Ciudadanía corresponsable: estado, escuela y familia en el marco del derecho educativo

Co-responsible citizenship: state, school, and family within the framework of educational law

Juan Carlos Sánchez-Huete
Dr. en Filosofía y Ciencias de la Educación
CES Don Bosco. Madrid. España.
C/ María Auxiliadora, 9. Madrid-28040
jcshuete@cesdonbosco.com

Albert Marqués-Donoso
Dr. en Ciencias de la Educación
CES Don Bosco. Madrid. España.
amarques@cesdonbosco.com
C/ María Auxiliadora, 9. Madrid-28040

RESUMEN
Este trabajo analiza el impacto y alcance del Derecho Educativo y el Derecho a la Educación bajo el paradigma de la protección integral y el principio de corresponsabilidad entre el Estado, la escuela y la familia. A través de una revisión conceptual, metodológica y empírica, se examina la transición desde modelos escolares punitivos tradicionales hacia una cultura de convivencia democrática basada en los derechos humanos. Se abordan herramientas clave para la inclusión y la participación del alumnado, tales como el Modelo de Lundy, el Aprendizaje-Servicio (ApS), el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y la metodología de internacionalización telemática *Collaborative Online International Learning* (COIL). Finalmente, se exponen modelos aplicados y se proponen indicadores institucionales para evaluar de forma sistemática las sinergias entre los centros educativos y las familias.

Palabras clave: Derecho Educativo; Derecho a la Educación; Corresponsabilidad; Convivencia Democrática; Inclusión; Autonomía Progresiva.

SUMARIO
1. Introducción. 2. Derecho Educativo y Derecho a la Educación. 3. Marco jurídico de la corresponsabilidad educativa. 4. El Estado como garante del derecho a la educación. 5. La escuela como espacio de ciudadanía. 6. Enseñanza de derechos y cultura escolar. 7. Relación escuela-familia. 8. La pedagogía de los derechos. 9. Estrategias de pensamiento para una realidad crí-

tica: el Aprendizaje-Servicio (ApS). 10. La institución educativa efectiva ante la diversidad. 11. Contextos del Derecho Educativo. 12. Conclusiones. 13. Referencias bibliográficas.

ABSTRACT
This paper analyzes the impact and scope of Educational Law and the Right to Education under the paradigm of comprehensive protection and the principle of co-responsibility between the State, the school, and the family. Through a conceptual, methodological, and empirical review, the transition from traditional punitive school models to a culture of democratic coexistence based on human rights is examined. Key tools for inclusion and student participation are addressed, such as the Lundy Model, Service-Learning (SL), Universal Design for Learning (UDL), and the telematics internationalization methodology Collaborative Online International Learning (COIL). Finally, applied models are presented alongside institutional indicators to systematically evaluate the synergies between schools and families.

Keywords: Educational Law; Right to Education; Co-responsibility; Democratic Coexistence; Inclusion; Evolving Capacities.

SUMMARY
1. Introduction. 2. Educational Law and the Right to Education. 3. Legal Framework of Educational Co-responsibility. 4. The State as Guarantor of the Right to Education. 5. The School as a Space for Citizenship. 6. Teaching of Rights and School Culture. 7. School-Family Relationship. 8. The Pedagogy of Rights. 9. Thinking Strategies for a Critical Reality: Service-Learning. 10. The Effective Educational Institution in the Face of Diversity. 11. Contexts of Educational Law. 12. Conclusions. 13. References.

1. INTRODUCCIÓN

El derecho educativo, analizado desde cualquier realidad social, política, cultural, económica o jurisprudencial, es entendido como una rama especializada del ordenamiento jurídico que actúa como la garantía de un derecho humano fundamental, regulado y articulado mediante el sistema educativo de un estado. El marco legislativo internacional, que recoge y fundamenta el Derecho a la Educación, se expresa con total claridad en la premisa universal de que "toda persona tiene derecho a la educación".

Los grandes marcos legales globales, tales como la *Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948)*, la *Convención sobre los Derechos del Niño (1989)* o las propias cartas magnas y constituciones de los distintos países, incorporan como eje clave e insoslayable la doctrina de la protección integral. Esta doctrina sitúa a la infancia y a la adolescencia no como meros objetos pasivos de protección, compasión o destinatarios de las decisiones adultas, sino como sujetos plenos de derechos que deben ser escuchados, respetados y acompañados en el desarrollo progresivo de su autonomía.

Garantizar efectivamente este derecho en las aulas exige una profunda transformación de los agentes principales del proceso educativo: los docentes y el alumnado.

Para ello, es indispensable elevar la competencia profesional y ética del profesorado mediante una formación adecuada y permanente, que se corresponda de manera directa con las aspiraciones académicas del estudiantado. De este modo, se asegura una inclusión real que responda con efectividad a la diversidad. En lo que respecta al alumnado, los entornos educativos deben favorecer su desarrollo intelectual, proveyendo estrategias de pensamiento que les permitan estructurar, percibir y razonar críticamente su realidad, consiguiendo nuevos conocimientos y garantizando así una educación digna concebida desde el enfoque intrínseco de los derechos humanos.

2. DERECHO EDUCATIVO y DERECHO A LA EDUCACIÓN

Comprender en profundidad la dimensión de lo que involucra "educar en clave de derechos" pasa necesariamente por resolver la ambivalencia conceptual que suele rodear a este campo. Como señala Villafuerte Vega (2022), en los foros académicos, jurídicos y pedagógicos se tiende a utilizar de forma indistinta y errónea los términos "Derecho Educativo" y "Derecho a la Educación", a pesar de que representan categorías jurídicas con objetos de estudio, naturalezas y aplicaciones netamente diferenciadas.

El Derecho Educativo como sistema objetivo

El Derecho Educativo debe entenderse como la materialización jurídica de la organización social en torno a la enseñanza. Constituye el elemento objetivo, el "conjunto de normas, políticas públicas y principios jurídicos de los cuales emanan las regulaciones para orientar, ordenar y tutelar el quehacer y la gestión educativa" (Villafuerte Vega, 2022, p. 89). No se trata de una simple recopilación de reglamentos escolares o pautas disciplinarias de convivencia, sino de una especialidad jurídica autónoma. Su conocimiento normativo permite a los docentes percibir las fuentes de su autoridad legítima y las limitaciones de su responsabilidad. Según sostiene Cifuentes Ramírez (2017), este derecho organiza de forma metódica las prestaciones, servicios y deberes de todos los actores del sistema, desde el Estado hasta el personal administrativo y de apoyo.

El Derecho a la Educación como facultad subjetiva

El Derecho a la Educación es el elemento subjetivo, entendido como la libertad, prerrogativa o facultad que posee cada individuo por el simple hecho de ser persona y que puede exigir frente a los poderes públicos. En palabras de la Organización de

las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019, p. 28), "el derecho a la educación asegura que el individuo sea colocado firmemente en el centro del sistema educativo".

Este enfoque ha evolucionado significativamente en el último lustro con aportaciones de autoras como Lundy et al. (2024), quienes sostienen que el derecho a la educación ya no puede limitarse al acceso o matriculación física en el aula, sino que debe garantizar de forma irrenunciable las dimensiones de aceptabilidad y adaptabilidad. Esto significa que el sistema educativo (Derecho Educativo objetivo) tiene la obligación de ajustarse a las necesidades de la niña o del niño, y no al revés.

