não acontece, como lembram Silva et al (2020, p. 150):

Com todos dentro de casa e uma crise de saúde no país, a sobrecarga feminina já era um fenômeno esperado, pois tal situação já havia sido registrada por Wenham, Smith e Morgan (2020) em crises anteriores como os surtos de Ébola (2013-2016) e de ZikaVírus (2015-2016), em que as mulheres estiveram sobrecarregadas e expostas às doenças por estarem mais inseridas nos trabalhos do *care*, ou seja, trabalhos relacionados ao cuidado, sejam formalmente ou informalmente no cuidado com a família.

Nesse sentido, como sempre acontece, o ônus maior de arcar com o trabalho não remunerado cai sobre as mulheres, principalmente em momento de crise como o que estamos vivendo na Pandemia. Os serviços de saúde ficam sobrecarregados e saturados, as crianças ficam sem escola e essas funções são imediatamente atribuídas às mulheres, tradicionalmente as cuidadoras da família (Onu Mulheres, 2020). Portanto, devido aos estereótipos de gênero (Muhlen e Strey, 2017), largamente disseminados e nos quais as próprias mulheres acreditam, elas têm um aumento de estresse nesse período de isolamento social (Alves; Vidal; Bastos, 2020). Vieira; Garcia e Maciel (2020, p. 3) detalham mais essa questão:

A construção do estereótipo de gênero feminino associa as mulheres à sensibilidade, às capacidades instintivas e intuitivas, opondo-as às questões universais, racionais, políticas e culturais. Desse modo, elas são destinadas à devoção pelo particular: o amor familiar, os cuidados domésticos, os projetos de maternidade. Esse senso comum impede a distribuição justa das responsabilidades domésticas”.

Devido a isso, o fato dos homens também ficarem isolados em casa como se está vendo em um grande número de casos, não significa que irão colaborar mais intensamente na realização das tarefas cotidianas do lar. Pode, inclusive que sejam mais um encargo para as mulheres (Vieira; Garcia; Maciel, 2020).

Outra questão que vai além da violência doméstica em nosso País, é que estão acontecendo violações de conquistas que pensávamos consolidadas, desde o direito à vida, à saúde e à integridade física (Cúnico,

Costa e Strey, 2019). Todos os dias assistimos crimes bárbaros acontecendo e sendo filmados, divulgados nas redes sociais e nos meios de comunicação. E as figuras protagonistas no papel de vítimas são as pessoas negras, as mulheres de qualquer cor, mas principalmente as negras, as pessoas pobres, as pessoas não heterossexuais. Nas ruas, os protagonistas que violentam, perseguem e matam costumam ser os agentes do Estado lado a lado com os que estão do lado oposto da Lei.

Dentro de casa o perigo pode vir do companheiro ou de uma bala perdida vinda da troca de tiros entre a polícia e traficantes, ou por desavências entre vizinhos do lado de fora da porta, pois as balas têm o enorme defeito de atravessar paredes e janelas e atingir alvos que pensavam estar ao abrigo de uma suposta inviolabilidade de seu lar (Pinheiro, 1994; Celes, 2018; Silva et al, 2021).

Se olharmos para a história de nosso País, não ficaremos tão surpresos com essa violência toda. Apenas um rápido vislumbre para o passado nos revela que a nossa “descoberta”, colonização e formação enquanto brasileiros e brasileiras foi construída sob a égide da violência, da destruição e da simulação: usurpação de terras, massacre indígena, escravização de pessoas não produzem um povo calmo e pacífico, gentil e tolerante. Quando alguns se julgam superiores a outros e se acham no direito de sentir-se donos deles, por exemplo, isso só deixa àqueles tomados como propriedade um caminho, o de se revoltar, organizar insurreições e todo tipo de resistência como afirma a antropóloga Lilia Schwarcz em uma entrevista ao *Jornal Extra Classe* em 09 de abril de 2020.

Temos aí o terreno preparado para uma cultura de violência difícil de se extinguir. Essa mesma antropóloga também afirma que não se pode ser um país tolerante porque herdamos e aprimoramos um racismo estrutural, um racismo institucional. Assim, cultivamos, enquanto sociedade, pessoas muito intolerantes àquilo que seja diferente do que pensamos e do que queremos que seja o “normal”: Não suportamos feministas, não queremos que pessoas negras sejam consideradas iguais às pessoas brancas, Temos horror de pessoas gays, lésbicas, trans e todos e todas que transgredirem as normas da heteronormatividade... E desconfiamos muito quando vemos uma

mulher em cargos de poder, quer seja na política, quer seja em uma empresa. Obviamente que isso não pode ficar escancarado, daí também criamos o mito da democracia racial, da nossa simpatia, cordialidade, abertura e coisas do estilo (Extra Classe, 2020).

Só que agora não está sendo assim. Depois de séculos de subterfúgios, tudo está ficando bem transparente. Tem gente que se vangloria de sua intolerância, agressividade e violência. Temos até um gabinete do ódio tanto para dar sustentação ao desmonte de conquistas por parte dos considerados indesejáveis, quanto para a construção de estratégias e ações de opressão.

A violência de gênero é mais uma faceta da violência: é aquela que incide sobre homens e mulheres em função de seu gênero, mas as vítimas preferidas são as mulheres. É produzida e se reproduz nas relações de poder onde se entrelaçam gênero, classe, raça/etnia e outros fatores de distinção entre os seres humanos. É tudo o que tira os direitos humanos para manter as desigualdades, as hierarquias, para garantir a obediência, a subalternidade das mulheres (Saffioti, 1987). As violências podem ser sutis, quase invisíveis para os menos avisados, mas também podem chegar ao limite máximo, o feminicídio. Ou seja, a morte de mulheres pelo fato de serem mulheres (Cartilha Feminicídio: Quem ama não mata; Souza, 2020).

Só para lembrar, são formas de violência de gênero: a violência sexual, a violação, o estupro, o assédio conjugal familiar e laboral, a violência cometida nas ruas, e outras formas, como a laboral, patrimonial, psicológica, intelectual, simbólica, linguística, econômica, jurídica e política (Strey, 2004). São atitudes aprendidas e reforçadas social e culturalmente que se refletem na violência contra as mulheres, que é considerada como um problema de saúde pública e de violação de Direitos Humanos (OMS, 2002). Estimativas globais publicadas pela OMS indicam que, aproximadamente, uma em cada três mulheres em todo o mundo sofreram violência física e/ou sexual por parte de parceiro/a ou de terceiros durante a vida. E, quando falamos de mulheres negras, estas sofrem mais violência em comparação às mulheres não negras (Júlio, 2017). Segundo o Balanço anual da Central de Atendimento à Mulher (Disque 180), dos atendimentos acolhidos no serviço,

quando foi informada a cor da vítima, 60.53% das violências foram cometidas contra mulheres negras que, além de sofrerem questões ligadas ao sexismo e ao machismo, estão suscetíveis a violências racistas (Brasil, 2020).

A violência de gênero tem muitas caras como se pode ver. Muitas vezes acontece de tal maneira que dissimula a violência. Existe um *continuum* que vai de pequenas “implicâncias” no lar, no trabalho, na vizinhança, que podemos denominar de assédio, até o máximo da violência, como vimos acima, o feminicídio (Sitraemg, 2019; Moreno, 2017).

O assédio é a exposição de alguém (homem ou mulher) a situações humilhantes e constrangedoras, repetitivas e prolongadas durante a jornada de trabalho e no exercício de funções laborais principalmente. Assediar significa insistência inoportuna junto a alguém, é perseguir com insistência, o que é o mesmo que molestar, perturbar, aborrecer, incomodar, importunar. Envolve atos, palavras e comportamentos hostis e prejudiciais contra uma ou mais pessoas. Pode ser praticado de diversas maneiras e por diferentes meios. O abuso de poder de forma repetida e sistematizada por um longo tempo constitui-se a principal característica desse fenômeno (Barreto, 2000).

Características das pessoas, como ser negro, mulher, nordestino, gordo, homossexual etc., são transformadas em “defeitos” e “armas”, fazendo com que humilhações ganhem concretude, pois o sujeito assediado reconhece em si a “qualidade” que lhe foi atribuída. Especificamente no que diz respeito às mulheres, apesar de já ter sofrido consideráveis modificações, de forma geral, o estereótipo da mulher continua resistindo ao tempo e às culturas. No mundo do trabalho e da política, isso às vezes fica muito claro, pois, de certa maneira, as mulheres ainda são consideradas como estrangeiras nesse mundo e vistas com desconfiança (Meurer, Carlotto, Strey, 2012; Meurer, Strey, 2012).

O assédio moral é um fenômeno complexo e multifacetado. É definido não por um dos participantes da relação, mas por condicionantes individuais, grupais, organizacionais e sociais (OMS, 2002). Não há como precisar o perfil de agressores(as) e vítimas, pois a própria conjuntura do trabalho atual, somada à crise ética social e ao desgaste psicoemocional são

fatores que aumentam a adoção desses comportamentos hostis. É importante salientar que o assédio moral não é uma conduta individual antissocial ou patológica, mas um fenômeno antigo que se intensifica na atualidade devido às mudanças ocorridas nos últimos séculos nas sociedades e no mundo do trabalho. Desse modo, se enfocarmos nos sujeitos as causas dos desajustes e dispensarmos a sociedade de um exame de suas responsabilidades, legitima-se a intenção de classificar os indivíduos e de propor intervenções adaptativas (Meurer, Strey, 2012).

A violência de gênero vai além do assédio moral. O estágio mais grave é o do feminicídio, o assassinato de mulheres em contextos marcados pela desigualdade de gênero. É um crime de ódio (Bertolin; Angotti; Vieira, 2020). Essa forma de assassinato não constitui um evento isolado e nem repentino ou inesperado. Ao contrário, faz parte de um processo contínuo de violências, cujas raízes misóginas caracterizam-se pelo uso de violência extrema. Conforme Silva e Silva (2021), a coisa começa quando, por exemplo, existe violência simbólica (Bourdieu, 2007; 2009) em que as mulheres são vistas como incapazes de ocupar certos cargos ou exercer determinadas funções e em que parece normal que recebam salários menores que os dos homens. A partir daí, os limites das violências se expandem para os crimes sexuais e o feminicídio. Essas são características presentes naquilo que chamamos de machismo, que, segundo Silva e Silva (2021), não é uma invenção moderna na medida em que aparece em todos os tempos da história humana: “Ele não nasceu com o capitalismo, não nasceu com a Igreja, não nasceu com a propriedade privada”(p. 50). E os autores continuam: O machismo não tem origem, não tem nacionalidade, não tem idade, embora seja possível enxergá-lo há pouco tempo. Ele acompanha as culturas das quais somos herdeiros há milênios” (p. 50).

Mas essa violência tem inúmeras desculpas: “ele estava enciumado, inconformado com o término da relação, descontrolado, ou até apaixonado. Todos esses adjetivos figuram com frequência nas manchetes da imprensa todos os dias para justificar crimes bárbaros. A tipificação penal do feminicídio foi apontada por especialistas como uma importante ferramenta para denunciar a violência sistêmica contra as mulheres em relações

conjugais, que muitas vezes resultam em homicídios encarados como “crimes passionais” pela sociedade, pela mídia e até mesmo pelo sistema de justiça. Nesse sentido, inúmeros estudos têm sido realizados a partir de diferentes áreas do conhecimento, mas, especialmente, da área do direito (Arregui, 2012; Barbosa, 2016; Cordeiro, 2018; Diotto et al, 2018); Loureiro, 2020; Santiago et al, 2010; Santos, 2019; Santos et al, 2019).

Quando há violência contra uma mulher nas relações conjugais não se trata de "crime passionai" (Bertolin; Angotti; Vieira, 2020). É uma expressão que temos que afastar de nosso vocabulário, porque essa morte não decorre da paixão ou de um conflito entre casais. Ela tem uma raiz estrutural e tem a ver com a desigualdade de gênero (Pasinato, 2011). Episódios que envolvem violência sexual seguida de assassinato, seja tentado ou consumado, ou ainda os casos em que há tortura e mutilação, revelam a desumanização e o ódio em relação à condição feminina (Barros e Silva, 2019; Gonçalves, 2017; Souza, 2018; Souza S., 2018).

De acordo com o Atlas da Violência, coordenado por Daniel Cerqueira e Samira Bueno em 2020, no Brasil, a tipificação criminal foi dada pela Lei nº 13.104, de 2015, que definiu o crime como o homicídio de mulheres em contexto de violência doméstica e familiar ou em decorrência do menosprezo ou discriminação à condição de mulher. Segundo esses autores, é ponto pacífico na literatura que o feminicídio pode ser considerado o resultado final e extremo de um *continuum* de violência sofrida pelas mulheres (Cerqueira e Bueno, 2020).

Ao mesmo tempo, a literatura internacional reconhece que a maior parte dos homicídios que ocorrem nas residências são de autoria de pessoas conhecidas ou íntimas das vítimas (Cerqueira, 2014). Estudo conduzido por Campbell *et al.* (2003) em onze cidades, com 220 vítimas de feminicídio íntimo, nos Estados Unidos, verificou que 70% tinham sofrido violência física do parceiro íntimo antes do assassinato; e que, entre os fatores de risco, estavam o acesso a armas de fogo por parte do agressor, a dependência química e o fato de residirem no mesmo endereço. (Cerqueira e Bueno, 2020).

A violência de gênero muitas vezes passa despercebida em um ambiente geral de violência. Além disso, existem inúmeros provérbios populares que ajudam a mascarar e invisibilizar estratégias e ações como sendo violentas: “em briga de marido e mulher, ninguém deve meter a colher” “O que será que ela fez para ele agir dessa maneira?”. “Foi um crime passionai”. “Ela não é uma mulher honesta”. “Vestida desse jeito, está pedindo aos gritos para ser estuprada”. “Deve gostar de apanhar, pois, caso contrário, já teria ido embora.

