

# DERECHO EDUCATIVO: REFLEXIONES SOBRE LA CULTURA DE PAZ EN UN CONTEXTO GLOBALIZADO

Luci Mary Duso Pacheco  
Andrés Villafuerte Vega

Editores



ISOLMA

DERECHO EDUCATIVO:

REFLEXIONES SOBRE LA  
CULTURA DE PAZ EN UN  
CONTEXTO GLOBALIZADO

DERECHO EDUCATIVO:  
REFLEXIONES SOBRE LA  
CULTURA DE PAZ EN UN  
CONTEXTO GLOBALIZADO

Eds.

Luci Mary Duso Pacheco

Andrés Villafuerte Vega

© de esta edición:

© RIIDE, 2019

Editores Luci Mary Duso Pacheco /  
Andrés Villafuerte Vega

© Editorial ISOLMA  
San José - Costa Rica

Diseño e impresión: ISOLMA (jowasoma@gmail.com)

ISBN 978-9968-591-90-4

Impreso en Costa Rica - Printed in Costa Rica  
Primera edición en Costa Rica, 2019

#### CONSEJO EDITORIAL

Dr. Fernando González Alonso

Dra. Marilú Camacho López

Dra. Luci Mary Duso Pacheco

Dr. Raúl Edilberto Soria Verdera

Dr. Yuniesky Álvarez Mesa

Derechos reservados conforme a la Ley de Derechos de Autor y Derechos Conexos, ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, conservada en un sistema reproductor o transmitida en cualquier medio electrónico, mecánico, fotocopia, grabación o cualquier otro sin previa autorización del autor. Todos los derechos reservados. Hecho el depósito de ley.

Para esta edición *Derecho Educativo: Reflexiones sobre la cultura de paz en un contexto globalizado* se utilizó papel de 75 gramos en el interior, fabricados con pulpa de eucaliptos. Este papel se produce bajo un Sistema de Gestión Medioambiental (ISO o EMAS). La producción de celulosa blanqueada es ECF (libre de cloro elemental) o TCF (total mente libre de cloro).

## DEDICATORIA

A quienes promueven la paz en  
la sociedad contemporánea, como  
reconocimiento a su labor.

A la RIIDE, en su determinación  
de contribuir al mejoramiento  
educativo.

**Nota:** Las reflexiones vertidas en esta obra, son de  
responsabilidad única de sus autores.

## PRESENTACIÓN

Dra. Luci Mary Duso Pacheco  
Lic. Andrés Villafuerte Vega

En la siguiente frase célebre del presidente sudafricano Nelson Mandela se resume la idea fundamental de este libro:

*“La educación es el gran motor del desarrollo personal. A través de la educación, la hija de un campesino puede convertirse en médico, el hijo de un minero puede convertirse en el jefe de la mina y el hijo de unos trabajadores agrícolas puede convertirse en el presidente de una gran nación. Lo que nosotros hacemos a partir de lo que tenemos, no lo que nos fue dado, es lo que separa una persona de otra”<sup>1</sup>.*

Efectivamente, defendemos que la educación es una herramienta para el desarrollo de todos los seres humanos alrededor del mundo, la cual permite el impulso de sus potencialidades individuales. Sin embargo, también comprendemos que no todos tienen acceso a dicha oportunidad, debido a los sistemas históricos de separación entre unas personas y otras: exclusión y desigualdad.

A pesar de los esfuerzos realizados por ciertos sujetos de la comunidad internacional en materia de derechos humanos, algunos sectores de la población aún son marginados por diversidad de motivos: género, etnia, color de piel, origen nacional, credo religioso, idioma, orientación sexual, edad, opinión política, posición socioeconómica,...

---

<sup>1</sup> Traducción libre del original en inglés (p. 1). Citado en: BEITER, Klaus-Dieter (2006). *The Protection of the Right to Education by International Law*. Leiden, Países Bajos: Ed. Koninklijke Brill.

Esas condiciones de vulnerabilidad y discriminación no solo representan el quebrantamiento de los principios más básicos de la dignidad humana, sino que también propician los elementos de la injusticia social a través de la reproducción de los ciclos de violencia estructural.

Mientras tanto, la imposición estructural de la violencia conlleva a la negación de la paz. En ese estado de lucha incesante de dominación, se extiende la inobservancia de los derechos fundamentales, entre los cuales se encuentra la educación.

Así, pues, el sistema educativo puede elegir qué impacto tendrá sobre los seres humanos alrededor del mundo: propiciar el desarrollo personal de las potencialidades o, por otra parte, facilitar la separación entre unos y otros.

En el caso de este libro, como se puede observar de su título “Derecho Educativo: Reflexiones sobre la Cultura de Paz en un contexto globalizado”, nos inclinamos por defender la educación para el desarrollo de las personas, a través de la consolidación de la Cultura de Paz en el mundo.

Por tal motivo, en el contenido de la presente obra se pueden analizar las diversas propuestas en torno a la consolidación de aquel objetivo. A través de distintos enfoques internacionales, multidimensionales e interdisciplinarios, se busca proponer mecanismos pedagógicos y jurídicos que incidan en la superación de las amarras de la violencia, la implementación de la equidad y la defensa de los derechos fundamentales.

Las contribuciones que aquí se plasman son esfuerzos teóricos y prácticos de personas académicas en siete países de Iberoamérica (Argentina, Brasil, Costa Rica, Cuba, España, México y Uruguay), las cuales encuentran en el Derecho Educativo un instrumento a favor

## PRESENTACIÓN

del mejoramiento de los sistemas de enseñanza y su reorientación hacia la inclusión y la justicia social.

De esta manera, comprometida con tales objetivos, la Red Internacional de Investigación en Derecho Educativo pone a su disposición este libro, en plena confianza de contribuir a la extensión y consolidación de la Cultura de Paz.



## PRÓLOGO

La Red Internacional de Investigación en Derecho Educativo (RIIDE), organización académica que tiene como función principal la “Unidad y el Desarrollo del Derecho Educativo en el Mundo”, integrada actualmente por representaciones en 16 países en tres continentes, se siente satisfecha por alcanzar un objetivo más en el área de la producción editorial. Esta meta permite socializar saberes, intercambiar experiencias profesionales a partir de diversidad de contextos y dejar testimonio de ser un colegiado que está vivo, que trabaja aportando sus saberes incrementando los conocimientos en el área que nos une y nos motiva: el Derecho Educativo.

Los trabajos que aquí se presentan, son interesantes y constituyen el resultado de múltiples esfuerzos individuales y colectivos, son también la expresión intelectual, innovadora, reflexiva y comprometida con las mejores causas de la educación, mediando un elemento común que nos une y nos impulsa a continuar los esfuerzos necesarios de reflexión de nuestro entorno, analizando las posibles aportaciones del Derecho Educativo y su correlato el respeto a la dignidad humana, condición necesaria para la construcción del nuevo ser humano, del nuevo ciudadano amante de la paz, la justicia, que esté comprometido en la construcción de un mundo más justo y mejor para todos, donde el espacio escolar y la dinámica del proceso enseñanza-aprendizaje con sus variadas interacciones, son el escenario ideal, a partir del cual es posible la incorporación de nuevos saberes, nuevas actitudes y nuevas visiones de un mundo mejor en el marco del respeto a los derechos fundamentales.

El libro que aquí les presentamos, **“Derecho Educativo: Reflexiones sobre la Cultura de Paz en un**

**contexto globalizado”** presenta diversas aportaciones de los autores en torno a la relación Derecho Educativo y Cultura de Paz, un tema que responde a una necesidad mundial debido a los altos índices de violencia que se viven en diversas latitudes del planeta y que repercute de manera significativa en el espacio educacional de todos los niveles y modalidades educativas, trastocando la dinámica y necesaria colaboración en los procesos pedagógicos que se sustentan en el derecho a la igualdad para ser diferentes.

Las ideas básicas de cada uno de los catorce capítulos que integran el libro: **DERECHO EDUCATIVO: REFLEXIONES SOBRE LA CULTURA DE PAZ EN UN CONTEXTO GLOBALIZADO** que ahora presentamos a nuestros estimados lectores, son las siguientes:

**1. El derecho educacional del “cuidado” a partir de la complejidad. Por Fernando Battisti. (BRASIL).**

Analiza desde la ética el enfoque humanizador del acto educativo, el manejo de las emociones, el proceso de la educación, la reeducación y la complejidad que estas acciones representan. Reflexiona sobre la importancia de la relación entre formación escolar y la construcción en valores.

Destaca la importancia de comprender la esfera del cuidado y su aproximación a las diversas áreas del conocimiento como el Derecho Educativo. La necesaria visión holística del mundo que nos rodea y la urgente resignificación del conocimiento humano, disminuyendo las distancias para el conocimiento de vivencias e intercambio de experiencias desde visiones contrarias a la fragmentación de saberes como actualmente se plantea en la acción educativa.

**2. Gestión educativa y participación infantil en educación inicial. Nuevos desafíos de viejos debates. Por Darío De León. (URUGUAY).**

Aborda el análisis de las condiciones institucionales básicas para desarrollar procesos amplios de participación en los centros educativos. Plantea diversos enfoques sobre modelos organizacionales que favorecen la acción pedagógica y democrática.

Fundamenta la necesidad de reconocimiento de los docentes como parte de la estructura organizacional del centro educativo, este paso resulta necesario para que los educandos sean reconocidos también en sus potencialidades y capacidades creativas e innovadoras, donde niños y niñas son protagonistas en lugar de ser solamente sujetos manipulados intencionalmente en el marco de modelos lineales de gestión institucional. Subraya la necesidad de construir una nueva ciudadanía desde los espacios escolares.

**3. El cuidado como cultivo de una cultura de la paz. Por Ilíria François Wahlbrinck, Talita François Wahlbrinck y Valério Guilherme Schaper. (BRASIL).**

Este trabajo procura establecer relaciones entre: cultura, paz y cuidado, contribuyendo a la posibilidad de ser con-vivenciados. Plantea que ante el descuido de la realidad actual se contraponen la cultura del cuidado con una visión humanista e integradora. Destaca la necesaria acción educativa en cultura de paz como un mecanismo de resistencia ante la ola de violencia que atentan contra la dignidad humana.

Reflexiona sobre la necesaria pedagogía del cuidado, que si bien no es la panacea para eliminar del todo el odio, la hostilidad y la violencia, si puede realizar aportaciones concretas para un movimiento de resistencia que oriente a la sociedad a transitar caminos de resiliencia mediante la educación para los derechos humanos.

Se trata de construir una nueva sociedad que transforma y se transforma por los caminos del cuidado.

**4. Actitudes y comunicación en la relación de pareja. Por Fernando González-Alonso, José Luis Guzón Nestar, Raimundo Castaño-Calle y Carmen Iglesias Martín. (ESPAÑA).**

Los autores analizan percepciones y valoraciones a partir del estudio de parejas mixtas y sus estilos de comunicación. Plantean que el Derecho Educativo es un garante para la mejoría de las comunicaciones de pareja y los diversos recursos del proceso comunicativo. Destacan la importancia de las actitudes así como del tipo y estilo de la comunicación para mejorar la relación de pareja, su entorno familiar, laboral y social, entre otros.

Reflexionan sobre las características de una buena comunicación, tales como la claridad la escucha activa, frecuente y consciente. Que puede ayudar a la construcción de la cultura de paz mejorando la convivencia con base en una comunicación sana y saludable.

Resaltan la importancia del buen uso del tiempo y las actitudes para favorecer una sana y completa comunicación de pareja.

**5. Educación como derecho: más allá del acceso. Por Ana Paula Duso y Edite Maria Sudbrack. (BRASIL).**

Es una aportación teórico-descriptiva que analiza el derecho a la educación de la sociedad brasileña, a partir de políticas públicas vigentes con énfasis en la calidad de la educación, el ingreso, permanencia y egreso del educando en el sistema educativo nacional.

Describe la acción del Estado como elemento regulador, en tanto que responsable del bienestar de los ciudadanos, sin importar las diferencias posibles, reclama la satisfacción de los derechos básicos como son: salud, educación y seguridad social.

**6. El Derecho Educativo en una sociedad postmoderna. Por Raúl Edilberto Soria y Paola Alejandra del Valle Soria Fernández. (ARGENTINA).**

Destacan la importancia de entender que vivimos tiempos nuevos que requieren otras miradas sobre el estilo de vida y concepción del mundo que nos rodea. Ante tal reto, proponen a la RIIDE adoptar como uno de sus objetivos de investigación, el desarrollo de la educación y el derecho posmoderno que analice el sistema de creencias, pues estas determinan la forma de vivir de la sociedad tanto en el plano individual como colectivo.

Señalan la importancia de que los centros educativos promuevan valores fundamentales universales como: solidaridad, fraternidad, la no discriminación de etnias, religión, género o nacionalidad. Con este escenario reconocen el papel

estratégico del Derecho Educativo para establecer un equilibrio entre mundo exterior y mundo interior (subconsciente), mediado por nuestras creencias y nuestro potencial como seres humanos para construir un mundo mejor.

**7. Teleología jurídica de la educación. Por Andrés Villafuerte Vega. (COSTA RICA).**

Analiza desde el enfoque teleológico de los derechos humanos como el derecho interviene en diversos aspectos de la vida social, atendiendo al desarrollo particular y colectivo. La necesaria regulación internacional del derecho humano a la educación y la visión teórico-práctica del Derecho Educativo como coadyuvante de los sistemas educativos nacionales.

Enfatiza la perspectiva humanística de la educación como estímulo para la evolución integral del sujeto, desarrollando las potencialidades, que le permitan lograr la madurez necesaria en las relaciones sociales, la autonomía personal y la capacidad crítica y creativa.

**8. Las acciones afirmativas y la relación entre derecho educativo y reducción de desigualdades en Brasil. Por Chanauana de Azevedo Canci Mafio y Jaqueline Moll. (BRASIL).**

Tratan sobre la relación entre Derecho Educativo y la reducción de desigualdades a partir de la implementación de nuevas políticas públicas del estado brasileño. En especial las que impliquen una transformación del escenario socio-educativo actual. Trata de hacer evidente la necesaria inclusión de grupos marginales tradicionalmente reducidos al olvido y a la marginalidad en el inte-

rés universitario.

Reviza las llamadas cuotas raciales y las nociones de justicia social a partir del derecho humano a la educación superior. Procura entender la confrontación entre sociedad y universidad a partir de las desigualdades que permean el contexto socioeducativo brasileño. Plantea la necesidad de que estas contradicciones atraviesen de manera horizontal las aspiraciones de la población marginal para lograr mediante el esfuerzo educacional un nivel de vida mejor, previa condición de democratizar la vida universitaria y el sistema educativo en su conjunto.

**9. Las universidades públicas como garantías del derecho al acceso y permanencia en la educación superior. Por Sandra Carbajal. (URUGUAY).**

Analiza la democratización de la educación superior a partir del derecho a la educación universitaria y la defensa de la gratuidad, el derecho a la igualdad de oportunidades y el libre ingreso a la educación superior. Se plantea diversas interrogantes sobre el papel de las universidades latinoamericanas como elemento mediador en el desarrollo socioeconómico y social.

Reclama el derecho humano a la educación y a la diversidad, considera que esta heterogeneidad de visiones y saberes en la universidad deben ser reconocidos como fortalezas que impulsan el desarrollo cultural de las personas y los pueblos preocupados por disminuir las desigualdades de todo tipo y, por el contrario, estimulan la capacidad potenciadora de sus estudiantes universitarios.

**10. El Derecho Educativo y la superación de las amarras de violencia. Por Daniel Pulcherio Fensterseifer y Eliane Cadoná. (BRASIL).**

Abordan el análisis de la relación entre Derecho Educativo y violencia escolar, estudia las relaciones interpersonales entre los integrantes de la comunidad educativa, destaca la importancia de un ambiente escolar sano y el papel de los profesores en su construcción.

Los autores hacen énfasis en la tarea fundamental de construir mejores ciudadanos producto de ambientes educativos sanos, con amplio sentido de colaboración social, que aporten a la sociedad elementos diversos para el desarrollo individual y colectivo.

**11. La privatización de la educación superior en Brasil y la mujer docente en ese contexto: un breve trazado histórico por las lentes del Derecho Educativo. Por Jordana Wruck Timm y Luci Mary Duso Pacheco. (BRASIL).**

Las autoras hacen un breve recorrido histórico de la educación superior en Brasil, pasando por su periodo de privatización y la presencia de la docencia femenina.

Desde su área de actuación, analizan la creación tardía de la educación universitaria en el marco de la reforma constitucional de 1968 y el acceso gradual de la igualdad de género en estos centros educativos donde impera el predominio de los agentes masculinos, quienes tradicionalmente han conformado un escenario de acuerdo a sus intereses y particularidades en menoscabo del



empoderamiento de las mujeres universitarias.

Resulta emergente abrir espacios de discusión fundamentados en los derechos educativos vigentes, respetando los derechos adquiridos por el sector académico femenino, dando voz a las profesoras, mejorando su situación laboral y respetando el empoderamiento de todos los académicos hombres y mujeres en igualdad de circunstancias. Se requieren más estudios sobre el tema, que generen datos empíricos, dando sentido a la teoría existente.

**12. La formación de competencias profesionales un reto para la universidad en Cuba. Por Yuniesky Álvarez Mesa, Margarita González González y Oscar Ginoris Quesada. (CUBA).**

Los autores subrayan dos razones para haber abordado el tema, una la evolución de la sociedad cubana y, dos, la variedad de enfoques y sustentos teórico-prácticos en torno al cuestionamiento ¿formamos por competencias o por habilidades?

En la primera, abordan la necesaria transformación de la sociedad cubana de acuerdo a los requerimientos del siglo XXI; la segunda, trata de explicar donde se forman las competencias necesarias para responder a las necesidades actuales, si desde el quehacer de los planes y programas de estudio, o si la actividad curricular se continúa en la acción laboral siendo esta la más significativa en la formación universitaria.

Plantean que el desarrollo científico técnico de la sociedad cubana implica la generación de competencias profesionales en sus estudiantes universitarios, que estén acordes a las políticas

públicas en la materia y de acuerdo a las tradiciones pedagógicas y culturales que le dan identidad y perfeccionamiento constante. Para lograrlo, deben superar la diversidad de criterios y posiciones en torno al desarrollo de competencias. Tratando de integrar un modelo curricular con visión holística que fortalezca el puente entre teoría y práctica, tomando en cuenta todo el universo teórico y metodológico existente, para la formación de competencias en las universidades cubanas.

**13. Derecho Educativo y formación ciudadana universitaria en México. Por Marilú Camacho López, Andrés Otilio Gómez Téllez, y María Dora Guadalupe Castillejos Hernández. (MÉXICO).**

Destacan que el país se encuentra inmerso en una espiral de violencia lo que ha permitido el desarrollo de un modelo cultural específico que ha permeado el entorno escolar de todo el sistema educativo. Que se requieren reformas estructurales que impliquen acciones concretas en torno a la educación en derechos humanos, formación ciudadana y cultura de paz, para la posible construcción de un nuevo ciudadano que priorice el respeto a la dignidad humana como forma de vida. Se trata de que desde el espacio escolar en todos sus grados y modalidades educativas se dé paso al desarrollo tecnológico y humanístico tratando de conformar un mundo mejor y más justo para todos.

Consideran que el derecho educativo como nueva área emergente del conocimiento en el campo de la educación y del derecho, puede aportar nuevos elementos para la formación desde el espacio

escolar del nuevo ciudadano que la sociedad exige y México reclama. Para ello deberán de crearse condiciones adecuadas con la aplicación de nuevas políticas públicas que requieren, entre otras cosas, una nueva reforma educativa, que impulse mayores fortalezas para mejorar la calidad de la educación, también, mayores recursos económicos y mejora del sentido social y productivo.

En este escenario, las Universidades públicas y privadas tienen una tarea de colaboración y transformación que deberá iniciarse en sus propios espacios educativos en beneficio de sus comunidades académicas y luego proyectarse en el resto de la sociedad, abonando así a la necesaria cultura de paz que tanto se necesita.

**14. Políticas públicas mexicanas en apoyo a la educación. Análisis del Programa PROSPERA en Cacahoatán, Chiapas. Por Rodolfo Humberto Ramírez León, Maritza Carrera Pola y Wilder Álvarez Cisneros. (MÉXICO).**

Los autores reflexionan sobre la responsabilidad del Estado de garantizar mejor calidad de vida de sus ciudadanos, eso implica el desarrollo de políticas sociales con equidad favoreciendo de manera prioritaria a los más desprotegidos, proporcionándoles las herramientas necesarias para cubrir sus necesidades básicas.

Analizan como en la pasada administración del gobierno federal, la dependencia (hoy desaparecida) conocida como SEDESOL (Secretaría para el Desarrollo Social) durante casi 20 años desarrolló un programa específico contra la pobreza, denominado PROSPERA, mismo que se vio afec-

tado por exceso de burocratismo, corrupción, ineficiencia operativa y manejo político corporativo de los gobernantes en turno. El resultado -de acuerdo a las investigaciones de los autores-, es que el desempeño de sus múltiples responsabilidades y funciones con la población marginal apenas fueron regulares, afectando el desarrollo de familias condenadas a la extrema pobreza.

Señalan que los programas de becas para estudiantes hijos de campesinos que desean continuar estudios en cualquier nivel educativo, pero especialmente los que desean ingresar a la Universidad es muy limitado en cada ejido, se requiere incrementar el monto de becas significativamente. Pero también se debe supervisar el buen uso de las mismas, durante el ingreso, permanencia y egreso de las universidades e incluso apoyar a los beneficiarios para que ingresen al mercado de trabajo.

Finalmente, la beca de continuación de estudios y conclusión, ha tenido un aporte considerable; sin embargo, aún falta mucho por exigir a los beneficiarios, ya que el número de egresados de la universidad con la beca de estudios PROSPERA en cada ejido debería ser más alto, al igual el número de los que están estudiando la universidad; es decir se le debe de exigir más a los alumnos por dicha beca y al mismo tiempo motivarles y orientarles para que concluyan satisfactoriamente sus estudios. El problema radica en el mal uso dado a la beca otorgada, pues es usada para sufragar otros gastos del hogar, menos en algo productivo para la educación de sus menores, lo cual redundo en un pobre desarrollo.

Saludamos a nuestras 16 delegaciones nacionales: RIIDE BRASIL, RIIDE ESPAÑA, RIIDE ARGENTINA, RIIDE

CUBA, RIIDE CHINA, RIIDE URUGUAY, RIIDE CHILE, RIIDE PERÚ, RIIDE VENEZUELA, RIIDE ECUADOR, RIIDE BOLIVIA, RIIDE GUATEMALA, RIIDE COSTA RICA, RIIDE PAKISTÁN, RIIDE COLOMBIA y RIIDE MÉXICO, les invitamos a seguir sus trabajos de colaboración para hacer posible que sean cumplidas metas como este producto con visión holística que constituye una prueba más de que avanzamos, lentamente pero siempre para adelante.

Agradecemos de manera muy especial a: RIIDE BRASIL, RIIDE COSTA RICA y RIIDE ESPAÑA, sus reconocidos esfuerzos para cumplir uno de los acuerdos más significativos de la reunión de Presidentes de la RIIDE, en el pasado VI CONGRESO INTERNACIONAL y I CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACION EN DERECHO EDUCATIVO, CICNIDE BRASIL-2018, que refiere a la producción editorial de este libro. También damos gracias a la URI Frederico Wesphalen en Brasil, a la Universidad de Costa Rica, en San José de Costa Rica C. A., y la Universidad Pontificia de Salamanca, en Salamanca, España, por su decidido apoyo a las causas más nobles de la RIIDE.

Este libro es un claro ejemplo de colaboración y aprendizaje en el marco de la internacionalización. Se generaron contenidos y fue organizado en Brasil, se evaluó por el Comité Editorial de la RIIDE en España, el Prólogo se elaboró en México, y se editó en Costa Rica. Su presentación oficial se hizo en Chiapas, México, en el marco del VII CONGRESO INTERNACIONAL Y IV CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACION EN DERECHO EDUCATIVO (CICNIDE MÉXICO-2019), celebrado el 16, 17 y 18 de octubre del 2019.