La dimensión de la adaptabilidad, la aceptabilidad y el concepto de "derecho llave"

Esta idea se aborda específicamente en la sección donde las autoras discuten la relación entre los artículos 12, 28 y 29 de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN). Aunque el texto no utiliza siempre las palabras exactas "aceptabilidad" y "adaptabilidad", que provienen del esquema clásico de las "4A" diseñado por Katarina Tomaševski, relatora especial de la ONU, las autoras desarrollan el concepto de la siguiente manera. Señalan que el artículo 28 se centra principalmente en el acceso a la educación (que sea gratuita y disponible), pero argumentan de manera categórica que esto es insuficiente por sí solo. Las autoras afirman: "Article 28 of the CRC defines access to education and Article 29 defines the 'aims of education': together they provide a human rights blueprint for the quality of education."

Vinculan el derecho a ser escuchado (Art. 12) con los objetivos de la educación (Art. 29) para explicar que la educación debe ser de calidad, lo cual implica necesariamente que la *Adaptabilidad* exige que la educación se ajuste a las necesidades y la madurez de la niña o el niño. La educación debe ser un medio para que desarrolle su personalidad y talentos, y los Estados deben incluir el acceso gratuito a la educación inicial como parte de este proceso evolutivo. Por otro lado, la *Aceptabilidad* se entiende que al integrar el Artículo 12, se defiende que la educación no es algo que simplemente se entrega a la niña o al niño, sino que debe considerar sus opiniones. Para que una educación sea aceptable desde un enfoque de derechos, debe respetar la dignidad de la persona y ser culturalmente pertinente, rechazando cualquier práctica discriminatoria.

El derecho a la educación es un "paquete" donde el acceso es solo el punto de partida, y la participación de la niña o el niño es lo que garantiza que esa educación sea adecuada y respetuosa con sus derechos. En el derecho internacional, los derechos no funcionan de forma aislada. Este paquete supone que el derecho es integral en cuanto a disponibilidad, porque hay escuelas y maestros cualificados; porque hay acceso al eliminar cualquier tipo de barreras, ya sean geográficas, económicas o legales; y porque se asegura la calidad, donde lo que se enseña es útil.

Se refuerza la idea de la educación como un derecho multiplicador. No se trata de un derecho aislado, sino de la puerta de acceso a la ciudadanía. "La educación es un multiplicador que aumenta el disfrute de todos los derechos y libertades individuales cuando está efectivamente garantizado" (Tomaševski, 2001, p. 10). En este sentido, educar en clave de derechos supone reconocer que, si el sistema falla en su misión pedagógica, no solo se pierde un tiempo escolar, sino que se transgrede la capacidad futura del sujeto para ejercer su libertad política, su autonomía económica y su protección jurídica en la sociedad.

3. MARCO JURÍDICO DE LA CORRESPONSABILIDAD EDUCATIVA

El paradigma contemporáneo de protección de la infancia se basa en la idea de que los niños y adolescentes son sujetos plenos de derecho. Esta concepción se consolida a partir de la Convención sobre los Derechos del Niño, instrumento que introduce una transformación profunda respecto a los modelos tutelares y de patronato anteriores, donde el menor era visto como un objeto de compasión o de control estatal.

Uno de los pilares fundamentales de este paradigma es el principio del interés superior del niño, reconocido explícitamente en el artículo 3 de la Convención, y que establece de forma taxativa que todas las decisiones que involucren a niñas y a niños deben priorizar su bienestar y desarrollo integral. Desde la perspectiva educativa se explica que, tanto las decisiones institucionales de la escuela como las decisiones familiares, deben orientarse y subordinarse por ese criterio rector.

La doctrina jurídica ha destacado el alcance y la fuerza vinculante de este principio. Kemelmajer de Carlucci (2015) sostiene que el interés superior del niño constituye un criterio de interpretación y decisión que obliga a ponderar las consecuencias concretas de cada medida sobre la vida y el desarrollo de los niños. Este principio se complementa de forma directa con otro concepto fundamental: la autonomía progresiva. El artículo 5 de la Convención reconoce que los niños desarrollan gradualmente capacidades para ejercer sus derechos y tomar decisiones por sí mismos. Por ello, las instituciones deben acompañar ese proceso permitiendo una participación creciente de los estudiantes en los asuntos que los afectan. En el ámbito educativo, la autonomía progresiva se expresa en dimensiones como la participación en decisiones escolares, la expresión de opiniones sobre su propio proceso de aprendizaje, o la construcción de responsabilidades en la vida institucional cotidiana.

Para comprender esta compleja relación de amparo, puede pensarse en una figura simple, pero muy significativa y profunda: el triángulo de la corresponsabilidad educativa, en cuyos vértices se encuentran tres actores fundamentales: Estado, escuela y familia. Cada uno cumple con unas funciones específicas y exclusivas, pero ninguno puede garantizar por sí solo el ejercicio pleno del derecho a la educación.

El Estado tiene la obligación jurídica de asegurar el derecho a la educación mediante políticas públicas, financiamiento sustentable y regulación institucional. Entre sus roles principales, en este aspecto, se destaca de manera prioritaria garantizar el acceso universal a la educación obligatoria y gratuita; establecer los marcos normativos nacionales y regionales que protejan derechos: desarrollar las políticas necesarias para la inclusión educativa real; o supervisar el funcionamiento del sistema escolar mediante la inspección.

En el paradigma de derechos humanos, el Estado no es únicamente un proveedor de servicios educativos; es el garante del ejercicio efectivo de derechos fundamentales.

La escuela constituye el espacio institucional de ciudadanía donde esos derechos se materializan en experiencias concretas y cotidianas. Allí se desarrollan procesos pedagógicos que permiten a los estudiantes acciones tales como adquirir conocimientos, construir vínculos sociales y afectivos, aprender normas de convivencia democrática y ejercer progresivamente su autonomía. Las decisiones que se toman dentro de una institución educativa, tales como los procesos de evaluación, las intervenciones pedagógicas, las medidas disciplinarias, etc., tienen un impacto directo en las trayectorias educativas, y partiendo del principio de que los Proyectos Institucionales deben ser adecuados a cada individuo, las decisiones no pueden ser estandarizadas sino respetuosas de estas particularidades. Por ello, la escuela ocupa un lugar central en la implementación del enfoque de derechos.

La familia, entendida en su concepción más amplia, integral y diversa, representa el primer ámbito del desarrollo de niños, niñas y adolescentes. En ese espacio se construyen las primeras experiencias de cuidado, protección, pertenencia y socialización. Su rol en el proceso educativo es insoslayable y su colaboración, coordinada y participativa en la vida escolar permite acompañar procesos de aprendizaje, trabajar los hábitos de estudio para reforzarlos y fortalecer la confianza entre la institución y la comunidad educativa. Cuando esta relación se construye desde el respeto mutuo y la cooperación, el estudiante encuentra un entorno más estable y amable para su pleno desarrollo.