Nesses exemplos, podemos perceber a tentativa de responsabilizar a vítima pelo crime cometido contra ela. Isso acontece muitas vezes quando a mulher agredida procura ajuda da polícia, por exemplo. Ao dar queixa, encontra desconfiança por parte das autoridades que têm o dever e missão de protegê-la e ajudá-la. Essas autoridades podem pensar que a queixa é “besteira”, alguma briguinha sem importância, ou que a mulher quer se vingar de alguma coisa, ou que deve ter provocado o agressor. Lá no fundo de algumas mentes ainda persiste a ideia do tempo da colonização, em que a legislação não só protegia o marido que “disciplinasse” a sua mulher com o uso de castigos físicos, como dava a ele, expressamente, esse direito (Rittet al, s/d., p. 4). Os tempos mudaram, as leis mudaram, mas algumas mentalidades ainda não mudaram.

A violência nunca tem razão, mas sempre encontra alguma desculpa. Assim, na prática, as mulheres não são estimuladas socialmente a denunciar, mesmo que as várias campanhas veiculadas nos meios de comunicação incentivem isso. Quando denunciam, muitas vezes, não encontram apoio e ainda por cima são responsabilizadas pelo crime que sofreram. Também sofrem pressões da própria família, dos filhos e filhas e, principalmente, das pessoas que as agredem (Moreira et al, 2011). Para completar, não sentem respaldo da sociedade. E, além do mais, por conta da maneira como foram socializadas, podem sentir-se culpadas, tanto pela agressão sofrida, quanto por estarem pensando em denunciar ou já terem denunciado (Dias, 2019; Soares, 2005; Souza, 2006).

Segundo a Cartilha da FIOCRUZ, coordenada por Débora da Silva Noal e Fabiana Damásio (s/d), a pandemia COVID-19 tem causado inúmeros

problemas para as famílias e para a sociedade em geral. As medidas necessárias para bloquear o avanço do vírus acabam por transtornar as rotinas, trazendo tensões e estresse. As crianças ficam em casa e não na escola. Homens e mulheres (não todos, mas muitos) ficam trabalhando em casa ou perdem seus empregos, o que resulta em mais sobrecarga e o desafio de conciliar as exigências da casa e o cuidado com crianças e outras pessoas com a busca do ganha-pão para a família. Além disso, existe o medo permanente de ser infectado, o que impediria o trabalho e o sustento. A cartilha ressalta, porém, que a pandemia atinge de maneira desigual às famílias, dependendo do gênero, da classe, da cor da pele e outros marcadores diferenciadores de cidadãos e cidadãs. Além disso, problemas prévios de saúde física e mental podem ser negligenciados, com a evitação de marcação de consultas e de exames (Noal e Damásio, s/d). Esses autores ressaltam que existem outros grupos vulneráveis durante a pandemia da COVID-19, além de mulheres, crianças e idosos em situação de violência familiar, em função da violência estrutural que atravessa o Brasil e que se expressa na desigualdade social, os deixando muito mais expostos ao adoecimento e à violência. Algumas populações que já acumulam discriminações e têm acesso dificultado aos serviços de saúde e a outros direitos sociais constitucionalmente garantidos estão entre as pessoas com baixa renda, vivendo em assentamentos informais, minorias, indígenas, migrantes e refugiados, pessoas privadas de liberdade, pessoas com deficiência, LGBTI, população em situação de rua, entre outros (Noal e Damásio, s/d).

A triste constatação é que a humanidade está exposta ao terrorismo, ao vandalismo, à luta sem escrúpulos pela dominação e, principalmente, pelo esquecimento dos mais vulneráveis (Silva et al, 2021). Essas violências não deveriam nunca, jamais ser desculpadas, mas, apesar da frequência e intensidade, por exemplo, de casos de violência familiar, doméstica, sexual, de gênero, a sociedade tende a minimizar o problema. E isso, embora fique claro que a Violência Familiar é um problema social, na medida em que suas repercussões afetam diferentes âmbitos, tais como a saúde, o trabalho, a

educação, a polícia, a justiça, entre outros, tornando, assim, a violência familiar um grave problema social. Por mais que existam desculpas, nenhum ser humano deve ser golpeado, insultado ou humilhado. Nenhuma família deveria ser local de violência (Narvaz e Kohler, 2004).

O importante é nos darmos conta que a violência na família, assim como na sociedade, não termina espontaneamente, mas tende a aumentar e aprofundar-se se não trabalharmos ativamente para acabar com ela. Também não podemos jamais esquecer que nenhuma conduta justifica a violência. Não podemos, como às vezes acontece, culpar a vítima pela violência sofrida. A responsabilidade da violência é a de quem a exerce. Os conflitos familiares ou conjugais são normais, mas a violência, não. Um homem pode enfadar-se, porém não recorrer à violência, assim como não se justifica que uma mulher maltratada seja violenta com seus filhos e filhas (Narvaz e Kohler, 2004; Strey, 2007; Villas Boas; Dessen; Melchiori, 2010).

Para quem trabalha com as consequências da violência doméstica, familiar, de gênero ou contra a mulher, é preciso enfatizar que a ideia da “provocação” da violência é um mito que só serve para tolerá-la e que a causa última da violência não é a falta de dinheiro, o álcool ou as drogas. Outro ponto a salientar é que as crianças são sempre vítimas da violência, direta ou indiretamente (Azambuja, 2004; Bolzeet al, 2017; Jaeger, 2004). Por essas e outras razões, as intervenções em violência familiar devem ser realizadas por pessoas capacitadas, que não apresentam uma atitude de neutralidade frente à violência (Guareschi et al, 2004).

Os/as profissionais e/ou agentes sociais que intervêm na violência familiar devem revisar a sua socialização de gênero e os mitos interiorizados sobre essa problemática. As intervenções devem fazer-se desde o respeito aos direitos humanos das mulheres maltratadas e o foco prioritário da intervenção deve ser a proteção da mulher e das crianças, para evitar que sejam revitimizadas por quem deveriam protegê-las, pois a vitimização secundária agrava a situação da mulher e de seus/as filhos/as (Baragatti, 2017; Bagatti et al, 2019; Bruhn; Lara, 2016; Grossi; Coutinho; Bitencourt, 2015; Meneghel et al, 2011; Sales e al, 2019).

Essas intervenções devem sempre ter em mente que a causa da

violência está relacionada a fatores sociais, portanto, a prevenção deve ser direcionada a esses fatores, assim, toda a pessoa que trabalha em serviços públicos deve ter noções básicas sobre a problemática para poder identificá-la e informar sobre serviços específicos. Toda intervenção assistencial, médica, psicológica, social ou jurídica deve incluir em sua rotina questões sobre a problemática para poder detectar situações de violência familiar, doméstica, de gênero e sexual e efetuar os devidos encaminhamentos necessários (Lopes, 2017; Machado, Bhona; Lourenço, 2020; Nothaft; Beiras, 2019; Suxberger; Ferreira, 2016) .

Estão sendo disseminadas campanhas informativas, seminários, simpósios, *lives*, sobre o assunto. São discutidas estratégias e soluções para a violência por Ong's, instituições governamentais ou privadas, associações de mulheres. Informações são publicizadas sobre onde pedir ajuda. A pandemia suscitou grande movimentação entre associações de mulheres, coletivos feministas e instituições preocupadas com o aumento da violência e as condições de aumentada vulnerabilidade nas famílias e nas mulheres em particular. No entanto, ainda há um longo caminho a percorrer para diminuir a violência em geral e a violência de gênero em particular em nosso País. Para que isso aconteça o nível de conscientização necessita aumentar e muito. Não só por quem se interessa diretamente em resolver o problema, mas pela sociedade como um todo.

Referências

Aquino, Erica Carvalho et al (2020). Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de COVID-19: potenciais impactos e desafios no Brasil. *Ciência e Saúde Coletiva* (periódico na Internet, 2020/abr.).

Arreguy, Marília Etienne (2012). O crime no divã: fundamentos diagnósticos em passionais violentos. *Estudos de Psicanálise* 37, p. 93-102.

Azambuja, Mariana Porto Ruwer (2004). Violência doméstica contra crianças: uma questão de gênero? In.: Strey, M. N.; Azambuja, M. P. R.; Jaeger, F. P. (Orgs.). *Violência, Gênero e Políticas Públicas*. Porto Alegre: Edipucrs.

Baragatti, Daniella Yamada (2017). Caminhos de mulheres em situação de violência na busca por serviço de apoio. Tese de doutorado em Ciências da Saúde. Campinas: Universidade Estadual de Campinas.

Barbosa, Theresa Karina de Figueiredo Gaudêncio (2016). Crime passionai não existe. *Correio Braziliense*.

Barreto, Margarida Maria Silveira (2000). Uma jornada de humilhações. Dissertação de Mestrado em Psicologia Social. São Paulo: PUCSP.

Barros, Ana Luiza; Silva, Guilherme Augusto Geovanoni (2019). Femicídio: o papel da mídia e a culpabilização da vítima. *Jornal Eletrônico. Faculdades Integradas Vianna Júnior* 11(2): 302-323.

Bertolin, PatríciaTuma Martins; Angotti, Bruna; Vieira, Regina Stela Correa (2020). Femicídio – quando a desigualdade mata: mapeamento da tipificação na América Latina. Joaçaba: Editor Unoesc.

Bolze, Simone Dill Azeredo et al (2017). Conflitos conjugais e parentais em famílias com crianças: características e estratégias de resolução. *Paidéia* 27 (Supl. 1): 457-465.

Bourdieu, Pierre (2007). *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Bourdieu, Pierre (2009). *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Braga, Iara Falleiros; Oliveira, Wanderlei Abadio; Santos, Manoel Antônio (2020). “História do presente” de mulheres durante a pandemia da Covid-19: feminização do cuidado e vulnerabilidade. *Revista Feminismos* 8(3): 190-198.

Brasil (2020). *Balanço Ligue 180: Violência doméstica e familiar é a mais recorrente*. Brasília: Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos.

Bruhn, Marília Meneghetti; Lara, Lutiane (2016). Rota crítica: a trajetória de uma mulher pra romper o ciclo da violência doméstica. *Revista Polis e Psiquê* 6(2): 70-86.

Campbell, A. M. (2020). An increasing risk of Family violence during the COVID-19 Pandemic: Strengthening Community Collaborations to save lives. *Forensic Science International: Reports*.

Campbell, Jacquelyn C. Et al (2003). Risk factors for femicide in abusive relationships: results from a mieli site case control study. *American JournalPublic Health* 93(7): 1089-1097.

Cartilha Femicídio: quem ama não mata. Campo Grande: Subsecretaria de Políticas Públicas para Mulheres. Governo do Estado de Mato Grosso do Sul.

Celes, Luiz Augusto M. (2018). “Bala perdida”- um ensaio sobre narcisismo e violência. *Cadernos de Psicanálise (CPRJ)* 40(38): 47-58.

Cerqueira, Daniel (2014). Demografia e homicídios no Brasil. In: Camarano, A.A. (Org.). *Novo regime demográfico: uma nova relação entre população e desenvolvimento?* Rio de Janeiro: IPEA, p. 355-373.

Cerqueira, Daniel; Bueno, Samira (2020). *Atlas da violência*. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA.

Cordeiro, Marco Vinícius Martins (2018). *Crimes passionais e violência contra a mulher*. Trabalho de Conclusão do Curso de Direito. Anápolis: Unievangélica.

Cúnico, Sabrina Daiana; Costa, Ângelo Brandelli; Strey, Marlene Neves (2019). Gênero, violência e saúde: tensionamentos necessários. In: Cúnico, S.D.; Costa, A.B.; Strey, M. N. (Orgs.) *Gênero e violência: repercussões nos processos psicossociais e de saúde*. Porto Alegre: Edipucrs.

Dias, Felipe da Veiga (2019). Violência contra a mulher e a desistência da representação nas audiências preliminares na Cidade de Passo Fundo-RS em 2018. *Revista Direito UFMS* 5(1): 155-172.

Diotto, Nariel; Souto, Raquel Buzatti; Sell, Cleiton Lixieski (2018). Violência doméstica e crimes passionais: os reflexos do amor e ódio e a mídia como ferramenta de prevenção e conscientização. In: *XX Seminário Interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão*. Universidade de Cruz Alta.

Extra Classe (2020) 242(25) Sindicato dos Professores do RGS - SINPRO.Extraclasse.org.br

Gonçalves, Suelen Aires (2017). Femicídio: crime de ódio contra as mulheres? Uma análise dos casos de feminicídio no estado do Rio Grande do Sul. In: *Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & Women's Worlds Congress* (Anais eletrônicos).

Grossi, Patrícia Krieger; Casanova, Maria de Fátima; Starosta, Michele (2004). Grupos para homens que exercem violência conjugal: um desafio no enfrentamento da violência de gênero. In: Strey, M. N.; Azambuja, M. P. R.; Jaeger, F. P. (Orgs.). *Violência, Gênero e Políticas Públicas*. Porto Alegre: Edipucrs.

Grossi, Patrícia Krieger; Coutinho, Ana Rita Costa; Bitencourt, João Vitor (2015). *Desafios do atendimento à mulher em situação de violência no*

âmbito dos Creas. In: Seminário Nacional de Serviço Social, Trabalho e Política Social. Florianópolis: UFSC.

Guareschi, Neuza et al (2004). Problematizando as práticas psicológicas no modo de entender a violência. In: Strey, M. N.; Azambuja, M. P. R.; Jaeger, F. P. (Orgs.). *Violência, Gênero e Políticas Públicas*. Porto Alegre: Edipucrs.

Jaeger, Fernanda (2004). Infância, violência e relações de gênero. In: Strey, M. N.; Azambuja, M. P. R.; Jaeger, F. P. (Orgs.). *Violência, Gênero e Políticas Públicas*. Porto Alegre: Edipucrs.

Júlio, Ana Luiza dos Santos (2019). O insistente racismo à brasileira e sua negação, inscrita no corpo da mulher negra brasileira. In: Strey, M. N. E Souza, N. A. P. (Orgs.). *Corpo e relações de gênero na contemporaneidade*. Porto Alegre: Edipucrs.

Koogan/Houaiss (1999). *Enciclopédia e dicionário ilustrado*, 4ª. Ed. Rio de Janeiro: Seifer.

Lopes, Anna Beatriz Alves (2017). Pesquisas e intervenções sobre homens e violência contra a mulher no Brasil. *Nova Perspectiva Sistêmica*, 58: 121-124.