De manera especial, agradecemos a la Dra. Luci Mary Duso Pacheco, Presidenta, a todos y cada uno de los integrantes de RIIDE BRASIL, a todas las autoridades

universitarias de la URI Frederico Wesphalen, prestigiada institución educativa universitaria, orgullo de nuestro hermano país, por su probada responsabilidad y calidad académica al desarrollar con éxito la tarea encomendada de la edición de este libro.

Esperamos sinceramente que todo el contenido de esta obra sea de interés para nuestros lectores, ya sea despertando reflexiones, motivando nuevos enfoques en Derecho Educativo, aprobando o desaprobando lo que se plantea, comparando estas experiencias con las propias o simplemente por el placer de leer, de pensar y de aprender, en cualquier caso, esta obra se justifica, pues aporta mecanismos para despertar el proceso enseñanza-aprendizaje. Finalmente, no olvidemos que todo esfuerzo intelectual es perfectible y como tal incompleto; luego entonces, agradeceremos todas las observaciones al respecto, de antemano gracias por la oportunidad que nos darán de ser mejores.

ATENTAMENTE

“Unidad y desarrollo del Derecho Educativo en el mundo”

Dr. Andrés Otilio Gómez Téllez

Presidente de RIIDE INTERNACIONAL

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México, 8 de marzo 2019.

## PARTE I

# PROPUESTAS PEDAGÓGICAS PARA LA CULTURA DE PAZ

## Capítulo 1

# EL DERECHO EDUCACIONAL DEL “CUIDADO” A PARTIR DE LA COMPLEJIDAD

Fernando Battisti\*

### 1. Introducción

La necesidad de pensar la formación escolar por el sesgo ético de cuidado atravesaba la propuesta de comprender el sentido del acto educativo como esencialmente humanizador. A partir de las contribuciones filosóficas de la “ética” vista como acción de “cuidado” se tiene la problematización de la necesidad del constante debate del derecho educativo del cuidado ante la necesidad de presupuestos éticos que pueden constituirse en acciones para el desarrollo de una educación en la complejidad, frente al escenario educativo contemporáneo demarcado por desafíos que van más allá de la tradición cartesiana moderna.

Esta elaboración traspasa entonces la comprensión de ser humano, que necesita ser comprendido en sus diferentes dimensiones y relaciones socioemocionales que lo caracterizan en cuanto humanidad y revitalizan el sentido de educar y ser educado en la compleja relación de la formación escolar y de sus implicaciones en los valores, saber que son esenciales para la vida en complejidad.

---

\* Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Brasil.



Entender las contribuciones de esa reflexión filosófica en la educación básica, en cuanto a la cuestión de la ética, con el fin de una construcción de la praxis educativa para el cuidado humano se vuelve primordial en la formación escolar y la constante actualización docente y su relación con la comunidad escolar. Tales elementos implican en nuevas concepciones en el acto cognitivo a partir de una mirada investigativa en cuanto a la necesidad de construcción de una educación vinculada a la vivencia de valores intrínsecos a la vida interplanetaria, en lo que concierne, las cuestiones de cuño social, político, económico y cultural, inicialmente, en la esfera de la educación básica y posteriormente en los diferentes ambientes sociales que dialogan directa e indirectamente con ese ambiente escolar.

En este abordaje, la educación escolar, como ambiente de formación y de vivencias afectivas, suscita la necesidad de una investigación sobre las actividades educativas que potencien la promoción de la vida, como actitud de humanización, a partir de la ética. Este ambiente de diferentes vivencias, en el cual el estudiante está envuelto, es entendido como la fase de la vida de construcción de la identidad y se comprende que las cuestiones que envuelven la convivencia humana y el juego de relaciones, en el cual el ser humano va construyendo su propio ser, su autoconciencia en lo que concierne a su propia identidad (Boff, 2004).

Ante el escenario brasileño y mundial vivido se tiene la necesidad de retomada de principios éticos en los diversos segmentos de la sociedad, y de la mirada de la escuela como institución de transformación social. Se propone la reflexión sobre esa interconexión entre tales cuestiones a partir del actuar educativo, teniendo éste, una construcción a priori de los parámetros de la ética en la formación escolar que repiensa la formación crítica y reflexiva sobre las implicaciones sociojurídicas de una ética para el “cuidado” desde la base de la formación

educativa.

## 2. La ética en el actuar educativo

Se sabe que la construcción filosófica ha tenido una contribución fundamental en la historia del desarrollo de las sociedades humanas, en especial, de la formulación de conceptos y teorías acerca de las problemáticas de cada contexto y época vivida. En este sentido, se puede cuestionar sobre los aspectos inherentes a la existencia y consecuencias del actuar humano a lo largo de su formación, en especial, en el ambiente escolar educativo que envuelven *“la discusión ética como inherente a las discusiones educativas”* (Bittar, 2014).

La cuestión de la ética en el ambiente escolar, en lo que se refiere a la actitud filosófica como medio de desarrollo social y cognitivo, viene para contribuir esencialmente a la mejor sistematización y organización de un pensamiento vinculado a acciones más coherentes ante la realidad conturbada que el ser humano vive y, de una necesidad de aproximación entre las cuestiones éticas y la educación brasileña. *“Si la ética está en desuso, es porque la educación no se toma en serio”* (Nalini, 2012, p.25).

En lo que se refiere a las perspectivas de la ética, se encuentra con una experiencia histórico-social en el terreno de la moral, buscando las fuentes y la naturaleza del acto moral en el sentido de entender el principio que rige el cambio y la sucesión de diferentes sistemas morales (Vázquez, 2008). En este sentido, la ética está inserta en una práctica escolar transformadora de la conciencia crítica, y, con la relevancia de las acciones educativas que objetivan transformar la realidad educativa a partir de un pensar que suscite la autonomía del estudiante, siendo éste visto como agente de transformación social y no mero reproductor de sistemas preestablecidos.

Es necesario pensar la educación de tal forma que ésta sea promotora de la transformación social y orientadora de la vivencia del ser humano a partir de principios éticos universales. Esta actitud de reflexión ética, se convierte en elemento esencial en la acción educativa, pues el cuidado está relacionado desde el nacimiento hasta la muerte y si a lo largo de la vida, no haga con cuidado todo lo que emprenda, el humano acabará perjudicándose a sí mismo y, por destruir lo que esté cerca de su alrededor. (Boff, 2008).

Siendo así, la cuestión de la ética aplicada en el ambiente escolar, en lo que se refiere a la actitud filosófica como medio de desarrollo social y cognitivo, viene para contribuir esencialmente a la mejor sistematización y organización de un pensamiento vinculado a acciones más coherentes ante la realidad conturbada que el ser humano vive y de una necesidad de acercamiento entre las cuestiones éticas y la educación en nuestro país. De esta forma, este estudio también atraviesa la cuestión de la importancia de la ética en la práctica escolar, como formadora de la conciencia crítica, y la relevancia de las acciones educativas que objetivan transformar la realidad educativa a partir de un pensar que suscite la autonomía del estudiante, como agente de transformación social y no mero reproductor de sistemas preestablecidos.

Trabajar cuestiones éticas junto a la comunidad escolar regional relacionando con la práctica educativa intuye favorecer una formación escolar a través de la integración entre los saberes de la Universidad y la comunidad escolar. Cuando el aspecto ético se resalta se amplía el debate en el escenario educativo y se promueve la búsqueda de las prácticas educativas transformadoras a partir de la posibilidad del ser humano asumir como sujeto que aprende y en cuanto ciudadano que participará de la vida social de forma activa. En ese sentido, esa mirada potencializa la construcción de una visión críti-

ca-autónoma en las diferentes esferas de la vida de la comunidad escolar.

Resaltar el cuidado para con la vida es tarea del conjunto social, además de promover la extensión, análisis y estudios, constituyendo una fuente de parámetros a ser observados en las reglas de conducta que guían a los individuos que viven en sociedad. Pensar esa reflexión a partir de una postura que envuelve la reflexión ética, atraviesa esa ampliación del sentido propio de la educación como impulsora de alternativas para las transformaciones sociales. Es notoria la necesidad de argumentar y reflexionar en el contexto educativo sobre la enseñanza y el aprendizaje en lo que puede ser llamado de esencia del acto de enseñar y aprender, en lo que se refiere a la cuestión ética en la construcción y producción del conocimiento. Esta necesidad de abordaje de la ética como impulsora de una educación interdisciplinaria se orienta por la perspectiva de la construcción de la Autonomía, el cuidado y la complejidad, así como las teorías contemporáneas de la realidad educativa, que vinculan el tema con el fin de mirar la educación vinculada a la educación cuestión de la ética

La reflexión ética, desde esa perspectiva, suscita, desde las primeras manifestaciones de la convivencia humana, la preocupación por pensar sobre la forma en que la humanidad se está organizando en sociedad en cuanto a sus actitudes en los grupos humanos, así como en los espacios de formación del carácter y identidad. Se sabe que a lo largo de esta estructuración de los parámetros de la ética, muchos fueron los acontecimientos que influenciaron la necesidad de retomar el sentido de la vida humana, así como, cuáles eran los valores de esas acciones que deberían ser pensadas como promotoras de la calidad de vida y dignidad humana.

### **3. Ética: una cuestión de cuidado**

Trabajar cuestiones éticas y relacionar con la práctica educativa intuye favorecer la formación escolar pues cuando el aspecto ético es resaltado se amplía el debate en el escenario educativo y se promueve la búsqueda de las prácticas educativas transformadoras a partir de la posibilidad del ser humano asumir como sujeto que aprende y como ciudadano que participará de la vida social de forma activa. En ese sentido, esa mirada potencializa la construcción de una visión crítica-autónoma en las diferentes esferas de la vida de la comunidad escolar.

Fundamentar la relevancia de la educación para el cuidado pasa por el repensar de los conceptos y de las producciones actuales que están pautadas por la funcionalidad e inmediatez, abriendo un espacio para la comprensión de las consecuencias que éstas, pueden traer a la humanidad. La reflexión ética siempre tuvo una repercusión social y pensar que este enfoque a partir de la construcción de la educación para la humanización es un debate proveniente de las estructuras que influyen en la organización del aprendizaje y el proceso educativo de la cultura contemporánea.

La ética del cuidado nos hace rescatar un sentido construido a lo largo de nuestra humanidad y que nos hace pensar y repensar, vivir y revivir, convivir y vivir las acciones que nos hacen más humanizados ante la desconstrucción de los valores de la vida, como amarras de la construcción de mejores condiciones de vida en el ambiente escolar y en la sociedad en la que se insertan los estudiantes.

En ese sentido, la educación de cuidado, en cuanto posibilidad del pensamiento educativo se presenta como promoción de acciones y vivencias de cuidado en el espacio escolar. Entre sus perspectivas se tiene la mejora de la vida de las personas a través del ejercicio de la conciencia crítica y de la reflexión del actuar humano.

En su complejidad evoca valores compartiendo el amor por el conocimiento y el conocimiento como construcción humanizadora. El conocimiento como objeto de humanización y no de mercantilización.

Ante esta inmediatez de los tiempos actuales, en el cual, los intereses particulares permean las relaciones interinstitucionales es notorio dar importancia a las concepciones éticas en la esfera de las prácticas educativas, así como la necesidad del debate de la ética como presupuesto para la construcción de la autonomía del sujeto cognitivo, *“La ética es entendida como concepción de vida, un estilo, un modo de existir del hombre, un horizonte que expresa el sentido, el rumbo que buscamos trazar para la historia humana”* (Pegoraro, 2002: 28).

En cuanto abordaje filosófico ella permea una serie de reflexiones ante la crisis de humanidad vigente en la sociedad contemporánea. El sentido del cuidado y/o del cuidar integra, ante todo, el sentido del propio existir humano. “Cuidamos” naturalmente *“de nosotros y de los demás, por el simple hecho de existir-con-el-otro-en-mundo”* (Perdigón, 2003). Las contribuciones de esa mirada por el sesgo de las preocupaciones éticas evidencian la necesidad de entendimiento de la vida humana, en sus diferentes esferas. Esta visión de humanidad atraviesa lo que la ética propone como esfera planetaria. *“Reflexionar filosóficamente acerca de la ética significa tener una actitud ateniense de pensar y re-pensar el mundo de las ocurrencias intersubjetivas, siempre prevista en la dimensión de la acción la posibilidad, así como la administración del error / engaño”* (Bittar, 2014, p. 91).

Ante esta inferencia de la necesidad de mirar ético la escuela es vista como institución elemental la construcción de relaciones humanitarias y se tiene el estudio sobre su potencialidad a partir de la búsqueda del ejercicio del pensamiento a través de la investigación, lecturas y debates de la ética. Surge así, la mirada sobre la escuela como ambiente del desarrollo del ser humano,

en lo que concierne, a los demás de un espacio humano de convivencia social deseable de cada individuo (Maturana, 2000). Enseñar, práctica establecida como esencia de esa institución, también exige en esa comprensión, el respeto a la autonomía del educando que se lleva a la interacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de su hacer como el que hace y se hace como vida. *"La mejor manera de comprender es hacer. Se aprende más sólidamente y se graba de manera más estable lo que se aprende por sí mismo"* (Kant, 1999: 477).

En este análisis sobre la cuestión de la acción educativa, es importante resaltar que la educación que busca la humanización debe volver su mirada a la importancia también de la relación dialógica, es decir, de una construcción en el proceso de aprendizaje, pautada por la valorización de la construcción que el educando tiene a lo largo de su vida en relación con lo que se está estableciendo en el cotidiano escolar. De esta forma, la escuela es vista como un espacio dialéctico, en el cual, se potencia un conjunto interdisciplinario orientado hacia la realidad del estudiante, para que éste sepa desarrollar la valoración de su acción mientras esté en construcción. Es decir, se tiene en ese análisis la perspectiva de mirar al estudiante como complejidad, lo que lleva a la necesidad de pensar sobre su formación para un actuar que envuelve esencialmente la ética.

En esta visión presentada se hace necesario comprender esencialmente las construcciones educativas a partir de la esfera de la autonomía. ¿Cuáles serían las posibles contribuciones de este enfoque a una educación humanizadora? La forma de entender las construcciones educativas en el sesgo de la autonomía proponen el análisis sobre las problemáticas y anhelos de la educación a partir de la formación del actuar para cuidarlo. *"Educar es sustancialmente formar"*. (Freire, 1996: 36). Si la educación es, entre otras cosas, el perfeccionamiento de las facultades intelectuales, físicas y morales, se

relaciona entonces la capacitación de las potencialidades humanas, y por lo tanto, vinculada a la cuestión de la ética. (Bittar, 2014).

Analizando la perspectiva ética, en Edgar Morin se percibe la mirada en la perspectiva de la ética de la comprensión en la cual *“la ética de la comprensión exige que comprendamos la incomprensión. Necesitamos ver que las fuentes de incomprensión son múltiples y casi siempre convergentes”*. (Morin, 2011, p. 116). En esa relación de comprender el otro se tiene la mirada de una ética que inicie esa valoración de construcción de relaciones humanas que propicien también lo que el autor propone, remitiendo está a una mirada sobre la socioética, que es relacionada por Morin, con la ética de la comunidad. Se percibe, que de la misma proporción que la ética política suscita reflexión por una sociedad de alta complejidad, la mirada por el pensamiento complejo influenciará en la estructuración, que aparece aquí no sólo como virtud individual, sino también como virtud social. (Morin, 2011).

El hombre como ser humano es un ser racional, pero no se resume a esta racionalidad, teniendo que ser visto en su complejidad, siendo de fundamental importancia la práctica educativa a la que el individuo está inserto. Es decir, es necesario que sea posibilitado un posicionarse frente a la realidad, en el cual, el individuo está inserto. Este posicionamiento está relacionado con la apertura a lo nuevo, como afirma Morin (2002: 30): *“[...] es necesario ser capaz de revisar nuestras teorías e ideas, en vez de dejar el hecho nuevo entrar en la realidad fuerza en la teoría incapaz de recibirlo”*.

Se transpone también en ese sesgo de reflexión, las perspectivas de la incertidumbre y de la curiosidad, del mismo modo la visualización del ser humano en su complejidad.

La contextualización del conocimiento y el carácter multidimensional del ser humano posibilitan la visuali-



zación del aprendizaje que según Freire, tiene como base el aprovechamiento de los saberes y de las vivencias de los estudiantes, así como la perspectiva de Morin (2011), cuando identifica la importancia de llevar en cuenta la construcción del conocimiento teniendo como referencia el contexto global y complejo para movilizar lo que el hombre conocedor sabe del mundo.

Siendo así, se tiene la problemática de la acción educativa transformadora que atraviesa la reflexión de la comprensión del propio sentido del conocimiento, con el fin de estudiar las propias condiciones del acto cognitivo que facilitan la perspectiva del acto educativo a partir de la ética. *“Es impresionante que la educación que apunta a transmitir conocimientos sea ciega en cuanto a lo que es el conocimiento humano, sus dispositivos, enfermedades, dificultades, tendencias al error y la ilusión, y no se preocupe en hacer conocer lo que es conocer.”* (Morin, 2002.p.13). Esta expresa defensa de una perspectiva de desfragmentación del conocimiento, entendido como multidimensional, presentada por Morin suscita la mirada de la ética en esa compleja construcción de la acción humana en el acto cognitivo. En este sesgo de reflexión la educación es comprendida como ese espacio para la formación de conocimientos que puedan también contribuir a una formación para el cuidado con la vida.

#### **4. El derecho educativo del “cuidado” ante la complejidad humana**

La ética, mientras un constante cuestionar sobre las condiciones humanizantes de la vida en sociedad en sus diferentes manifestaciones y ambientes promueve también en su reflexión una mirada del ámbito jurídico, como las influencias en el medio social que la práctica jurídica provoca. En esta mirada, pensar la ética sobre el parámetro de su relación con la normativización jurídi-

ca, implica revisar sus presupuestos fundamentales que toman en consideración la formación humana relacionada al actuar a partir de condiciones dignas a la vida en sociedad ya pensar el derecho en el sesgo del cuidar .

Pensar el derecho educativo de cuidado ante la complejidad propone un demostrar de las contribuciones de la mirada dinámica del derecho educativo cuando, en la cuestión del cuidado hacia la vida humana, tiene en vista las demandas humanas en términos sociales, políticos, económicos y culturales actuales, frente al drama de la necesidad de preservación de la vida a la luz de una ética del cuidado, que se vuelve esencial para satisfacer las necesidades humanas.

Teixeira (2010) explicita ser dimensionado también para un cuidado con los “otros” en lo que se refiere al respeto a su dignidad y conciencia relacionados con el aspecto de la responsabilidad solidaria. Se infiere entonces pensar la dimensión del ethos jurídico cuando se trata de correlacionar, en lo que concierne, a los institutos jurídicos legalizados, que permiten la observación del cuidar como elemento de tutela por el Estado de Derecho contemporáneo, frente a la herencia histórica vivida en países, en el cual, las reflexiones del cuidar se atreven a intereses ideológicos que se colocan como dominantes. “[...] Si no recibe cuidado, desde el nacimiento hasta la muerte, el ser humano se desestructura, se seca, pierde sentido y muere. Si, a lo largo de la vida, no haga con cuidado todo lo que emprenda, acabará perjudicándose a sí mismo y por destruir lo que le rodea”. (Boff, 2008: 34).

Las áreas de la Ética y el Derecho se presentan de forma íntimamente relacionadas en cuanto a su inserción práctica y proposición de pensar que su distanciamiento inviabiliza las posibilidades de su fundamentación, eficacia y existencia inminente las condiciones de la vida en sociedad. “La dignidad de la persona humana, por su natural complejidad, demanda de una serie de cuidados”. (Bittar, 2014, p. 141).

Cuando se piensa esa relación en el ámbito de la ética como reflexión filosófica, pero más aún reflexión con y para el mundo, se pretende pensar las posibles interlocuciones de las implicaciones éticas.

En ese contexto, las reflexiones de la ética del cuidado posibilitan la actividad reflexiva de las implicaciones pragmáticas necesarias para su efectividad en el sesgo jurídico. Esta perspectiva propone pensar las contribuciones éticas en el sesgo de las acciones humanas y de la normativización de éstas, y sus contribuciones de las relaciones del cuidado junto a los principios normativos y conductas que jurisdiccionalmente tuteladas.

Es notoria la amplitud de la temática ética cuando se piensa está como comprensión de las relaciones de la humanidad en el sentido de su relación con la naturaleza, con la sociedad y consigo mismo. Como afirma Boff (1999, p.43): "Por su propia naturaleza cuidado incluye pues dos significaciones básicas. [...] actitud de desvelo, de solicitud y de atención hacia el otro [...] de preocupación y de inquietud por qué la persona que tiene cuidado se siente envuelta y afectivamente ligada al otro".

En esta mirada, el fundamento filosófico del actuar ético, tiene entre sus estructuras, el pensar sobre prácticas de convivencia humana / institucionales que se construyen a partir de una dinámica de acciones elaboradas por criterios de conducta que se caracterizan por la humanización del actuar a partir del presupuesto ética. Se impone pensar acciones en la esfera jurídica, en las cuales, se tenga el carácter ético como elemento que atraviesa las áreas de los saberes, siendo aquí rescatado en la fundamentación jurídica como elemento del cuidado en las esferas de la práctica procesal, normativización jurídica y actuación jurídica.

Siendo así, se tiene la necesidad de una mirada jurídica sobre cuestiones que involucran la preservación de la vida humana y de la contrapartida estatal hacia esas cuestiones. Es decir, en la esfera jurídica se puntua-

liza la noción de las acciones afirmativas, así como, la perspectiva jurídica vinculada a la legislación sobre asuntos referentes al cuidado hacia la vida humana. En ese sentido, para la elucidación de esas problemáticas se requiere una mirada filosófica y jurídica necesaria las transformaciones de la sociedad actual demarcadas por la urgencia de esa mirada interdisciplinaria.

La revitalización del presupuesto para la vida es tarea del conjunto social y jurídico, además de ser motivo que enseña investigación, análisis y estudios, constituyendo una fuente de parámetros a ser observados en las reglas de conducta que guían a los individuos que viven en sociedad.

Ante la emergencia a nivel mundial de la preservación de la vida, la temática del cuidado adquiere aún más la relevancia y busca orientar la construcción de conocimientos de naturaleza jurídica y filosófica en el sentido de proporcionar una mirada interdisciplinaria hacia las cuestiones que envuelven los Derechos Humanos en lo que concierne, la tutela del Estado para con cuestiones como la violencia domestica, respeto a la diversidad y protección a los derechos económicos, sociales, culturales y ambientales ante los dilemas de la globalización económica, alertando para urgencia en el tratamiento de la cuestión, en especial, sus impactos directos e indirectos en el ambiente escolar que en la perspectiva de la Complejidad presentada por Morin suscita pensar una serie de factores que en complejidad son inherentes a las situaciones de enseñanza-aprendizaje.

El estudio de la legislación interna brasileña como, de la mirada filosófica hacia esa necesidad de tutela estatal para acerca de la protección y regulación de los derechos humanos, observando los principios constitucionales y el análisis de los estudios de la bioética y el biodiésel, pretende comprender mejor el marco legal responsable la protección de tales derechos, observando si éstos están atendiendo a la necesidad de preservación

de la vida humana y la contribución del análisis filosófico sobre ese cuidado hacia la vida a partir de la ética del cuidado.

De esta forma, esta propuesta busca la verificación no sólo de la existencia y eficacia de las reglas nacionales que regulan el cuidado para la vida humana, sino identificar las contribuciones de la construcción de una relación de análisis filosófico y jurídico sobre la temática. Se destaca que la identificación de las relaciones filosóficas con el cuidado de la vida en la esfera de los derechos humanos actuará como instrumento para alertar a la comunidad regional para la necesidad urgente de buscar una regla rígida y eficaz de protección de los derechos humanos y de la contribución, del análisis filosófico jurídico sobre tales cuestiones.

En este cuadro situacional, considerando la tutela estatal referente al derecho a la vida se tiene el enfoque de que éste es el más importante de todos, pues a partir de éste se construyen otras perspectivas legales referentes a los derechos fundamentales. De esta forma, se evidencia la urgencia en analizar la actual situación de las legislaciones vigentes sobre cuestiones pertinentes al cuidado con la vida en nuestro país, así como, los principios constitucionales referentes a la materia derecha a la vida.