El modelo de corresponsabilidad educativa funciona como un sistema interdependiente. Cuando uno de sus vértices se debilita, todo el sistema se resiente. Esto puede manifestarse de diversas formas. Por ejemplo, cuando las políticas públicas no brindan recursos suficientes para garantizar la inclusión educativa. O cuando las familias se sienten excluidas de las decisiones escolares o no acompañan el proceso educativo, ni cumplen los acuerdos escolares. También si la escuela asume funciones que corresponden al sistema de protección social, o si realiza una inclusión "física" y no real, sin adecuaciones a las necesidades de cada estudiante. En estos casos, y en tantos otros, la relación entre escuela y familia suele deteriorarse y las dificultades educativas se intensifican de forma alarmante.

La corresponsabilidad entre Estado, escuela y familia constituye uno de los pilares del paradigma de protección integral de la infancia. Como señala Beloff (2004), la ga-

rantía efectiva de los derechos de los niños requiere la acción coordinada de múltiples actores sociales e institucionales, ya que no puede asegurarse el pleno ejercicio de los derechos si algún actor se encuentra aislado o ausente del proceso.

4. EL ESTADO COMO GARANTE DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN

En el sistema de derechos humanos, el Estado ocupa una posición central como garante del derecho a la educación. La obligación estatal no se limita a proveer servicios educativos o construir aulas. También implica establecer políticas públicas, normativas y mecanismos institucionales que aseguren condiciones adecuadas para el aprendizaje. Estas políticas públicas deben, necesariamente, ir acompañadas de partidas económicas reales que hagan posible el cumplimiento de las medidas garantistas, trabajando para diagramar la reglamentación de las normas conformes a las diferentes realidades geosociales que particularizan cada tipo de escuela (urbana, rural, marginal, etc.).

La Declaración Universal de Derechos Humanos reconoce, en su artículo 26, que toda persona tiene derecho a la educación, orientada al pleno desarrollo de la personalidad humana. Esto supone que un Estado es responsable de garantizar igualdad, gratuidad y calidad educativa de forma equitativa. Esta responsabilidad se traduce en múltiples acciones, tales como el financiamiento del sistema educativo, la formación docente, la regulación institucional y el desarrollo de políticas de inclusión. Pero también se expresa en la creación de protocolos institucionales destinados a proteger derechos dentro de las escuelas. Entre estos protocolos destacan los siguientes:

- Procedimientos de intervención frente a situaciones de posible vulneración de derechos o maltrato.
- Mecanismos de derivación a organismos de protección locales.
- Pautas de confidencialidad y resguardo de información sensible.

Estos instrumentos permiten que las obligaciones jurídicas del Estado se traduzcan en prácticas concretas dentro de las instituciones educativas, ya sean éstas de gestión pública o privada. El desarrollo efectivo de políticas educativas basadas en derechos requiere no solo voluntad institucional, sino también condiciones materiales adecuadas.

En el sistema de derechos humanos, los Estados tienen la obligación de destinar el máximo de recursos disponibles para garantizar derechos sociales fundamentales, entre ellos la educación. Esta obligación se reconoce en diversos instrumentos internacionales y constituye un principio central en la implementación de políticas educativas inclusivas. Sin embargo, la realidad de muchos sistemas educativos revela tensiones entre los principios normativos y las condiciones materiales disponibles, lo que repercute en la calidad del servicio e, inevitablemente, vulnera este derecho humano fundamental de las infancias.

Las instituciones escolares enfrentan con frecuencia desafíos vinculados a infraestructuras insuficientes, sobrecargas laborales y/o conflictos salariales de los docentes, la legitimidad del reclamo y las consecuencias del ejercicio del derecho a huelga, la ausencia de equipos multidisciplinares, escasez de recursos pedagógicos y recursos tecnológicos obsoletos e insuficientes. Estas limitaciones influyen directamente en la capacidad de las escuelas para sostener estrategias de inclusión, para la utilización de recursos pedagógicos alternativos en las adecuaciones curriculares, en el acompañamiento familiar y en la prevención de conflictos.

En este contexto, la corresponsabilidad educativa también implica una gestión estratégica de los recursos disponibles. Entre las medidas que pueden fortalecer las capacidades institucionales se destacan:

- La *formación docente continua en enfoque de derechos*, puesto que la formación inicial no siempre incluye un abordaje profundo del paradigma de derechos de la infancia. Por eso es necesario promover instancias de capacitación permanente que permitan comprender el marco jurídico de la protección de la infancia, desarrollar estrategias pedagógicas inclusivas y fortalecer habilidades de mediación y resolución de conflictos.
- El *fortalecimiento de equipos de orientación escolar*. La presencia de profesionales especialistas, tales como psicopedagogos, trabajadores sociales, psicólogos y orientadores escolares, permite abordar situaciones complejas que exceden las competencias pedagógicas tradicionales. Estos equipos cumplen un papel clave en la articulación entre escuela, familia y organismos del sistema de protección de derechos y consiguen una diferencia en la calidad del servicio que se ofrece al estudiantado, debido al impacto que se evidencia en las trayectorias pedagógicas con este acompañamiento tan cercano y particular.
- Las *redes comunitarias de apoyo*. Las escuelas que establecen vínculos con organizaciones comunitarias, centros de salud y servicios sociales logran ampliar su capacidad de respuesta frente a situaciones de vulnerabilidad. Este enfoque interinstitucional resulta especialmente importante en contextos de desigualdad social.

Reconocer las limitaciones materiales no implica resignar el enfoque de derechos. Por el contrario, permite identificar con mayor claridad las transformaciones necesarias para garantizar condiciones educativas más equitativas. Cuando se realiza un análisis riguroso del estado de situación, carencias y recursos disponibles, se facilita el enfoque en la búsqueda de soluciones y se redirecciona el trazado de redes de colaboración hacia los centros especializados que pueden facilitar la satisfacción de estas necesidades concretas, sin que esta colaboración externa implique reemplazar la obligación del Estado como primer responsable y garante de la gestión funcional y digna del servicio educativo.

5. LA ESCUELA COMO ESPACIO DE CIUDADANÍA

El vínculo entre el Derecho y la Educación surge de la necesidad intrínseca de cohesión social. El Derecho utiliza a la Educación como una herramienta de "organización social" (Peces Barba, 2000, p. 17), mientras que la Educación encuentra en el Derecho el marco de protección necesario para que el acto educativo sea digno, libre y seguro.

El estudio del Derecho Educativo no debe limitarse a la fría e impositiva interpretación de la norma; debe entenderse, en esencia, como un acto de esperanza (Carballo, 2021). Esta esperanza radica en la confianza en la racionalidad humana y en su capacidad para buscar la verdad y el sentido vital. "El Derecho Educativo nos enseña a escuchar, a atender, nos introduce en una comunidad de diálogo y de búsqueda conjunta, de respuestas a nuestros grandes desafíos" (González Alonso, 2022, p. 144). Cuando el Derecho Educativo se aleja de esta visión y se reduce a una mera preparación para el mercado laboral o la sumisión burocrática, se convierte en un proceso desesperante que ignora la dimensión integral de la persona. En la educación está la semilla de la esperanza y el estudio lo que consigue es formular la seguridad en la capacidad de la inteligencia humana de acercarse a la verdad.