Loureiro, Ythalo Frota (2020). *Feminicídio/femicídio: origem e estatísticas oficiais*. *Revista Acadêmica*. Escola Superior do Ministério Público do Ceará p. 115-129.

McLuhan, Marshall (1972). *A galáxia de Gutenberg: a formação do homem tipográfico*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Machado; Bhona; Lourenço (2020). Intervenção com mulheres vítimas de violência doméstica: uma revisão bibliométrica. *Pesquisas e Práticas Psicossociais* 15(1): 1-15.

Meneghel, Stella Nazareth et al (2011). Rotas críticas de mulheres em situação de violência: depoimentos de mulheres e operadores em Porto Alegre, RGS, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública* 27(4): 743-752.

Meurer, Bruna; Carlotto, Mary Sandra; Strey, Marlene Neves (2012). Mulher e trabalho: visibilizando o tecido e a trama que engendram o assédio moral. *Psicologia em Revista*, 18(3): 420-445.

Meurer, Bruna; Strey, Marlene (2012). Problematizando as práticas psicológicas no modo de compreender o fenômeno assédio moral. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(2): 452-471.

Moreira, Virgínia; Boris, Georges Daniel JanjaBloc; Venâncio, Nadja (2011). O estigma da violência sofrida por mulheres na relação com seus parceiros íntimos. *Psicologia & Sociedade* 23(2): 398-406.

Moreno, Rachel (2017). Violência contra a mulher: o desencontro entre os gêneros. *Psicologia, Ensino & Formação* 8(1): 83-96.

Noal, Débora da Silva; Damásio, Fabiana (Coords.). *Violência doméstica e familiar na COVID-19*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ.

Nothhaft, RaissaJeanine; Beiras, Adriano (2019). O que sabemos sobre intervenções com autores de violência doméstica e familiar? *Revista Estudos Feministas* 27(3): e56070.

Narvaz, Martha Giudice; Kholer, Sívia Helena (2004). Famílias, gêneros e violências: desvelando as tramas da transmissão transgeracional da violência de gênero. In: Strey, M. N.; Azambuja, M. P. R.; Jaeger, F. P. (Orgs.). *Violência, Gênero e Políticas Públicas*. Porto Alegre: Edipucrs.

OMS (2002). *Relatório Mundial sobre violência e saúde*. Genebra: Organização Mundial da Saúde.

ONU (2020). *Relatora da ONU: Estados devem combater violência doméstica na quarentena por COVID-19*. Disponível em <https://nacoesunidas.org/relatora-da-onu-estados-devem-combater-violencia-domestica-na-quarentena-por-covid-19/>.

ONU Mulheres (2020). *Gênero e Covid-19 na América Latina e no Caribe: dimensões de gênero na resposta*. Disponível em http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2020/03/ONU-MULHERES-COVID19_LAC.pdf.

Pasinato, Wania (2011). “Feminicídio” e as mortes das mulheres no Brasil. *Cadernos Pagu* 37 : 219-246.

Pinheiro, Paulo (1994). A violência do Rio às portas da emergência. *Cadernos de Saúde Pública* 10 (Supl. 1): 223-225.

Reger, M. A.; Stanley, I. H.; Joiner, T. E. (2020). Suicide mortality and Coronavirus disease 2019 – A perfect storm? *JAMA Psychiatry*.

Ritt, Caroline Focking et al (s/d) A violência cometida contra a mulher compreendida como violência de gênero. In: [http://www.urgs/nucleomulher/arquivos/artigoviolenca %20 genero](http://www.urgs/nucleomulher/arquivos/artigoviolenca%20genero)>

Sales, Jéssica Yasmin Fernandes Abreu et al (2019). Rota crítica: os obstáculos enfrentados pela mulher para se desvencilhar da situação de violência intrafamiliar. In: *Congresso Brasileiro Ciências e Sociedade*. Teresina: Centro Universitário Santo Agostinho.

Santiago, Rosilene Almeida; Coelho, Maria Thereza Dantas (2010). O crime passionnal na perspectiva de infratores presos: um estudo qualitativo. *Psicologia em Estudo* 15(1): 87-95.

Santos, Denise Tatiana Girardon; Szepezuk, Andréia (2019). Os crimes passionais e a (in)efetividade da lei Maria da Penha: um estudo de caso na Comarca de Santa Rosa-RS. *Revista Eletrônica Direito e Sociedade* 7(2): 225-246.

Santos, Elquissana Quirino (2019). Crimes passionais ou feminicídio? Conceitos e a relação entre os relacionamentos tóxicos e o ciúme patológico. *Brazilian Journal of Forensic Sciences, medical Law and Bioethics* 8(4): 272-292.

Santos, Karen Mirella Maria Soares et al (2014). A violência doméstica contra a mulher por companheiro e a Lei Maria da Penha. *Cadernos de Graduação. Ciências Humanas e Sociais Unit, Aracaju*, 1(2): 79-86.

Silva, Cristian Kiefer; Silva, Izabella Cristina Mendes (2021). A influência do machismo no feminicídio, nos crimes sexuais e na violência contra a mulher. *Revista Themis* 19(1): 47-74.

Silva, Juliana Marcia Santos; Cardoso, Vanessa Clemente; Abreu, Kamila Eulálio; Silva, Lívia Souza (2020). A feminização do cuidado e a sobrecarga da mulher-mãe na pandemia. *Revista Feminismos*, 8(3): 149-161.

Sitraemg (2019). *Violência: do assédio ao feminicídio*. Belo Horizonte: Sindicato dos Trabalhadores do poder judiciário no Estado de Minas Gerais. Governo do Estado do Mato Grosso do Sul.

Soares, Bárbara M. (2005). *Enfrentando a violência contra a mulher: orientações práticas*. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para Mulheres.

Souza, Patrícia Alves; Da Ros, Marco Aurélio (2006). Os motivos que mantêm as mulheres vítimas de violência no relacionamento violento. *Revista de Ciências Humanas, EDUFSC* 40: 509-527.

Souza, Regina Alves Ferreira (2018). *Crimes de ódio*. Belo Horizonte: Editora D'Plácido.

Souza, Suzanny Mara Jobim (2018). O feminicídio e a legislação brasileira. *T. Katál* 21(3): 534-543.

Strey, Marlene Neves (2004). Violência de gênero: uma questão complexa e interminável. In: Strey, M. N.; Azambuja, M. P. R.; Jaeger, F. P. (Orgs.). *Violência, gênero e políticas públicas*. Porto Alegre: Edipucrs.

Strey, Marlene Neves (2007). Gênero, família e sociedade. In: Strey, M. N.; Silva Neto, J. A.; Horta, R.L. (Orgs.). Família e gênero. Porto Alegre: Edipucrs.

Suxberger, Antonio Henrique Graciano; Ferreira, Natália Neves Alves (2016). Políticas de intervenção no enfrentamento da violência doméstica e familiar contra a mulher. *Revista de Criminologias e Políticas Criminais* 2(1): 246-267.

Vieira, Pâmela Rocha; Garcia, Leila Posenato; Maciel, Ethel Leonor Noia (2020). Isolamento social e o aumento da violência doméstica: o que isso nos revela? *Revista Brasileira de Epidemiologia* 23 (e200033).

Villas Boas, Ana Carolina Villares Barral; Dessen, Maria Auxiliadora; Melchiori, Ligia Ebner (2010). Marital conflict and its effects on children's behavior: a theoretical review. *Arquivos Brasileiro de Psicologia* 62(2): 91-102.

Wu, F. et al (2020). A new coronavirus associated with human respiratory disease in China. *Nature* 579 (7798): 265-269.

Capítulo 10



DERECHO EDUCATIVO Y FORMACIÓN CIUDADANA EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Dr. Andrés Otilio Gómez Téllez²⁵

Dra. Marilú Camacho López²⁶

RESUMEN:

El mundo esta inmerso en la pandemia COVID 19 que ha trastornado nuestra realidad cotidiana, de manera acelerada y contra nuestra voluntad la humanidad esta construyendo una nueva realidad, la búsqueda de soluciones para esta grave problemática requiere del concurso de las más diversas disciplinas del conocimiento, entre ellas el Derecho Educativo. Esta situación obliga a los interesados en el área a plantearse nuevos paradigmas de investigación desde diversas miradas, como puede ser el papel del Derecho Educativo y la formación ciudadana en el marco de la pandemia COVID 19.

PALABRAS CLAVE: Derecho Educativo, Ciudadanía, Pandemia.

Introducción

Actualmente no contamos con modelos pedagógicos que prioricen la formación ciudadana, la curricula que administran las Instituciones de Educación Superior en las diversas áreas del conocimiento no atienden este problema fundamental, centran su atención y esfuerzo en la formación academicista y con honrosas excepciones en la construcción académica de calidad, desarrollan políticas neoliberales de proyección global, tienen como propósito la reflexión e investigación con fines de productividad, mayor ganancia económica y soslayan la actividad formadora del sujeto en

²⁵ Docente-Investigador de la Facultad de Humanidades, Campus VI, Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), Presidente de la Red Internacional de Investigación en Derecho Educativo (RIIDE A.C). cdrtellez@hotmail.com.

²⁶ Docente-Investigadora de la Facultad de Humanidades, C-VI UNACH. Vicepresidenta de la RIIDE A.C. marilu.camacho@unach.mx.

principios donde medien los valores de equidad y respeto absoluto de los derechos fundamentales con la justa ganancia.

El descuido de los sistemas educativos formales de educación superior y específicamente de las universidades en relación a la formación ciudadana, ha generado un ambiente de naturalización que todos o la gran mayoría de los implicados no logran reconocer en tiempo y forma, sin embargo, existe un hecho indiscutible: las escuelas terminales y en particular las universidades se han marginado de su responsabilidad primaria de formar ciudadanos y ciudadanas comprometidas con el servicio comunitario antes que la formación de profesionales en las distintas ramas del saber, sin menoscabo del desarrollo tecnológico y humanístico tan necesario para todos.

La tarea pendiente de la formación ciudadana tiene en la enseñanza del Derecho educativo su más importante aliado en virtud de las siguientes consideraciones: Primera, la formación ciudadana y sus implicaciones son materia central de su estudio. Segunda, como área emergente del conocimiento el análisis conceptual y metodológico de ciudadanía es motivo de reflexión e investigación permanente tanto en su etapa de formación como en su desarrollo social, político y económico. Tercera, la acción educativa formal, no formal e informal son espacios idóneos para la formación de nuevos ciudadanos capaces de visualizar la construcción de un mundo mejor y más justo para todos, y Cuarta, la nueva formación ciudadana tiene sustento en el conocimiento, interpretación y práctica de los derechos fundamentales, la relación con el Estado y su marco jurídico vigente, mediando el contexto internacional de las naciones.

Nuestra aportación académica a través de esta ponencia, no pretenden agotar el tema, pero si abonar modestamente elementos que colaboren al esclarecimiento de algunas cuestiones relacionadas con el mismo; de principio, debemos aceptar que resulta por demás interesante el estudio de la formación del “nuevo ciudadano” para una “nueva realidad”.

Contenido

Según la organización jurídico-política del antiguo derecho romano, el concepto ciudadanía proviene del latín “civitas”, destacando la pertenencia de los hombres y mujeres a un grupo social organizado y planeado políticamente, con derechos soberanos que dan pauta a su condición de personas libres, pero con derechos y obligaciones frente al Estado al que pertenecen.

Ciudadano tiene su origen en la palabra ciudad, estos conceptos ciudad y ciudadano son interdependientes, en la antigüedad una persona considerada ciudadana era sinónimo de hombre con libertades, según el Diccionario de la Real Academia Española, el masculino y femenino de ciudadano se describe como: “Persona considerada como miembro activo de un Estado, titular de derechos políticos y sometido a sus leyes”, esta acción jurídica permite obtener la ciudadanía e incorporarse como parte dinámica de una sociedad.

Resulta célebre lo dicho por Simón Bolívar ”... al tomar posesión de la presidencia de Colombia el 3 de octubre de 1821 en la Villa de Rosario de Cúcuta, que prefiere el título de ciudadano al de Libertador, porque este emana de la guerra mientras que aquel emana de las leyes”²⁷

No todos los habitantes de un Estado adquieren “per se”²⁸ la condición de ciudadanos, la diferencia estriba en el cumplimiento del derecho positivo que corresponda, quienes lo logran, adquieren una condición jurídica especial que les concede privilegios (derechos) y obligaciones (deberes) consigo mismo y con su comunidad, son disposiciones que se encuentran plasmadas en su constitución política vigente.

Ciudadanía y ciudadano son conceptos fundamentales en la estructura del Estado, constituyen la condición necesaria de un estado democrático, que entre otros aspectos, prevé los mecanismos de participación política de sus miembros, son derechos constitucionales que

²⁷ Borja, R. (2002) Enciclopedia de la Política. México. Fondo de Cultura Económica (FCE), p.178

²⁸ Per se, por esa misma condición

permiten estabilidad a las diversas comunidades sean del orden internacional, nacional o local.

Según la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH), todos los miembros de la llamada “Familia humana” requerimos del reconocimiento de nuestra dignidad a partir de tres elementos fundamentales: libertad, justicia y paz, el desprecio o la ignorancia de los mismos induce al ser humano individual y colectivo a la barbarie e impide la configuración de un mundo mejor y más justo para todos.

En la DUDH se invoca la necesaria protección de los derechos humanos por un régimen de derecho, evitando que las personas, las sociedades, los pueblos y las naciones tengan como último recurso la rebelión ante la tiranía y la opresión, conducta natural de quienes solo en la violencia encuentran eco a sus reclamos de justicia con dignidad. Se plantean entonces mecanismos para impulsar el progreso económico y social, el respeto universal de los derechos fundamentales y la construcción de la proclama conocida como: Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) misma que desde 1948 rige a las naciones unidas.

La DUDH constituye el “...ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las naciones, inspirándose constantemente en ella, PROMUEVAN MEDIANTE LA ENSEÑANZA Y LA EDUCACIÓN²⁹ el respeto a estos derechos y libertades...” (DUDH; Preámbulo).

Una de las debilidades en la capacitación en derechos humanos ha sido desde siempre, la omisión de la necesaria acción pedagógica, no porque no existan esfuerzos loables en este sentido, sino porque son tan limitados si consideramos la titánica tarea que esta implica, así como la necesaria estrategia educacional, sus alcances y los recursos necesarios que se requieren para cumplir la tarea de carácter global.