Se puede entonces pensar en las posibilidades jurídicas a partir del sentido y de las relaciones de la eficacia jurídica en las relaciones establecidas en los fundamentos jurídicos presentados en el ordenamiento jurídico brasileño, en el cual la legislación vigente resalta el sesgo de cuidado en una relación de formación humanística desde base escolar. Si la ley no respeta los hechos, los hechos también pueden no respetar las leyes. Como fenómeno social que es, no puede el derecho alejarse de la realidad social, so pena de no ser espontáneamente observado. Si no respeta las tradiciones y los valores tradicionales, creará áreas de fricción que reducirán su

validez y eficacia. (Cavaliere, 2010).

En vista del compromiso del marco de la necesidad de cuidado con la vida, las entidades nacionales y jurídicas necesitan el diálogo con la perspectiva filosófica que sobrepone la reflexión ética sobre las acciones del ser humano en sociedad. Los desencuentros evidenciados en el plano jurídico exigen la implementación de una acción compartida entre estas dos áreas, a partir del análisis filosófico y jurídico en el sentido de contribuir al análisis de normas comunes, que conduzcan la armonización de los conflictos y la promoción de mecanismos legales ya existentes.

En este sentido, la observancia de normativas legales referentes a la vida humana retrata el análisis del cuidado para con la vida presente como Derechos Fundamentales en la Constitución Federal, y en los dispositivos legales referentes a materia como: la Ley 9455/97 referente a los crímenes de Tortura, De la Ley de Bioseguridad).

En el plano interno brasileño, todavía existen las normas infraconstitucionales federales, estatales y municipales que protegen en sus diversas áreas a los seres humanos, tal como la protección del medio ambiente, del niño, del anciano, entre otros, así como las normas supralegales, que son las cuales por encima de las leyes comunes, más abajo de la Constitución. (Ferreira Filho, 2000).

El cuidado para con la vida humana es parte de la estructuración y elucidación de los derechos humanos, en el cual, tanto a nivel nacional como internacional con el sistema global de derechos humanos se tiene la mirada hacia la preservación de la vida humana. Se trata de derechos, consubstanciados, de suma importancia, ya que pretenden garantizar a los individuos condiciones materiales consideradas imprescindibles, por lo que tienden a exigir del Estado intervenciones en el orden social, según criterios de justicia distributiva, realizán-

dose por medio de la actuación con el fin de disminuir las desigualdades sociales.

A partir de la importancia de ese desarrollo y de la potenciación de las dimensiones humanas en el medio familiar, se resalta la presencia en la sociedad actual en lo que los autores proponen ser una inmediatez de los tiempos actuales, en el cual la carencia del pensamiento coherente y reflexivo se plantearía como una laguna pertinente al desarrollo institucional de diferentes segmentos de una sociedad. “Es en el seno de la familia que se realizan los primeros aprendizajes, muchas veces esenciales de la vida. Su marco permanece fuerte en los planos afectivo, cognitivo, psicomotor [...] un marco de referencia” (Gimonet, 2007).

Ante la problematización de cuidado como perspectiva jurídica se sabe que el cotidiano escolar brasileño necesita ampliar la fundamentación de la ética y sus implicaciones como perspectiva de cuidado fundamentando así el sentido existencial del acto educativo que busca la humanización y construcción de saberes humanizadores. La educación como propulsora del horizonte del saber en que el sesgo de la ética es inherente a todas las relaciones y posibilidades de aprendizaje.

## **5. Consideraciones finales**

Se tiene el aspecto de la ética como relevante a la construcción humana, en la sociedad actual y la educación como medio de transformación y calificación del actuar humano. Dicho de otra forma, el pensar filosófico como la cuestión ética para el cuidar promueve el espacio para la discusión de esas a lo largo de su historia, que pautan su vida y las condiciones del medio que el hombre ha transformado y está inserto.

En la Ley de Directrices y Bases (LDB) se expresa sobre la necesidad de la relación entre la ética y la

educación: *“La educación abarca los procesos formativos que se desarrollan en la vida familiar, en la convivencia humana”* (Brasil, 1996) . Sobre la importancia de la cuestión ética y su relación inherente a la educación en los Parámetros Curriculares Nacionales (PCNs) es explicado: *“Cuestiones éticas se encuentran en todo momento en todas las disciplinas. Es decir, que las cuestiones relativas a valores humanos permean todos los contenidos curriculares”* (Brasil, 1997, p. 63).

Cuando se propone pensar esa perspectiva en términos de Brasil nos es posibilitado la mirada educativa pautada en la perspectiva educativa en que el ser humano, sujeto activo del proceso educativo (Battisti, Nogaro, 2018), es visto en su humanidad inicialmente a todo su proceso de formación. En esta proposición se quiere la revitalización de la reflexión de cuidado sobre lo humano educativo que esta en fase constante de formación y cambio en los diferentes ambientes escolares, en los cuales está inserto y siendo insertado.

La educación proyectada en la mirada de la dignidad humana y respaldada en forma materializada de cuidado, en el cual el estudiante no es objetivado y fragmentado, sino visto en complejidad por la red de relaciones con que lo hacen humano y humaniza. Una educación sin cuidado que no revitaliza la mirada de la complejidad está inmersa en proyecciones que fragmentan el proceso educativo y la propia idea humanitaria. No es posible pensar los procesos educativos sin una formación de cuidado pensada y proyectada para una formación dentro de la diversidad contemporánea, en la que, mundialmente, somos lanzados para la vida.

De esta forma, se tiene la reflexión sobre las dimensiones educativas que atraviesan el sesgo de la reflexión ética que es vista como presupuesto de realización de prácticas educativas. El Educar, no es visto meramente como reproducción de sistemas de enseñanza, sino que traspassa la perspectiva de la formación cognitiva /



emocional a través de una educación para el humanizar a partir de la reflexión propuesta por la ética.

En relación con la perspectiva del derecho del cuidado como inherente al ambiente escolar, es elemental pensar y revitalizar que estos cuestionamientos se intensifican en el escenario educativo contemporáneo demarcado por las perspectivas inmediatas y reduccionistas, en el cual la fase de construcción de ideales y proposiciones de los estudiantes para sus vidas debe ser ampliada y pensada en cuanto a su dignidad humana. No obstante, ese pensamiento genera posibilidades de vivencias y valores en el ambiente escolar, en el cual el estudiante pasa a ser sujeto de su proceso de formación pudiendo pensar y repensar las acciones benéficas a la promoción del cuidado.

El ser humano como ser en construcción da sentido a su existencia en la promoción de la vida y en la construcción de ideales educativos fundamentados en criterios con bases sólidas y valorativas, siendo el proceso enseñanza y aprendizaje no meramente un pasaje de contenidos, sino una construcción que va mucho además de la conducción racionalista de actividades de memorización. El estudiante empieza a ser percibido en los diferentes elementos que forman parte de ese proceso de escolarización tales elucidaciones sobre las posibilidades del cuidado forman parte de una construcción educativa que inicialmente se despierta desde los primeros contactos del humano con el espacio escolar. La escuela en sí no deja de ser el espacio de construcción de los saberes y aprendizajes, pero comprende que ya no es ésta fundamental para que el estudiante adquiera nuevos conocimientos en el escenario educativo contemporáneo.

De esos elementos para pensar y reflexionar en cuanto presentaciones de la ética, las representaciones de la necesidad y ausencia del cuidado son percibidas y nocivas al sentido por el cual, difuminan una desmedida

naturalidad de acontecimientos siendo este factor preocupante las condiciones humanizantes y humanizadoras de las relaciones educativas y de los derechos diferentes procesos de construcción del aprendizaje que impactan directamente la necesidad de dar el verdadero sentido a la ética como problematización inherente a las condiciones humanas de vida en sociedad.

Por lo tanto, en la esfera del cuidado se necesita cada vez esa aproximación entre las áreas de los saberes, pasando entonces el sesgo del derecho educativo, como posibilidad de la materialización dialéctica y promoción de vivencias e intercambios de experiencias que fortalecen la amplitud a nivel nacional y mundial resignificando y desmitificando las distancias entre las áreas de construcción del conocimiento a veces vistas de manera fragmentada y descontextualizada.

## Referencias:

- Battisti, F. & Nogaro, A. (2018) *Kant e a educação em diálogo permanente*. Curitiba, CRV.
- Bittar, E.C.B. (2014). *Curso de Ética Jurídica*. 11 ed. San Pablo: Saraiva.
- Boff, L. (2008). *Saber Cuidar: ética de lo humano - compasión por la Tierra*. 15.ed. Petrópolis, RJ: Voces.
- Boff, L. (2004). *Saber cuidar. Ética del Humano - compasión por la Tierra*. Petrópolis, RJ: Voces.
- Brasil ( 1996). Ley de Directrices y B. Ley nº 9.394 / 96. Brasília, DF.
- Brasil. Ministério De Educación. Secretaria De Educación Básica. (1997). *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*. Ministério de Educación. Secretaria de Educación Básica: Brasília (DF).
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática docente*. Paz e terra: São Paulo.
- Gimonet, J.C. (2007). *Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs*. Tradução de Thierry de Burgrave-Petrópolis, RJ, Vozes, Paris.

EL DERECHO EDUCACIONAL DEL “CUIDADO”  
A PARTIR DE LA COMPLEJIDAD

- Kant, E. (1999). *Coleção Os Pensadores*. São Paulo: Nova Cultural.
- Maturana, H.R. & Rezepka, S.N.d. (2000). *Formação humana e capacitação*. 2.ed. Petrópolis: Vozes,.
- Morin, E. (2002) *Os sete saberes necessários a Educação do Futuro*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO.
- Morin, E. (2011). *O método*. 6 ética. Tradução Juremir Machado da Silva. 4.ed.- Porto Alegre: Sulina.
- Nalini, J.R. (2012) *Ética Geral e Profissional*. 9.ed.São Paulo: Editora Revista dos Tribunais,.
- Olivé, L. (2006). “Epistemologia na ética e nas éticas aplicadas”. En GARRAFA, Vonei; KOTTOW, Miguel; SAADA, Alya (org.) *Bases conceituais da Bioética: enfoque latino-americano*. Tradução de Luciana Moreira Pudenzí e Nicolas Nyimi Campanário. São Paulo: Gaia.
- Pegoraro, O. (2002). *Ética e Bioética: da substistência à existência*. Petrópolis: Vozes.
- Perdigão, A.C. (2019). *A ética do cuidado na intervenção comunitária e social: Os pressupostos filosóficos*. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/30317-31278-1-PB.pdf>, acesso: 17/01/2019.
- Sánchez Vázquez, A. (2008) *Ética*. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro.
- Teixeira, F. (2010). *Ética do Cuidado*. Diálogos. Postado em 20 de abril de 2001. Acesso disponível em: <http://fteixeira-dialogos.blogspot.com.br/search/label/Artigo%20em%20peri%C3%B3dico%202001> . Acessado em: 03 de junho de 2016

## Capítulo 2

# GESTIÓN EDUCATIVA Y PARTICIPACIÓN INFANTIL EN EDUCACIÓN INICIAL. NUEVOS DESAFÍOS DE VIEJOS DEBATES

Darío De León\*

### 1. Introducción

La temática desarrollada en el presente capítulo se desprende de las actividades de docencia, extensión e investigación que venimos desarrollando en el Instituto de Psicología Educación y Desarrollo Humano, Programa de Primera Infancia y Educación Inicial de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República Uruguay. Entendemos que el derecho educativo tiene que poder trascender el plano declarativo y plasmarse en acciones que permitan el pleno goce de los derechos de las niñas y los niños. La participación infantil se convierte así en medio y fin para lograr que el derecho educativo pueda promover el desarrollo integral de niños y niñas. Poder garantizar la participación infantil en los centros educativos, requiere de una intencionalidad organizacional y pedagógica que tiende a cuestionar los clásicos problemas de nuestros sistemas educativos latinoamericanos, el ejercicio del poder y la estructura burocrática, verticalista. En este sentido, vamos a desarrollar algunas claves de la dimensión organizacional

---

\* Prof. Adj. Mag. Lic. en Psic. [dadeleon@psico.edu.uy](mailto:dadeleon@psico.edu.uy). *Facultad de Psicología. Udelar. Uruguay. Instituto de Psicología Educación y Desarrollo Humano. Programa Primera Infancia y Educación Inicial.*

de los centros educativos, que nos permitan reflexionar sobre los procesos participativos de niños y niñas. El foco se ubicará en las condiciones institucionales necesarias para desplegar procesos participativos en los Centros educativos. Para ello se presentará una síntesis conceptual sobre algunos modelos identificados por la literatura especializada, que refieren a las dimensiones organizacionales de los Centros educativos, que tienden a favorecer los procesos participativos. Estos aspectos se vincularán con algunos resultados de nuestras investigaciones que permitirán ilustrar o ratificar los aspectos abordados desde otros marcos conceptuales.

## **2. Desarrollo: Gestión de la Participación infantil en los Centros educativos**

La Asamblea General de las Naciones Unidas en 1948 introdujo la participación entre sus principios rectores. *“Desde ese momento la participación constituye un derecho humano fundamental que alcanza a todos los seres humanos sin distinción de género, raza, religión, nacionalidad, clase social ni edad; por tanto es también un derecho de los niños, niñas y adolescentes”* (Giorgi, 2010, p.7).

Tomando como eje la C.D.N. la participación infantil es una parte constitutiva de los derechos del niño, que en su estructura se dividen en: Derechos de desarrollo, de supervivencia, de protección y de participación propiamente dicha. Estos últimos se concretan en poder expresar su opinión en los asuntos que lo afectan y a que se le tenga en cuenta (artículo 12), a la libertad de expresión, buscar, recibir y difundir información (artículo 13), libertad de pensamiento, conciencia y religión, (artículo 14) libertad de reunión y celebrar reuniones pacíficas, (artículo 15). (Convención de Naciones Unidas sobre Derechos del Niño, 1989). Desde estas premisas la participación supone una

relación bidireccional entre democracia y derechos de los niños y niñas, lo que exige para su desarrollo, de un ambiente democrático. La participación, analizada desde la CDN, no es solamente un medio para llegar a un fin, ni tampoco simplemente un proceso; es un derecho civil y político básico para todos los niños y las niñas. De ser tomado sólo como un fin, éste de todas maneras se encuentra estrechamente ligado a la inclusión social, al desarrollo de la identidad y sentido de pertenencia, aspectos que permiten significar la potencia, relevancia y valor que adquiere el pleno desarrollo de este derecho humano. Pero en clave de Derechos, es por excelencia un derecho facilitador, pudiéndola considerar también como una estrategia que contribuye a garantizar o al menos vehicular el cumplimiento de los demás derechos que la Convención promueve.

Desde una perspectiva semántica, tomando los aportes del etnólogo francés Claude Lévi-Strauss, podríamos decir que participación es una palabra “*con significado flotante*” (Anderson, 1998, p. 574). Una palabra que adquiere significación sólo si conocemos los objetivos que con ella se pretenden alcanzar, en el marco de un determinado contexto y condiciones que la promueven. En este sentido, la promoción del derecho del niño a manifestar libremente su opinión y a ser escuchado, suele estar vinculada, con la lucha contra la discriminación. Pero sabemos que la trasciende, ya que pasa a convertirse en un principio rector de las producciones e intercambios entre mundo adulto y mundo infantil, fomentando la emancipación y la igualdad de derechos.

En términos generales entendemos la participación infantil, como la posibilidad que el niño y la niña tienen desde el nacimiento de ser protagonistas de su desarrollo. (De León, D. 2012) Referir al protagonismo infantil conlleva a centrar la discusión en la valoración de las expresiones, opiniones, sentimientos e intereses de los niños y las niñas, en cuanto éstas sean tenidas en

cuenta en la formulación de propuestas y proyectos que transcurren en su vida cotidiana. (Cussianovich, 2001) Supone una experiencia personal y colectiva que permite a los niños y niñas implicarse en proyectos sociales que favorezcan el desarrollo psicoeducativo, la construcción de valores y el ejercicio de la ciudadanía activa mediante la deliberación y acción comprometida en aquellos temas que les preocupan y sienten propios. (Novella 2014).

La participación es un proceso que se genera de manera gradual, requiere de actitudes particulares y aprendizajes, tiende a evolucionar con la edad y la experiencia y se inserta en el complejo mundo de relaciones de poder, en los espacios vitales de las personas. En esta oportunidad decidimos centrarnos en la participación infantil de los Centros educativos formales, ámbito por excelencia de construcción de ciudadanía.

Implementar un proceso participativo infantil en un Centro educativo supone la puesta en práctica de un proyecto institucional que pretenda recoger y atender las necesidades de los niños y niñas. Conlleva una intencionalidad docente, una opción pedagógica y didáctica en la que adulto y niño-niña, se redefinan en el ejercicio de sus roles. Pero por sobre todas las cosas, supone un estilo de gestión del centro educativo, que vaya en consonancia con lo que se pretende construir. Un modelo que permita reconocer la pluralidad, la diversidad y por sobre todas las cosas que habilite el desarrollo y el crecimiento personal de sus actores, garantizando la circulación del poder.

Tomando los aportes de Frigerio y Poggi (2000), la gestión educativa abarca un aspecto multirelacional, donde intervienen dimensiones políticas, administrativas y profesionales. Las primeras hacen referencia a la posibilidad de brindar a la comunidad un servicio educativo de calidad. Lo administrativo por su parte, tiene que ver con la eficacia en la utilización de sus recursos para garantizar un servicio acorde a sus propósitos. Mientras

que la dimensión profesional resignifica la actividad de sus actores y su impacto en la calidad del servicio. Cada institución se construye a partir de un contrato fundacional, que le otorga un sentido, una razón de ser a la institución. Si pensamos en instituciones educativas que habiliten espacios participativos estamos con ello haciendo referencia a una cultura institucional con una fuerte impronta democrática, basada en intercambios horizontales y en una distribución del poder que impactan en todas sus dimensiones. En general aún en las organizaciones fuertemente verticalistas el poder no siempre está en la cima, ya que los vínculos siempre se manifiestan a través de relaciones asimétricas de poder. Visualizarlos y poder reconocerlos se convierten en hitos relevantes en la comprensión de la compleja trama de la cultura de la organización. La cultura organizacional, es una cualidad relativamente estable de la organización, producto de las políticas que afectan a las instituciones y de las prácticas de sus miembros. Refiere al modo en que ambas son percibidas por éstos últimos, dando un marco de referencia para comprender lo que en ellas transcurre, orientando e influenciando las decisiones y actividades de quienes actúan en ella. (Friggerio y Poggi, 2000) De los tipos posibles de cultura institucional más afines al despliegue de procesos participativos, destacamos la que las autoras antes mencionadas, refieren a la institución escolar como, una cuestión de concertación donde la negociación se convierte en su rasgo más hegemónico. Desde este modelo de gestión se busca que sus individuos se reconozcan en la pluralidad de intereses, propósitos y objetivos. El desafío para quienes ocupan cargos de gestión es lograr el equilibrio entre la diversidad de ideas y propuestas y poder trabajar juntos en el reconocimiento y validación de esa diversidad, que les permita cumplir con el mandato fundacional. (Friggerio y Poggi, 2000). Esto remite a la capacidad que tiene un actor de hacer prevalecer su posición en la vida insti-



tucional, de influir en la toma de decisiones, obtener reconocimiento, espacios, recursos, o cualquier otro objetivo que se proponga. (Friggerio, y Poggi, 2000). El rol de la Dirección resulta clave en el mantenimiento de la unidad en la organización, evitando que ésta se fragmente y parcialice en modalidades organizativas cuan islas con relativa independencia. Podría pensarse el rol de la Dirección desde dos grandes ejes sobre los cuales centrar su trabajo, uno referido a clarificar los valores, principios y propósitos democráticos del Centro educativo, que permitirá marcar el rumbo de lo que se espera de la organización.(González, 2009) Esto conlleva a la generación de dinámicas y estrategias que permitan resignificar y trabajar estos contenidos colectivamente. El segundo eje tiene que ver con *“el de articular y cultivar los procesos y condiciones organizativas”* (González, 2009, p.52) para que lo acordado se pueda materializar y concretar. Alude a los procesos que permiten trascender lo enunciativo para poder llegar a una mayor coherencia entre discurso y praxis. En instituciones cuya organización tienda a un ejercicio democrático, la dimensión colectiva del trabajo docente se vuelve una prioridad para la gestión directiva y ésta tiene que ser evidente en el funcionamiento cotidiano, gestión de los acuerdos, elaboración del proyecto curricular e institucional, entre otros.

Cuando se trabaja desde esta modalidad, uno de los principales desafíos tiene que ver con el poder transitar de manera productiva las *“micropolíticas organizativas”* que se generan producto de las distintas visiones, intereses, compromisos de los actores, en los conflictos que devienen del funcionamiento institucional. (González, 2003).

Las dinámicas micropolíticas tienen per se una fuerte carga valorativa, que se pone en juego en los procesos de toma de decisiones institucionales. Reflejan lo que cada uno entiende es lo mejor y hacia donde

debe de orientar sus esfuerzos, individuales y colectivos. El principal desafío radica en abordar la dirección y orientación de las micropolíticas organizativas. En este proceso, adquieren particular significación la gestión de los conflictos que emana de la participación activa de sus miembros, así como el poder contar con órganos de decisión, dinámicas de discusión, de deliberación y contraste de ideas y concepciones que permitan llegar a negociar significados e implicaciones. (Gonzales, 2009) Por tal motivo, la negociación ocupa un lugar importante en la cultura institucional, donde sus actores se puedan sentir protagonistas de la gestión. (Friggerio y Poggi 2000). Ese protagonismo se nutre de la representación e interpretación que cada miembro realiza de los códigos institucionales, (leyes, reglas), por lo que la negociación se convierte en piedra angular para lograr estilos de gestión con énfasis democráticos.

Que un Centro educativo logre configurar una cultura organizativa democrática, que garantice dinámicas participativas para todos sus actores, familias, niños y niñas personal docente y no docente, requiere atender, entre otros, las siguientes dimensiones:

*Circulación de Información:* Poder garantizar una fluida comunicación inter e intrainstitucional, sobre los múltiples aspectos de la vida del Centro educativo. Supone explorar diversas formas de comunicación con familias, niños y niñas, personal docente y no docente, con otras instituciones, para estar en condiciones de habilitar intercambios pertinentes.

*Clima de Confianza:* que se construye fundamentalmente con acciones, donde se escuchan y respetan las opiniones. Supone la tendencia a explicitar las controversias en vez de ocultarlas o actuarlas defensivamente. Cada integrante de la organización se siente con el derecho de explicitar lo que siente y piensa, en un marco de respeto y valoración de las diferencias.

*Respeto a la diversidad:* donde se aceptan las opiniones, se percibe el respeto por los demás y la valoración de sus experiencias. La diferencia con la anterior radica en la posibilidad de reconocer y legitimar la diversidad en acciones concretas.

*Sistematicidad de los procesos participativos:* que permitan generar las condiciones institucionales para que se aborden los contenidos organizativos y curriculares necesarios. (Gonzales, 2009).

*Análisis de prácticas:* como un ejemplo posible de materialización del punto anterior, desde el cual se pueda pensar, valorar, discutir, complejizar y resignificar el rol docente. Este dispositivo resulta relevante para valorar con otros, las formas, modalidades y posibilidades de integración de las voces de los niños y niñas al currículum. (De León, D. 2013).

En definitiva, se trata de que la participación del colectivo docente en este caso, no se circunscriba a aspectos organizativos, sino también del currículum. En tal sentido, el desarrollo del currículum en estas organizaciones, deja de ser una tarea individual, para contener una dimensión grupal, que recoja los acuerdos sobre qué valores, principios se sustenta, qué metodologías y recursos se cuenta para llevarlo adelante, de manera que responda a las particularidades del contexto (Ma. T. Gonzales 2003).

La búsqueda por la promoción de prácticas innovadoras se convierte en otro de los ejes centrales del funcionamiento institucional, en tanto se puede construir con otros y desde las necesidades de los mismos las propuestas educativas, más allá del currículum prescripto. Promover prácticas educativas innovadoras supone previamente la generación de condiciones para instalar una cultura sensible a los cambios, así como contar con el saber y capacidad para sostenerlos. (Neirotti y Poggi,

2004) Supone generar las condiciones para hacer de la organización de los centros educativos un lugar para la educación. (San Martín y Beltrám, 2002) Para lo cual es fundamental dotarlos de autonomía, que se vea reflejada en la elaboración de los proyectos educativos, y la búsqueda democrática de consensos sobre los objetivos educativos a cumplir.