La escuela ocupa una posición singular en esta red de corresponsabilidades, pues se constituye en uno de los primeros espacios donde niñas y niños experimentan la vida democrática y el ejercicio de derechos; después de la familia, es considerado su segundo círculo social de pertenencia. Educar en ciudadanía implica promover experiencias donde los estudiantes aprendan a participar, deliberar e intercambiar ideas respetando las diferencias; asumir responsabilidades y cumplir normas comunes; formalizar acuerdos de convivencia; y reflexionar y crear medidas restaurativas o de solución de conflictos.

La Convención sobre los Derechos del Niño (1989) reconoce en su artículo 12 el derecho a expresar su opinión en todos los asuntos que los afecten. Este derecho tiene una particular relevancia en el ámbito escolar, donde las decisiones pedagógicas y disciplinarias inciden directamente en la vida cotidiana del estudiantado. Incorporar la participación estudiantil en la vida institucional, además de fortalecer la democracia escolar, contribuye al desarrollo de la autonomía personal, generando mayor compromiso con el aprendizaje y fortaleciendo la convivencia institucional.

Cobra notoria relevancia la intervención de los estudiantes en la construcción de soluciones pacíficas de conflictos, el hecho de otorgar una instancia para que el estudiantado pueda reflexionar sobre un acontecimiento contrario, para luego proponer acciones restaurativas del buen clima escolar, o reparadoras del daño ocasionado, evidencia una evolución como reales sujetos de derechos, como promotores de cambios.

6. ENSEÑANZA DE DERECHOS Y CULTURA ESCOLAR

Esta temática es crítica por cuanto conecta la teoría jurídica con la realidad empírica de los centros escolares, porque, a menudo, los derechos humanos se enseñan como teoría abstracta, pero se niegan en la práctica institucional diaria. Es evidente que, aunque los marcos normativos han evolucionado hacia una doctrina de protección integral, la práctica habitual en las instituciones educativas suele presentar una resistencia invisible pero poderosa y, a pesar de los avances, el discurso democrático de los derechos humanos choca con una obstinación institucional de estructuras escolares tradicionalmente jerárquicas y autoritarias.

El currículo oculto frente a los derechos y la negación del sujeto

La enseñanza de los derechos no se agota en el currículo formal, que se basa en el currículo oficial establecido por las autoridades educativas, y que es interpretado y adaptado por las editoriales para crear materiales didácticos, como libros de texto y recursos complementarios. El currículo editorial juega un papel crucial en la enseñanza y el aprendizaje, ya que estos materiales son ampliamente utilizados por docentes y estudiantes en el aula.

Sin embargo, no hay que olvidar que, por otro lado, es posible hablar también de un *currículo oculto* que incluye enseñanzas no explícitas ni formalmente planificadas, que el estudiantado adquiere a través de la cultura escolar, las actitudes y comportamientos de los docentes, y las interacciones con sus iguales. Este tipo de currículo incluye normas, valores, y creencias que no están escritos en los documentos oficiales, pero que son transmitidos de forma constante en el entorno escolar.

La cultura escolar tradicional tiende a ver al alumnado como proyecto de ciudadano o ciudadana (sujeto a futuro, incompleto) y no como un sujeto de derechos en el presente. Esta visión reduce la enseñanza de los derechos a una simple transmisión de datos memorísticos, despojándola de su capacidad transformadora. Las estructuras jerárquicas tradicionales chocan con la horizontalidad que exigen los derechos humanos. Y así se pasa de la retórica a la práctica donde enseñar derechos no es lo mismo que vivirlos en el aula.

La cultura del control frente a la cultura de la participación

El conflicto reside en la concepción del orden. Para muchas instituciones, el orden es ausencia de conflicto y obediencia absoluta. Sin embargo, en la pedagogía de los derechos, el orden es el resultado de un consenso dialógico. La cultura escolar debe transitar del "control disciplinario", que busca la sumisión para evitar la sanción (cum-

pliendo apenas con el Derecho Educativo objetivo), hacia la "convivencia democrática", que persigue que el estudiantado entienda el valor de la norma para la protección de la dignidad ajena (ejerciendo el Derecho a la Educación subjetivo).

Como mencionaba Villafuerte Vega (2020), la eficacia de la norma depende de la mediación pedagógica, lo que provoca que el docente se afronte una problemática de identidad profesional en el sentido de limitarse a aplicar el reglamento (Derecho Educativo), sin consideración alguna a las particularidades del sujeto, y entonces se interpretaría como un docente como burócrata; o bien concibe que su función principal es la de cerciorarse que cada acto en el aula es un ejercicio de derechos y, así, se explica la figura del docente como garante. La problemática se basa, como testimonian estudios de Gentili y McCowan (2023), en que con bastante frecuencia el profesorado se siente desamparado o falto de herramientas para gestionar la autonomía progresiva del alumnado, apreciando el empoderamiento infantil como una amenaza a su autoridad, en lugar de como un éxito de su labor educativa. El desafío es que el docente asume su rol como garante, mediando pedagógicamente la norma para que el alumnado la interiorice por convicción, no por recelo o desconfianza.

7. RELACIÓN ESCUELA-FAMILIA

Aquí es donde el Derecho Educativo objetivo choca a veces con la realidad subjetiva de las familias. La problemática surge cuando el reclamo entra al aula. A menudo, la escuela percibe a la familia como una interferencia o una amenaza corporativa, mientras la familia percibe a la escuela como una estructura opaca y burocrática. No obstante, el eje de la corresponsabilidad dicta que ambos son garantes cooperativos. Cuando una familia reclama, no siempre está atacando la autoridad docente; lo que hace es ejercer su derecho a la participación, la coeducación y la privacidad.

La comunicación institucional debe ser un ejercicio de transparencia jurídica y pedagógica bidireccional. Educar en derechos implica que la familia entienda el porqué de las normas de convivencia, no por imposición coercitiva, sino por convicción compartida. Las normas de convivencia son, en esencia, normas jurídicas positivas. Sin embargo, su eficacia no reside en la sanción, sino en el proceso pedagógico que permite al educando interiorizarlas de por vida. En este punto es donde nos vinculamos con la problemática de la cultura escolar: si la norma se impone de forma autoritaria, se cumple el Derecho Educativo (el reglamento), pero se vulnera el Derecho a la Educación (la formación de un ciudadano crítico y autónomo). Por ello, la formación docente debe manifestarse más allá del conocimiento frío de la ley y encaminarse hacia la ética del cuidado. El orden no es la ausencia de conflicto, sino el resultado de un consenso dialógico, que pasa del "control disciplinario", que se traduce en evitar la sanción, a la "convivencia democrática", que consiste en proteger la dignidad.