Desde el llamado “currículum oculto global” se sospecha que los distintos gobiernos de economías pobres o emergentes pueden no estar interesados en la difusión de los derechos primarios, pues un pueblo capacitado es una sociedad que exige sus derechos y eso los colocaría en

²⁹ Las mayúsculas son nuestras.

problemas de gobernabilidad debido a los limitados recursos, la corrupción imperante y la división política existente.

El sujeto individual y el colectivo, deben de admitir la realidad en que viven, su tipo de gobierno y la ausencia de la aplicación concreta del Estado de Derecho, donde su compromiso con la sociedad resulta escaso pues se limita a la exigencia de sus derechos y hace caso omiso a sus deberes, estableciéndose un déficit en la necesaria colaboración y por ende en su potencial desarrollo.

En la DUDH, la mayoría de sus 30 artículos inician con la expresión: “Toda persona tiene derecho...”, pero también las obligaciones son igual de importantes, en su artículo 29 apartado 1, señala:” Toda persona tiene deberes respecto a la comunidad puesto que solo en ella puede desarrollar libre y plenamente su personalidad” (DUDH; art. 29), por lo tanto, debemos de reconocer que la acción de ciudadanía implica el necesario equilibrio entre derechos y obligaciones, mismas que corresponden a la persona en un plano estrictamente individual.

Una persona reconocida como ciudadana se ve inmersa en una dinámica de doble sentido, fluctúa entre el sujeto y su comunidad y la comunidad con el sujeto, esta reciprocidad determina el grado de compromiso entre las partes y el potencial de una colectividad en su crear y recrear permanente con el objeto de alcanzar más y mejores niveles económicos, políticos y sociales que en suma determinan su grado de desarrollo.

Cuando hablamos de derechos y obligaciones corresponde más al ámbito de la ciudadanía y de la estabilidad como concepto jurídico. Una característica de la ciudadanía es que puede renunciarse o puede perderse como castigo, por ejemplo, quienes han cometido delitos y deben de cumplir sanciones de carácter penal.

Otra cualidad importante de ciudadanía es que corresponde en mucho al ámbito del deber ser, trata de modelar a la persona en la conducta ideal de fraternidad, respeto y colaboración con visiones holísticas, resultando indispensable que todos los integrantes de esa comunidad acepten no solo sus prerrogativas sino también sus deberes y cumplan cabalmente con ellos.

Diversas sociedades determinan a la ciudadanía entre otros factores ala edad, que puede variar en un posible rango de 18 a 20 años, esta condición solo atiende al campo jurídico-político, pero no satisface la necesidad de pertenencia del sujeto a diversos grupos, menos a su evolución en sus diversas etapas de desarrollo bio-psico-social, por lo tanto, se requiere la consideración de otro tipo de ciudadanía de carácter complementario sin menoscabo de la ciudadanía jurídica como principal elemento jurídico de referencia y con validez constitucional.

Un ciudadano que es reconocido como tal se ve inmerso en una dinámica de doble sentido, fluctúa entre el sujeto y su comunidad y la comunidad con el sujeto, esta reciprocidad determina el grado de compromiso entre las partes y el potencial de una colectividad en su crear y recrear permanente con el objeto de alcanzar más y mejores niveles económicos, políticos y sociales que en suma determinan su grado de desarrollo.

La pandemia del COVID 19, corresponde a una amplia gama de virus que inciden y trastocan la salud del reino animal, muchos causan infecciones respiratorias que pueden tener desde manifestaciones leves hasta las consideradas muy graves como puede ser el síndrome respiratorio de oriente medio (MERS) o el síndrome respiratorio agudo severo (SARS). Uno de estos síndromes descubierto a finales del 2019 en la región de Wuhan, China se ha desarrollado en poco tiempo y constituye actualmente una pandemia que afecta terriblemente a la mayor parte del mundo y es conocida como COVID 19.

La sintomatología del covid 19 se distingue inicialmente por fiebre, tos seca y cansancio, pero posteriormente se pueden incorporar otros como: pérdida del gusto y el olfato, dolor de cabeza y de garganta entre otros, pero cuando la persona padece alguna enfermedad crónica como obesidad, cáncer, enfermedades coronarias, diabetes u otra, las complicaciones son graves y pueden poner en riesgo la vida misma del paciente. La mayoría de las personas infectadas solo sufre consecuencias leves pero un porcentaje importante requiere atención oportuna y especializada, incluso hay personas

que no presentan síntomas, pero tienen la cualidad de ser transmisores en potencia, se les conoce como asintomáticos.

En el mundo se habla de dos realidades, una la que teníamos antes de la pandemia, otra la que se ha generado desde la presencia de la pandemia y que algunos llaman “la nueva realidad”, esta se ve permeada por diversos hechos y nuevas conductas que no habíamos considerado en otros tiempos, por ejemplo, el aislamiento como medida sanitaria de protección, así, se aplica esta condición a una persona, un grupo, ciudades o naciones con millones de personas.

Hoy tres conductas son de aplicación estricta en la convivencia ciudadana: aislamiento, cuarentena y distanciamiento, son diferentes entre si, la primera, consiste en la separación de personas enfermas de las no enfermas como medida precautoria para impedir mayores contagios. La segunda, implica limitar las actividades, detectar personas enfermas de covid 19 y realizar actividades preventivas e impedir la propagación de la enfermedad. La tercera, también conocida como “sana distancia” que según la Organización Mundial de la Salud (OMS), debe ser cuando menos de un metro de persona a persona, además de otras medidas como: lavarse continuamente las manos con jabón, el uso de sanitizantes, cubrebocas y caretas transparentes, entre otras. Todas estas acciones obligan a nuevos procesos de reeducación y adaptación donde a la mayoría de los ciudadanos se nos ha exigido estar preparados, pero la realidad nos dice otra cosa, las consecuencias han sido y seguirán siendo fatales.

De acuerdo con la OMS la pandemia covid 19 genera mucho estrés como resultado del brote en los distintos sectores poblacionales modificando sus conductas habituales, los niños pueden mostrar diversas reacciones como: dependencia, preocupación, enojo o agitación, para ello recomienda cercanía de los padres, atención de más tiempo y espacio, comprensión, tratando de explicarle la realidad vigente. En personas mayores, se puede observar: tristeza, confusión, estrés, susto, e incertidumbre ante el futuro inmediato, recomienda la autoridad mundial de salud que no se recurra al consumo de alcohol, tabaco u otras drogas, buscar información objetiva, no estar mucho tiempo viendo noticieros de televisión y limitar sus niveles de

preocupación y nerviosismo. Hay un elemento que se recomienda especialmente, se trata de la resiliencia pues constituye una estrategia que permite a los seres humanos sobreponerse a la adversidad y al control de las emociones.

Durante mucho tiempo se ha pensado que la acción ciudadana corresponde exclusivamente al campo de lo político, pero las tareas de todos los seres humanos en la actualidad se han multiplicado, no solo por el acelerado desarrollo tecnológico sino también en el aspecto humanístico.

La primera etapa de esta relación entre el sujeto y el contexto que le rodea constituye un acto primario de educación, permeado por el espacio y la cultura familiar, este modelo informal de educación esta rodeado de subjetividades producidas desde el apasionado amor de los padres que no permiten el esclarecimiento de la realidad en que vive su pequeño hijo.

Será con el inicio de su participación en los esquemas formales de educación que poco a poco se va construir “el nuevo ciudadano”³⁰ en el ámbito del realismo necesario, con esto no queremos decir que la educación formal – al menos en el modelo actual-sea muy realista, pero al menos cumple un papel necesario en el proceso de maduración reconocido como socialización, un paso importante si consideramos la necesaria relación sujeto-sociedad y sociedad – sujeto.

Consideramos necesario que desde el Derecho Educativo en cuanto que área emergente del conocimiento en el campo jurídico – educativo, debe reflexionarse -desde el análisis conceptual- metodológico- sobre la necesidad de trabajar con un concepto de ciudadanía más amplio, que comprenda desde los inicios de la educación básica hacia adelante, donde sea posible definir al “ciudadano de educación básica, media y superior”, sus derechos y prerrogativas en cuanto que integrante de esas comunidades.

Había que construir a partir de un constructo de ciudadanía central otros conceptos de ciudadanía de carácter complementario con funciones micro regionales dentro de espacios institucionales como son los educativos.

³⁰ Llamamos “nuevo ciudadano” al sujeto que en sus etapas iniciales del desarrollo bio-psico social, adquiere cierto nivel de consciencia, suficiente para entender su doble función de ser individual y ser colectivo y con ello entender su interdependencia en la relación sujeto-sociedad.

Es el caso de las Universidades quienes cuentan con espacios denominados “Ciudad Universitaria”, consisten en conjunto de infraestructura dedicada al servicio de la docencia, investigación, extensión, gestión, planeación y administración, entre otras tareas vitales, pero uno se pregunta: ¿qué clase de ciudades son esas donde no se reconocen a los ciudadanos que viven en ella?

Hemos constatado que diversos dirigentes de la educación superior como el Dr. Carlos F. Natarén Nandayapa Rector de la Universidad Autónoma de Chiapas, México, recientemente han expresado su preocupación por el descuido histórico en la formación universitaria, se fundamentan en la premisa de que “antes de formar profesionales primero se deberían formar ciudadanos responsables consigo mismos y con su comunidad en la que viven”. Sin duda, esta es una tarea pendiente que las políticas educacionales han hecho caso omiso.

Soria (2019) señala que: “Está aceptado que nos encontramos ante un nuevo tipo de sociedad, que demanda una nueva educación y un nuevo derecho, porque nos enfrentamos a un nuevo hombre, distinto del siglo XX, no solo en su estilo de vida. en su sistema de organización, sino también en su forma de pensar y de concebir al mundo” (p.129).

Estamos ante un “parto mundial” donde la pandemia covid 19 nos obliga a replantearnos todas nuestras formas de vida, a mirar más de cerca nuestras fortalezas y debilidades, a cuestionarnos nuestras actividades y el sentido o sin sentido de las mismas, a vigilar nuestro desarrollo biológico, psicológico y social, en otras palabras, cuidar con más atención nuestra salud física y mental.

Son tiempos de mejorar nuestras tareas fundamentales como salud y educación, urgen nuevas miradas sobre el papel de la comunidad educativa y su misión de formar al nuevo ciudadano, al respecto Soria (2019) señala que:”...la comunidad educativa juega un papel fundamental en el proceso de construcción de unos valores que nos socialicen en un concepto de ciudadanía inclusiva y democrática... El hecho de saberse y sentirse ciudadano o ciudadana de una comunidad implica trabajar por ella...La educación para la ciudadanía no consiste sólo y especialmente en contenidos

de una materia escolar, sino algo que se tiene que vivenciar implícito en los distintos modos de hacer y proceder, lo que exige de una acción conjunta a través de un proyecto educativo y de la práctica cotidiana”(p.135). Considerando lo anterior, coincidimos con la Dra. Sandra Carbajal de la Universidad Nacional de Uruguay cuando señala en su artículo: Las Universidades Publicas como Garantes del Derecho al Acceso y Permanencia en la Educación Superior, cuando en una de sus conclusiones señala que: “... se considera especialmente relevante en las universidades públicas mantener la interrogante acerca de cuál es su papel en las nuevas formas de producción de conocimiento y de sociedades instaladas”

En Cuba la formación universitaria desde los espacios universitarios tiene un alto contenido sociológico, en virtud de que el Estado aplica una fórmula simple: “del pueblo y para el pueblo” estableciendo puentes de mutua dependencia entre comunidad universitaria y comunidad en general. A diferencia de otros países capitalistas, los cubanos se esmeran con éxito en la formación ciudadana como eje central de su proceso educacional, Yuniesky et al.(2019) señalan que:” ... la necesidad de la formación de las competencias profesionales en la educación superior se encuentra implícita en la aspiración de que el profesional cubano alcance una educación integral que le permita (saber, saber hacer, saber participar y lograr dar respuesta a las exigencias sociales actuales” (p. 274)

Los doctores mexicanos Camacho y Gómez han realizado esfuerzos por dilucidar la formación ciudadana universitaria, en su artículo: “Derecho educativo y Formación Ciudadana Universitaria en México” destacan la importancia del enfoque multi y transdisciplinario de las Universidades como una fortaleza para la formación ciudadana universitaria y señalan que: “ ... se requiere de las aportaciones de otras disciplinas de otros campos para entender mejor y profundizar en el análisis de las competencias ciudadanas como estrategia del derecho educativo para promover el respeto de los derechos humanos” (Gómez, 2019, p.296).

Gómez (2019) observa que debe existir una fusión entre educación, derechos humanos y formación ciudadana, como una respuesta necesaria en los contenidos universitarios sea la disciplina que fuere, mediando la

aplicación de los derechos fundamentales como instrumento principal para la formación ciudadana universitaria y dice: “Actualmente la educación es parte integral para los derechos humanos creando el derecho a la educación y obteniendo cada vez mayor reconocimiento. Tener conocimiento de los derechos y las libertades esta considerado como un instrumento fundamental para asegurar el respeto de los derechos de todos los ciudadanos” (p. 297),

Carbonell (2014) en referencia al potencial transformador del espacio universitario en la formación ciudadana, señala: “...cada persona que cruza el umbral de un aula universitaria va a cambiar para siempre. Cuando uno pisa una universidad deja de ser la persona que era y se convierte poco a poco en otra distinta: más preparada, más flexible, más educada y con más herramientas para triunfar en la vida” (p.7)

Reconocemos que uno de los obstáculos importantes para la formación ciudadana universitaria es el analfabetismo jurídico imperante, que consiste en el desconocimiento de contenidos jurídicos básicos, por ejemplo, en materia de Legislación Universitaria, sabemos por experiencia propia que generaciones van y generaciones de universitarios vienen, pero sin conocer durante su estancia sus deberes y derechos que les son propios. Desgraciadamente esta situación es compartida con la mayoría de los demás sectores que integran la comunidad universitaria.