La participación democrática supone trascender el plano dialógico y efectivizarse en acciones donde se rompen las barreras tradicionales del niño y niña que aprende y docente que enseña (Furman y Shields, 2003). Proceso en el que el individuo construye sus razones, atribuyendo significados a una realidad en permanente transformación, donde el rol del docente pasa a ser el de la generación de conflictos pedagógicos, de duda, de experimentación, de construcción colectiva. (Rinaldi, 2006).

Desarrollar una cultura organizativa con un perfil democrático, supone trabajar en las dimensiones institucionales de qué, cómo, por qué y para qué actuar. (Gonzales, 2009). Conlleva también a pensar la comunidad educativa en su conjunto y pensar cuáles son los roles y sentidos de la participación de cada uno de los actores en ella, para garantizar el desarrollo de una cultura garante del derecho educativo.

La idea de proceso permea la generación de una cultura institucional democrática, en tanto no es algo que se genere mecánicamente, sino que responde a una transformación progresiva de sus actores. En este sentido, podemos relacionar las ideas antes esbozadas con el concepto de una organización que aprende como estadio que permite comprender su desarrollo organizacional. *“Si consideramos a la organización que aprende como aquella que facilita el aprendizaje de todos sus miembros y continuamente se transforma a sí misma, estamos resaltando el valor del aprendizaje como la base fundamental de la organización. El desarrollo de la*

*organización se basa en el desarrollo de las personas y en su capacidad para incorporar nuevas formas de hacer a la institución en la que trabajan”* (Garín 2000,p.37). Las organizaciones que aprenden requieren de estructuras flexibles, donde la participación y la negociación tienden a ser los recursos más utilizados. Su principal característica proviene de su capacidad sistemática de aprender de sus errores y de institucionalizar los cambios. (Garín, 2000) Consideradas de esta manera, las organizaciones educativas que aprenden, tratan de contextualizar sus propuestas, mantienen una significativa apertura a la comunidad educativa, buscan la implicación de su personal, contribuyendo a transformar la realidad con la que trabajan. Innovación y cambio resultan claves en el aprendizaje organizacional del Centro educativo, en su búsqueda por responder a las necesidades de su comunidad. Una organización educativa que aprende, puede pensarse como tal, revisar sus relaciones, procedimientos, objetivos, prácticas, capitalizando su devenir que le permite existir.

### **3. Conclusiones**

Las estructuras y dinámicas organizacionales dan sentido a nuestras prácticas, las matizan en algún sentido. Para habilitar y garantizar la participación infantil se requiere una particular formación, intencionalidad pedagógica, competencias, pero por sobre todas las cosas una cultura organizacional democrática. Si los docentes no se sienten parte y reconocidos en su quehacer por la organización, se torna aún más complejo poder reconocer las capacidades y potencialidades de los niños y las niñas. Claro que es posible que un docente pueda en su microespacio habilitar procesos participativos genuinos, en una organización verticalista y jerárquicamente establecida, pero con un costo emocional e instrumental mayor. La dimensión organizacional imperante termi-

na inexorablemente permeando las prácticas cotidiana de una forma u otra. Por ello resulta imprescindible reflexionar sobre los estilos de gestión institucional que predominan en los centros educativos, antes o durante el tiempo que se buscan desarrollar procesos educativos participativos. De esta forma, entendemos, se construyen las bases para luego poder pensar en los proyectos educativos en el que niños y niñas, puedan ser protagonistas de los procesos formativos.

El desafío por lograr que los espacios donde cotidianamente transcurren los niños, se constituyan en ámbitos desde donde se puedan generar experiencias y modalidades participativas, se convierte en un reto que interpela las modalidades actuales del sistema educativo. Entendemos que la inversión tiene que estar dada en la generación de condiciones y oportunidades para que éstos espacios cumplan con su función desde una perspectiva participativa, donde los niños puedan expresarse y tomar decisiones.

La infancia transcurre en los espacios y escenarios que le dan sentido a su existencia, por ello se hace imperiosa la necesidad de revisarlos en clave participativa, para poder reflexionar sobre la construcción de ciudadanía que estamos promoviendo desde dichos espacios.

## Referencias:

- Alderson, P. (2008). *Young Children's Rights. Exploring Beliefs, Principles and Practice*, Jessica Kingsley Publishers, Londres.
- Convención de Naciones Unidas sobre los derechos del niño (1989). Nueva York: Asamblea General de Naciones Unidas.
- Cussianovich, A (2001). *La infancia en los escenarios futuros*. Lima: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- De León, D. (2012). Participación infantil en primera infancia. El centro educativo como espacio de participación. Tesis de Maestría. Inédito.

- Frigerio, G., y Poggi, M. (2000). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su comprensión*. Buenos Aires: Troquel.
- Furman, G.C y Shield, CM (2003). *How can education leader promote and support social justice and democratic community in schools?*. Recuperado de <http://www.cepa.gse.tutera.edu/division%20Papers%202003/Furman%20Shields4-28.pdf>.
- Garín, J. (2000). *Cambio de Cultura y Organizaciones que aprenden*. Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Pedagogia Aplicada. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn27p31.pdf>
- Giorgi, V. (2010). *La participación de Niños, Niñas y Adolescentes en las Américas, a 20 años de la Convención sobre los Derechos del Niño*. Montevideo: Instituto Interamericano del Niño, Niña y Adolescentes, IIN.
- González, M.T. (2003). Las relaciones micropolíticas. En González, M. T. (Coord.). *Organización y gestión de centros escolares. Dimensiones y procesos*. Madrid: Pearson-Prentice-Hall. 131-136
- González, M.T. (2009). Centros escolares democráticos: condiciones organizativas y procesos. *Revista Reflexiones Pedagógicas. Docencia*, 39, 41-54
- Neirotti, N. y Poggi, M. (2004). *Alianzas e innovaciones en proyectos de desarrollo educativo local*. Buenos Aires: IIPE- UNESCO.
- Rinaldi, C. (2006). *En diálogo con Reggio Emilia. Escuchar, investigar, aprender*. Lima: Norma.
- San Martín, Á. y Beltrán, F. (2002). *Tradición y presente en el estudio de las organizaciones escolares*. En Martín Rodríguez, E. (Coord.), *Desarrollo de las instituciones educativas*. Madrid: UNED.

## Capítulo 3

# EL CUIDADO COMO CULTIVO DE UNA CULTURA DE LA PAZ

Ilíria François Wahlbrinck \*

Talita François Wahlbrinck \*\*

Valério Guilherme Schaper\*

### 1. Introducción

La propuesta, en este artículo, es una reflexión dialógica a partir de algunas consideraciones conceptuales, bajo enfoque hermenéutico, acerca del siguiente problema: ¿Ante las posibilidades de división y violencia que la realidad presenta, como promover tesis conducentes a una cultura de la paz, en un proceso de humanización? Se considera que tal realidad resulta, como fenómeno de descuido, por la incomprensión de que sólo por el cuidado se puede promover la unidad y la paz, en un proceso de humanización. ¿Pero lo que se comprende por los conceptos cultura, paz y cuidado? Así, se busca esclarecer tales conceptos, trazando relaciones entre ellos, en el intento de contribuir para que puedan ser con-vivenciados.

Se han experimentado, en diferentes contextos, realidades en que el odio parece impedir el sentido común, conduciendo a la humanidad a equívocos y distorsiones, en un claro fenómeno de descuido. Así, la violencia se hace sentir bajo diferentes aspectos. Como ejemplos se puede citar: en el tránsito, el abuso de la velocidad que

\* *Faculdades EST, Brasil*

\*\* *Universidade Regional Integrada, Brasil*



mutila y mata; en las calles, asaltos sustraen bienes y vidas; en los hogares, la indiferencia y la falta de diálogo conduce a enfermedades y muertes; en la naturaleza, la codicia promueve la destrucción y el caos. En un mundo globalizado, no es inusual experimentar al menos una realidad de inseguridad, violencia y miedo. Ciertamente es que, en todas estas áreas, es posible identificar, también, señales de cuidado y se considera que son precisamente aquellos que necesitan ser evidenciados y fortalecidos.

Ante lo expuesto arriba, se piensa que las relaciones humanas, en su fragilidad, requieren la comprensión de sentidos existenciales y tejedura para promover la sacralidad de la vida especialmente ante su vulnerabilidad. Para ello, se considera importante reflexionar y dialogar sobre el valor y el sentido de ser humano, siendo que, en ese empeño, se considera que la aclaración de conceptos puede ser una vía para la comprensión de su sentido vivencial y posterior significación en el mundo de la comunicación la vida.

A partir de investigación bibliográfica, la temática es abordada bajo enfoque hermenéutico, partiendo de análisis conceptual de términos considerados fundamentales en el cultivo de una cultura de la paz. La pregunta sobre la que se busca reflejar es: ante las posibilidades de división y violencia que la realidad presenta, ¿cómo promover tesis conducentes a una cultura de la paz, en un proceso de humanización? Así, se busca, bajo enfoque hermenéutico, analizar conceptualmente tres términos considerados esenciales: Cultura de la Paz, Cuidado y Ser humano, trazando relaciones entre ellos para que puedan, efectivamente, ser con-vivenciados.

## **2. Del cultivo de la cultura**

El cultivo de una cultura de la paz requiere conciencia de su valor e importancia, siendo que la conciencia puede ser despertada a partir del esclarecimiento de

conceptos. Se aborda, en esta reflexión, primeramente, el concepto de Cultura a partir del término que se origina del latín cultivo / colere, estando bastante relacionado al cultivo de la tierra. Si se traduce literalmente, de él deriva el término cultivar cuyo sentido, en Roma antigua, se encontraba restringido a la agricultura. Hoy, cuando se habla de cultura, el término se encuentra asociado no sólo a costumbres, creencias y hábitos morales, sino también al arte y la educación. En este sentido, el término remite al desarrollo de costumbres, normas de etiqueta y comportamientos de élite oriundos especialmente de Francia e Inglaterra del siglo 18, asociando el término a la idea de civilización, en un claro ideal de élite.

La cultura, sin embargo, es una característica esencialmente humana: sólo el ser humano es capaz de desarrollarse culturalmente como resultado de la capacidad de reflejar y tejer significados partiendo de la comprensión de sentidos. La cultura es, entonces, construcción a partir de una manera de ser que hace el ser humano actuar de forma no instintiva, pero reflexiva. Para el educador Paulo Freire (1921 - 1997), el ser humano es creador de cultura. El autor afirma (Freire, 1980, p. 38): *“en la medida en que el hombre, integrándose en las condiciones de su contexto de vida, reflexiona sobre ellas y lleva respuestas a los desafíos que se le presentan, crea cultura”*. En este proceso, de reflexión y diálogo, ocurre la humanización: a pesar de nacer condicionado, el ser humano carga en sí la capacidad reflexiva que posibilita, en el contexto en que se inserta, humanizarse y humanizar.

Para Abbagnano (2012, p.261), el término cultura, en su significación humana, *“corresponde, aún hoy, a lo que los antiguos griegos llaman paideia”*; es decir, la formación integral del ser humano. Es por la cultura que un grupo comunica los mismos hábitos y valores y teje una identidad común para convivir y promover transfor-

maciones (de sí, de otros y otras y en el medio en lo cual se es).

Por la cultura el ser humano, a pesar de nacer en un medio ya dado, se humaniza y humaniza: es moldeado, transformado en las con-vivencias. Su condición de pertenencia a un grupo hace de él un ser que desarrolla afectividades, crea vínculos, teje relaciones, participa de transformaciones, con-vivencia. Se descubriendo en libertad, deja de actuar de forma instintiva, se moldea como ser humano, capaz de promover transformaciones y, en expresiones colectivas, crea ritos y simbologías orientando su con-vivir conforme principios y valores considerados fundamentales. Este proceso de (tras) formación ocurre como obra cultural, implica en creatividad: libertad para soñar y crear.

Para Aranha (2006, p.68), la acción cultural es proceso en que *“la situación vivida adquiere nuevo sentido y, por lo tanto, es transformada”*; es decir, la acción cultural es acción transformadora, implica en inconformidad. Para una existencia auténtica, como ser cultural, es imposible al ser humano, conformarse. La transformación –suya y de la realidad en que participa– es imperativo; la indiferencia y la conformación le son sinónimo de alienación. Lo que lo mueve, en su ser humano es la búsqueda de la ruptura, la transformación, el hacerse culturalmente, conjuntamente: cuidar. En ese sentido, de acuerdo con Cotrim (2007, p.18), *“la cultura abarca un conjunto de conceptos, valores y actitudes que modelan una comunidad”*; un grupo que, a partir de la comprensión de principios identitarios, teje una común-unidad pasible de significación en la existencia en común.

Es un hecho reconocido que la vivencia humana sólo es posible como con-vivencia; de ahí se justifica decir que convivir es, en realidad con-vivenciar: ser-en-el mundo es ser junto-a y ser-con. Conforme el filósofo existencialista Martin Heidegger (1889-1976) no hay

como ser sin ser en un mundo: al ser ya siempre se es con y junto a. El autor (2008, p. 172) afirma: “*un mero sujeto no “es” y nunca es dado sin mundo. De la misma manera, también, de principio, no ocurre un yo aislado sin los demás*”. La compartición de principios identitarios y de valores en la búsqueda y conducción de una unidad común tiene como objetivo mayor la garantía de la supervivencia a partir de la convivencia y eso equivale a aprender y enseñar a cuidar.

Ahora bien, hablar en unidad común, en tesis culturales y en convivencia presupone el reconocimiento de diferencias y la búsqueda de armonización. Estas diferencias, con el fin de garantizar la continuidad (individual y colectiva), comunican principios identitarios y valores que conducen a la búsqueda de una unidad que sea común y empeños por tesisuras conjuntas fundamentadas en el cuidado, en el respeto y la tolerancia. Esta búsqueda, por lo que posibilita unir diferencias y no separarlas o uniformizarlas, es que promueve la desnaturalización del homo y su (tras) formación por el cuidado. Para François Wahlbrinck (2017, p 17):

*“El humano se asienta en el cuidado y sin cuidado no hay humanidad. Comprender esto es clave para una formación humana y la (re) significación continua del valor humano (si es que se puede hablar del humano como valor, considerando que es principio de dignidad de vida) en el cotidiano; es puntual para saber y poder cuidar”.*

En la búsqueda y en la tejedura de principios identitarios que son axiológicos, se (trans)forma el ser humano. Por la conciencia de ser parte de una unidad que es común, se aparta de lo puramente instintivo, deja de pertenecer a lo impersonal, al mecánico, busca comprender el sentido de ser y dar significado a su existencia con una acción que se opone a la mera operacionalización

y le importa. Este cuidado no se refiere solamente a sí mismo, se extiende al otro, al otra y al medio en que se es, en una clara demostración de la comprensión de sentidos existenciales.

Y así, precisamente por la conciencia de ser parte, por el sentido de pertenencia, es que el ser humano se aleja de otras especies y, de forma intencional, busca (trans)formar por el cuidar. Hay que observar, en ello, la tejedura de vínculos comunicativos a partir de como la cultura se constituye, como la significación de sentidos existenciales que fueron / son comprendidos. Esta significación se da como representación, ocurriendo, entonces, como modo de ser (ética y estética) y de convivir (política) en una clara indicación de que la paz es camino y, en eso, la humanización se da como una manera de ser marcado por el cuidado. ¿Pero lo que se comprende por cuidar?

### **3. Del cultivo del humano**

En el concepto de cultura se puede percibir el cuidado como fundamento del humano en el ser humano. La conciencia de incompletud e inacabamiento como característica humana mueve la búsqueda por complementariedad y conduce al compromiso con el sentido existencial cuidador, marcadamente relacional, con-vivencial. En eso hay que comprender lo que significa cuidar.

El término cuidar deriva del latín *coera/Cogitare-cogitatus* y, significa, originalmente, cura. El concepto se apoya en el pensamiento de Heidegger para quien cuidar es humanizar ; cuidar es empeño por restituir o revitalizar la humanidad en el ser humano promoviendo dignidad de vida. En esta reflexión, cura , el cuidado es puesto como constitucional al ser humano para que pueda efectivamente ser, de forma auténtica, un ser histórico-social. Por el cuidado se ayuda a promover un

ethos - modo de vida - para que la existencia sea vivida de forma digna. A partir de esa comprensión, el Cuidado es la identidad de un ethos humanizador: implica tomar parte, tejiendo conexiones.

La conciencia de ser parte de una unidad y de que, en este, el reconocimiento de las partes es fundamental para el desarrollo conjunto es comprenderse como ser cuidador / cuidadora. Cuidar es, entonces, asumirse con y junto a ella, es afirmar un ethos - un modo de ser - en que no puede haber unidad si partes de ella se mantienen al margen para no lograr evolucionar hacia la dignidad de vida. Pero, ¿cómo se comprende ese ethos?

El término griego ethos da origen al término ético, comprendida como modo de ser; es una forma de conducir la existencia de forma con-vivencial. Como para ser, tiene su origen en la antigua Grecia y, según Jaeger (2003, p.78), *“para Homero, como para los griegos en general, las últimas fronteras de la ética no son convenciones del mero deber, sino leyes del ser”*. Ella señala, así, para un modo de ser que sirve de abrigo a la humanidad en el ser humano bajo principios que no pueden ser relativizados.

Para Rios (2001, p. 29), la ética es *“espacio de la reflexión filosófica que se define como la reflexión crítica, sistemática, sobre la presencia de los valores en la acción humana”*. La acción humana debe, entonces, a fin de ser considerada ética, reflejar valores considerados esenciales. Conforme Jaeger (2003, p. 535), la ética es *“la expresión de la naturaleza humana bien entendida”*. Entonces, para ser considerada fundamento de la humanidad en el ser humano, ella debe visar y promover valores no pasibles de relativización como libertad, justicia y dignidad pudiendo, por eso, ser nominada como Ética del Cuidado .

Como ya expuesto arriba, el término humanidad designa, en esta reflexión, la vivencia del Cuidar como eticidad, a partir de la conciencia de la incompletud y

su necesaria complementariedad. En esto se presupone el reconocimiento y la integración de diferencias, en intersubjetividad. Su uso remite a una forma de ser moldeable solamente en el/por el Cuidado considerando que sólo sobre ese fundamento el ser humano es en autenticidad, pues que, en ser humano, se humaniza y ayuda a humanizar. De ello deriva que no puede haber humanización sin ética y sin cuidado; ambos se co-pertenecen: no hay cuidado sin ética, así como no hay ética sin cuidado.

La ética del cuidado puede entonces definirse como una forma de ocuparse consigo mismo, con los demás y las otras (las personas y el medio en que se convive) de forma a (r)establecer dignidad de vida siendo que en esto está la humanización: formación de lo humano en lo humano. Es por la “ética del cuidado” que las necesidades humanas son atendidas con vistas a la dignidad de vida. Se considera que esto requiere formación con vistas a la convivencia, por eso se habla en humanización, impracticable sin ética y sin cuidado .

Se considera que ser humano es ser capaz de valorar. El poder de valorar es constitucional al ser humano y de ahí deriva la capacidad de conducir la existencia de forma comprometida con la tesitura de relaciones en que imperen valores éticos; por eso el cuidado le es constitucional. Es el significado de reconocer el cuidado como esencial al ser humano. Así, no se puede considerar la ética sin que a partir y con vistas a la formación de la humanidad en el ser humano. Es por el cuidado que el ser humano (sustantivo) al ser humano (verbo) muestra al mundo que sentidos existenciales fueron/son comprendidos y, por eso, se promueve su significación tejiendo una cultura que sea esencialmente cuidadora, esencialmente humana.

El proceso de transformación de la realidad es dinámico y constante, posible sólo de forma conjunta, ya que hay diferentes miradas, contribuciones, motivaciones

y subjetividades imbricadas y se requieren, entonces, criterios y diálogos para posibles armonizaciones. En eso, la complejidad es sentida y percibida necesitando ser admitida y asumida en la tejedura de relacionidades las cuales abren posibilidades a la convivencia como interdependencia; es necesario, pues, aprender y enseñar a cuidar para con-vivenciar.

La conciencia de sentirse y de saberse parte es, entonces, criteriosa y dialógica. El criterio permite percibir huecos, admitir necesidades y buscar complementariedad: el ser humano no se basta a sí mismo. Es por eso que la diferencia no es antagónica, sino el otro y el otra, parte del mismo con quien, junto a quien la necesaria transformación es posible. Este proceso de (trans)formación requiere la tejedura de lazos afectivos y vínculos comunicativos que, al ser tejidos, originan la cultura como significación de sentidos existenciales comprendidos como fundamentales.

Cuidar significa que el proceso de tejer culturalmente es criterioso en cuanto a los fundamentos sobre los cuales la existencia humana se desarrolla. En este proceso, el esclarecimiento de conceptos puede constituirse en camino para que el ser humano (sustantivo), al ser humano (verbo), teje o construya una cultura de la paz desde la perspectiva del cuidado con miras a la promoción de la vida y de la dignidad humana. No obstante, esto no se hace sin que con-vivenciándose; es en la convivencia que se moldea lo humano en lo humano y se promueve una manera de ser que sea esencialmente, cuidador.

#### **4. Del cultivo de la paz**

Tender una cultura de la paz requiere, también, comprender el sentido del concepto de paz. Por el Diccionario Priberam, la definición de “paz” es “1. *Quieto de ánimo.* 2. *Sosego, tranquilidad.* 3. *Ausencia de*



*guerra, de disensiones. 4. Buena armonía. 5. Concordia, reconciliación. 6. Paciencia*". No obstante, la más famosa definición de paz, según Abbagnano (2012, p.869), fue dada por Cícero (106-43 a. C.), en Filípicas: "*Pax es tranquila liberadas*" - Paz es la libertad tranquila.

¿Pero ante las realidades en que la exclusión, el miedo, la opresión, la violencia, el hambre, el exilio, la miseria, el prejuicio, la indiferencia e incomprensión roban la humanidad del ser humano, como poner señales de paz bajo el signo de una libertad tranquila? En un mundo en que rejas y vallas, muros y portones, alarmas y cámaras segregan y aíslan, ¿cómo cultivar la libertad tranquila tejiendo una cultura de la paz? ¿En contextos en que la intolerancia y el odio parecen cegar el sentido común y conducir a la humanidad bajo la égida de un fenómeno de descuido a una serie de equívocos de comprensión, como promover la paz como cultura?

Se considera que aprender y enseñar formas cuidadoras de ser y de convivir es descubrir identidades comunes por el sentimiento de pertenencia, es evolucionar en el conocimiento de sí y en el (re)conocimiento del otro, de la otra como parte de la misma unidad. Esto implica en libertad, condición sin la cual la humanidad en el humano no puede ni siquiera ser vivenciada. Es por sentirse y saberse libre que el ser humano crea posibilidades de con-vivenciar; es la libertad que hace ir en busca del humano y teñir lazos que humanizan. Es por sentirse libre que el ser humano busca y, en la búsqueda, convivencia formas de ser en que se promueve la humanidad por el cuidar.

El teólogo, pensador y educador Rubem Alves (1933-2014), en su texto "De la Esperanza" (1987), refleja sobre la importancia de la creación y del uso del lenguaje en el proceso de humanización y sugiere que la memoria posibilita la creación de un lenguaje y que, a pesar de la objetividad histórica, es expresión de la libertad humana. La afirmación se fundamenta en la idea de que los

procesos de formación humana requieren dialogicidad. Esto requiere una comprensión diferenciada de la vida y de la convivencia como con-vivenciar. ¿En un mundo en que sentidos existenciales se encuentran encubiertos bajo mantos de artificialidades, como dar guarida al vislumbre de procesos en que la libertad caracterice la cultura humana como cultura de la paz? ¿Cultura en la que el respeto conduce al diálogo ya la tesis conjunta de un modo de ser marcadamente cuidador?

Para Freire (1980, p.84-5), sólo hay un método que puede considerarse correcto: *“el método correcto es el diálogo”*. La humanización, posible por el Cuidar, requiere postura dialogal, una postura tejida en el habla y la escucha entre las diferencias. Así, la dialogicidad es el muelle propulsor para que haya humanización. Para Freire (1980, p.93):

*“Nadie puede decir la palabra verdadera solo, o decir la para los demás, en un acto de prescripción, con el que roba la palabra a los demás. El diálogo es este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para designarlo. Si al decir sus palabras, al llamar al mundo, los hombres lo transforman, el diálogo se impone como el camino por el cual los hombres encuentran su significado en cuanto hombres; el diálogo es, pues, una necesidad existencial”*.