La participación, la ciudadanía y la autonomía progresiva son los tres ejes vertebradores que sustentan la escuela "en clave de derechos". Bajo este paradigma, la participación infantil trasciende de la mera presencia testimonial en órganos institucionales. La verdadera participación consiste en convertir al alumnado en coparticipes en el diseño de su propio aprendizaje y de la vida institucional. Según el Modelo de Lundy et al. (2024), una participación efectiva requiere la vertebración analítica de cuatro elementos esenciales:

- *Espacio*: La garantía de un entorno seguro, libre de represalias y favorable para la libertad de expresión de ideas.
- *Voz*: Facilitar los medios, formatos y apoyos adecuados para que el estudiantado manifieste sus opiniones sin censura.
- *Audiencia*: Una institución y un cuerpo docente que escuche activamente, registrando las demandas de forma respetuosa. Este enfoque sitúa a la persona en el centro, conectando de esta forma la antropología integral con el derecho subjetivo a la educación. Educar no es solo instruir, es reconocer la dimensión comunitaria del ser.
- *Influencia*: El compromiso político de que las opiniones expresadas tengan efectos reales, vinculantes y tangibles en la vida escolar. Esto refuerza la idea de la educación como una búsqueda compartida, una dinámica donde surge un "logos que crea diálogo y por tanto comunicación" (Benedicto XVI, 2009).

En cuanto a los otros dos anclajes, la autonomía progresiva y la ciudadanía, es necesario concebir a la escuela como sitio para el ejercicio gradual de la libertad y la toma de decisiones responsables. El sistema debe reconocer que la capacidad de la infancia para tomar decisiones crece de la mano con su madurez y desarrollo cognitivo (Villafuerte Vega, 2020). El salón de clases se convierte así en una microsociedad donde se experimenta y se aprende la democracia. Una escuela digna es aquella que permite al estudiantado participar gradualmente en la gestión de su propio aprendizaje, transformando el aula en un laboratorio de ciudadanía viva. Por eso es necesario conectar la visión de situar al individuo en el centro del sistema educativo. Esto justifica pedagógicamente por qué el alumnado debe pasar de ser un objeto de protección a un sujeto activo de derechos.

8. LA PEDAGOGÍA DE LOS DERECHOS

Es un paradigma estrictamente relacional fundamentado en una forma de convivir y que implica que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser, en sí mismo, un acto de respeto y promoción de la dignidad humana. No se trata solo de "enseñar derechos" (como contenido curricular), sino de "educar en derechos" (clima escolar y cultura institucional) y "para los derechos" (acción social y compromiso cívico).

Las normas de convivencia son normas jurídicas cuya eficacia real depende de la "mediación pedagógica". Esto argumenta que el profesorado no solo enseña contenidos académicos, sino que es un mediador jurídico-social que ayuda al niño a interiorizar la vida en democracia mediante metodologías activas y el aprendizaje dialógico. Es necesario proporcionar una formación docente en competencias de derechos; no solo saber de leyes o reglamentos, sino desarrollar una ética del cuidado y de la inclusión. Y, sobre todo, alcanzar un pensamiento crítico y de justicia social mediante estrategias donde el alumnado perciba, analice y cuestione las desigualdades estructurales presentes en su propia realidad.

El plan de convivencia: componentes y estatus del personal docente

No es un documento aislado o un mero trámite administrativo, sino una pieza estratégica que se integra de forma transversal en la arquitectura documental de las instituciones educativas de cualquier nivel. Su naturaleza es orgánica, ya que, aunque se inserta dentro del Proyecto Educativo de Centro, mantiene una conexión directa y constante con las Normas de Organización y Funcionamiento y la Programación General Anual.

El objetivo principal de este plan es diseñar un mapa de acción preventivo que fomente el respeto, la tolerancia y la formación en libertades fundamentales. Según Sánchez-Huete (2021) se define la convivencia escolar como " la coexistencia pacífica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes" (p. 80). Para garantizar su efectividad práctica y jurídica, el Plan de Convivencia debe concretar unos componentes y un marco legal específicos:

- *Derechos y deberes*: El marco simétrico de responsabilidades de todo el alumnado.
- *Normas de conducta*: Pautas claras y de obligado cumplimiento para asegurar el orden colectivo.
- *Medidas correctoras*: Acciones con un enfoque educativo, restaurativo y recuperador, huyendo del carácter meramente segregador o punitivo.

Un aspecto jurídico crucial que destaca con fuerza es el estatus del personal docente. En el marco de la mejora de la convivencia y la protección legal en el aula, el ordenamiento jurídico de países como España otorga la condición de autoridad pública a profesores y directivos. Esto implica que "...en los procedimientos de adopción de medidas correctoras, los hechos constatados por el profesorado y/o los miembros del equipo directivo tienen valor probatorio y disfrutan de presunción de veracidad, salvo que se pruebe lo contrario" (Sánchez-Huete, 2021, p. 79).

El éxito del Plan de Convivencia descansa sobre tres pilares fundamentales, que son el *carácter formativo***,** porque se parte de la premisa de que convivir es un aprendizaje continuo que se enseña y se adquiere en el día a día; la *corresponsabilidad*, que exige la implicación activa de familias, alumnos, docentes y personal de administración. Por último, la *dignidad y equidad*, donde todos los integrantes de la comunidad son sujetos de derechos y deberes, bajo un enfoque de equidad social y de género.

Para que el docente sea un verdadero garante, su formación debe evolucionar hacia una competencia ética y jurídica. Según Gentili y McCowan (2023), desde una línea de pensamiento que redefine el rol del docente como un agente de justicia educativa, opinan que este docente debe ser capaz de interpretar la norma desde la equidad y no aplicar el reglamento de forma mecánica, sino bajo el principio del interés superior de la niña o del niño. También debe saber gestionar el conflicto de forma dialógica para entender que el conflicto en el aula es una oportunidad para ejercer el derecho a la participación y la escucha activa. El conflicto no debe ser reprimido, sino "habitado". Es el momento donde se enseña la escucha activa y se evita la exclusión punitiva, transformando la crisis en un acto democrático.

Por último, estos docentes saben diseñar entornos de aprendizaje inclusivos, donde la diversidad (de origen, de capacidades, de motivaciones, de estilos cognitivos, de género, etc.) se presenta no como un problema a resolver, sino como el insumo necesario para que el derecho a la educación subjetivo (el derecho de cada uno a ser educado según quién es) sea una realidad y una riqueza y no un obstáculo para el Derecho Educativo objetivo. El derecho a la educación no termina con el acceso al aula (derecho objetivo), sino que se realiza plenamente cuando el profesorado adapta su práctica a la singularidad de cada estudiante (derecho subjetivo).

Existen estrategias de pensamiento para una realidad crítica, como es el Aprendizaje-Servicio (ApS). Para que el alumnado alcance un desarrollo intelectual que le permita percibir mejor la realidad, la pedagogía debe alejarse de la memorización pasiva de leyes y acercarse al pensamiento crítico aplicado. Autoras como Alieva (2021) proponen que la autonomía progresiva se fortalece mediante metodologías de impacto comunitario como el ApS, donde el estudiante identifica una vulneración de derechos en su comunidad inmediata y actúa de forma directa para mitigarla, vinculando el conocimiento académico con el compromiso civil.

El ApS articula la teoría con la práctica social transformadora (Sartor-Harada et al., 2020). Permite que el alumnado identifique necesidades en su comunidad y actúe, vinculando el conocimiento con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (González, Ochoa y Guzón, 2022) y convirtiéndose así en protagonista al planificar proyectos de desarrollo social. Así lo expresan González Alonso, Ochoa-Cervantes y Guzón Nestar (2022, p. 78) cuando indican que "el ApS es una metodología que permite al alumnado identificar necesidades reales de su entorno para tratar de mejorarlo, vinculando los contenidos curriculares con la acción solidaria, lo que facilita que el estudiante sea el verdadero protagonista de su aprendizaje."

9. LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA EFECTIVA ANTE LA DIVERSIDAD

Una institución es efectiva cuando garantiza que la inclusión no sea una concesión benévola o un favor, sino el cumplimiento estricto de un derecho fundamental. Esta visión transforma la educación de un modelo de talla única a un ecosistema dinámico y sensible. Para que una institución sea verdaderamente efectiva ante la diversidad, debe cuestionarse qué barreras estructurales e institucionales impiden la participación efectiva del alumnado.

Aquí, el marco que mencionaba Villafuerte Vega (2020) se vuelve operativo en cuanto a la "Adaptabilidad", en el sentido de que la escuela cambia sus métodos para llegar a todos (Inclusión), "de ahí, surge la obligación de asegurar la inclusividad de aquellas personas que no encajan o no se adaptan en el sistema educativo general; a través de programas especiales o individualizados" (p. 98). La adaptabilidad no es estrictamente hacer una excepción, sino la capacidad del sistema para desarrollarse hacia fines más consistentes en pro de la inclusión. Esto es, cuando el sistema general no alcanza sus metas, surge la necesidad de crear programas individualizados.

Por ejemplo, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), donde se proyecta una escuela efectiva que no debe esperar a que llegue un alumno con discapacidad para cambiar; que diseña sus currículos, espacios y materiales desde el inicio pensando en la diversidad de formas de percibir, expresar y comprometerse con el conocimiento. En ocasiones se requiere de una flexibilidad administrativa donde los tiempos, los espacios y las formas de evaluación son variables.

Cuando afirmamos que la realidad es la heterogeneidad, lo hacemos para destacar que lo natural en el ser humano es ser diferente. No hay dos cerebros iguales, ni dos contextos familiares idénticos. Si la realidad es que todos somos diferentes, entonces el inconveniente no es el alumnado que no encaja, sino el sistema que es desmedidamente rígido.

En la práctica pedagógica, para que una institución sea efectiva ha de dedicarse a tres cambios decisivos. En primer lugar, transformarse desde la mera tolerancia paternalista al reconocimiento pleno; esto es, ya no se tolera al que es diferente porque sea un lastre, sino que se reconoce que su presencia enriquece al grupo. En segundo término, se pasa de un currículo cerrado a otro flexible, donde los objetivos de aprendizaje pueden ser los mismos para todos, pero los itinerarios y soportes para llegar a alcanzarlos deben ser variados. Por último, la eliminación de etiquetas diagnósticas segregadoras para no clasificar a los alumnos por lo que les falta para ser "normales" y comenzar a fomentar las fortalezas que cada uno ya trae consigo.

Al aceptar la heterogeneidad como el punto de arranque natural, la institución escolar deja de pretender que todos sean iguales y emprende su proyección a garantizar que todos tengan las mismas oportunidades de éxito desde su propia individualidad. Esto está muy relacionado con los programas de transición, donde la adaptabilidad se plasma en cómo la escuela prepara al estudiante para la vida adulta, ajustando

las competencias académicas a habilidades funcionales, laborales y sociales según el contexto específico del individuo.

Otra característica esencial, la "Aceptabilidad", debe ser estimada desde la idea de una educación de calidad y culturalmente pertinente para el alumnado y sus familias. La aceptabilidad garantiza que el servicio educativo sea digno. No basta con que el alumnado esté presente en el aula (acceso); lo que sucede dentro de ella debe ser valioso y respetuoso con su identidad. Para conseguirlo es preciso reflexionar sobre la pertinencia cultural, donde la institución escolar protege aspectos como la lengua materna, las tradiciones y la cosmovisión del alumnado. Si un estudiante siente que su cultura es ignorada o ridiculizada, la educación ya no es aceptable. Lo mismo sucede con el clima escolar cuando se dan las circunstancias idóneas para crear entornos emocionalmente seguros porque no hay acoso, racismo ni discriminación. Por fin, considerar el vínculo con las familias porque son coeducadoras y se sienten protagonistas de la propuesta educativa, que es coherente con sus valores y con sus preferencias pedagógicas.

Indicadores institucionales para evaluar la relación escuela-familia

Las políticas educativas basadas en derechos requieren que la corresponsabilidad entre Estado, escuela y familia no quede limitada a declaraciones formales de buenas intenciones. Debe ser objeto de procesos sistemáticos de evaluación y mejora permanente. En este sentido, resulta útil desarrollar indicadores institucionales que permitan analizar de manera metódica y periódica el funcionamiento de la relación escuela-familia desde una perspectiva de derechos. Algunos indicadores fundamentales desarrollados en la práctica son:

Indicador 1. Participación familiar en la vida escolar. Este indicador puede analizarse a partir de variables tales como la asistencia a reuniones institucionales, la participación en proyectos escolares y la colaboración en actividades comunitarias. No se trata únicamente de medir presencia física o firmas de asistencia, sino de evaluar la calidad de la participación y el grado de diálogo real entre la institución y las familias.

Indicador 2. Mecanismos de comunicación institucional. Con el objetivo de sostener una comunicación fluida para prevenir conflictos y fortalecer la confianza institucional, las escuelas pueden analizar los siguientes aspectos: frecuencia y diversidad de canales de comunicación (digitales, presenciales, cuadernos) con las familias; los tiempos de respuesta esperada ante dudas; la claridad y accesibilidad de la información pedagógica compartida; y la accesibilidad real de los equipos directivos y docentes para entrevistas.

Indicador 3. Resolución colaborativa de conflictos. Se cuenta con procedimientos claros para abordar conflictos entre la escuela y las familias, lo que permite evaluar el grado de institucionalización del enfoque de corresponsabilidad. Entre los aspectos a

considerar se encuentran la existencia de protocolos de intervención, la participación activa del estudiantado en la resolución del conflicto y los mecanismos de seguimiento y revisión de los acuerdos alcanzados. La evaluación institucional no debe interpretarse como un mecanismo de control punitivo, sino como una herramienta para identificar áreas de mejora y fortalecer prácticas educativas.

10. CONTEXTOS DEL DERECHO EDUCATIVO

La internacionalización como contexto natural

En el escenario de la globalización actual, la internacionalización no es un proceso opcional o de lujo para unos pocos, sino el contexto natural donde el Derecho Educativo (DE) expande su impacto global. Habitar un mundo profundamente interconectado exige que el DE se apoye en planes estratégicos y redes de colaboración académica que trasciendan las fronteras nacionales, permitiendo una respuesta conjunta a desafíos que son, por definición, universales.

La internacionalización ofrece la oportunidad de compartir metodologías y "buenas prácticas" desarrolladas cooperativamente. En este marco, el Derecho Educativo encuentra en la Educación en Valores su principal baluarte, situando la interculturalidad como una prioridad frente a los movimientos migratorios globales y los desplazamientos forzosos. Como se observa en la dinámica de las redes académicas -siendo la RIIDE (Red Internacional de Investigación en Derecho Educativo) un ejemplo señero-, la integración de procesos internacionales favorece la creación de equipos de investigación que analizan realidades legislativas diversas. Como afirma Schriewer (2011), este ejercicio de educación comparada permite alcanzar los fines originarios de la *universitas*, un conocimiento que es, a la vez, total y universal porque trasciende las fronteras locales.