La universidad como institución promotora de la cultura universal y de la transformación de las sociedades y del ciudadano en particular, no puede negar su compromiso sociocultural de formar ciudadanos capaces de transformarse así mismos y mejorar el entorno que les rodea. Como centro educativo, los centros universitarios son un crisol de esperanzas, donde se promueven las competencias y valores ciudadanos al servicio de la sociedad en sus legítimos derechos de superación y desarrollo permanente.

El papel de la universidad en el marco de la pandemia no puede ser otro que aportar soluciones concretas a los diversos problemas que no se reducen solo al sector de la salud -sin desconocer que es el más urgente-, sino que incluye otras áreas del desarrollo como: economía, educación, comercio, desarrollo industrial, entre otros. Estos problemas se verán

multiplicados si los comparamos con el estatus que tenían antes y después de la pandemia; ante esta crisis mundial, es obligado un proceso de reeducación, con nuevos modelos pedagógicos, lo que tenemos que hacer nosotros porque nadie lo hará y no podemos esperar, pero tenemos que ser conscientes de la necesidad de modificar nuestros modelos de explotación de los seres humanos y de la naturaleza, abandonando prácticas irracionales, no se debe continuar con el desprecio por la vida en el planeta, al contrario, tenemos la responsabilidad social de mejorar nuestro entorno en todos los aspectos.

METODOLOGIA: Nuestra investigación fue de carácter documental y descriptivo, constituye un llamado de atención en torno a nuestro objeto de estudio.

Conclusiones

En las universidades debemos desarrollar clara conciencia del momento histórico que nos ha tocado vivir, estamos en un lugar con dos caminos, la realidad que nos llevó a esta crisis que dramáticamente padecemos y “la nueva realidad” que nos obliga a la formación de nuevos ciudadanos, preparados, con educación de calidad, a la par del desarrollo tecnológico si, pero también, con una solida formación humanística, que nos permita la aplicación de los derechos humanos para la construcción de un mundo mejorado, donde el derecho educativo aporte soluciones concretas a problemas concretos.

Aun cuando las vacunas contra el covid 19 estarán disponibles para el mundo y en algunos países como Inglaterra se ha iniciado ya su aplicación, la pandemia tendrá un largo recorrido, serán vitales las decisiones y conductas de los dirigentes, especialmente de los ciudadanos para detener o provocar rebrotes del virus, incluso para poner fin a este mal del siglo, sin duda, estamos hablando de otro tipo de ciudadano, el de la nueva realidad y las universidades no pueden eludir su compromiso de responder a esta necesidad sanitaria, social y económica. El derecho Educativo gestado desde

el contexto universitario puede y debe ser un instrumento de apoyo para lograrlo

Dado el fuerte desequilibrio económico, político y social entre las personas, los pueblos y las naciones; el reto de crear un nuevo ciudadano desde las universidades resulta mayúsculo, pero a pesar de la pandemia covid 19 juntos saldremos adelante, como se indica en la Alocución de apertura del Director General de la OMS en el periodo extraordinario de la Asamblea General de las Naciones Unidas, el 4 de diciembre 2020: “Ante nosotros se encuentra un nuevo camino: uno en el que las naciones no se ven así mismas como rivales en un “juego de suma cero”, sino como compañeros de viaje con las mismas aspiraciones, esperanzas y sueños, con una visión que reafirma nuestra historia y nuestro futuro comunes y reconoce que somos más ricos por nuestra diversidad y somos más que la suma de nuestras partes. Nuestra diversidad representa nuestra belleza y nuestra fuerza”.

Referencias

Borja, R. (2002) Enciclopedia de la Política. México. FCE.

Carbajal, S. (2019). Las Universidades Públicas como Garantes del Derecho al Acceso y Permanencia en la Educación Superior. En RIIDE (Duso, P.L.M. y Villafuerte, V. A. Editores). Derecho Educativo: reflexiones sobre cultura de paz en un contexto globalizado. Costa Rica. ISOLMA.

Carbonell, M. (2014). Cartas a un profesor de Derecho. México. Editorial Porrúa - UNAM

Ferrari, C. A. et al, (2017) Revista Jurídica. Direitos e cidadanias em sociedade contemporânea, v. 1, n, 1, jun Brasil. URI

Gómez, T. A. O. et al (2019). Derecho Educativo y Formación Ciudadana Universitaria en México. En RIIDE (Duso, P.L.M. y Villafuerte, V. A. Editores). En: Derecho Educativo: reflexiones sobre cultura de paz en un contexto globalizado. Costa Rica. ISOLMA

Instituto de Investigaciones Jurídicas (2004) Diccionario Jurídico Mexicano. México. Editorial Porrúa- UNAM

Larroyo, F. (1982) Diccionario Porrúa de Pedagogía. México. Editorial Porrúa

ONU. Declaración Universal de los Derechos Humanos, 10 de diciembre 1948

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (OMS)

https://www.who.int/es/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019?gclid=EAIaIQobChMIkuOaqanC7QIVA_HACh0t4Q1gEAAYASAAEgIdj_D_BwE

RIIDE (Duso, P. L. M. y Villafuerte, V. A., Editores) (2019). Derecho Educativo: reflexiones sobre cultura de paz en un contexto globalizado. Costa Rica. ISOLMA

RIIDE (González, A. F., Editor) (2017). El Derecho Educativo una aproximación multidimensional. Portugal. Cosmorama edições

RIIDE (González, A. F., Editor) (2018). El Derecho Educativo: miradas convergentes. España. CALIGRAMA

Soria, V. R. E. (2014). La evolución del derecho por medio de la escuela. El derecho educativo y la labor escolar. Argentina. PIRCA EDICIONES

Soria, V.R.E. y Del Valle, S.F.P.A. (2019). El Derecho Educativo en una sociedad pos moderna. En RIIDE (Duso, P.L.M. y Villafuerte, V. A. Editores), (2019). Derecho Educativo: reflexiones sobre cultura de paz en un contexto globalizado. Costa Rica. ISOLMA.

Capítulo 11



PROGRAMAS PARA LA PREVENCIÓN DEL BULLYING EN LA ESCUELA Y EL FOMENTO DEL DERECHO EDUCATIVO

Irene García Fernández³¹

Fernando González Alonso³²

Introducción

El acoso escolar también conocido como bullying, estigmatiza a toda la sociedad, en particular a los centros escolares a lo largo y ancho de todo el mundo. El sentir general es que ha existido desde siempre, pero no es hasta que la sociedad toma conciencia de las graves consecuencias que conlleva, cuando se toman medidas importantes.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) (2003, p.4) hace referencia al acoso escolar como “el uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho, o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo de comunidad que cause o pueda causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones”.

Cada vez se dan más casos de acoso escolar (Cerezo y Rubio, 2017). El acoso escolar entre iguales, según indica Flores (2018), es “una de las formas de violencia más cruentas y persistentes que sufren niñas, niños y adolescentes en nuestra sociedad” (p.21). Estudios de la Fundación ANAR y la Fundación Mutua Madrileña (2021), señalan que con el avance de la tecnología ha ido aumentando el ciberbullying, que es la modalidad que más ha crecido en los dos últimos años, como consecuencia de la pandemia por Covid-19, al disminuir la convivencia presencial entre los alumnos.

En España, en 2006 se publican los resultados del mayor estudio hecho hasta la fecha en Europa Occidental, el Informe Cisneros X (Oñate y

³¹ Maestra Grado de Educación Primaria. Facultad de Educación. Universidad Pontificia de Salamanca.

³² Dr. por la Universidad de Salamanca. Profesor Titular. Facultad de Educación. Universidad Pontificia de Salamanca.

Piñuel, 2007), constata que uno de cada cuatro alumnos sufre acoso escolar en España.

La literatura consultada toma como punto clave, para dar con la solución en cualquier país, la mejora de la convivencia escolar. En España, desde 1990 con la LOGSE, todas las leyes educativas hacen referencia a los valores.

Ya conocemos teóricamente los conceptos de violencia, bullying, cyberbullying y sus términos relacionados, como los protagonistas del acoso escolar: el acosador, la víctima, los compañeros que ven las situaciones graves y se convierten en espectadores. Esto hace, que las consecuencias no son individuales, sino grupales y que afectan a todo el centro educativo, empeorando el clima de convivencia, por lo que se toman en cuenta medidas para su mejora basadas en valores, habilidades comunicativas y sociales, control de las emociones, etc., que se recogen en distintos planes y leyes educativas.

Cada vez se dan más casos de acoso escolar (Cerezo y Rubio, 2017). Flores (2018) en su prólogo señala el acoso escolar entre iguales como “una de las formas de violencia más cruentas y persistentes que sufren niñas, niños y adolescentes en nuestra sociedad” (p.21). Según el estudio realizado por Fundación ANAR y Fundación Mutua Madrileña (2021), con el avance de la tecnología ha ido aumentando el cyberbullying, que es la modalidad que más ha crecido en los dos últimos años como consecuencia de la pandemia por Covid-19, al disminuir la convivencia presencial entre los alumnos.

En el último cuarto del siglo XX se empiezan a utilizar programas específicos para atajar el acoso escolar, destacando por el avance de sus investigaciones en la materia, los programas nórdicos, en concreto, el *Olweus Bullying Prevention*. Sin embargo, es a partir de principios del siglo XXI cuando empiezan a cobrar auge en España los Programas de *Mediación Escolar*, el *TEI*, programa de prevención *Tutoría Entre Iguales*, y poco después, el Programa *KiVa* en Finlandia, que posteriormente se ha ido aplicando por más países.

La importancia del Programa de Mediación Escolar es muy destacada en España. Da fe de ello, su aplicación como Servicio de Mediación en

muchos centros educativos especialmente a partir del 2000, con la intención expresa de mejorar la convivencia, disminuir la conflictividad y la violencia, potenciando el Derecho Educativo.

Numerosas publicaciones (González-Alonso, 2018) refieren al Servicio de Mediación Escolar y atestiguan la puesta en marcha de la Mediación Escolar. Es una exigencia de las Leyes de Educación españolas, que solicitan para todas sus etapas escolares, la inclusión de actuaciones que fomenten la paz escolar, recogiendo en los planes de convivencia en los documentos organizativos del centro. Por su efectividad y carácter reeducativo de las partes del conflicto, las actuaciones de Mediación Escolar son muy comunes en dichos planes.

Al ser más conocidos los Programas de Mediación Escolar, nos vamos a centrar en este capítulo en otros Programas novedosos, y tal vez menos conocidos, como son el Programa TEI y el KiVa, que ensanchan el logro del Derecho Educativo en la Escuela.

Actualmente, hay más de 1300 colegios en España que aplican el TEI y más de 100 con el Programa KiVa, que se introdujo en España sobre todo a partir de 2016, con alguna excepción anterior.

El objeto de estudio

El *objeto de este estudio* es la identificación, análisis y comparación de los *Programas TEI y KiVa*, como prevención y respuesta a la conflictividad escolar, mejora de la *convivencia* y fomento del *Derecho Educativo*.

En este trabajo se analizan y presentan sobre todo estos dos Programas, indicando sus orígenes, creadores, objetivos, implementación, recursos, organización, situación actual y sus resultados, según evaluaciones internas y externas. Se destacan también las semejanzas y diferencias entre ambos y se exponen las conclusiones derivadas.

Ambos Programas se basan en marcos teóricos importantes, donde la Psicología a partir de la inteligencia emocional, y la Pedagogía con la teoría educativa, aportan la educación en valores y las habilidades sociales. Toman como referente los programas anti-acoso y preventivos, que implican a toda

la comunidad escolar. La diferencia principal entre ellos, es que el *TEI* añade la modalidad de aprendizaje basada en la *tutoría entre pares* y parte de la base de *mejorar el clima escolar*, donde el acoso no tenga cabida; mientras el Programa *KiVa* se centra más en *formar contra el acoso*, especialmente a los espectadores, consiguiendo una mejora del clima escolar y de la convivencia. Estos programas anti-acoso, se implementan cuando aumenta la presión social y las leyes los imponen o recomiendan.

En muchos casos, no depende del propio centro educativo la elección del Programa que favorezca la convivencia y fomente el Derecho Educativo, sino de factores externos, en ocasiones derivados de las decisiones de la Administración educativa.

Las cuestiones de la investigación y los objetivos:

Dentro del entorno escolar, como medio para aprender a convivir nos preguntamos ¿cuáles son algunos de los planes y programas elegidos para prevenir y solucionar los casos de acoso escolar en España?

En relación a los Programas *TEI* y *KiVa* utilizados en centros educativos en España ¿cuál es su origen? ¿qué aportan? ¿qué características principales tienen? ¿qué recursos y soluciones ofrecen? ¿cuáles son sus resultados? ¿en qué se parecen y en qué se diferencian?

En razón a estas cuestiones los objetivos que se plantean son:

1. Enumerar y explicar brevemente Programas y planes para prevenir el acoso escolar.
2. Analizar, comparar y destacar los elementos principales de los Programas *TEI* y *KiVa* en profundidad.

La metodología

La metodología utilizada según la *finalidad* es básica, porque pretende obtener información respecto a lo que son los programas *TEI* y *KiVa*. Según el *alcance temporal*, es sincrónica o transversal, porque se hace en el momento presente. Es *exploratoria* por el carácter provisional para obtener ciertos

conocimientos relacionados con los programas TEI y KiVa. Y según la *naturaleza*, es de observación, al indagar sobre el tema mencionado.

En lo que respecta a las fuentes utilizadas, se trata principalmente de fuentes primarias y secundarias para el acceso y análisis a los Programas mencionados, entre ellos, obras referidas a la mejora de la convivencia (González-Alonso y De Castro-Hernández (2019); al acoso escolar y la infancia según Save The Children (Sastre, 2016) y al acoso escolar, bullying y cyberbullying (González-Alonso y Escudero-Vidal (2018). Además de publicaciones de organismos oficiales y fundaciones, como la Fundación ANAR (2021), sus páginas web de referencia sobre los temas y programas implicados y las bases académicas consultadas de *Google Scholar*, *Research Gate*, *Dialnet* y *Academia.edu*.