Se puede afirmar que asumir como humano es posicionarse de forma hermenéutica: como mediador o mediadora entre tiempos y contextos: es ocuparse de la traducción de signos y su significación teniendo conciencia de que un signo es una expresión humana en que el concepto (o idea) y su representación se funden insertándose en el mundo de la vida. Esta postura requiere, a su vez, que vínculos comunicativos, cuando tejidos, reflejen la comprensión de sentidos existenciales a partir de los cuales sea posible afirmar el cuidado como ethos - modo de ser. De esta forma, ante los descaminos del fenómeno

del descuido, se forja una cultura en que la resistencia a los equívocos conduce a formas de resiliencia. El sentido de pertenencia, que posibilita trazar relaciones de diálogos y de fortalecimiento mutuo, impulsa a la resistencia no como idea, sino como realidad en que se experimenta el cuidar. La resistencia se convierte entonces en una simbología peculiar.

Hablar en resistencia, sin embargo, todavía parece poco. Es necesario ir más allá y hablar en resiliencia, considerando que eso requiere libertad, respeto, diálogos, encuentros y alianzas. Mientras la resistencia es tenida como fuerza oponente, la resiliencia es aquella capacidad de superar adversidades, de (re)posicionarse para recomenzar. Ante los descaminos hay que aprender y enseñar a cuidar: así, para que pueda haber resistencia y también resiliencia, es necesario que haya un mínimo sentido de comunidad. Pero ¿cómo formar común-unidades cuando tantas diferencias nos separan? ¿Cómo diferentes modos de pensar, de sentir, de interpretar y de actuar pueden permitir la tejedura de armonías en que lo que une es más fuerte que el que promueve separatismos, divisiones y exclusiones?

Antes de pensar en respuestas, se hace necesario aventurarse en posibilidades y, en ese sentido, tal vez pueda reflejarse en el (re)descubrimiento del ser humano como ser capaz de encontrarse en la palabra que posibilita relaciones y diálogos. Tal vez ese sea un camino posible para cuidar y para tejer una cultura de paz. En el encuentro de personas para dialogar ocurre un proceso en que la cuestión fundamental parece ser ocuparse de aquello que está encubierto para desvelarle el sentido y el proceso es hermenéutico. Es decir, que la función hermenéutica, en ese sentido, se refiere no sólo a la palabra escrita o dicha, sino también a las simbologías y signos, pues en el mundo de la existencia no todo puede ser traducido, ya que no todo se halla, efectivamente, esclarecido o gráficamente establecido.

Es decir, que la comprensión de los sentidos lleva a su significación: no hay como significar algo en la existencia sin que haya un profundo apropiarse de su sentido, pues cuando el sentido de una palabra es comprendido, pasa a tener valor para alguien. El sentido, es importante que se diga, siempre trasciende lo que se muestra en el aquí y en el ahora. De esta forma, cuando, por ejemplo, el sentido de una palabra es comprendido por haber tenido la posibilidad de reflejarlo en dialogicidad y, tal vez incluso, de experimentarlo, se inicia, también, un proceso para su significación. Es la comprensión de los sentidos que los hace ser significativos.

## **5. Del cultivo del cuidar**

Cuando el ser humano se asume como ser dialógico, se vuelve hermenéutico: disponiéndose a dialogar, parte en busca de aclaraciones y comprensiones. Reconocer al ser humano como mediador capaz de trazar conexiones y relaciones, es reconocer una dimensión que concierne unidad a todo y a todos y todas.

Asumir como humano es asumir el papel de protagonista para cuidar. El hacer y rehacer el mundo, (re) crear la existencia es, entonces, (re)significar sentidos que fueron comprendidos como existenciales en contextos históricos (espacio-temporales) como un modo de ser (ethos). Esto no es mera teoría, pues el material que la vida ofrece es lo que se encuentra en el camino: el sufrimiento en la mirada, la resonancia de la voz callada, la sangre en los pies descalzos de quien persiste en el caminar, los callos de las manos nodosas que se ocupan de la muerte en vida, el susurro de la oración escuchada, en el sentido de encontrar nido a las esperanzas que insisten en mostrarse en sueños compartidos o en gestos inusitados en que la forma de ser hace hermanar en el respeto y que posibilita entonces traducir el Cuidar en la existencia: ser humano.

Cuando el espíritu comunitario, el saber y sentirse parte de la unidad común, anima a caminar y posibilita no sucumbir de forma marginada, ocurre el cuidar. En ese sentido, que es sólo de forma comunitaria que se puede desarrollar eticidad. Es en comunidad que ocurre el (re) conocimiento de las diferencias, su interdependencia y, también, la necesaria dialogicidad para que la complementariedad sea posible. Sin diálogo no es posible conocer la necesidad del otro y del otra y, mucho menos, darse a conocer en las propias necesidades. El diálogo es la puerta de entrada para que haya convivencia.

El hecho de tener conciencia de la incompletud es que hace al ser humano marchar en busca de complementariedad, por lo que ser humano es ser ético. Freire (2006, p. 56) argumenta que *“la conciencia del inacabado entre nosotros nos hizo seres responsables, de ahí la eticidad de nuestra presencia en el mundo”*. La eticidad se da como con-vivencia. En la comunidad, el (re) conocimiento de diferencias, su interdependencia e integración es proceso humanizador, cuidador, pues ella es el lugar donde se es persona; es espacio para comulgar valores y establecer principios identitarios en común.

Es en la comunidad que diferencias componen armonías de una común-unidad, pues se comprende que sólo hay armonía a partir de entretnejimiento de diferencias. Tejer una unidad que sea común a las diversidades requiere diálogo, respeto, participación en que el (re) conocimiento de sí y de otros y otras en el habla y en la escucha entre las diferencias tiene espacio y tiempo. Por eso se puede afirmar que es en la comunidad que la integración y el diálogo promueven el sentido de pertenencia que, a su vez, conduce a la participación como resultado de un proceso de humanización. Es una cuestión de sentirse parte, pasa por el sentimiento, por la afectividad, es corporal, carnal, visceral. La comprensión de los sentidos existenciales se da de forma corporificada.

Es en comunidad que se sueña la falta, el ausente. Es en ella que se proyecta el futuro, aquello que aún no es y que puede, quizás, no ser, pero, aun así, habrá sido soñado y planificado. Es en comunidad que se aprende y enseña a con-vivencerse a partir de principios identitarios que fueron / son comprendidos y por eso necesitan ser significados. Es en ella que el cuidado conduce al diálogo de diferencias que, percibiendo que lo que une es mayor que lo que puede causar divisiones, arriesgan cuidar, (re)creando espacios de encuentro, de intercambio y de poesía. Es donde el respeto y la aceptación promueven la (trans)formación: armonía en la búsqueda y en el cultivo conjunto de sentidos existenciales que promueven la humanidad del ser.

## 6. Del cuidar al cultivar

Repensar las relaciones humanas como relaciones de interdependencia, en cadenas de respeto y complementariedad es apartarse del abismo de la impersonalidad que conduce al caos personal, comunitario y social y tejer las vías de cuidado, implica cultivar un modo de ser. En este sentido, se considera que la (trans)formación de la humanidad pasa por empeños en que se aprende y se enseña formas de ser que posibilitan la transformación de sí (auto-conocimiento), la transformación del mundo (conocimiento) las relaciones entre sí, donde impere el respeto mutuo y, también, en relación al eco-sistema como un todo (re-conocimiento).

Para Heidegger (2008, p. 565), la palabra conocimiento deriva del latín *co-gnoscere* y remite a la experiencia de generar y germinar en conjunto: *“Conocer es un proceso generador de nacimientos. [...] reconocer es admitirse remitido en todo conocimiento para el proceso de su germinación y nacimiento”*. El filósofo y educador Gabriel Perissé (2008, p. 62) aclara que el término, para el poeta Paul Claudel (1868-1955), era *co-naissance*

- conocer, co-nocientemente, nacer, nacer con lo que conocemos. Al conocer, renacimos como conocedores, como seres del logos, la palabra generadora de excitación y entusiasmo.

Se empeña por la tejedura y la construcción de realidades donde la libertad, el respeto y la integración resultan en dignidad de vida exige despertar para el ejercicio de la humanidad que consiste en la conciencia de la incompletud y su necesaria complementariedad. Pero para que haya humanidad no basta conciencia de la incompletud; es necesario, también, conciencia de la necesaria complementariedad. Puede parecer obvio, pero se debe observar que ello implica en humildad para aceptar la complementación en los huecos en sí sentidos y, también, en capacidad activa para complementar huecos percibidos en otros y otras. Es precisamente esa conciencia que se da como resultado de un proceso en que el cuidado es cultivado, experimentado, con-vivencido.

La conciencia de que la falta de humanidad resulta de descuidos impulsa al cultivo por una forma cuidadora de ser y de convivir en que las relaciones humanas sean vivenciadas como eticidad. Es por la conciencia de que en el ser humano reside el poder de curar que se da la acción transformadora-cuidadora que posibilita la tejedura conjunta de un mundo donde impere valores (!) Humanos y en que la máxima incuestionable e inalienable sea la vida, en su dignidad.

Esto puede incluso parecer utopía, se asemeja casi a una profesión de fe: creer y apostar en un cultivo en que la vida y el convivir sean marcados por el cuidado. ¿Pero no es precisamente para eso que sirve la utopía? Para Freire (1980: 27), *“el utópico no es irrealizable; la utopía no es el idealismo, es la dialectización de los actos de denunciar y anunciar, el acto de denunciar la estructura deshumanizante y de anunciar la estructura humanizante”*. Es entonces la conciencia que dice: “así como está no puede

continuar”; que afirma: “para cambiar es preciso creer” y que defiende: “en ser humano, es posible transformar”. Transformar el descuido en Cuidado lanzando semillas de esperanza en la tierra fértil que componen al humano fortaleciéndose su poder de resiliencia, pues, según Heidegger (2005, p.17), ¿hacia donde se dirige “el cuidado”, sino en el sentido de reconducir al hombre nuevamente hacia su esencia? ¿Qué otra cosa significa esto, a menos que el hombre (homo) se convierta en humano (humanus)?

El cuidado promueve así una cultura que muchos pueden llamar cultura de resistencia, pero que bien podría ser llamada cultura de resiliencia, pues consiste una cultura verdaderamente humana, cuidadora y, por eso, una cultura de paz. Es, en realidad, una contracultura, pues en ella hay que aprender a remar contra la marea. Es necesario reunirse a partir de principios cuidadores e incentivar la cooperación a partir de la contribución de cada uno y de cada una, pues, parafraseando a Paulo Freire, “las personas se liberan en comunión” . Es necesario crear espacios comunitarios donde se con-vivencia, donde se cultiva el cuidar.

En ese punto, conviene, aún aclarar que las comunidades son, por regla general, pequeños espacios donde es posible cultivar formas cuidadoras de ser y de convivir. Es allí que se forja resiliencia, con-vivenciándose, sintiéndose con, siendo junto a. Es en la comunidad se puede experimentar el terapéutico, aquello que es factor de cuidado: la solidaridad para con quien sufre; la organización y planificación conjuntos que operan la guarida y el cambio de semillas criollas para su preservación; el cultivo conjunto de jardines, huertas y huertos en la producción diferenciada de alimentos y medicinas; la celebración en que se evoca la memoria para el fortalecimiento mutuo en la continuidad del caminar; la afectividad sentida en la acogida de un abrazo o en un apretón de manos que ampara el caminar, cuando



el miedo quiere si se avecina. Hay muchos ejemplos: basta mirar atentamente para percibir, allí donde se está, pequeños núcleos comunitarios donde el cuidado es con-vivenciado.

La comunidad es, así, el “lugar” donde se es persona y no sólo un número y jamás se es objeto. En ella el cuidar cura: conduce al sentimiento de pertenencia que, a su vez, conduce a la participación en un proceso que resulta en humanización, cuando y donde se conviven de forma cuidadora, haciendo del cuidado fuerza viva entre nosotros. La fuerza que anima a persistir “en el camino”, removiendo piedras, venciendo a atolladeros, construyendo puentes, tejiendo relaciones, edificando templos que sean lugares de cura y de cuidado, de celebración y comunión para que, en tiempos de distopías, no se desaprenda el arte y el valor de soñar puede ser llamado resistencia, pero se piensa que es, en realidad, la capacidad de resiliencia, pues es fuerza que se anuncia, siempre de nuevo, en novedad de vida.

Así sucede el cuidar: el fuego sirve para iluminar, cocinar y calentar, pero no para quemar cuerpos y libros de disidentes que se atreven a cuestionar y discrepar; las piedras sirven para construir escalones y puentes que posibilitan encuentros de diálogo, pero no para herir a aquellos que no se adecuan al “sistema”; el arte y la ciencia sirven a la construcción y tejedura de una visión de mundo en que el valor es la vida, en dignidad; la resistencia es puesta como señal de un ethos-modo de ser y de convivir - fundamentado en la cura, en el cuidado.

Sin embargo, más que posibilitar una simbología específica, la resistencia engendra modos de vida concreta y activa. Hay momentos en que la resistencia asume el único modo de vida posible, al transformar la memoria en una especie de enquistamiento social. En estos casos la memoria deja de ser una referencia exclusivamente histórica y pasa a tener espacio, cobrando su lugar en el entrecruzamiento de los diversos intereses que fraccio-

nan el cuerpo social.

Se puede decir que el esfuerzo de los ganadores en los embates sociales es continuo en su empeño por transformar la memoria en un evento cristalizado en un tiempo intransitivo de la historia. No obstante, se pueden percibir señales de sanación y de cuidado siempre y cuando ocurre resistencia como esfuerzo de sectores vencidos en continuos enfrentamientos sociales para arrancar la memoria de la intransitividad cobrando el lugar a que tiene derecho en los intercambios conflictivos por el poder en las democracias contemporáneas. La resistencia es, así, la memoria que transforma el cuidado en una dinámica capaz de curar, reordenar el conjunto social, construyendo relaciones (más) justas y nuevas simetrías y, en eso, conduce a la resiliencia. Se puede decir que, hoy, la forma más expresiva y consolidada de esta resistencia es la defensa de los derechos humanos.

## **7. Del cuidado a los derechos humanos como camino hacia una cultura de la paz**

El 10 de diciembre de 2018, la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH) cumplió 70 años. Considerando su intención de ser un documento orientador para los pueblos y las naciones, es ciertamente un texto a la luz. Sin embargo, son 70 años de una historia accidentada en la que ese documento no presenta un camino sólo de éxitos. Aunque ha amargado fracasos y habiendo conocido muchas críticas y disputas, no es un hecho menor que ese documento haya llegado intacto a los 70 años. El texto tiene hoy la dignidad de una sabiduría que atravesó siete décadas de la reciente historia de las naciones, especialmente las occidentales, trayendo continuamente al diálogo el desafío del cuidado por lo humano. Sus 30 artículos suenan hoy más necesarios que a 70 años y es posible decir que ellos son una de las formas que el cuidado asumió en Occidente.

La relación entre los derechos humanos y la paz es clara. La DUDH nació en el contexto del fin de la II Guerra Mundial como expresión del anhelo de que conflictos como aquel no vinieran más a ocurrir. El texto de la DUDH hace referencia a la Paz en dos montes. En el preámbulo se menciona que la Paz, la Justicia y la Libertad en el mundo encuentran su fundamento en el reconocimiento de la dignidad y de los derechos, iguales e inalienables, de cada persona de la familia humana. Además, el artículo XXVI, que trata del derecho a la educación, la relaciona, también de manera fundadora, con la Paz. Son sólo dos indicaciones, pero son fundamentales.

En primer lugar, hay que reconocer la dignidad de cada persona y, más que eso, hay que reconocer que esta persona tiene derechos por el simple hecho de pertenecer a la familia humana. Este es el punto de partida para que la Paz sea duradera y se convierta en una cultura que nos constituye con humanos mientras cuidamos la dignidad de la persona que se coloca ante nosotros. Segundo, el texto admite -el contexto de la posguerra lo evidenciaba- que la Paz, la Justicia y la Libertad no surgen solas. La Paz, como enfatiza este artículo, supone cultivo. El cultivo de la paz ocurre en la mina de la educación.

Theodor Adorno (1903 - 1969), filósofo judío-alemán, en "Educación después de Auschwitz" (1986, p. 33), iniciaba diciendo que para la educación es imprescindible que Auschwitz no se repita. Sin embargo, al final del texto, admite (1986, p. 45) que la educación, por más amplia que sea, no será capaz de evitar que la violencia de los asesinos vuelva a surgir. Sin embargo, ella tiene el poder de promover en las personas un aprendizaje capaz de evitar que ellas se sujetan voluntariamente a los malos. La educación es capaz de activar, por la pedagogía del cuidar, los canales humanos de la resistencia y de la resiliencia.

Evidentemente, se trata de promover una educación cuyo propósito permanente sea la formación de una persona capaz de resistir. En otras palabras, activar en las personas una competencia humana fundamental: no someterse a ninguna forma de violencia y no usar de ninguna forma de violencia para alcanzar sus propósitos. En general se ha hablado de ello como la constitución de una cultura de la paz. No obstante, las propuestas de cultura de la paz son, en gran medida, reactivas, particularistas y enfocadas en los problemas que buscan dar respuesta, como afirma correctamente Betty Reardon (2007, p. 61).

En la profundización de un poco más la línea de reflexión adoptada por Reardon (2007, pp. 62-63), hay una diferencia en la noción de paz que informa la educación para la cultura de la paz y la educación para los derechos humanos. La primera tiene como foco una “paz negativa”, es decir, la reducción o eliminación de las causas de la violencia. La segunda, que tiene como principio una “paz positiva”, busca ampliar la idea de paz más allá de la situación particular de conflicto o violencia, asociándola con justicia, libertad y enfrentamiento de las desigualdades (pobreza). Mientras la educación para la paz tiene el centro en el concepto de violencia (reducción, eliminación), la educación en derechos humanos se centra conceptualmente en la dignidad humana (reconocimiento, realización y universalización).

De lo expuesto, se evidencia que una educación para la paz encuentra su normatividad elemental en los derechos humanos. Es sólo a partir de esta referencia fundamental de los derechos humanos que se puede hablar de una educación para la cultura de la paz. La educación para los derechos humanos puede proporcionar, para la educación a la paz, un “camino” que permita salir del problema, del aspecto negativo de la paz, hacia soluciones prácticas mediante un marco orientador claramente definido en los derechos humanos. La educación

en derechos humanos encuentra en esta aproximación su otro enfoque: el formativo, describiendo entonces una circularidad virtuosa con su carácter normativo, ya anteriormente descrito.

Para indicar una estructuración mínima que esta educación en derechos humanos y su relación con la educación para la paz puede asumir, basta con citar las siete propuestas elaboradas por Anaida Pascual Moran (2007, pp. 479-480):

- *Los derechos humanos proveen el marco normativo y formativo idóneo para contextualizar la educación para la paz, haciendo la paz pertinente, real y concreta.*
- *Tanto una cultura de derechos humanos como una cultura de paz son esenciales para la defensa de la dignidad humana.*
- *La no-violencia activa y la solución de conflictos conjuntamente conjuntamente la única ruta posible que conduce a una cultura de derechos humanos y paz.*
- *Las pedagogías liberadoras y críticas proveen un marco de referencia emancipatorio para la educación en y para los derechos humanos y la paz.*
- *Es esencial diferenciar y democratizar la educación, de manera que los aprendices alcancen su potencial óptimo y así contribuir a la construcción de una cultura de paz y derechos humanos.*
- *La idea de la paz como derecho humano de síntesis constituye una dimensión clave para construir una nueva cultura sobre la base de valores como la noviolencia, la justicia y la democracia.*
- *Los “proyectos de posibilidad” de propuestas viables para la acción en el ámbito de la educación*

*para los derechos humanos y la paz.*

Estos siete marcos señalan un camino concreto. Estas indicaciones describen cómo se puede caminar desde el cuidado hacia la constitución de una cultura de la paz mediada por la educación para los derechos humanos, creando las condiciones objetivas para que el cuidado se estructure en una pedagogía capaz de generar procesos de transformación.

## **8. Conclusiones**

La presente reflexión buscó traer contribuciones con vistas al cultivo de una cultura de la paz orientada por la siguiente pregunta: Ante las posibilidades de división y violencia que la realidad presenta, ¿cómo promover tesis conducentes a una cultura de la paz, en un proceso de humanización? Por considerar que el esclarecimiento de conceptos puede ser una vía para cuidar, se buscó esclarecer conceptos considerados basilares para ese proceso, trazando relaciones entre ellos, en el intento de contribuir para que puedan ser con-vivenciados.

A partir de la comprensión de que la existencia humana es ser-en-mundo: ser-junto-a y ser-con, se procuró mostrar que eso implica aprender y enseñar a con-vivenciar. Así que, a fin de cultivar la paz, es necesario desarrollar un modo de ser cuidador: una forma de ser y de vivir, que al ser consciente de que somos todos y todas parte de una unidad común, hace que se conduzca a la existencia de forma a transformar la realidad promoviendo la curación, el cuidado. La búsqueda por lo que posibilita unir diferencias y no segregarnos o incluso uniformizarlas, es que promueve la desnaturalización del homo y su (trans)formación como humanidad.

Es la conciencia de incompletud e inacabamiento que mueve al ser humano en la búsqueda de complementariedad y conduce al compromiso con el sentido

existencial cuidador. Cuidar es asumirse con y junto a ella afirmando un modo de ser en que no puede haber unidad si partes de ella se mantienen al margen para no lograr evolucionar hacia la dignidad de vida.

Se considera importante, en esta reflexión, abordar la existencia humana bajo perspectiva axiológica, en que el posicionamiento y la acción del ser humano sean dirigidos por el primado de valores (re)conocidos como fundamentales ya partir de los cuales se tejen relaciones que resulten en humanización . En este aspecto, el (re) conocimiento de principios y valores que no pueden ser relativizados constituyen la base para el cultivo de un modo de ser en que sea posible tejerse una cultura de la paz.

Se considera ser la libertad uno de esos valores, pues es ella la que hace al ser humano ir en busca de la humildad y la tejer lazos que humanizan. Es por sentirse libre que el ser humano busca y convive formas de ser en que se promueve humanidad por el cuidar. Cuando el ser humano se asume como ser cuidador, se dispone al diálogo, se vuelve hermenéutico: parte en busca de aclaraciones y comprensiones. En eso, traza conexiones y relaciones por reconocer una dimensión que concierne unidad a todo ya todos y todas y se convierte en terapéutico, agente de curación y de cuidado. Así, asumir como humano es disponerse a aprender y enseñar a cuidar : hacer y rehacer el mundo, (re) crear la existencia, (re) significar sentidos que fueron comprendidos como existenciales en contextos históricos como un modo de ser cuidador.

La capacidad de construir cultura es característica esencialmente humana: resulta de la capacidad de reflexionar y tejer significados partiendo de la comprensión de sentidos por la dialogicidad o sea, con-vivenciando. En este sentido, resulta pertinente observar que, a fin de con-vivenciar no basta ser-junto-a y ser-com. Es necesario, también, ser-para: el telos en vista de que se tejan

relaciones de complementariedad. Cuando se necesita transformar el descuido en cuidado es preciso involucrarse por (re) conocer el cuidado en el cuidador y en la cuidadora posibilitando así una simbología específica: la resistencia en modos de ser y de convivir en la conducción a la resiliencia. En este proceso, el cuidado es dinámico capaz de curar.

De esta forma, por el cuidado se promueve una cultura que podría ser llamada de cultura de resistencia, o entonces de resiliencia, pues es cultura verdaderamente humana, al ser cuidadora y es, por eso, una cultura de paz. Se trata, en realidad, de una contracultura, pues en ella hay que aprender a remar contra la marea. Es necesario reunirse a partir de principios cuidadores e incentivar la cooperación a partir de la contribución de cada uno y de cada una para que se pueda, conjuntamente, aprender y enseñar a curar por la comprensión de lo que significa cuidar.

El cuidado encuentra una traducción concreta en la educación para los derechos humanos. Sólo una educación continua y transversal puede garantizar la paz como un derecho humano. Así, la educación para los derechos humanos asume hoy la expresión más directa del tipo de resistencia capaz de salvaguardar al ser humano de las formas más diversas de violencia que lo amenazan.