Una herramienta tecnológica fundamental en este contexto es el *Collaborative Online International Learning (COIL)*. Esta metodología promueve el aprendizaje virtual compartido entre grupos de diferentes países sin necesidad de desplazarse físicamente. Tradicionalmente, la internacionalización dependía de becas o recursos propios elevados para viajar. El COIL rompe este *modus operandi* al acomodar colaboración internacional y currículo ordinario. Se gestiona una interacción sincrónica y asincrónica, donde estudiantes de diferentes países colaboran en un proyecto común, mediante un Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), con un diseño pedagógico donde los estudiantes deben negociar significados, resolver conflictos culturales y crear conjuntamente un producto académico válido.

El impacto del programa COIL en el Derecho Educativo es doble porque permite el desarrollo de competencias tales como el fomento de habilidades lingüísticas e interculturales, consintiendo así aproximar la diversidad del mundo al espacio del aula

ordinaria. También se alcanza un alto grado de democratización de la internacionalización, porque permite que aquel estudiantado que no puede acceder a programas de movilidad física debido a limitaciones socioeconómicas experimente la cercanía con otras culturas, cumpliendo así con el principio de equidad social que promueve el Derecho Educativo. Para que la internacionalización sea efectiva, el Derecho Educativo debe articular tres grupos de saberes:

- *Conocimientos:* Planes estratégicos, programas de movilidad, protocolos de acogida y marcos normativos internacionales (como las recomendaciones del Consejo de Europa o de la UNESCO).
- *Procedimientos:* Innovación educativa telemática, creación de redes transnacionales, investigación-acción y comunicación interactiva.
- *Valores y actitudes:* Diálogo, tolerancia, solidaridad humana y compromiso con la paz. El ejemplo reciente de la acogida de refugiados ucranianos en países vecinos evidencia cómo el DE se traduce en un ejercicio de "auténtica solidaridad humana".

Hay que destacar el impacto en el desarrollo de las competencias, que trasciende lo meramente académico para elevarse hacia lo actitudinal. Las habilidades blandas (*soft skills*), donde la empatía intercultural y la comunicación asertiva se vuelven obligatorias. Al discutir el Derecho Educativo con alguien de otro sistema legal, el estudiante desarrolla un pensamiento crítico que el libro de texto no puede ofrecer de forma pasiva. O la alfabetización digital crítica, con el uso de redes para la investigación académica que prepara al futuro abogado o educador para un mundo profesional interconectado.

El Derecho Educativo no opera en el vacío; se nutre de diversos contextos dinámicos esenciales que permiten su planificación coherente, configurando una estructura que se piensa, se siente y se ejecuta.

El contexto investigador y analítico

Este contexto es fundamental para detectar necesidades reales tras crisis globales como la Covid-19, donde el DE fue a menudo denigrado o relegado por medidas de emergencia sanitarias. La investigación permite plantear soluciones a problemas de exclusión detectados en el análisis de la realidad, permitiendo identificar con rigor científico a quienes quedaron fuera del sistema durante las crisis (brecha digital, abandono escolar). Sin datos fiables, la inclusión es solo una intención romántica; con investigación, se convierte en una estrategia científica para la acción. Ante la tendencia a ver la educación como un servicio prescindible en emergencias, la investigación aporta evidencia científica sobre el impacto devastador de la desatención educativa en el desarrollo humano, devolviéndole su estatus de derecho esencial no negociable.

El contexto axiológico y del Derecho

Es el espacio donde los ideales éticos se encuentran de frente con las normas positivas. Aquí, los Derechos Humanos y los Derechos del Niño forman el corpus que garantiza la convivencia y la justicia social en las aulas. Las normas educativas deben pasar siempre por el filtro de estas dos Declaraciones Universales porque no basta con que una norma sea formalmente legal, ha de ser justa. La axiología jurídica enseña que la escuela es el primer lugar público donde el individuo experimenta la democracia. El DE debe garantizar que los ideales de equidad y respeto no sean solo teoría de libro, sino la base de la convivencia diaria.

El contexto planificador

Requiere un enfoque estrictamente glocal (se concibe de forma global, pero se adapta a la realidad inmediata de su comunidad como puede ser el barrio, la zona rural o la cultura específica). Las acciones planificadas deben responder a las características de los destinatarios, fomentando el encuentro intergeneracional para romper con el "edadismo" y diseñar espacios donde adolescentes y adultos aprendan juntos, reconociendo que el derecho a la educación es permanente y a lo largo de toda la vida. Además, deben alinearse con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 de la ONU.

CONCLUSIONES

La formación de ciudadanos democráticos no se produce únicamente a través de contenidos curriculares teóricos. Se construye en las prácticas cotidianas que articulan la acción del Estado, la escuela y la familia. Cuando estos actores trabajan de manera coordinada, se fortalece la capacidad de las instituciones para garantizar derechos y acompañar el desarrollo integral de los estudiantes. La corresponsabilidad educativa supone reconocer que cada actor tiene un rol específico en la protección y promoción de los derechos de la infancia. El desafío consiste en construir instituciones educativas capaces de sostener ese trabajo colaborativo, promoviendo la participación, la autonomía progresiva y el ejercicio pleno de la ciudadanía desde los primeros años de vida escolar.

Durante mucho tiempo, la escuela fue pensada principalmente como una institución encargada de transmitir conocimientos y ordenar la vida social de las nuevas generaciones. Ese modelo permitió construir sistemas educativos amplios y relativamente estables, pero también dejó al descubierto limitaciones profundas cuando las realidades sociales comenzaron a volverse más diversas, complejas y desiguales. Hoy sabemos que educar no consiste únicamente en enseñar contenidos. Educar implica garantizar derechos, construir ciudadanía y acompañar el desarrollo de personas que, desde su infancia, ya forman parte plena de la vida social.

El paradigma de los derechos humanos transformó de manera profunda la manera de comprender la infancia. Instrumentos internacionales como la Convención sobre los Derechos del Niño establecieron que los niños, niñas y adolescentes no son meros objetos de protección ni destinatarios pasivos de decisiones adultas. Son sujetos de derechos que deben ser escuchados, respetados y acompañados en el desarrollo progresivo de su autonomía. Este cambio conceptual tiene consecuencias concretas para la práctica educativa. Cada decisión pedagógica (una evaluación, una intervención disciplinaria, una adaptación curricular, la conversación con una familia) deja de ser únicamente una acción técnica para convertirse también en una decisión ética y jurídica.

A lo largo de estas páginas hemos visto cómo, en ocasiones, las instituciones educativas enfrentan situaciones donde no existe una respuesta simple, única ni universal a conflictos disciplinarios, a tensiones con las familias, a dificultades de aprendizaje, a situaciones de vulnerabilidad social o a problemas de inclusión educativa. Es en todos estos momentos, donde el enfoque de derechos no ofrece soluciones automáticas, pero sí brinda un criterio orientador poderoso: colocar siempre en el centro el interés superior del niño, de cada niño en su singularidad.