El Derecho Educativo en el proceso de pacificación escolar

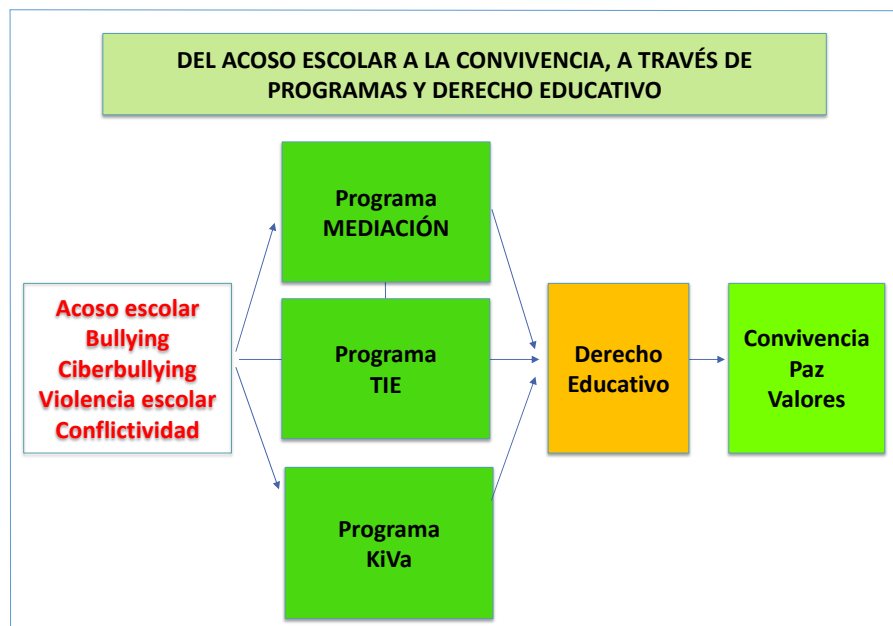
La importancia y necesidad del Derecho Educativo radica en el aprendizaje que las personas han de tener y mostrar en sus acciones al conocer las normas y leyes que refieren a los valores de respeto, concordia y paz para todos. Los niños desde la escuela han de conocer y aplicar las normas y disposiciones que refieren a los valores y se basan en los Derechos Humanos, los Derechos de la Infancia, en la Constitución, en la Ley educativa, entre otras.

Supone un conocimiento y un aprendizaje escolar de “la vida democrática y para la ciudadanía, al incorporar los valores que han de integrar a la sociedad, asumiendo las perspectivas convencionales, psicológicas y jurídicas sociales, como espacio de aprendizaje para la vida” (Ortega y Martín, 2006, citado por González y De Castro, 2019, p. 53).

Según Gómez-Téllez, et al, (2020), “el Derecho Educativo se contrapone a la cultura de la violencia y se fundamenta en el respeto absoluto de los derechos humanos, anteponiendo el reconocimiento a la dignidad de las personas como elemento central para una sana convivencia” (p. 29).

Se establece una relación directa entre el desarrollo del Derecho Educativo y el aumento de la paz y convivencia escolar, a través del conocimiento y aplicación de programas específicos, como el Programa de Mediación escolar, el Programa TIE y el KiVa, que garantizan la asunción de valores, el desarrollo de actitudes ciudadanas y el cumplimiento de las normas.

Figura 1. Proceso desde el acoso escolar a la convivencia, paz y valores, a través de Programas y Derecho Educativo.



Elaboración propia

Como se puede ver en la figura, la situación negativa provocada por el acoso escolar, se puede revertir con la aplicación en el centro educativo del Programa de Mediación escolar, el TIE y KiVa. El conocimiento de normativas y actitudes cívicas, y democráticas, fomentan el Derecho Educativo, que lleva a la mejora de la convivencia escolar, a la cultura de la paz y el beneficio de los valores.

Los Programas y planes para la convivencia

Si bien, se indican las medidas adoptadas en España para reducir el bullying y fomentar del Derecho Educativo, se hace referencia a los países nórdicos, porque han ido a la cabeza en la investigación e implementación de programas anti-acoso como el KiVa en Finlandia; el *Programa Zero* y el Programa *Olweus Bullying Prevention* en Noruega, entre otros. También porque sus programas están siendo la base para el desarrollo de programas afines en el resto del mundo.

Según Albaladejo-Blázquez et ál. (2019), la utilización de programas contra el acoso escolar reduce este en un 19% o 20% aproximadamente. Así, en España, todas las comunidades autónomas tienen diversos planes de convivencia escolar y fomento del Derecho Educativo. Entre ellos, el *Programa de Refuerzo Orientación y Apoyo* (PROA) en Aragón; el *Plan Integral de Sensibilización y Prevención contra la Violencia de Género* en Andalucía; el *Plan Director para la Convivencia y Mejora de la Seguridad Escolar* en Castilla y León; el *Plan de Convivencia y Derechos Humanos* en País Vasco, etc.

Además, existen planes más específicos para trabajar el acoso como el *Plan de prevención del ciberacoso y promoción de la navegación segura en centros escolares* en Cantabria o el *Programa de mediación escolar para la resolución de conflictos* en Asturias, entre otros (González y De Castro, 2019).

Además de estos planes del Ministerio de Educación y sus correspondientes Consejerías Autonómicas, existen otros recursos, tanto de iniciativas privadas como de organismos oficiales. Entre ellos, cabe destacar el *Programa de Mejora de la Convivencia y Competencia Comunicativa* (MCCC) para disminuir la conflictividad en el aula (De Castro-Hernández (2015); el *Plan Director* para mejorar la seguridad de los centros del Ministerio de Interior; el *Agente Tutor* para prevenir la violencia y drogadicción de la Federación Española de Municipios y Provincias; el Programa *Ciberexperto* de la Policía Nacional y la Fundación *Cibervoluntarios*, entre otros (Rodríguez, 2019). Hay que añadir propuestas educativas como *Netiquétate* de *Pantallas Amigas* para promover la

educación en redes sociales, lo que indirectamente favorece la prevención del ciberbullying.

En España, hay multitud de planes, programas y protocolos de convivencia, dependiendo de las consejerías, titularidades, ayuntamientos, centros escolares, etc. Todo ello se trabaja dentro de los planes de convivencia. Cabe destacar el *Plan Director*, el *Programa Ciberexperto* y el *Programa Agente Tutor*, dentro de los recursos de las fuerzas y cuerpos de seguridad del Estado y policías locales. Existen múltiples webs de referencia, entre ellas, *Gernika Gogoratz*, *Pantallas Amigas* o *Pentacidad*. Las Comunidades Autónomas desarrollan planes de convivencia: *Plan PROA* de Aragón, *Plan Regional de convivencia* de Extremadura, *Plan PREVI* de Valencia, entre otros, y también, programas de convivencia, como son: *Programa para la Mejora de la Convivencia* (PROMECA) de Canarias, *Programa Vive* de Cantabria y un largo etcétera.

Sin embargo, en los últimos años ha ido creciendo el uso de métodos anti-acoso. Entre ellos, el programa TEI, cuya implementación crece desde el año 2002 y el programa finlandés KiVa, que desde 2015 se implementa en los primeros centros españoles.

Los Programas integrales reactivos, proactivos e híbridos contra el acoso escolar

Diferentes autores clasifican los Programas de prevención contra el acoso en integrales reactivos, proactivos e híbridos:

De Frutos y García (2020) afirman que la presión internacional es la causante de que en los colegios se haya ido implementando métodos anti-acoso en los últimos 30 años. Ellos, analizan 39 métodos internacionales y los clasifican en tres grupos: los *integrales reactivos*, que reprimen al acosador, pero trabajan en toda la comunidad educativa; los *integrales proactivos*, que tratan de prevenir y solucionar situaciones de acoso, actuando sobre toda la comunidad; y los *híbridos*, que no reconocen el problema en su conjunto, sino que actúan en una parte, que es en la que

intervienen. Los mismos autores señalan que en algunos países ha sido obligatorio el uso de programas anti-acoso como Noruega o Canadá.

Dado que Olweus fue el primero que acuñó el término de acoso escolar parece adecuado revisar su método exitoso en Noruega. De hecho, se puede hablar de un antes y un después en el diseño de métodos desde su aplicación. Ttofi y Farrington (2011) aseguran que los programas basados en el de Olweus son los que mejor funcionan.

Riese y Urbanski (2018) explican que en el programa *Olweus Bullying Prevention*, experimentado en 1983, la idea es crear un ambiente escolar seguro y positivo centrándose en todo el personal de la comunidad escolar. Primero, se evalúa el nivel de bullying de la escuela, y después, se forma un equipo coordinador compuesto por personal no solo docente, al que un formador certificado por Olweus da la formación.

De Frutos y García (2020) clasifican el método *Olweus* dentro de *los programas reactivos*, porque lo consideran un programa integral que trabaja con los alumnos, el centro, las familias y las instituciones. Este método es, además, sancionador porque aplica medidas tajantes ante un caso de acoso. Otros programas reactivos son: *Bergeny Zerode* Noruega, *Sheffield* de Reino Unido, *Carolina, Seattle y Expect Respe* de Estados Unidos, *The Flemish* de Finlandia, *Be-Prox* de Suiza, *Donegal* de Irlanda, *Bully Pupe* de Italia, *Dare to Care* de Canadá, etc.

En el caso de *KiVa*, estos autores lo clasifican dentro de los programas *proactivos integrales*, porque cuentan con la actuación de los observadores. Además, el método finlandés incluye más materiales, lo que lo hace más costoso y resalta más la figura de los adultos protectores. Como es un programa proactivo, trata de resolver el conflicto sin sancionar al acosador, por lo que es un programa preventivo. Otros programas proactivos son: *Toronto* de Canadá, *Finnish* de Finlandia, *Chula Vista* de Estados Unidos, *PEACE* de Australia, *Positive* de Chicago, etc.

En el tercer grupo, clasifican a todos los métodos no integrales, es decir, *híbridos*. Dentro de ellos, incluyen *el método de apoyo de pares* que surgió en Reino Unido en los años 90. Este sistema forma a los alumnos en habilidades básicas para ayudar a otros alumnos fuera de su círculo más

íntimo. Se basa y trabaja especialmente la inclusión, las habilidades comunicativas y ayuda a los alumnos a enfrentarse a los conflictos de forma pacífica. Otros *programas híbridos* son: *WITS* de Canadá, *Youth matters* de Estados Unidos, *FearNot!* de Alemania, *Restorative* de China, *Friendly Scho* de Australia, etc.

En el estudio de Frutos y García (2020) se concluye que los métodos más eficaces para reducir el bullying son los proactivos, seguidos de los reactivos y en último lugar los híbridos, aunque, afirman que algunos programas son difíciles de clasificar en una de estas tres categorías. De los métodos aplicados en España, dentro de estos 39 incluyen dos métodos híbridos: *Save y Ciber programa 2.0*, con una reducción del acoso del 10% y 35% respectivamente. En los resultados se aprecia que *Olweus Bullying Prevention* es más efectivo en Noruega que en Alemania, como KiVa lo es en Finlandia frente a Reino Unido.

El Programa TEI

En este apartado se explica qué es y en qué consiste el Programa TEI, su objetivos, situación actual, su implantación, evaluación, reconocimiento y organización.

¿Qué es y en qué consiste?

Según González-Bellido (2021), es un programa español o estrategia educativa para mejorar la convivencia escolar y prevenir la violencia y el acoso escolar. Su principal objetivo es prevenir la violencia y crear una escuela más inclusiva, con una cultura de la no violencia. Su impulsor y coordinador es González-Bellido³³. Empezó el desarrollo de este programa en 1999 y su implementación se llevó a cabo por primera vez en centros educativos de Primaria y Secundaria en el curso escolar 2002-2003. Este programa lo evalúan científicamente la Universidad de Alicante y la

³³ Andrés González-Bellido es coordinador del Programa TEI, Catedrático de Orientación Educativa y experto en Psicología Clínica Educativa. Ideó por primera vez TEI en 1999.

Politécnica de Cataluña. En su web dicen que es el programa más implementado en España y uno de los primeros en el mundo, con referencias de aplicación en México y Colombia, Chile, Uruguay, Argentina y Ecuador. El Programa, según González-Bellido (2021), se emplea también en centros españoles de París, Londres y Berlín.

Este programa se diseñó para estudiantes de Educación Secundaria, con el objetivo de mejorar el clima escolar y promover la convivencia con estrategias para la resolución de conflictos y tolerancia cero a la violencia. Desarrolla varias competencias, sobre todo de tipo emocional como la empatía, el empoderamiento, el compromiso y el rechazo a la violencia. Posteriormente se ha aplicado también en otros niveles escolares.

Este Programa implica el compromiso de toda la comunidad educativa. Tiene una base práctica que cuenta con la experiencia del profesorado y para su diseño se tienen en cuenta las aportaciones de la *neurociencia*, con especial atención al altruismo, la ayuda y la bondad. Siguen las teorías de los *sistemas ecológicos de Bronfenbrenner*, en referencia a la transferencia de competencias emocionales del alumnado; a los principios de la *inteligencia emocional* de los estudios de Salovey y Mayer, Goleman, Caruso y Bisquerra, que desarrollan la empatía y el control de las emociones; y la *psicología positiva*, que centra al individuo como ser capaz de aportar positivismo ante las adversidades.

Utiliza el método de aprendizaje denominada *Tutoría Entre Iguales* (TEI), que Durán y Vidal (2004) definen como la basada en la creación de parejas de alumnos con relación asimétrica, y con una diferencia competencial que puede ser cognitiva, psicológica o emocional.

Según González-Bellido (2015), el TEI se centra en las competencias emocionales, de sensibilización, empatía y empoderamiento del grupo, para eliminar y prevenir conductas violentas. Aplica esta modalidad para generar en los centros educativos modelos positivos de conducta, donde la bondad y la ayuda sean la base del crecimiento personal, porque los valores y las emociones se aprenden siguiendo un ejemplo. Este aprendizaje se basa en la cooperación y en la solidaridad del alumnado, transmitiendo aprendizajes recíprocos que crean en el centro un clima de confianza.

Sus objetivos

Los principales objetivos que se propone este Programa según González-Bellido (2021) son los siguientes: sensibilizar sobre los efectos de la violencia a la comunidad educativa; concienciar sobre las causas de la violencia y sus consecuencias; caminar hacia una escuela inclusiva facilitando la integración del alumnado; crear un referente con el tutor que mejore la autoestima y disminuya la inseguridad de la víctima; empoderar al alumnado para que sea el motor contra la violencia y a favor de la convivencia; evitar el desequilibrio que producen el poder y la fuerza desde la prevención; y hacer que la tolerancia cero al maltrato sea un rasgo de identidad del centro. Y esto aplicado y contrastado en red con otros centros.