Los derechos humanos tienen como propósito llevar a las personas a reconocer, realizar y universalizar la dignidad humana. En cierto sentido, el cuidado tiene un propósito similar. Sin embargo, el cuidado, aunque se refiera a alguno fundamental en el ser humano, necesita articularse como una práctica concreta. En este pasaje, la educación para los derechos humanos puede contribuir a que el cuidado, asumiendo la forma de la defensa de la dignidad de cada persona esté en el núcleo de una cultura de la Paz.



Esta pedagogía del cuidado, expresada en la educación para los derechos humanos, no será capaz de impedir que surjan propuestas de convertir el odio, la hostilidad y la violencia en el lenguaje de los intercambios humanos. Sin embargo, puede fortalecer la determinación de aquellas personas que quieren resistir, cultivando una cultura de la paz. Esa educación y la promoción de los vínculos entre las personas que resisten podrá activar los circuitos de la resiliencia humana, único fundamento para una sociedad que se transforma, transformando por el camino del cuidar.

### Referencias:

- Abbagnano, N. (2012). *Dicionário de Filosofia*. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Adorno, Th. (1986). Educação após Auschwitz. In: Cohn, G. (Org.). *Theodor W. Adorno. Sociologia (pp 33-45)*. São Paulo: Ática.
- Alves, R. (1987). *Da esperança*. Campinas: Papirus.
- Aranha, M. L. de A. (2006). *Filosofia da Educação*. 3ed. São Paulo: Moderna.
- Cotrin, G. (2007). *Fundamentos da Filosofia*. 16.ed. São Paulo: Sarai-va.
- Freire, P. (1978). *Pedagogia do Oprimido*. 5ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1980). *Conscientização: teoria e prática da libertação*. 3ed. São Paulo: Moraes.
- Freire, P. (2006). *Pedagogia da Autonomia*. 33ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Heidegger, M. (2005). *Carta sobre o humanismo*. São Paulo: Centau-ro.
- Heidegger, M. (2008). *Ser e tempo*. 3. ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco.
- Jaeger, W. (2003) *Paidéia: a formação do homem grego*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Morán, A (2016). P. Educación en Derechos Humanos y para la

- Paz: valores, principios y prácticas pedagógicas medulares. In Rodino, A. M. et al. (Orgs.). *Cultura e educação em Direitos Humanos na América Latina* (pp. 478-520). João Pessoa: Editora do CCTA.
- Perissé, G. (2008) Gabriel. *Introdução à Filosofia da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Reardon, B. A. (2007). Direitos Humanos como educação para a paz. In Claude, R. P.; Andreopoulos, G. (Orgs.). *Educação em Direitos Humanos para o Século XXI* (pp. 61-80). São Paulo: EDUSP.
- Rios, T. A. (2001). *Ética e Competência*. 20.ed. São Paulo: Cortez.
- Wahlbrinck, I. F. (2013). *Ética do Cuidado: essência do ser – Uma reflexão acerca do sentido de ser humano*. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas.
- Wahlbrinck, I. F; Pacheco, L. M. D. (2017). *Ética do Cuidado e Extensão Universitária: da tomada de consciência à conscientização*. São Paulo: Mercado das Letras.

## Capítulo 4

# ACTITUDES Y COMUNICACIÓN EN LA RELACIÓN DE PAREJA

Fernando González-Alonso \*

José Luis Guzón Nestar \*\*

Raimundo Castaño-Calle \*

Carmen Iglesias Martín \*\*\*

### Resumen:

Las actitudes muestran la forma de ser y actuar de las personas. Expresan los valores y normas asimilados. La comunicación es vital entre las personas. Para la pareja es fundamental en su relación. Las actitudes expresadas en la forma de comunicarse de la pareja indican los vínculos que les unen y la forma de respetarse, de entenderse y comprenderse.

El conocimiento y la formación en los estilos y formas de comunicarse en pareja, basados en la reflexión sobre las características y actitudes que se dan, favorecen el entendimiento y la comprensión de los mensajes de pareja expresados conscientemente a partir de las necesidades, intereses y sentimientos de las personas que la forman. La comunicación clara, la escucha activa, la comunicación verbal y no verbal son elementos fundamentales que se consideran. Las parejas de la muestra

---

\* Universidad Pontificia de Salamanca (España)

\*\*CES Don Bosco. Universidad Complutense de Madrid (España)

\*\*\*Universidad de Salamanca (España)

consensuan valoraciones en torno a variables como: Escuchar sin interrumpir, prestar atención, percibir la escucha, entender y comprender a la pareja, pensar lo que se va a decir, comprender necesidades y sentimientos.

En este sentido se analizan percepciones y valoraciones realizadas por una muestra de parejas mixtas sobre el estilo y características de su comunicación. Las referencias teórico prácticas facilitan la reflexión y gestión de los problemas derivados de la comunicación, para la mejora de su comunicación y relación. El Derecho Educativo apoya y garantiza con su formación, herramientas y recursos el proceso comunicativo de la pareja.

## 1. Introducción

La comunicación desde los orígenes ha tenido un componente fundamental con una organización claramente cooperativa (Tomasello, 2013), donde personas, procesos, recursos y entornos formaban un ecosistema humano destacable. Con la llegada de internet como nuevo medio, enriquece los textos con hipertextos, elevando la comunicación a la era digital, donde las palabras, las marcas y los ámbitos online (Arqués i Salvador, 2006) crecen y dicen nuevas cosas de más formas, utilizando las TIC para una comunicación democrática, participativa y de uso masivo (Naval, 2003), buscando con la comunicación el bienestar, la integración, la participación... (Correa Bautista, 2007).

La familia es el primer lugar donde aprendemos cómo comunicarnos. La manera de hacerlo en nuestra familia de origen determinará cómo nos comunicaremos con los demás. Así, niños y niñas comienzan aprendiendo los gestos y tonos de voz de sus padres y hermanos mayores. Por ejemplo, cuando señala con el dedo y dice “*ete*” o cualquier otro nombre en ocasiones irreconocible

para pedir algo, está imitando la forma en que ha escuchado que otros en su familia lo hacen. Esta es la razón por la que son los miembros de la familia quienes primero podrán interpretar lo que está pidiendo. El estilo y la forma de comunicación de una familia está influenciada a su vez por la historia de las formas de comunicación de las familias de los padres.

No obstante, la aparente sencillez del tema está salpicada de una pluralidad de aspectos, que no hacen fácil su tratamiento. Así, podemos encontrar dificultades de tipo personal en la comunicación: por cuestiones de actitud, que tienen que ver con la disposición de la persona ante situaciones, mostrando una conducta; por el estado de ánimo; la manera de percibir la realidad; los rasgos de la personalidad (timidez, extroversión, etc.); la formación y conocimientos de la persona que favorecen el entendimiento y la comprensión. También a nivel semántico se pueden producir barreras en torno a significados diferentes entre los dialogantes. Hay que destacar las dificultades físicas propias del proceso de comunicación: los ruidos y el contexto donde se produce, los medios telemáticos que se utilizan, etc. La retroalimentación o *feedback* sobre el mensaje comunicado y recibido, garantizan y aseguran la correcta emisión y comprensión.

Redescubrir la importancia que tiene la antropología y su vinculación con el lenguaje en aspectos de la comunicación de parejas y familias es interesante. Se trata en concreto de reflexionar la importancia que tiene la comunicación en pareja, junto con los elementos y características que la envuelven.

Hay que brindar más importancia a la comunicación, favorecer su educación, por ejemplo, entre la familia y la escuela (Bochaca, 2015), en el propio ámbito escolar, donde la tradición pedagógica desde siempre la había reconocido (Hernández, 1996). La comunicación como subsistema hace que los grupos sociales, funcionen

y se vinculen a todas las personas que los forman (Sala-drigas, 2005) y se comuniquen de forma eficaz, tanto en cuanto que favorecen los procesos de desarrollo social, la personalidad, la cultura (Rizo, 2007), los objetivos y las finalidades comunitarias.

Así, una muestra de valoraciones de parejas, presentan resultados sobre su comunicación y estilo, con la finalidad de analizarlo y reflexionarlo con la intención de mejorar su propia relación.

Es por ello, que se destacan aspectos teóricos basados en la comunicación de la pareja, sus diversas formas y estilos, sus características y actitudes más frecuentes, así como los aspectos y requisitos a tomar en cuenta para gestionarlos mejor: la escucha activa, la comunicación verbal y no verbal, la claridad, la preparación de mensajes conscientes que refieran las necesidades, intereses y aspectos del proyecto común de la pareja.

El Derecho Educativo juega en este terreno un destacado papel al garantizar la formación y capacitación en una comunicación abierta y sostenible que cuenta con los apoyos de recursos, herramientas y personas adecuadas. Los derechos y valores que sostienen el Derecho Educativo avalan una comunicación eficaz, fundamental y necesaria entre los grupos de personas y en concreto en la relación de la pareja. El respeto, la tolerancia, la igualdad, la transparencia, la claridad han de estar en el propio proceso formativo y comunicativo.

## **2. Importancia de la antropología y del lenguaje**

Cuando nos acercamos de un modo superficial a la realidad de la familia suele ocurrir que pasamos por alto algunos aspectos que, bien mirados, están a la base del logro del matrimonio o, al menos, de una comunicación de calidad dentro del matrimonio y la familia.

En primer lugar, hay que partir de la realidad más básica, aceptando y comprendiendo que la familia es una

realidad de tipo antropológico y, como todos los elementos antropológico-culturales o antropológico-sociales, es compleja.

¿Qué significa aceptar antropológicamente la familia como es? Al respecto Santelices (2001) señala que:

*“Antropológicamente, el hombre es un ser en familia, es en el encuentro como se van consolidando su personalidad y las relaciones que le son propias, filiación, consanguinidad y alianza conyugal se caracterizan por su reciprocidad que es inseparable de las personas que se vinculan. No existe paternidad sin hijos, ni filiación sin padres ni alianza conyugal sin una mujer y un hombre que se relacionan. (...) Entender antropológicamente la familia permite sentar las bases para comprender por qué sin una realidad familiar sólida es difícil que en una sociedad las personas se respeten en su dignidad, se viva la libertad y la solidaridad sea el motor de las relaciones interpersonales” (Santelices, 2001, pp. 188-189).*

Es Morandé (1999) quien afirma que *“la familia no tiene una realidad distinta de las personas que la forman”*, ya que, al no disponer de una organización ideal impuesta desde disposiciones externas, dicha estructura surge desde la propia *“condición humana de la racionalidad entendida como apertura al don de la vida y de la libertad para aceptarlo o rechazarlo”* (p. 19).

De un modo semejante ocurre con el lenguaje. El lenguaje es un aspecto de la cultura que define a una persona, así como las costumbres y las formas de vida y las creencias hacen que una persona sea lo que es. Cuando dos personas se reúnen en un matrimonio, se realizan muchos ajustes y asimilaciones de prácticas, actitudes y valores para que dos personas diferentes puedan vivir juntas de forma armoniosa. La conjunción de dos vidas diferentes casi siempre requiere una decisión sobre el uso mutuo del lenguaje, ya sea que esto tenga lugar

consciente o subconscientemente.

Si bien el lenguaje puede generar *orgullo étnico*, entendido este como la autoestima, valoración y reconocimiento que puedan experimentar personas con vínculos especiales de relación, cultura, identidad y características que comparten y les unen, también puede ser un factor de discordia social. Esto se puede ver cuando un grupo étnico defiende su lenguaje a expensas de otros grupos. Del mismo modo, en un matrimonio mixto, la elección del idioma puede estar influenciada por el orgullo étnico. Una pareja de diferentes culturas puede usar el lenguaje para defender su propia identidad cultural.

Otra forma de explicar el *orgullo étnico* tiene que ver con la noción de que los idiomas pueden clasificarse consciente o inconscientemente en un orden jerárquico como marcadores de superioridad cultural. Por ejemplo, un grupo étnico que se considera una civilización más antigua a menudo clasifica su idioma como más avanzado o superior en relación con los de una civilización más joven. En un matrimonio interétnico, la elección del lenguaje puede estar sesgada por una mentalidad que asume la superioridad civilizadora.

El uso del lenguaje como esencia de la comunicación entre las familias y la relación de pareja, como aportación e influencia que desarrolla la competencia comunicativa.

### 3. Objetivo

El objetivo que se pretende en esta investigación es descubrir las actitudes que predominan en la comunicación de la pareja y destacar la importancia y necesidad de tener buenas actitudes en la comunicación para mejorar la relación de pareja.

En este sentido se analizan valoraciones sobre las actitudes y la comunicación de parejas en cuanto a su estilo y formas propias, comprobando fundamenta-



ciones teóricas que favorecen la reflexión y el análisis, destacando la calidad y mejora de las actitudes en la comunicación.

#### **4. Método**

Se ha pasado un cuestionario a 20 parejas formadas por hombres y mujeres, con una relación relativamente consolidada en su entorno familiar, al llevar más de 5 años de relación, comunicación y compartir experiencias vitales. Los resultados han sido consensuados por cada pareja, respondiendo en una escala de Likert (donde 1 es poco y 5 mucho), a cuestiones relacionadas con las actitudes en la comunicación de la pareja, que redundan en su bienestar personal y familiar. Se trata de conocer las percepciones que tiene la pareja, para posteriormente analizar e interpretar los resultados más interesantes y significativos sobre el tema.

Las actitudes en la comunicación de la pareja sobre las que se piden valoraciones son las siguientes: Escuchar sin interrumpir, prestar atención, percibir la escucha, entender y comprender a la pareja por lo que expresa y dice, pensar lo que se va a decir a la pareja, comprender necesidades y sentimientos.

#### **5. Actitudes y comunicación en la relación de pareja**

Por definición, según *Better Health Channel* (2018), la comunicación es la transferencia de información de un lugar a otro. En las relaciones, la comunicación le permite explicar a otra persona lo que está experimentando y cuáles son sus necesidades, sus intereses y experiencias. El acto de comunicarse no solo ayuda a satisfacerlas, sino también a estar conectado en su relación, a través de las diferentes formas de expresión, con el uso de los canales y códigos adecuados, en beneficio de la pareja y su entorno, entre ellos el de la propia familia.

La buena comunicación es una parte importante de todas las relaciones y es una parte esencial de cualquier asociación vigorosa. Todas las relaciones tienen altibajos, pero un estilo de comunicación saludable puede facilitar el manejo del conflicto y construir una sociedad más fuerte y saludable. A menudo escuchamos lo importante que es la comunicación, pero no lo que es y cómo podemos utilizar una buena comunicación en nuestras relaciones.

Las actitudes que como pareja se puedan mostrar en la comunicación son determinantes para que esta sea eficaz y la relación de la pareja mejore. Las actitudes positivas y personales en la comunicación ponen de manifiesto el interés, la formación y los vínculos de la pareja (Teva, Bermúdez, & Ramiro, 2014), expresando un cierto grado de comodidad percibida por los dos miembros de la pareja al comunicar abiertamente actitudes, sentimientos y creencias (Flores, Roldan & Flores, 2012), contrapuestas en ocasiones, según Melendo (1985) por actitudes negativas o agresivas que expresan frases como “me la juega enseguida” o “no me puedo fiar de...”. Las actitudes en la comunicación de la pareja también pueden estar determinadas por el *Eros* en la atracción física, la pasión, actitudes de comunicación abierta y de compromiso (Cooper, & Pinto 2008).

### **5.1. Escuchar sin interrumpir a la pareja**

La actitud de mantener una escucha activa ya es fundamental entre las personas que desean comunicarse. Si además no se produce interrupción alguna en el proceso de transmitir un mensaje a su pareja, refuerza las condiciones para que este llegue con éxito. Se convierte así en una actitud doblemente reforzada para expresar la mejor disposición hacia la otra persona. Así la actitud de escuchar y ser escuchado se convierte en todo un arte (Van Pelt, 1997) que percibe cada uno y que

se muestra en el entorno.

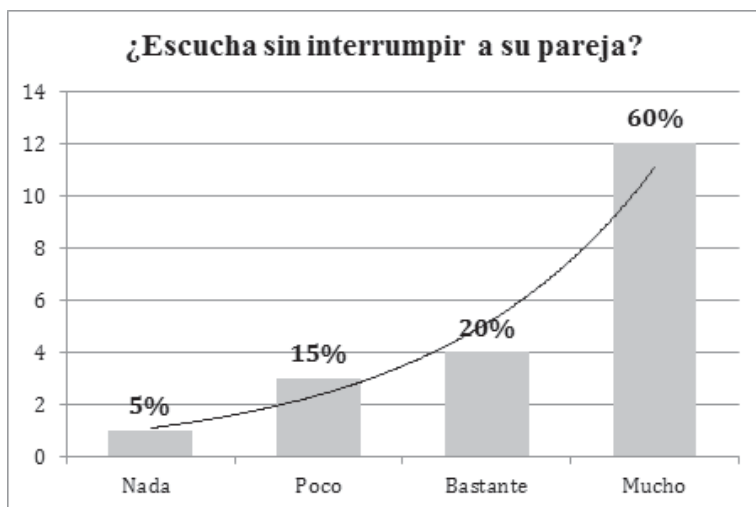


Gráfico 1. Escuchar sin interrumpir. Categoría y porcentaje.  
Elaboración propia.

En el cuestionario, la muestra de parejas, expresan que se escuchan y no se interrumpen, entre las opciones de *mucho* (60%) y *bastante* (20%). La respuesta consensuada de las parejas marca la tendencia hacia la escucha activa, sana y saludable (gráfico 1), donde escuchar sin interrumpir es una opción destacable.

## 5.2. Percibir la escucha y entendimiento de la pareja

La actitud de percibir que la pareja escucha y atiende, es muy válida, pues desde el respeto, desempeña una actitud que refleja el interés por captar de la mejor manera lo que se expresa para retornarlo en lo mejor para la otra persona (Maturana & Dávila, 2006).

En este sentido, las parejas perciben mayoritariamente que la escucha manifestada, los lleva al entendimiento, eligiendo la opción de *mucho* el 50% y

*bastante* el 25%. Apenas un 25% no lo consideran así (gráfico 2).

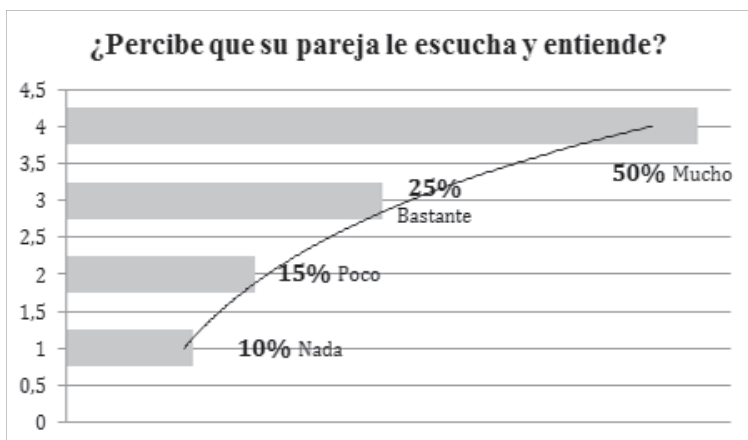


Gráfico 2. Percepción de escucha y entendimiento en pareja. Categoría y porcentaje. Elaboración propia.

Una comunicación fuerte y saludable permite escuchar a la pareja, respetarla, aportar otros puntos de vista, que puedan ser analizados desde la objetividad, para resolver posibles visiones diferentes y conflictos, más allá de los altibajos que surgieran. Pacheco, García & Zepeda, (2016) sostienen que una relación saludable y positiva de la pareja, ha de contar con una comunicación lo más auténtica posible, donde se explicitan con transparencia los propósitos que ambas partes desean. De igual forma, el respeto interpersonal, el compromiso y la reciprocidad entre la pareja se convierten en importantes habilidades, ejes de la relación de pareja (Capafóns & Sosa, 2015).

### 5.3. Pensar lo que se va a decir a la pareja.

Pensar lo que se quiere decir a la pareja, es otra variable planteada. El 80% de las parejas de la muestra,

entre mucho y bastante, consensuaron una valoración a favor de pensar y hacer conscientes sus mensajes, según lo que necesitan y quieren decirse (gráfico 3). Pensar lo que se comunica a la pareja, expresa la verdad seriamente, mostrando coherencia e identidad de forma consciente. (Polaino-Lorente & Cano, 1999).

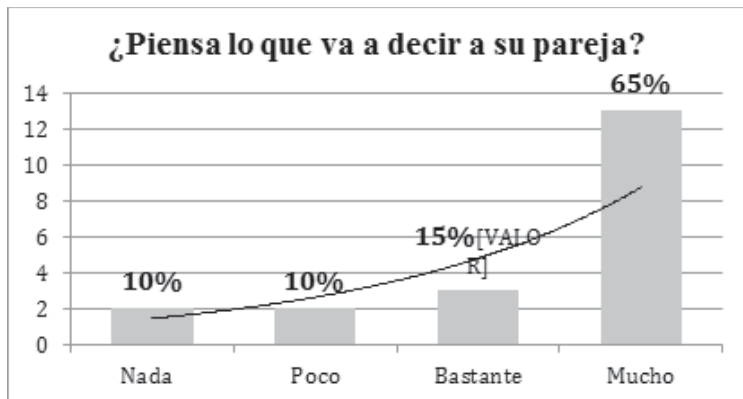
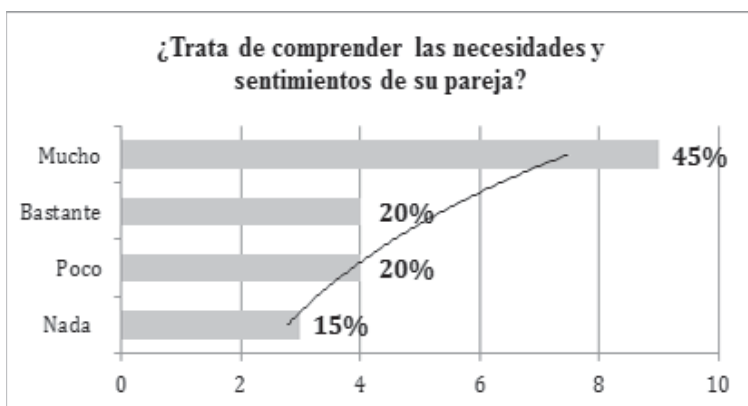


Gráfico 3. Pensar lo que se va a decir. Categoría y porcentaje.  
Elaboración propia.

#### 5.4. Comprender las necesidades y sentimientos en la relación de pareja.

Hacer un esfuerzo en comprender las necesidades y sentimientos de la propia pareja es otra actitud importante para destacar. Aunque baja un poco el porcentaje en relación con las anteriores variables, el 65% de las parejas, expresan de forma consensuada con un *mucho* y *bastante*, su sintonía a favor de los mensajes que se transmiten comprendiendo las necesidades y los sentimientos de la pareja (gráfico 4).



*Gráfico 4. Comprensión de necesidades y sentimientos. Categoría y porcentaje. Elaboración propia.*

La comunicación serena y tranquila en pareja requiere:

- Reservar tiempo para hablar sin interrupciones de personas o de medios tecnológicos que interrumpen y distraen.
- Pensar y determinar lo que se quiere decir.
- Procurar la escucha atenta y precisa del mensaje, con el tono de voz y postura acogedora.
- Empatizar con el otro, tratando de comprender sus intenciones, sentimientos, necesidades y deseos.
- Expresar lo que está sucediendo y cómo les puede afectar.
- Dialogar sobre lo que se quiere, necesita, interesa y se siente. El uso de “mensajes yo” quiero, necesito, siento, deseo... lo facilitan.
- Aceptar la responsabilidad de los propios mensajes y sentimientos expresados.

- Compartir los sentimientos de la pareja, la importancia, el aprecio, respeto, admiración y consideración que se le otorga.
- Aprender a relativizar asuntos del entorno de la pareja, restar importancia y aceptar en ocasiones el desacuerdo razonado.

Por tanto, hay que tomar en cuenta que el tiempo que se dedica, el pensar lo que se quiere transmitir, la escucha atenta, el tono de voz, la postura, la empatía, el compartir los sentimientos, etc., son exigencias de una actitud consciente, serena y tranquila en la comunicación de la pareja.