La educación es una responsabilidad compartida entre el Estado, la institución educativa y las familias. Cuando estos actores trabajan de manera articulada, las posibilidades de garantizar trayectorias educativas inclusivas se amplían considerablemente. Cuando, en cambio, esa articulación se rompe, las dificultades educativas tienden a profundizarse, y es por ello que uno de los desafíos más importantes de la educación contemporánea consiste en reconstruir la idea de comunidad educativa. Una comunidad donde circule el conocimiento, pero también la confianza, el respeto, la comunicación asertiva y la responsabilidad compartida.

Para quienes se están formando como docentes, esta perspectiva implica reconocer que enseñar no es únicamente aplicar técnicas pedagógicas o dinámicas de grupo. Implica también asumir una posición ética firme frente a la vida y trayectoria de los estudiantes. Educar es un acto de responsabilidad colectiva hacia el futuro que se construye a través de sensibles gestos cotidianos: en la paciencia de explicar nuevamente un contenido, en la decisión de adaptar una evaluación compleja, en la escucha atenta de un estudiante que necesita ser comprendido por encima del reglamento. Son esas decisiones (pequeñas, silenciosas, persistentes) las que sostienen el derecho educativo real en la vida escolar. Y es allí, en esa trama invisible de decisiones, donde la escuela puede convertirse en algo más que una institución fría del Estado, ya que puede convertirse en un espacio vivo de esperanza donde cada estudiante encuentre la posibilidad real de construir su propia trayectoria y su propio proyecto de vida.

La ciudadanía corresponsable exige convertir normas jurídicas internacionales en prácticas escolares cotidianas que articulan Estado, escuela y familia sin diluir las responsabilidades individuales de cada actor. Una pedagogía del derecho, sustentada en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), en los tratados internacionales proteccionistas de las infancias y en las leyes nacionales vigentes, proporciona el

marco adecuado para formar sujetos autónomos capaces de participar y exigir sus derechos civiles. La clave del éxito radica en el diseño de protocolos institucionales claros, una comunicación efectiva, la formación docente permanente y la apertura de espacios reales de participación estudiantil que hagan operativa la corresponsabilidad y salvaguarden el interés superior de las infancias en cada decisión educativa tomada en el centro escolar.

Tonucci (1997), en su obra clásica *La ciudad de los niños*, desarrolla la teoría de la participación infantil en la vida pública y comunitaria, ampliamente utilizada hoy en educación y políticas urbanas. Refiere con brillantez que "una ciudad que es buena para los niños es una ciudad mejor para todos" (p. 34). Trasladado al ámbito pedagógico, una institución escolar capaz de respetar el interés superior de las infancias, de habilitar espacios reales para el ejercicio de su autonomía progresiva y de escuchar activamente su voz, es una institución cualitativamente superior para toda la sociedad. Enseñar no consiste en aplicar técnicas mecánicas de control; educar es un acto de profunda responsabilidad ética colectiva hacia el futuro.

Las comunidades de aprendizaje, los consejos escolares participativos y los programas de mediación escolar analizados comparten un rasgo común fundamental: reconocen que la educación no es una tarea exclusiva o corporativa de la escuela, sino una construcción colectiva donde participan activamente familias, estudiantes, docentes y comunidades locales. El análisis de estas ricas experiencias prácticas muestra que la corresponsabilidad educativa no es únicamente un principio normativo abstracto escrito en leyes. Puede traducirse con éxito en dispositivos institucionales concretos que fortalecen la participación democrática y mejoran las trayectorias educativas reales de los estudiantes.

Y esta es la intencionalidad última de esta investigación: invitar a mirar la práctica educativa y el ordenamiento jurídico escolar con otros ojos; con la convicción profunda de que enseñar no es solamente transmitir conocimientos técnicos para el mercado laboral, sino la posibilidad de abrir caminos, derribar barreras de exclusión y crear oportunidades que permitan a cada niño, niña y a cada adolescente ejercer plenamente su derecho a aprender, a ser oído, a participar activamente en sociedad y a construir de forma digna su propio lugar en el mundo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alieva, D. (2021). Teaching Quality of Life in Different Domains: Tonon, G. (Ed.) (2020). Social Indicators Research Series 79, Cham, Switzerland, Springer. *Journal of Psychology in Africa*, 31(5), 546–547. https://doi.org/10.1080/14330237.2021.1978185

Beloff, M. (2004). *Los derechos del niño en el sistema interamericano*. Editores del Puerto.

Benedicto XVI (2009). *Carta Encíclica Caritas in Veritate sobre el desarrollo humano integral en la caridad y en la verdad*. Vaticano.

Carballo, R. (2021). El Derecho Educativo como horizonte de esperanza. *Revista de Pedagogía e Instituciones Jurídicas*, 12(2), 45-67.

Cifuentes Ramírez, A. J. (2017). *El Derecho Educativo como disciplina jurídica. Derecho Educativo colombiano. Propuestas para la mejora de la calidad de la educación y la libertad de enseñanza en Colombia* (Tesis doctoral). Universidad de Navarra, España.

Gentili, P., & McCowan, T. (2023). *The Right to Education: Global Perspectives and Local Challenges*. UNESCO Publishing / IIEP-UNESCO.

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

González Alonso, F., Ochoa-Cervantes, A. y Guzón Nestar, J. L. (2022). Aprendizaje servicio en educación superior entre España y México. Hacia los ODS. En *Alteridad: revista de educación*, 17, (1), 76-88. https://doi.org/10.17163/alt.v17n1.2022.06

Kemelmajer de Carlucci, A. (2015). *El interés superior del niño en el derecho argentino*. Rubinzal-Culzoni.

Lundy, L., Murray, C., Smith, K., & Ward, C. (2024). Young children's right to be heard on the quality of their education: Addressing potential misunderstandings in the context of early childhood education. *British Educational Research Journal*. https://doi.org/10.1002/berj.3968

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019). *Right to education handbook*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366556

Peces Barba, G. et al. (2000). *Curso de Teoría del Derecho*. Editorial Marcial Pons.

Sánchez-Huete, J. C. (2021). Documentos del centro educativo. En Juan Carlos Sánchez-Huete (coord.), *Organización, Funcionamiento y Gestión de los procesos Educativos*, pp. 59-84. CCS.

Sartor-Harada, A., Azevedo-Gomes, J., Pueyo-Villa, S. y Tejedor, S. (2020). Análisis de las competencias docentes en proyectos de aprendizaje-servicio en la educación superior: La percepción del profesorado. En *Formación Universitaria*, 13(3). http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000300031

Schriewer, J. (2011). *Sistema mundial y redes de interrelación: La internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada*. Edicions de la Universitat de Barcelona.

Tomaševski, K. (2001). *Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable*. Swedish International Development Cooperation Agency.

Tonucci, F. (1997). *La ciudad de los niños*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

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

Referencias normativas e institucionales

Convención sobre los Derechos del Niño. (1989). Naciones Unidas.

Declaración Universal de Derechos Humanos. (1948). Naciones Unidas.