La situación actual del Programa TIE y su implementación

En 2021, se utiliza el Programa en más de 1.500 centros educativos, sobre más de dos millones de alumnos formados con esta metodología, con más de cincuenta mil docentes participantes y en 40 ciudades. Se implica no solo al profesorado, alumnado y familias de Infantil, Primaria y Secundaria de los centros educativos, sino también a monitores, animadores y agentes educativos y deportivos de áreas formales e informales. TEI forma parte de los programas de formación permanente del profesorado de la mayor parte de las Consejerías y los Departamentos de Educación de las Comunidades Autónomas, así como de la formación especializada en varios Másteres y Postgrados.

Este Programa implica en dos años a todo el alumnado de un centro, desde Infantil a Secundaria. El Programa se aplica en el curso de 5 años de Infantil, tercero y quinto de Primaria y primero y tercero de Secundaria. Se trata de crear rutinas y relaciones adecuadas de forma que en dos años el alumnado haya participado ayudando y/o recibiendo la ayuda. Posteriormente, se ha añadido la opción en centros de Educación Especial y FP de grado básico y medio.

TEI trata de combatir el bullying (Salcido y Aguirre, 2016), trabajando el entorno social pasivo, la proactividad y la creación de una estructura de acogida. Consiste en un aprendizaje práctico de valores cívicos (solidaridad, fraternidad, justicia, equidad, paz y respeto), desarrollo de sentimientos (empatía, afecto, amistad, compasión y valor) y adquisición de habilidades para la convivencia (escucha activa y asertividad).

Una vez que un centro decide que se va a utilizar este Programa, su implementación requiere seguir unos pasos.

Al principio, hay que informar y difundir a todos los miembros de la comunidad escolar en qué consiste el Programa. El equipo de dirección, el claustro y el consejo escolar aprueban la implementación y lo comunican a las familias animándolas a participar.

Después, el personal del centro, tanto docente como no docente, recibe una formación de 30 horas. En ella, se hará entrega de los materiales necesarios para la implementación, que el centro puede contextualizar, modificar y adaptar a sus necesidades. Durante el primer año, se puede recibir asesoramiento para implementar el Programa.

Posteriormente, a los estudiantes, que voluntariamente van a ser tutores, se les da una formación para capacitarles en cualidades personales, habilidades sociales, etc. Según sus autores, la mayoría de los estudiantes quieren ser tutores.

Después, los profesores crean parejas de *tutores y tutorizados* atendiendo la edad, con un máximo dos años de diferencia, y según las habilidades interpersonales, uniendo los más hábiles con los más vulnerables. En la última fase, se trata de capacitar a las parejas formadas con diversos tipos de actividades tutoriales y actividades formativas específicas. Se da mucha importancia a las tutorías informales, es decir, aquellas que tienen lugar en pasillos, patio, etc.

Finalmente, se hará entrega de diplomas a todos los participantes en el Programa y se evalúan los resultados.

En resumen, la implementación de este Programa tiene seis fases: aprobación por el claustro o Consejo Escolar, formación del profesorado, formación del alumnado, organización en parejas, formación permanente,

evaluación final del Programa y, por último, memoria y propuesta de mejoras.

El Programa TEI está preparado para usarse en la planificación habitual del curso, dentro de su horario curricular y requiere poca inversión en recursos humanos y económicos, con lo que se adapta fácilmente a la vida escolar.

La evaluación, el reconocimiento y la organización

En el Programa TEI se desarrollan dos tipos de evaluación, la interna y la externa.

La *evaluación interna* la realizan los centros que tienen implementado este Programa y se hace mediante unos cuestionarios para evaluar la valoración de los alumnos tutores y tutorizados y la del equipo TEI. Profesores y alumnos participantes tienen que completar evaluaciones trimestral y anual respectivamente, para poder mejorar de forma continua. Asimismo, incluye la *memoria anual* del coordinador TEI, que incluye objetivos iniciales y resultados, además de una propuesta de mejora. Entre los resultados de esta evaluación, está la detección de las situaciones de acoso, su reducción, la disminución del nivel de estrés y el absentismo, con el aumento de la empatía y el empoderamiento del alumnado. Con todo, se mejora la percepción de pertenencia al grupo, aumenta la autoestima, crece la motivación y mejoran los resultados académicos y se enriquece el clima del centro.

La *evaluación externa* es la que da al Programa las evidencias científicas y está avalada por dos Universidades que participan en el proceso. Esta evaluación se ha realizado en centros de Primaria y Secundaria, tanto públicos como privados y concertados, realizando test de diagnóstico y finales a una muestra de aproximada de 4.000 alumnos. Por un lado se han testado conductas sociales como la integración social, la cooperación entre estudiantes y la comunicación entre familias, y por otro, problemas de conducta como el acoso verbal, agresiones físicas, cyberbullying, autoestima, ansiedad y depresión. La evaluación

externa³⁴evidencia científicamente los resultados de la efectividad del Programa TEI(Ferrer-Cascales, et al, 2019). El Programa había reducido en un 52% las agresiones físicas y el 28% el ciberacoso, mostrando la eficacia de TEI para reducir el comportamiento de los acosadores y mejorar la paz en el centro.

Las evaluaciones de diagnóstico y resultado utilizaron herramientas como *Illinois Bully Scale* (18 ítems); escalas para detectar el ciberacoso y el *test clima escolar* (49 ítems).

Los buenos resultados detectados han servido al Programa TEI para obtener reconocimientos del Ministerio de Educación, Premio de Buenas Prácticas de Ayuntamientos, entre otros.

Distintos proyectos afines al TEI evidencian el interés, la eficacia y los buenos resultados: el “*Ciclo por 10 Razones*”, “*Creemos Juntos*”, “*Diálogos, Podcast Entre Iguales TEI*”, “*Proyecto Clara*”, “*Academia 675 Málaga*”, “*Proyecto Colombia TEI 22*” y “*Proyecto México TEI 22*”.

El Programa TEI ha elaborado una propuesta de ayuda para que las entidades deportivas adopten estas nuevas normativas con información y formación en dos niveles: básico y avanzado. En el primero, capacitan a los monitores para que conozcan el marco legal y puedan prevenir y actuar en casos de acoso, y en el segundo, se implementa TEI en la práctica deportiva con formación y seguimiento.

El Programa KiVa

Aquí se explica qué es el Programa KiVa, cuáles son sus objetivos, su actual situación, los elementos que le forman, su evaluación, reconocimiento y organización.

³⁴ Realizada por la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Alicante y el Departamento de Organización de Empresas de la Politécnica de Cataluña. Algunos Grupos de Trabajo colaboran en la investigación y evaluación del TEI.

¿Qué es y en qué consiste?

KiVa es el Programa finlandés contra el acoso escolar. El nombre de *KiVa* parte del acrónimo *Kiusaamista* y *Vaastan*, que significa contra el acoso escolar, además, el término *kiva* significa *agradable*, amable.

En el año 2006 el Ministerio de Educación y Cultura de Finlandia, encargó a la Universidad de Turku³⁵ un programa para prevenir y afrontar el acoso escolar. En 2007-2008 pusieron a prueba el Programa en 200 escuelas de Finlandia y un año después se incorporó al Consejo Nacional de Educación.

Según Mäkelä y Catalán (2018) este Programa se basa en las teorías sociocognitivas considerando el acoso como un fenómeno grupal donde los miembros del grupo presentan roles diferentes. Las autoras del Programa contemplaron cuatro roles: acosadores, víctimas, asistentes de los acosadores y reforzadores. Además, están los externos (los que se retiran ante una situación de acoso) y, por último, los defensores de la víctima.

Habitualmente, los acosadores eligen a sus víctimas por varios motivos: sumisas, inseguras, bajo poder..., gozando de un menor estatus en el grupo. Los creadores de este Programa pensaron que el éxito o fracaso de una situación de acoso estaba en los espectadores, de forma que si hay más reforzadores hay más acoso y si hay más defensores hay menos acoso. En resumen, la idea principal del Programa consiste en que, si los acosadores no tienen recompensa social, es decir, no se les coloca en el estatus alto y se aumenta la empatía y la concienciación de los espectadores sobre el sufrimiento de la víctima, se puede conseguir que la apoyen. Los alumnos tienen que saber que ellos son los que pueden cambiar las cosas. Hay que darles estrategias para hacerlo.

El 90% de las escuelas finlandesas han usado este Programa, aunque actualmente solo el 40% siguen adscritas al mismo, debido a que el Ministerio de Educación Finlandés dejó de financiarlo en 2011.

³⁵ El grupo de investigación de Christina Salmivalli que llevaba 25 años estudiando las relaciones entre los niños y el bullying y Elisa Poskiparta que fue la encargada de dirigir el desarrollo del Programa

Desde el principio se hicieron varios estudios sobre los resultados del proyecto y se vio que el acoso escolar disminuía notablemente, incluso en el primer año. Aunque había diferencias entre unas escuelas y otras, en algunos cursos se reducía un 40%. En dos años, el acoso escolar en las escuelas de Primaria se redujo a la mitad (Viscardi, 2011).

El Programa se dirige a toda la comunidad escolar porque todos tienen que entender qué es el bullying y qué tipos de acoso escolar hay. Consta de clases teóricas, *role-play*, vídeos, grupos de discusión, lecturas sobre formas de intimidación y trabajo con materiales de apoyo. En el Programa se trabajan cinco tipos de acoso: físico, gestual, aislamiento social, amenazas y humillación, y contempla que cuando se usan herramientas digitales para hacer el acoso se trata de *e-bullying* o *ciberbullying*.

Sus objetivos

KiVa Antibullying Program (2022) dice que el objetivo del Programa es reducir el acoso escolar a través de tres tipos de actores: docentes, alumnos y familias. Al personal escolar se le ofrece la información básica sobre el acoso escolar y cómo enfrentarse a este problema, se les da estrategias, métodos y herramientas para prevenir e intervenir.

La estrategia principal es influir sobre el alumnado de manera que no acepten con su silencio o inacción una situación de acoso y que apoyen con su actitud a la víctima. Otro punto clave es hacer el seguimiento de las situaciones de acoso, para confirmar que desaparecen. Esto se consigue trabajando un sistema de valores donde los niños reconozcan sus sentimientos y sean empáticos ante sus compañeros. En el caso de las familias, se trata de reforzar la comunicación familia-escuela y dar a los padres y madres información para que sepan identificar el acoso y colaboren con el colegio para hacerle frente.

La situación actual del Programa KiVa y su implementación

Después de haber sido utilizado con éxito el Programa con más de 300.000 estudiantes en Finlandia, se ha implementado en otras partes del mundo como Holanda, Reino Unido, Francia, Bélgica, Chile, Nueva Zelanda, Irlanda, Italia, República Checa, Estonia, Suecia, Estados Unidos y España. Para ello, se requiere que los colaboradores en el exterior tengan experiencia en Educación y en formación de profesorado.

En el caso de España, desde 2017 el socio-colaborador es la empresa Macmillan Education Iberia, con la excepción de la red de Ikastolas de País Vasco y Navarra, que tienen su propio acuerdo con la Universidad de Turku desde 2016.

Según *KiVa Antibullying Program (2022)*, el Programa se basa en tres principios: prevención, intervención y supervisión.

Para *prevenir*, hay que actuar sobre todo el grupo. Este Programa trabaja sobre la forma de actuar de los espectadores del acoso, ya que la conducta de estos puede mantener, aumentar o acabar con el acoso. Las clases teóricas de KiVa analizan los posibles casos de acoso y mediante juegos se prueban diferentes formas para oponerse al mismo.

Mäkelä y Catalán (2018) dicen que la misión de estas acciones universales es influir en las normas del grupo, enseñar comportamientos constructivos y ayudar a los alumnos a que asuman su responsabilidad y apoyen a las víctimas.

Si en el centro ya se diera una situación de acoso, hay que intervenir y por ello, se ponen a su disposición instrucciones para que sepan cómo actuar y en este caso, el equipo KiVa será el responsable de la resolución del conflicto, teniendo que hablar con las dos partes. En estos casos hay que focalizar y realizar unas acciones específicas dirigidas al acosador, a la víctima y a un grupo pequeño de este entorno para que apoyen a la víctima. Por último, hay que supervisar y comprobar que desaparece el caso de acoso. El equipo KiVa es el encargado de ello y cuenta con la herramienta *online* que proporcionará formularios y protocolos para registrar el caso y poder hacer un seguimiento de los resultados. El alumnado recibe clases

para reconocer las formas de acoso y hacer actividades que mejoren la convivencia.

Cada centro elige un equipo que actúa como coordinador, pero todos los profesores tienen que prestar atención a posibles conflictos y avisar al equipo KiVa. Este equipo estará formado preferentemente por profesionales, psicólogos y psicopedagogos (Mäkelä y Catalán, 2018). En las evaluaciones se detecta que la mayoría de las víctimas que han mantenido conversaciones con los equipos KiVa consideran que su situación ha mejorado. Si aparece un caso de bullying hay que intervenir con el agresor, la víctima y la familia, al menos durante tres meses, y participarán los profesores, supervisores y los psicólogos del centro.

En un colegio que aplica el Programa KiVa se informa al alumnado de las señales y consecuencias del bullying durante las clases obligatorias o mediante vídeo o en los juegos de ordenador en la biblioteca. Así, los alumnos aprenden que las consecuencias del bullying son el estrés, la bajada de rendimiento, la pérdida de autoestima, trastornos alimentarios, consumo de drogas, ataques de nervios, etc.

Los elementos de KiVa

KiVa Antibullying Program (2022) aporta materiales para las reuniones informativas a los padres. Ofrece información para el personal de centro y actuaciones globales para el alumnado y específicas para grupos más reducidos, para prevenir el acoso y solucionar los casos existentes.

La evaluación, el reconocimiento y la organización

Para llevar a cabo el seguimiento y evaluación se ponen a disposición del centro encuestas *online*.