### **5.5. Comunicarse claramente en la relación**

No importa lo bien que se conozca, respete y quiera a la pareja, es fundamental hablar y expresarse entre sí, ya que no es posible leer la mente del otro. Es necesario que la comunicación sea clara para evitar malentendidos que puedan causar dolor, enojo, resentimiento o confusión.

Se necesitan dos personas para tener una relación y cada persona tiene diferentes necesidades, intereses y estilos de comunicación. Las parejas requieren encontrar su propia forma de comunicación. Los estilos de comunicación saludables en la pareja ya sean de carácter empático, expresivo, afectivo o social (Sánchez-Aragón & Díaz-Loving, 2003), requieren práctica, dedicación, constancia y creatividad, sabiendo que la comunicación y la relación siempre puede ser mejorable. La comunicación clara en la pareja utiliza mensajes que han sido bien codificados y emitidos, para garantizar su recepción y comprensión, avalando, según Willi (2002) la resolución de los conflictos que se pueden polarizar y afectar al ámbito de la pareja (Varela, 2009).

## 6. Comunicación no verbal y el lenguaje corporal

Cuando la pareja se comunica, se pueden decir muchas cosas sin hablar. La postura del cuerpo, la entonación del mensaje, la lectura de los ojos, los gestos, las expresiones transmitidas, dicen mucho de los sentimientos hacia la otra persona. Según Wiemann (2011), el lenguaje corporal ha de reflejar la comunicación no verbal a través de los sentimientos de intimidad, humor y confianza que se establece en la pareja (Polaino-Lorente, & Cano, 1999). Baró (2012) afirma que entre la pareja se pueden interpretar mejor los mensajes y leer las señales a través de la comunicación no verbal establecida y practicada.

Por las características de la relación de pareja, se pueden dar circunstancias que favorecen dicha comunicación y lenguaje corporal, donde la confidencialidad, la intimidad y la privacidad pueden aliarse en el entendimiento y comprensión de la pareja. Hay que destacar la honestidad, la sensibilidad, la gratitud, el respeto, la prudencia, la responsabilidad y la humildad como los valores humanos principales que se han de poner de manifiesto en la comunicación de la pareja, especialmente cuando esta es no verbal, pues requiere de un contexto y actitudes, que permitan el análisis e interpretación de los códigos y señales que se transmiten.

### 6.1. Escucha y comunicación.

Escuchar es una parte muy importante de la comunicación efectiva. Un buen oyente puede alentar a su pareja a hablar abierta y honestamente.

Las recomendaciones para una escucha buena y activa tienen que ver con:

- Mantener un contacto visual cómodo y mirar hacia la otra persona, según la referencia cultural.



- Inclinarsse hacia la otra persona y hacer gestos para mostrar interés y preocupación.
- Tener una postura abierta, no defensiva, bastante relajada con los brazos y las piernas no cruzados.
- Sentarse al mismo nivel para evitar mirar hacia arriba o hacia abajo en la otra persona.
- Evitar los gestos que distraen: jugar con un bolígrafo o con las gafas, mirar papeles, revisar el teléfono o el correo electrónico, golpear los pies o los dedos.
- Tener en cuenta las barreras físicas, el ruido o las interrupciones que dificultan la buena comunicación. Silenciar teléfonos u otros dispositivos de comunicación para asegurarse de que realmente está escuchando.
- Dejar que la otra persona hable sin interrupción.
- Mostrar atención e interés indiscutible.
- Usar afirmaciones asertivas como “siento ...”, “sobre ...”, “lo que necesito es ...”.
- Ser consciente del tono personal, gestos, posición, etc.
- Tomar un descanso si la fatiga o el enfadado surge por algo. Tal vez sea mejor calmarse, dialogar y darse más tiempo, antes de abordar el problema que reúne a la pareja.
- Pedir comentarios y valoraciones sobre la capacidad de escucha expresada.

De entre las recomendaciones que relacionan la escucha y la comunicación, la inclinación hacia la otra

persona, el contacto visual, la apertura de brazos, el estar sentados al mismo nivel, la escucha atenta, la atención, el tono de voz, etc., reflejan nítidamente una actitud positiva de aceptación, interés, acogida, respeto, igualdad y valoración hacia la otra persona. Actitudes por demás destacables para la comunicación entre personas y en concreto en la relación de pareja. Sin estas actitudes no se dan las bases necesarias para lograr una comunicación activa y eficaz en el seno de la pareja.

## **6.2. Mejorarla comunicación en una relación de pareja**

Se puede aprender una comunicación abierta y clara. A algunas personas les resulta difícil hablar y pueden necesitar tiempo y estímulo para expresar sus puntos de vista. Estas personas pueden ser buenos oyentes, o pueden ser personas cuyas acciones hablan más que sus palabras.

### **Mejorar la comunicación de pareja:**

Al construir amistad, compartir experiencias, intereses y preocupaciones de pareja y demostrar afecto y aprecio se mejora la comunicación y viceversa.

Al compartir intimidad, que evidentemente, no es solo un vínculo afectivo y sexual. La intimidad se crea al vivir momentos de cercanía y apego con la pareja, donde se comparten tiempos y experiencias en proyectos comunes. Significa ser capaz de consolar y ser consolado, expresar cariño y recibirlo, ser abierto, honesto y transparente.

Al ir al mismo ritmo que la otra persona de la pareja. Es importante mostrar acuerdo en los temas clave de la relación, como la forma en que se distribuyen la economía, las funciones domésticas, las actividades prioritarias, los estilos de educación.

Para mejorar la forma de comunicación en pareja, es conveniente hacerse preguntas como:

- ¿Qué cosas causan conflicto en la pareja? ¿Existe escucha activa?
- ¿Qué cosas proporcionan lazos de felicidad y buenos sentimientos?
- ¿Qué cosas causan desilusión y dolor?
- ¿Qué cosas no hablamos y qué nos impide tratarlas?
- ¿Cómo gustaría a la pareja que fuera su comunicación?

Hay que realizar estas preguntas en pareja y compartir las respuestas. Es conveniente considerar e intentar, formas de comunicación de manera diferente a la realizada, sobre todo, si esta no ha sido satisfactoria y comprobar si los resultados mejoran la comunicación. Ser consciente de la comunicación, permite tener más control sobre lo que puede suceder a la pareja. Si bien puede no ser fácil al principio, la apertura de nuevas áreas de comunicación puede conducir a una relación más satisfactoria.

La mayoría de nosotros encuentra algunas experiencias o temas difíciles de hablar. Puede ser algo que es doloroso o nos hace sentir incómodos. Por ejemplo, a algunas personas les resulta difícil expresar sus emociones. A menudo las cosas de las que no se puede hablar son las que más duelen. Hablar y compartirlo con un experto, siempre puede ayudar y resultar útil a la pareja.

### **6.3. Gestionar el conflicto comunicativo o de relación**

Ahora nos preguntamos cómo gestionar todas estas cuestiones. Muchas veces es posible hacerlo solo, en ocasiones se necesita la ayuda de expertos en el tema.

Algunas ideas tienen que ver con evitar el uso del método del silencio; con el descubrimiento paciente y con tiempo de todos los hechos; pedir información, y no prejuizar a la pareja, dialogando con control lo que pasó; aprender a entenderse el uno al otro y no a vencer el uno al otro; hablar usando el futuro y el tiempo presente, no el tiempo pasado; concentrarse en el problema principal y no distraerse con problemas menores, es muy importante aprender a relativizar y hablar acerca de los problemas que afectan los sentimientos propios o de la pareja.

## **7. Conclusiones**

La familia es el primer espacio que nos acoge y donde aprendemos a comunicarnos. La forma de hacerlo determinará cómo nos comunicaremos con los demás.

Desde el punto de vista antropológico, la persona es un ser en familia, es en el encuentro como se consolida su personalidad y relaciones que le son propias, filiación, consanguinidad y alianza conyugal, caracterizándose por una reciprocidad que es inseparable entre las personas que se vinculan.

De un modo semejante ocurre con el lenguaje. El lenguaje es un aspecto de la cultura que define a una persona, así como las costumbres y las formas de vida y las creencias que hacen que una persona sea lo que es.

La buena comunicación es una parte importante de todas las relaciones y es una parte esencial de cualquier asociación saludable. Todas las relaciones cuentan con altibajos, pero un estilo de comunicación saludable facilita el manejo del conflicto y construye una sociedad más dinámica, cohesionada y saludable. Con frecuencia escuchamos lo importante que es la comunicación, pero no lo que realmente es y cómo podemos utilizar una buena comunicación en nuestras relaciones, en concreto en la relación de pareja.

En el cuestionario, la muestra de parejas indica mayoritariamente que se escuchan y no se interrumpen, lo que los lleva al entendimiento y la comprensión de sus mensajes basados en las necesidades y sentimientos, no exentos de problemas y conflictos muchos de ellos relacionados con la forma de comunicarse. Valoración la importancia de pensar y hacer conscientes sus mensajes, y muestran interés por aprender a gestionar la comunicación de pareja para mejorarla.

Es fundamental reflexionar sobre el tipo y estilo de comunicación de la pareja, determinar cómo es su comunicación, hacerse preguntas al respecto, formarse y entrenarse en las habilidades comunicativas que la favorecen y mejorar la relación de pareja.

Resulta prioritario conocer las características que ha de reunir una buena comunicación de pareja, basadas en la claridad, la escucha activa, frecuente y consciente, que permita gestionar adecuadamente las dificultades para mejorar la comunicación y la propia relación.

Recibir esta formación, detenerse para pensar y mejorar la relación y comunicación de las parejas, beneficia a las propias personas y a su entorno familiar y de amigos. El Derecho Educativo garantiza esta formación con todas las herramientas y recursos puestos a su disposición, pues son la base del encuentro, la paz y la convivencia entre las personas, a partir de una comunicación sana y saludable.

Hay que resaltar la importancia que tiene en la comunicación con la pareja el tiempo que se dedica, el pensar lo que se va a decir, la escucha, el tono, la postura, la empatía, etc., como condiciones para una actitud consciente y tranquila que favorece la comunicación de la pareja.

## Referencias:

- Arqués I Salvador, N. (2006). *Aprender comunicación digital* (No. Sirsi) i9788449318733).
- Baró, T. (2012). La gran guía del lenguaje no verbal. *Cómo aplicarlo en nuestras relaciones para lograr el éxito y la felicidad*.
- Better Health Channel (2018) *What is the communication?* Disponible en <https://www.betterhealth.vic.gov.au/health/healthyliving/relationships-and-communication>
- Bohaca, J. G. (2015). La comunicación familia-escuela en educación infantil y primaria. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(1), 71-85.
- Capafóns, J. I., & Sosa, C. D. (2015). Relaciones de pareja y habilidades sociales: el respeto interpersonal. *Behavioral Psychology/ Psicología Conductual*, 23(1).
- Cooper, V., & Pinto, B. (2008). Actitudes ante el amor y la teoría de Sternberg. Un estudio correlacional en jóvenes universitarios de 18 a 24 años de edad. *Ajayu Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UC BSP*, 6(2), 56-83.
- Correa Bautista, J. E. (2007). Orígenes y desarrollo conceptual de la categoría de competencia en el contexto educativo. *Borradores de Investigación: Serie documentos Rehabilitación y Desarrollo Humano*, ISSN 1794-1318, No. 25 (Noviembre de 2007).
- Del Valle, C. (2012). Comunicación participativa: aproximaciones desde América Latina. *Revista de Estudios para el Desarrollo Social de la Comunicación*, 1(4).
- Flores, S. B., Roldan, W., & Flores, W. (2012). Factores de enriquecimiento, mantenimiento, comunicación y bienestar en la relación marital. *Revista de psicología GEPU*, 3(1), 37-62.
- Melendo, M. (1985). *Comunicación e integración personal* (Vol. 21). Editorial Sal Terrae.
- Morandé, P. "Familia y Sociedad", Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 1999, p. 19.
- Naval, C. (2003). *Orígenes recientes y temas clave de la educación para la ciudadanía democrática actual*.
- Pacheco, B. M., García, C. R., & Zepeda, T. M. V. (2016). La confluencia en la relación de pareja como limitante para el crecimiento personal: una visión gestáltica. *Revista Subjetividades*, 9(4),

1103-1119.

- Polaino-Lorente, A., & Cano, P. M. (1999). *La comunicación en la pareja: errores psicológicos más frecuentes*. Ediciones Rialp.
- Rizo, M. (2007). Intersubjetividad, comunicación e interacción. Los aportes de Alfred Schütz a la Comunicología. *Razón y palabra*, 12(57).
- Saladrigas, H. (2005). Comunicación organizacional: Matrices teóricas y enfoques comunicativos. *Revista Latina de comunicación social*, 8(60).
- Sánchez Aragón, R., & Díaz Loving, R. (2003). Patrones y estilos de comunicación de la pareja: Diseño de un inventario. *Anales de psicología*, 19(2).
- Santelices, L. (2001). La familia desde una mirada antropológica, requisitos para educar. *Revista Pensamiento Educativo*, vol. 28, pp. 188-189.
- Teva, I., Bermúdez, M. P., & Ramiro, M. T. (2014). Satisfacción sexual y actitudes hacia el uso del preservativo en adolescentes: evaluación y análisis de su relación con el uso del preservativo. *Revista latinoamericana de psicología*, 46(2), 127-136.
- Tomasello, M. (2013). *Los orígenes de la comunicación humana* (Vol. 3085). Katz Editores.
- Varela, M. I. A. (2009). Comprensión empática y estilos de negociación en la relación de pareja. Herramientas de mediación. *Revista Internacional de Psicología*, 10(02).
- Wiemann, M. O. (2011). *La comunicación en las relaciones interpersonales* (Vol. 9). Editorial UOC.
- Willi, J. (2002). *La pareja humana: relación y conflicto*. Madrid: Ediciones Morata.
- Van Pelt, N. (1997). *Sin reservas: el arte de comunicarse*. Editorial Safeliz.
- Maturana, H., & Dávila, X. P. (2006). Desde la matriz biológica de la existencia humana. *Revista PReLac*, 2, 30-39.
- Polaino-Lorente, A., & Cano, P. M. (1999). *La comunicación en la pareja: errores psicológicos más frecuentes*. Ediciones Rialp.

## PARTE II

# PROPUESTAS JURÍDICAS PARA LA CULTURA DE PAZ



## Capítulo 5

### EDUCACIÓN COMO DERECHO: MÁS ALLÁ DEL ACCESO

Ana Paula Duso\*

Edite Maria Sudbrack\*

#### 1. Preámbulo

La desigualdad del sistema educacional brasileño, fruto de un proceso histórico de exclusiones, es tributaria de un sistema social, cuyo resultado se refleja en la educación, con la expulsión precoz de alumnos de la escuela, o de su fracaso. Efectivamente, su perversidad se expande en el mantenimiento de la alienación y en la discriminación social del trabajo, en la proporción en que la escuela se pauta por la misma dinámica de la sociedad excluyente. Varios actores afloran cuando se menciona la desigualdad educativa. Sampaio y Oliveira (2015) establecen tres dimensiones de la desigualdad: la de acceso, la de tratamiento y la de conocimiento.

La referencia a la desigualdad de acceso es referirse también a la desigualdad de oportunidades, pues grupos sociales distintos deben acceder a la escuela y a los espacios formativos y no solo algunos segmentos. La reducción de esta disparidad inició con la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza en Brasil post Constitución Federal de 1988, y Ley n° 9394/96. Sin embargo, los esfuerzos son todavía poco representativos frente al histórico de exclusión de parcela significativa de la

\* Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Brasil

sociedad brasileña a los bienes educativos. Sampaio y Oliveira (2015, p.514) contribuyen en esta línea de argumentación: “[...] *com a expansão da oferta educacional foi solucionado o primeiro problema, mas obstáculos internos ao sistema escolar passaram a impedir o prosseguimento de estudos de populações recém-chegadas à escola, que não tinham as mesmas experiências culturais extraescolares e que não tinham acesso à escola*”.

Los fondos de financiamiento son uno de los intentos, aún incipientes, de trato menos desigual entre los entes federados, las regiones y los segmentos sociales, pero sin solucionar los problemas en su génesis.

De todas maneras, existe una marcada desigualdad en los gastos en educación, frente a la cual el régimen de colaboración entre la Unión y los Estados subnacionales y la aplicación efectiva del porcentaje del Producto Interior Bruto (PIB) previsto en el Plan Nacional de Educación (PNE) (2014-2024) podría conducir a una mayor equidad y justicia social.

La desigualdad de conocimiento a la que se refiere Sampaio y Oliveira (2015) vislumbra el horizonte de la equidad de lo que es aprendido, independientemente del tipo de escuela o de grupo social. Se postula que todos los alumnos tengan la misma posibilidad de éxito escolar y de desempeño. Se sabe, sin embargo, que una buena escuela, no siempre es buena para todos, en la misma proporción, pues no todos los alumnos aprenden igualmente en todas las clases.

Algunas iniciativas, tales como la discriminación positiva, podrían facilitar el alcance de la equidad a las poblaciones más vulnerables, en el caso brasileño el Programa Más Educación se anunciaba como una propuesta de educación integral, pero se descaracterizaba frente a las nuevas fuerzas políticas del momento.

Hacer frente a la desigualdad educativa históricamente construida, que es reveladora de las desigualdades sociales, es la tarea más amplia y compleja a la que el

país necesita invertir, en la estela de la justicia social.

La evaluación externa se ha presentado como un dispositivo capaz de aprovechar la calidad y reducir la desigualdad. Paradójicamente, no entrega lo que promete, acentuando las asimetrías.

Este ensayo, de carácter teórico y naturaleza descriptiva, objetiva reflexionar acerca del derecho a la educación por la sociedad brasileña, en términos de política pública, acceso, permanencia y éxito.

Investigar exige del sujeto, rigurosidad, atención y dedicación. Observación, análisis e intervención son elementos esenciales para el estudio científico. Cuando se elige un determinado tema, las informaciones recolectadas son esenciales, resaltando lo que es pertinente en la elaboración del estudio.

El carácter descriptivo es una de las clasificaciones de la investigación científica, cuyo objetivo es describir las características de los abordajes del estudio, en este caso, el derecho a la educación y sus interpasos.

Este estudio es un recorte de investigaciones realizadas en el campo de las políticas públicas educativas, eligiendo como foco el derecho a la educación.

## **2. La desigualdad y la negación del derecho a la educación**

El concepto de equidad tiene su génesis en los estudios de Aristóteles, en obras como “La Retórica” y “Ética a Nicómaco”, en las que relaciona justicia y equidad, [...] *“justiça e equidade não são absolutamente idênticas nem geneticamente diferentes”* [...]. Neste sentido, a equidade embora justa, é uma retificação de uma injustiça. (ARISTÓTELES, 2009, p. 109).

Desde este punto de vista, la ley es, a veces, estática y amplia, y para corregirla Aristóteles propone la equidad de la siguiente forma: *“esta é a natureza essencial do equitativo, ou seja, uma retificação da lei*

*onde a lei é lacunar em função de sua generalidade*". (ARISTÓTELES, 2009 p. 110).

Como las leyes son universales, no ejercen acción de forma idéntica en todas las instituciones. Así, la equidad está por encima de una justicia en particular, pero no está por encima de la justicia de modo más amplio. La equidad entonces se presta a la garantía de derecho, independientemente del aspecto universal de la ley. Para el pensador griego, la equidad se propone a corregir la ley cuando ella no atiende a todos.

El filósofo político norteamericano, John Rawls (2008), en su obra, desarrolla una teoría de la justicia como equidad. El autor hace uso del contrato social, justificando tal concepción. A través de la teoría del contrato social, Rawls afirma que los ciudadanos podrían elegir principios de justicia que sostendrían el tejido social. De forma resumida, se puede afirmar que, para Rawls, superar las injusticias se dará por el principio de la equidad. La perspectiva de la equidad, por lo tanto, rige sus ideas sobre lo que es justo, y ésta representa la garantía de justicia social. En sus palabras: "[...] *a ideia mais fundamental nessa concepção de justiça é a ideia de uma sociedade como um sistema equitativo de cooperação que perpassa de uma geração para outra*". (RAWLS, 2002, p.7).

Al reflexionar sobre la teoría de la justicia, se percibe su potencial para reducir las desigualdades a través de políticas educativas enfocadas en segmentos específicos. Este aspecto contribuye al entendimiento de políticas enfocadas en estos segmentos, en el seno de una sociedad marcada por desigualdades, especialmente en la educación. En este sentido, acciones dirigidas a los segmentos vulnerables conducirán a mayor equidad, disminuyendo las injusticias. La equidad connota el trato de las diferencias de forma diferente, para entonces posibilitar una determinada igualdad, objetivada previamente. (SUDBRACK, 2016).

Desde el punto de vista etimológico, igualdad y equidad son equivalentes, ya que la igualdad se refiere a la iniciativa de reconocer igualmente el derecho de cada uno. La equidad es la calidad o estado de igual. Para Amartya Sen (2000), una sociedad justa es la que dispone de igualdad de oportunidades, permitiendo que todos puedan partir del mismo punto.

La palabra de orden de la igualdad, frente al nuevo escenario económico y social, hace surgir una inflexión al precepto. Las narrativas hegemónicas sobre relaciones de la educación con la economía introducen una nueva retórica en el campo de las políticas educativas: eficacia, eficiencia, meritocracia, responsabilidad, entre otras, ocupando el espacio de la igualdad de oportunidades. En efecto, el escenario de los años 1990, marcado por la reestructuración de la economía global, del neoliberalismo, hace emerger el concepto de equidad en la gramática educativa contemporánea. (SUDBRACK, 2016).

La óptica de la equidad, presente en las políticas educativas, permite situarla en el contexto de orientaciones del Banco Mundial y en la lógica compensatoria. A diferencia de las políticas de igualdad de oportunidades, tal racionalidad señala hacia el discurso de la equidad, orientado por el ideario neoliberal. (CASSASUS, 2002).

El concepto de equidad empleado en este estudio, sin embargo, no se refiere a la perspectiva de las políticas neoliberales. En el caso de las obras de Rawls y Sen, la equidad en la acción pública de la educación significa priorizar segmentos poblacionales en situaciones más desfavorables, con objeto de permitir igualdad de condiciones de acceso y permanencia en la escolarización.

Brasil encuentra el siglo XXI habiendo alcanzado, casi en su totalidad, las metas de universalización de la educación fundamental. Sin embargo, el gran cuello de botella sigue siendo, además del acceso y permanencia, el aprendizaje de todos los estudiantes. Esta perspectiva remite al derecho de todos y de todas a tener una escue-

la de calidad, capaz del enfrentamiento de los desafíos planteados por el mundo del trabajo y de la práctica social.

Nuestra historia reciente está poblada de planes y programas que no siempre han resultado en éxito. Marcados por la tecnocracia, ellos revelan la incapacidad de los gobiernos en hacer frente a la totalidad de la compleja trama social. En el contexto de descuido con las demandas de la educación, ya sea en el ámbito federal, sea de los gobiernos subnacionales, hay un clamor generalizado en cuanto al bajo desempeño del sistema educativo brasileño, tanto en evaluación nacional, como internacional.

### **3. El derecho a la educación como política pública**

Se sabe que la educación es algo imprescindible la formación del individuo, pues ella es la herramienta para el logro de una vida mejor, con más dignidad, además de promover el acceso a la ciudadanía y al cumplimiento de derechos y deberes.

Se trata de una forma de buscar justicia social, que todos merecen un lugar de respeto en la sociedad y la educación es el mecanismo capaz de transformarla, de proporcionar a todos más igualdad de oportunidades, además del desarrollo personal y profesional.

En la situación de desigualdad que siempre impregnó la sociedad brasileña, la Constitución Federal de 1988 consolidó en su ámbito el artículo 205, que trata del derecho a la educación. Sin embargo, para que los individuos tengan ese derecho resguardado es necesario que se haga cumplir lo que la ley establece, teniendo en cuenta que no se puede alcanzar el desarrollo humano y social, cuando la educación no es accesible a todos (BRASIL, 1988).