KiVa Antibullying Program (2022) confirma que se han evaluado a 117 escuelas de intervención y 117 de control en Finlandia. Se trata de un ensayo extensivo con control aleatorio. Esta evaluación ha demostrado que el Programa es muy eficaz para reducir el acoso, disminuyendo los casos

denunciados por la víctima y sus compañeros y la victimización. El Programa ataca varias formas de acoso: verbal, físico, de relación y cyberbullying. Como consecuencia, se ha producido mayor motivación en el alumnado, reduciendo la ansiedad, la depresión y la percepción de los compañeros y se ha mejorado los resultados académicos.

Además de estos estudios internos, en Finlandia se realiza una encuesta independiente anual sobre el acoso. Un año después de implementar KiVa, en el 90% de las escuelas finlandesas, se detectó una caída en las cifras de acoso.

KiVa Antibullying Program(2022) destaca que el Programa KiVa se está evaluando en otros países: Italia, Países Bajos, Reino Unido, con resultados muy positivos.

El Programa KiVa recibió en 2009 el primer premio en European Crime Revention Award del Ministerio de Justicia de Suecia (Viscardi, 2011), junto a otros reconocimientos por proyectos de investigación y la publicación de artículos científicos.

En España se destaca la aplicación de KiVa en Laredo (Cantabria), en más de 50 centros de la Comunidad de Madrid y en más de 100 colegios del Estado español.

Comparativa entre el Programa TIE y KiVa

Los dos son Programas elaborados por departamentos y equipos de Universidades y dirigidos por expertos, que beben de las mismas fuentes científicas y conocen profundamente los estudios e investigaciones previas sobre el acoso escolar, sus programas, proyectos e informes.

Ambos proyectos surgen muy cercanos en el tiempo. En 2002-2003 tiene lugar la primera experiencia piloto de TI en centros escolares de España, mientras que en 2006-2007 empieza a probarse KiVa en centros escolares de Finlandia.

En ambos Programas se tiene muy en cuenta el método anti-acoso de Olweus, *Olweus Bullying Prevention*. Sin embargo, KiVa aumenta los materiales y recursos del Programa noruego y elimina la parte sancionadora

a favor de un enfoque más preventivo que punitivo. El Programa TEI toma como referente el programa de Olweus, sobre todo, para realizar la implementación en los centros, pero tiene una base muy importante del método británico *El método de apoyo de pares*.

Si se compara la implementación en sus respectivos países, en el caso del Programa finlandés su nacimiento viene de la mano de encargo ministerial y de su financiación. En el caso de TEI, su avance ha contado con el apoyo de la Administración y de Colegios profesionales. Además de los propios países, ambos Programas se han implementado en otros países, l mismo esfuerzo para implementar, en consecuencia, el Derecho Educativo.

Los dos Programas destacan su efectividad con evidencia científica, basándose en evaluaciones internas y externas, que también realizan propuestas de mejora en función de los resultados obtenidos. para aumentar el éxito y reducir el acoso, involucrando de una manera u otra a toda la comunidad escolar para beneficio de todas las etapas escolares.

Se aprecian también semejanzas en los pasos a seguir para implementar ambos Programas: la formación del personal, la creación de materiales, la incorporación y apoyo de los equipos directivos, el alumnado como destinatario, la programación y propuesta de actuaciones, etc., para la prevención y la resolución de los casos de acosos, aunque varían sus enfoques.

También los dos Programas consiguen la mejora de la convivencia y el clima escolar, y entornos más seguros, con una mejoría de los resultados académicos y una disminución del acoso escolar. En ambos casos es el alumnado el motor del cambio, con el profesorado como guía, aunque sea mucho más evidente este papel del docente en KiVa. TEI es un sistema más ecléctico, donde se mezclan las bases de los programas noruegos y la modalidad de aprendizaje entre pares, mientras KiVa es una variante no sancionadora del método noruego.

Todo ello va muy en la línea de las tendencias educativas actuales, que apuestan por la inteligencia emocional, las habilidades sociales, la resolución de conflictos, la inclusión, la diversidad, la igualdad y, en definitiva, por formar ciudadanos que sepan resolver sus conflictos y

promuevan la paz. Es una apuesta por una escuela más basada en los valores y por lo tanto, en el Derecho Educativo.

Conclusiones

Los programas anti-acoso, aunque hay bastante información, ha sido más difícil encontrar descripciones profundas de estos. Casi todos los estudios que los analizan y comparan dan pinceladas de los métodos o cotejan sus resultados, pero pocos profundizan en el contenido de su metodología. De hecho, de los dos métodos estudiados y analizados en este trabajo, gran parte de la información la ofrecen ellos mismos.

El uso y aplicación de programas anti-acoso no es una solución definitiva al problema. De hecho, el bullying y su variante tecnológica, el cyberbullying, se reducen en mayor o menor medida.

Se establece una relación directa entre el aumento de la convivencia escolar, a través de sus programas específicos y el fomento del Derecho Educativo, que garantiza la asunción de valores, el desarrollo de actitudes ciudadanas y el cumplimiento de las normas.

El conocimiento que aporta este estudio para el currículum formativo de un docente es de gran ayuda para realizar su labor educativa, sobre todo en lo que tiene que ver con la mejora de la convivencia y el logro del Derecho Educativo.

Las soluciones que se están planteando en los centros educativos van desde planes de convivencia y protocolos de actuación hasta la implementación de programas específicos creados para tal fin. Todas estas soluciones vienen de actuaciones que crean los centros, planes que presentan las consejerías de educación, los ayuntamientos, las distintas titularidades o los programas desarrollados por psicólogos. Hay que cuidar esta función social y formativa en las Administraciones e instituciones.

Los métodos más eficaces para reducir el bullying son los proactivos, seguidos de los reactivos y en último lugar los híbridos, aunque, se afirma que algunos programas son difíciles de clasificar en una de estas tres categorías. Potenciar la creatividad, formación y aplicación de programas

proactivos es un reto necesario a favor, sobre todo, de la familia y la comunidad escolar.

La sociedad es consciente de las graves consecuencias que supone el bullying, cuando se conocen sus efectos devastadores que finalizan con los suicidios de menores y adolescentes. Esta presión social hace que haya que tomar medidas y de ahí los múltiples ensayos, planes, protocolos... que contribuyan a fomentar la convivencia y el Derecho Educativo.

Desde la segunda mitad del siglo XX, se han ido implementando en los diferentes países, a lo largo de la geografía mundial, diferentes programas para reducir el acoso. No obstante, el propuesto por el psicólogo noruego Olweus, marca un punto de inflexión en el diseño y aplicación de estos métodos. Los países nórdicos han ido a la cabeza, no solo en la identificación del problema del bullying, sino también en el tratamiento para su resolución, quizá por eso, y porque su sistema educativo se considera el mejor del mundo, sean las naciones que afrontan con mayor éxito el problema. Por lo mismo, se hace necesario seguir investigando y desarrollando programas específicos en esta línea, ajustados a las nuevas necesidades y características de los destinatarios.

La implementación de TEI en España es mucho mayor que la de KiVa, sin embargo, TEI, no es un sistema que se incluya en los principales estudios de programas anti-acoso a nivel mundial, donde sí aparecen otros como *SAVE* o *Ciberacoso*. TEI, como creación española, es lógico que haya llegado a muchos más centros que KiVa. Además, acceder a este sistema es mucho más sencillo, ya que no requiere de intermediarios, como el finlandés KiVa. Los creadores de TEI son muy proactivos a la hora de hacer llegar su método a las diferentes instituciones y organizan congresos junto con los Colegios profesionales y las Consejerías de Educación. Además, se han ido adaptando a las necesidades y en poco tiempo han pasado de Primaria y Secundaria a cubrir todos los niveles escolares desde Infantil hasta los 18 años, incluyendo educación especial y entornos deportivos.

Se hace necesario seguir formando e innovando con fidelidad a la esencia de los Programas TEI y KiVa. Es necesario e importante hacer un seguimiento de la aplicación de estos, reformular los objetivos, analizar y ver

los resultados de la situación actual de cada uno, atender a los procesos formativos y de evaluación interna y externa de los Programas para realizar los ajustes de mejora y organización y los reconocimientos al esfuerzo y trabajo individual, grupal e institucional.

De cara al futuro, sería conveniente hacer investigaciones en centros donde estén implementados los Programas TEI y KiVa, e incluso, que hayan aplicado los dos Programas. Es necesario relacionar y trabajar junto con el Programa de Mediación escolar para beneficiarse y complementarse entre los Programas.

En los Programas, es conveniente recoger información con instrumentos *ad oc* del equipo formativo, de los agentes que lo aplican, del profesorado y alumnado involucrado y de las propias familias y establecer variables comparativas, sincronicas o longitudinales. Además, se podría consultar a las diferentes Administraciones, observatorios de convivencia, comisiones, claustros, equipos de investigación, etc., para aplicar las medidas e intervenciones necesarias, que fomenten la disminución de la conflictividad, aumenten la cultura de la paz y el desarrollo del Derecho Educativo.

Referencias

Albaladejo-Blázquez, N., Ferrer-Cascales, R., Lordan, O., Portilla-Tamarit, I., Ruiz-Robledillo, N., y Sánchez-SanSegundo, M. (2019). Efectividad del Programa TEI en la reducción del bullying y cyberbullying y la mejora del clima escolar. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. MDPI. <https://bit.ly/3x7VK7U>

Cerezo Ramírez, F., y Rubio Hernández, F. J. (2017). Políticas against bullying and cyberbullying in Spanish autonomous laws. A comparative study. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 20(1), 113-126.

De Castro-Hernández, R.M. (2015). *Mejora de la convivencia y competencia comunicativa. Diseño y aplicación del Programa 'MCCC' para la prevención y resolución de conflictos escolares*. (Tesis). Salamanca.

De Frutos, T. H., y García, E. C. (2020). Análisis sistemático internacional sobre métodos reactivos, proactivos e híbridos en el tratamiento del acoso escolar. *Tendencias Sociales. Revista de Sociología*, (5), 35-62.

EquipoKiVa. (2022). *KiVaAntibullying Program KiVa*. <https://bit.ly/3x8oUnr>

Equipo TEI. (2022). *Programa TEI*<https://bit.ly/3BpX09g>

Ferrer-Cascales, R.; Albaladejo-Blázquez, N.; Sánchez-SanSegundo, M.; Portilla-Tamarit, I.; Lordan, O.; Ruiz-Robledillo, N. (2019). Effectiveness of the TEI Program for Bullying and Cyberbullying Reduction and School Climate Improvement. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 2019, 16, 580. <https://doi.org/10.3390/ijerph16040580>

Flores, J. (2018). Prólogo. En F. González Alonso, y J. Escudero Vidal, *El acoso escolar, bullying y cyberbullying, formación, prevención y seguridad*. Ed. Tirant Humanidades.

Fundación ANAR y Fundación Mutua Madrileña. (2021). *II Estudio sobre acoso escolar y cyberbullying*. <https://bit.ly/3RssXTT>Madrid

Gómez-Téllez, et al, (2020) Diferencias entre el Derecho a la Educación y el Derecho Educativo, en F. González-Alonso, y R. Castaño-Calle, *Análisis conceptual y metodológico del Derecho Educativo*. ISOLMA.

González Alonso, F. y Escudero Vidal, J. (2018). *El acoso escolar, bullying y cyberbullying, formación prevención y seguridad* (21-22). Ed. Tirant Humanidades.

González-Alonso, F. (2018). El Servicio de Mediación Escolar en el centro para la paz y la convivencia. En F. González Alonso y J. Escudero-Vidal. *Acoso Escolar, Bullying y cyberbullying. Formación, prevención y seguridad*, 117-154.

González-Alonso, F., y De Castro-Hernández, R. M. (2019). *Mejorar la convivencia. Educación en valores y Derecho Educativo*. Tirant lo Blanch.

González-Bellido, A. (2015). Programa TEI “Tutoría Entre Iguales”. *Innovación educativa*, (25).

González-Bellido, A. (2021). Programa TEI: El alumnado como protagonista de la prevención de la violencia y el acoso escolar. *Evidencias científicas*. <https://bit.ly/3Rr0L3J>

Jefatura del Estado. LOGSE. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. <https://bit.ly/3x2r9sj>

Mäkelä, T., y Catalán, B. L. (2018). Programa de convivencia y anti-acoso escolar KiVa: Impacto y reflexión. *Anales de la Fundación CanisMajoris*, 2018(2).

Olweus, D. y Limber, S.P. et al, (2007). *Olweus Bullying Prevention*. Hazelden.

Oñate Cantero, A. y Piñuel Zabala, I. (2007). *Informe Cisneros X. Violencia y acoso escolar en España*. Instituto de Innovación educativa y desarrollo directivo. <https://bit.ly/3RCg35o>

Organización Mundial de la Salud (2003). *Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud*. <https://bit.ly/3Bor9FV>

Ortega, P. y Martín, O. (2006). Convivencia y aspectos conceptuales, sociales y educativos. En Ortega, R. y Del Rey, R. (Coord.). *Construir la convivencia*. Edebé.

Riese, J. y Urbanski, J. (2018). III Programa Olweus para Prevenir el Acoso Escolar1. *El Acoso Escolar. Una visión comparada*, 43.

Rodríguez, E. (2019). Prevención del acoso escolar en el centro educativo, En F. González Alonso, y R.M. De Castro Hernández. *Mejorar la convivencia, educación en valores y derecho educativo* (243-252). Ed. Tirant Humanidades.

Salcido-Cibrián, L.J. y Urías-Aguirre, K.M. (2016). Educación emocional en casos de violencia y victimización escolar: propuesta de intervención. *Opción*, 32 (12), 2088-2102. <https://bit.ly/3qkhrOj>

Sastre, A (coord.) (2016). *Yo a eso no juego. Bullying y cyberbullying en la infancia*. Save The Children España.

Ttofi, M. M. y Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of experimental criminology*, 7(1), 27-56.

Viscardi, N. (2011). Programa contra el acoso escolar en Finlandia: un instrumento de prevención que valora el respeto y la dignidad. *Construção psicopedagógica*, 19(18), 12-18.

A presente edição foi composta pela URI, em
caracteres Bookman Old Style, formato e-book, pdf,
em outubro de 2024.