Entre las influencias que inciden en la formulación de la Política Educativa, se destaca que la Constitución de 1988 trató de reunir algunas de las reivindicaciones de la sociedad civil, presentando algunos avances, como la ampliación de las libertades individuales y la restricción al poder de las Fuerzas Armadas. En el campo de la educación, ya se discutía una nueva ley de Directrices y Bases para la Educación Nacional. (XAVIER, RIBEIRO, NORONHA, 1994). En esta perspectiva de raciocinio, se observa:

*“Diante do quadro de profundas crises (política, econômica e social), o Estado procura instrumentos de aproximação e de incorporação das massas populares mostrando a ‘intenção’ de diminuir as desigualdades e de assistir os despossuídos. A educação passa a representar uma das estratégias destinadas a realizar a ‘justiça social’”. (XAVIER, RIBEIRO, NORONHA, 1994, p.278).*

A partir de ese período, las políticas educativas, de forma general, se caracterizaron por el sentido de democratización de la educación volviéndose hacia la ampliación del acceso a la educación básica, sin embargo, hasta la década de los 90 sólo una pequeña parte de la población tenía acceso a los grados más altos de enseñanza. En esta misma década, surgen más fuertes las políticas de educación para todos, que se extienden hasta los días actuales.

Según Freitag (1980), es posible observar que desde el período agroexportador -que comprende el Periodo Colonial, Imperio y Primera República- se reprodujo y se consolidó en Brasil un modelo selectivo de educación que se articulaba con las necesidades del modelo social dominante en la época. Con la independencia política se hace necesario el fortalecimiento de la sociedad política con la formación de cuadros políticos, técnicos y administrativos. Surge así una serie de escuelas militares

y de enseñanza superior en todo el territorio nacional delineando los primeros rasgos de una política educativa estatal en Brasil. (FREITAG, 1980).

Como corresponde al Estado la función de regulación y de mantenimiento del bienestar de los ciudadanos, estas medidas deben asegurar los derechos básicos de los individuos, como la salud, la educación y la seguridad. Así: *“uma política social seria uma opção de governo, de caráter redistributivo e compensatório”*. (CAMARGO, 2006, p.16). La autora argumenta además que las políticas educativas tendrían el propósito de establecer mediaciones entre los individuos y los sectores de la sociedad, aproximando diferencias entre capital y trabajo. (Idem, 2006).

Las políticas educativas tienen marcada actuación del Estado a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, ya que están directamente ligadas a la función reguladora del Estado. Ya que son también políticas sociales, se definen como el conjunto de:

*“[...] estratégias promovidas a partir do nível político com o objetivo de desenvolver um determinado modelo social. Estas estratégias se compõem de planos, projetos e diretrizes específicas em cada área de ação social. Em termos globais, integram estas políticas ligadas à saúde, educação, habitação e previdência social”*. (BIANCHETTI, 2001, p.88-89).

Cuando se menciona la expresión política educativa, se remite a aspectos relacionados con el actuar y el hacer, sobre todo con acciones gubernamentales, que son pensadas y aplicadas en el sistema educativo. Basados en esta óptica es posible señalar que las políticas educativas expresan la multiplicidad y la diversidad de las políticas educativas en un determinado período histórico. Relacionando las áreas específicas de intervención es que se habla en políticas de educación infantil, políticas de educación básica, educación superior, entre otras,



pudiendo desplegarse en otras políticas. (VIEIRA, 2007).

Es crucial, también, tener en cuenta el punto de vista sobre el cual se examina determinada medida educativa o intervención estatal. Es necesario visualizar el lugar del cual se observan y analizan los proyectos, por ejemplo, cuando se observa una política educativa desde un espacio micro, de escuelas de un determinado municipio, ésta será una visión de aquel que analizó, que probablemente será distinta de un espacio macro, es decir, la visión del gobierno estatal o del Gobierno Federal, generando una visión diferente del mismo concepto. Así, el contexto en que se encuentran las partes, por ser distinto, cada uno con sus propósitos, sus limitaciones y sus ideas de ver el mundo y la realidad, condicionará su entendimiento.

Como proceso continuo, la Política Educativa se revela en cada época histórica, en cada contexto, en cada momento dado de la organización de los seres humanos, presentando una dinámica propia, que impulsa y establece relaciones con las demás esferas del mundo social. (MARTINS, 1993).

La política educativa ejerce una función específica, teniendo autonomía relativa para modificarse y ajustarse de acuerdo con el contexto y el medio en que está inserta. Como se trata de una acción social, se da y se constituye en períodos de tiempo, por eso dotada de complejos contradictorios, de acuerdo con la situación histórica del momento. Ella contribuye tanto a reproducir un orden preestablecido, como para transformarlo. Es necesario tener presente, además, que las políticas no son solamente fruto de las organizaciones estatales, sino que son construidas por humanos que piensan y proyectan acciones, pretendidamente planeadas en beneficio de la población. Es necesario subrayar que:

*“Encarar a educação como uma política pública significa analisá-la no conjunto das intervenções do Estado na área social, abordando os objetivos políticos, as formas de distribuição de recursos e as relações com as classes que dão sistematização a determinado projeto político”. (OLIVEIRA, DUARTE, 2001, p.130).*

De esta forma, la educación en Brasil es un derecho social de todas las personas, que buscan la participación en espacios comunes de enseñanza independientemente de su origen, raza, edad, sexo o color. El derecho a la educación de calidad igualitaria entre las personas sigue el reconocimiento previsto en la Constitución Federal 1988, donde el Estado tiene el deber y la responsabilidad de promover la educación para todos.

Además de la obligación que rige del Estado, corresponde a la familia incentivar la búsqueda por la educación, de forma que cada persona pase a desarrollarse y prepararse para cumplir con todos los deberes que son exigidos por la sociedad, calificándose para ejercer su derecho como ciudadano que trabaja, estudia y busca alcanzar un estilo de vida cómodo.

Las políticas públicas de educación deben ejercer un papel catalizador del bien colectivo y no atender a los intereses particulares, con privilegios para pocos. Una política pública necesita atender al bien común, volcada a los intereses de la colectividad. Tal perspectiva permite decir que la formulación de Políticas Educativas, a veces, responde de forma inmediata a los intereses de las capas hegemónicas, atendiendo a sus pedidos, negociando acciones de mejora de la situación. Sin embargo, cuando se trata de minorías o de personas vulnerables socialmente, sus intereses no se tienen en cuenta, ya que, no teniendo influencias, muchas veces no logran expresar sus opiniones o incluso anhelos en relación al contexto en que están insertos.

La política puede ser entendida como punto de partida del estudio para las actividades relacionadas al

Estado. Las políticas sociales públicas, principalmente, son tácticas extremadamente importantes para el Estado, por el hecho de que: *“é estratégica a importância das políticas públicas de carácter social – saúde, educação, cultura, previdência, seguridade, informação, habitação e defesa do consumidor – para o Estado capitalista”*. (SHIROMA, 2005, p.8). Según la autora, son vistas como fundamentales por estar al servicio de las varias clases sociales.

Con las políticas como idea de referencia y, en este caso, las políticas educativas, por más que aparente un carácter humanista de realización de buenas acciones, siempre hay una contradicción, por el hecho de que ellas necesitan organizarse y planificarse de acuerdo con la historia que las sitúa en un determinado contexto y, muchas veces, necesitan adecuarse, necesitando modificaciones y mejoras. Sin embargo, el cambio no siempre es de carácter pacífico, en ciertos ámbitos genera crisis e impasses que deben ser bien trabajados para contemplar los objetivos de la colectividad.

Las luchas y presiones son características de las políticas públicas, como la de la educación, pues surgen y son implantadas en medio de conflictos sociales, depositando en ellas la capacidad de superación y de destensionamiento de las acciones gubernamentales, auxiliando en el proceso de organización del Estado. Las políticas educativas, por lo tanto, traducen una relación de poder de un grupo que se superpone al otro.

Ante la idea de que las políticas públicas se articulan de acuerdo con el proyecto de la sociedad, siendo entonces viabilizadas por medio de la acción del Estado, es pertinente la idea de que las políticas públicas dan soporte al Estado y, por eso, actúan a través de él. Esta acción e interferencia se da de acuerdo con el proyecto que se puede aplicar en la sociedad en un determinado período, como ya descrito. Por otra parte, una medida educativa puede surgir de demandas de la población,

según ilustra la autora:

*“[...] pode-se afirmar que um setor ou uma política pública para um setor, constitui-se a partir de uma questão que se torna socialmente problematizada. A partir de um problema que passa a ser discutido amplamente pela sociedade, exigindo a atuação do Estado”. (AZEVEDO, 1997, p.61).*

Es notorio que el campo de investigación de las políticas educativas se está constituyendo cada vez más distinto y en constante búsqueda de consolidación. (MAINARDES, 2011). En esta perspectiva es válido subrayar que la preocupación con el análisis de las políticas educativas, permeada por una perspectiva materialista, histórica y dialéctica, parte de la relación entre los aspectos causales de la materialidad social y busca la aprehensión crítica de la realidad. Por eso, la aprehensión de la realidad en su movimiento histórico sólo puede ser fundamentada, sobre todo, por medio del análisis de las determinaciones materiales y estructurales en su contexto.

La política educativa puede ser pública y social al mismo tiempo. Es pública cuando la implementa el gobierno con la participación de entidades y organismos no gubernamentales. Y es social cuando ejercida con la finalidad de alcanzar sectores de la sociedad, representando la materialidad de la intervención del Estado en el proyecto dominante que se pretende implantar. Se estudia la política educativa por el hecho de que representa una de las más importantes áreas de actuación gubernamental.

### **3.1. La Educación por la mirada de la Legislación**

La Ley, por sí misma, no cambia la realidad, sino que indica caminos, orienta al ciudadano ya la sociedad sobre sus derechos, propiciando la exigencia de lo que en

ella está contenido.

El Derecho Educativo es el conjunto de normas, principios, leyes y reglamentos que versan sobre las relaciones de alumnos, profesores, administradores, especialistas y técnicos, mientras que participan, mediata o inmediatamente, en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es el conjunto de normas de todas las jerarquías: Leyes Federales, Estatales y Municipales, Decretos y Regimientos que disciplinan las relaciones entre los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La educación como derecho social en la Constitución Federal brasileña dispone, en su Art. 6, que son derechos sociales: la educación, la salud, el trabajo, el ocio, la seguridad, la seguridad social, la protección a la maternidad y la infancia, la asistencia a los desamparados. En el artículo 205 elucida: La educación, derecho de todos y deber del Estado y de la familia, será promovida e incentivada con la colaboración de la sociedad, con el objetivo de pleno desarrollo de la persona, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía y su calificación para el trabajo.

La educación es un derecho público subjetivo y eso quiere decir que el acceso a la enseñanza básica es obligatorio y gratuito; el no ofrecimiento de la enseñanza obligatoria de parte del Poder Público (federal, estatal, municipal), o su oferta irregular es responsabilidad de la autoridad competente. Compete al Poder Público recaudar a los estudiantes en la enseñanza fundamental, llamarlos y velar, junto a los padres o responsables, por la frecuencia a la escuela. (BRASIL, 1988).

La Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN) 9394/96, señala como directrices: la inclusión, la valoración de la diversidad, la flexibilidad, la calidad y la autonomía, así como la competencia para el trabajo y la ciudadanía.

La flexibilidad que proporciona la LDBEN está garantizada a la escuela, al profesor y al alumno a través de: recuperación paralela. Art.24; progresión parcial. Art.24; avances en cursos y años. Art.24; aprovechamiento de estudios. Art.24; organización de la escuela: años, semestres, ciclos, módulos. art.23; organización de las clases: edad, año. Art.24; currículo: 25% parte diversificada totalmente organizada por la escuela. Art.26, Art.27. (BRASIL, 1996).

Debemos recordar que existen otras reivindicaciones que se imponen en el mundo contemporáneo, como por ejemplo la dignidad del ser humano, la igualdad de derechos, la negativa categórica de formas de discriminación, la importancia de la solidaridad y la capacidad de vivir las diferentes formas de inserción sociopolítica y cultural. Podríamos aquí citar el derecho a la educación, pero sin “cerrar la cuestión”. Colocaremos enfoque sobre la necesidad de propuesta de una política educacional que contemple una decisiva revisión de las condiciones salariales de los profesores, con incrementos reales para los activos e inactivos, así como una estructura de apoyo que favorezca el desarrollo del trabajo educacional.

La educación como deber del Estado debe ser proporcionada a todos, y no solamente a una parte de la sociedad. Esto significa que las condiciones de acceso a la escuela, así como la permanencia, deben ser igualitarias, sin ninguna despenalización, sea de color, raza, sexo, edad, condiciones financieras o religiosas.

Según salienta Silva (2009, p.32): “*O artigo 205 da CF contém uma declaração fundamental que, combinada com o art. 6º, eleva a educação ao nível dos Direitos Fundamentais do homem*”. Se afirma que la educación es derecho de todos, informado por el Principio de la Universalidad.

Para que el Derecho a la Educación alcance su real finalidad es necesario que su aplicación sea eficaz, para ofrecer eficiencia y que sea realizado a través de total y

libre acceso.

La búsqueda por la universalización del derecho a la educación escolar consagró la alternativa por la educación básica, la cual se imparte de forma gratuita y obligatoria. Además, el Derecho a la Educación es un Derecho Fundamental que debe estar disponible para todos los niños y adolescentes, no debiendo ser expuesto en procedimientos de consolidación, o pasar por evaluaciones puramente arbitrarias de la Administración Pública, mucho menos ese derecho está sometido a pretextos de movimientos gobierno.

#### **4. Palabras finales**

Las políticas públicas implantadas deben contribuir a una educación de calidad y principalmente proporcionar medios para atender el derecho a la educación de forma global y colectiva. Su propósito, por lo tanto, es atender a las diferencias entre las clases sociales, propias de países capitalistas. Como corresponde al Estado la función de regulación y de mantenimiento del bienestar de los ciudadanos, estas medidas deben asegurar los derechos básicos de las personas, tales como salud, educación y seguridad.

El trabajo en su gran parte objetivó y trajo a la superficie la cuestión puntual del acceso y de la permanencia en la escuela como un derecho a todos sin excepciones por medio de una política pública, asegurando la permanencia y la no reproducción de las desigualdades dentro del propio sistema.

#### **Referencias:**

- Aristóteles. (2009). *Ética a Nicómaco*. São Paulo: Atlas Editora.
- Azevedo, D.L.J.. (1997). *A Educação como Política Pública*. Polêmicas do nosso tempo. Campinas: Autores Associados.

- Azevedo, J. L. de. (2004). *A educação como política pública*. 3ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados.
- Bianchetti, R.G. (2001). *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 3ed.
- Brasil, Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.
- Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p. BRASIL. *Constituição* (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*.
- Camargo, I.d..( 2006) *Gestão e Políticas da Educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC.
- Cassasus, J. (2002). *A escola e a desigualdade*. Tradução de Lia Zatz. Brasília: Plano.
- Freitag, B. (1980) *Escola, Estado e Sociedade*. 4ed. São Paulo: Moraes.
- Mainardes, J.; Marcondes, M.I.. (2011). *Reflexões sobre a Etnografia e suas Implicações para a Pesquisa em Educação*. Porto Alegre, RS, v. 36, n. 2, ago,.
- Martins, C. (1993). *O que é política educacional*. São Paulo: Brasiliense.
- Oliveira, D.A.; Duarte, M. R. T. (2001). *Política e Trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2ªed.
- Rawls, J. (2002). *Justiça e Democracia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Rawls, J. (2008). *Uma Teoria da Justiça*. São Paulo: Martins Fontes.
- Sen, A. (2000). *Desigualdade Reexaminada*. Rio de Janeiro: Record.
- Shiroma, E.O.; Moraes, M.C. M. de; Evangelista, O. (2000). *Política Educacional*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Shiroma, E.O.; Moraes, C.M.; Evangelista, O. (2004). *Política Educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 3ªed.
- Shiroma, E. O. (2005). *Decifrar Textos para Compreender a Política: Subsídios Teórico Metodológicos para Análise de Documentos*. Florianópolis: Perspectivas, v. 23. n. 02. p. 427- 446, jul/dez.
- Silva, M.P.L.A. (2007). *Undime: em defesa da educação pública de qualidade*. Vida e educação: Revista da Undime-CE, Fortaleza, ano 4, n. 12, jan./fev.



Vieira, S.L.. (2007). *Educação e gestão: extraindo significados da base legal*. In: Luce, M, B; Medeiros, I. L. P. de (Org). *Gestão escolar democrática: concepções e vivências*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.

Xavier, Ribeiro, Noronha. (1994). *História da Educação: a escola no Brasil*. São Paulo, SP: FTD.

## Capítulo 6

# EL DERECHO EDUCATIVO EN UNA SOCIEDAD POSTMODERNA

Raúl Edilberto Soria Verdera\*

Paola Alejandra del Valle Soria Fernández\*

### 1. Introducción

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 al 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 el mundo.

Por esto es necesario que la Red Internacional de Investigación en Derecho Educativo (RIIDE) se fije como objetivo establecer un marco de trabajo para la investigación que este enfocado en la educación y el derecho postmoderno.

Hoy hay que tener en cuenta que existen nuevas creencias, que se relacionan estrechamente con actitudes, valores, opiniones, sentimientos y orientaciones que conforman nuevas concepciones de la vida y del mundo.

Se dice que una actitud es un conjunto de creencias, que conforma a los valores como creencias centrales, incorporando dimensiones evolutivas como afectivas (Rodríguez, 1991).

El estudio de opiniones es un camino para alcanzar el conocimiento de las creencias, que se organizan

---

\* RIIDE Argentina

jerárquicamente desde la más simple hasta formar un sistema de creencias.

En este estudio que proponemos, interesa el contenido de los sistemas de creencias, para comprender la mentalidad postmoderna, que organiza un sistema conceptual donde se estructura y conforma los diferentes aspectos del mundo contemporáneo.

Un sistema de creencia social abarca dimensiones significativas para el contenido del Derecho Educativo, ya que la educación es un sistema básico de transmisión de la cultura social y el derecho es un elemento fundamental de las relaciones sociales y personales.

La dimensión del Derecho Educativo incluye todas aquellas creencias y actitudes relacionadas con la concepción de la naturaleza, de la ciencia y de las relaciones que se concibe con la visión del mundo y de las cosas. También las creencias sobre las relaciones personales, la interrelación con los demás y el cuidado de esas relaciones para no herir los sentimientos.

Es de tal importancia el estudio e investigación de esta dimensión del Derecho Educativo, porque incluye las valorizaciones de las relaciones primarias, de la familia, el concepto de pareja, la mayor o menor confianza que tenemos hacia lo demás, hacia la sociedad etc.; que constituyen temas de vital importancia en la sociedad moderna.

Es decir que el Derecho Educativo va a contener en su desarrollo creencias políticas, culturales y sociales organizadas en una determinada visión general del mundo.

Hay que tener en cuenta, que la historia de la civilización es la historia de las creencias originarias o adoptadas por individuos influyentes; cuando la creencia es repetida se extiende y adquiere la categoría de conocimiento; cada religión, cada filosofía o cada movimiento político y social tiene su inicio en una creencia.

Lo que queremos comunitariamente, la voluntad social se perfila paulatinamente como un estilo de vida que nace de una creencia, hasta transformarse en una ideología, filosofía o religión; como también en hábitos y orientaciones cotidianas.

La dimensión social del sistema de creencias se orienta en la comunidad actual, hacia los sentimientos propios más que hacia los ajenos, hacia una relación egocéntrica y defensiva; unas relaciones orientadas –desde la educación y el derecho- al materialismo consumista, tener, retener y acumular.

Por lo manifestado es que consideramos que el Derecho Educativo postmoderno debe estudiar e investigar los sistemas de creencias; porque son una manera de vivir la fe y por lo tanto las escuelas deben dedicarse a formar a los alumnos en promover la solidaridad y fraternidad universal, libre de distinciones de etnias, religión, género o nacionalidad.

## **2. La nueva visión del Derecho Educativo**

Tenemos que usar al Derecho Educativo como una herramienta eficaz para cambiar los paradigmas del derecho actual y para lograr revertir la pronunciada tendencia general a la ilegalidad y a la anomia y conseguir que las normas que regulan el comportamiento humano recuperen su validez y se revierta el proceso de descomposición de las representaciones colectivas (ausencia, confusión y conflicto de valores) y el colapso de la estructura socio-cultural actual.

Para ello debemos concientizar a la comunidad escolar que la escuela constituye un ámbito donde, se deben regular las acciones de todos los miembros de la sociedad educativa, para resolver los conflictos en forma pacífica, por medio del diálogo, la cooperación, la solidaridad y la ayuda mutua.

Los propios valores, normas y hábitos más que estar dados como algo bien elaborado, son construidos cooperativamente en el propio proceso de elaboración y planificación de la acción escolar, mediante el diálogo, debate y deliberación. También aquí el propio proceso tiene que ser expresión de la democracia escolar, construyendo progresivamente un espíritu de colaboración en la escuela, entre los docentes en primer lugar (abandonando parte del tradicional individualismo), de los alumnos y de la propia familia.

Al final los valores, hábitos y normas acordados deben llegar a vivirse en la escuela y cada clase, para lo que debe haber sido relevante el consenso y compromiso alcanzado en el propio proceso; para lograr las transformaciones necesarias hoy en la sociedad y en la cultura; dando repuesta así a los reclamos de una nueva visión jurídica.

El Derecho Educativo mediante la aplicación de su visión multidimensional, debe tener como meta, para las generaciones actuales y las venideras, una sociedad más justa y tolerante; propiciando la creación de normas de convivencia pacíficas para con ella y para con los otros pueblos con los que convive; colaborando con todos aquellos que han decidido adherirse y participar en la construcción de un programa que respete las vidas y la dignidad de cada persona, sin discriminación ni prejuicios; rechazando la violencia en todas sus formas; cultivando la generosidad; a fin de terminar con las exclusiones y las injusticias; defendiendo el diálogo, preservando el planeta promoviendo un consumo responsable y un equilibrio de los recursos naturales; y, de esta manera colaborar con la plena participación de todos y todas bajo los principios democráticos.

### 3. Una visión para la paz

La necesidad de construir un Derecho Educativo para la Paz, proceso siempre permanente, desde un paradigma que oriente la forma de comprender el mundo y las relaciones que se dan en el seno de nuestras sociedades, venciendo los desafíos del siglo XXI y superando la violencia por medio de la implementación y difusión de la Cultura de Paz, es el objetivo.

La Cultura de Paz constituye el esfuerzo de los organismos internacionales, especialmente de UNESCO, que durante más de cincuenta años, buscan dar cumplimiento a su mandato; y esta respaldada, en todos los ámbitos sociales, por un conjunto de experiencias, investigaciones, acciones e instrumentos legales que requieren ser articulados desde una visión integradora, con la participación responsable y coordinada de todos los integrantes de la comunidad educativa y de todas las instituciones escolares.

El Derecho educativo -en el sentido más amplio del término derecho + educación- es el principal instrumento para la construcción de la Cultura de Paz, mediante la concreción de normas de convivencia en cada Comunidad Educativa basadas en elementos fundamentales como: el diálogo, la tolerancia, la solidaridad, el respeto de los derechos humanos y la lucha permanente por la justicia. Implementada mediante un plan diario de formación, aprendizaje y práctica.

La nueva visión del Derecho Educativo constituye, como factor de evolución, la base esencial de la Cultura de Paz y uno de los pilares sobre los que se fundamentará cualquier proyecto de legitimación del derecho y sus instituciones en el futuro; para afrontar con éxito los procesos constantes de cambio de nuestras sociedades.

Como resultado de esta visión del Derecho Educativo se facilitará la adquisición y construcción, durante toda la vida, de normas basadas en valores, actitudes

y conocimientos fundados en el respeto de los derechos humanos; se asegurará las normas de convivencia en entornos caracterizados por la pluralidad y la diversidad cultural; se aprenderá a convivir de manera pacífica con los conflictos y se evitará la violencia.

#### **4. La nueva visión en la formación ciudadana**

La visión pasiva que existía de gobernabilidad y democracia obviaba el efecto cambiante del contexto actual.

Hoy en día, la participación activa de los ciudadanos es no sólo posible, sino también deseable como elemento imprescindible para la democracia y de refuerzo de dicha gobernabilidad.

No es posible una comunidad abierta, sin individuos reflexivos y autónomos, críticos y constructivos, pues sólo de ese modo puede hacerse posible su transformación.

La sociedad civil ofrece cada vez más ejemplos de movimientos sociales y asociaciones que participan, que movilizan a un número creciente de personas, una visión más radicalmente democrática, en la que los propios ciudadanos y ciudadanas sean los agentes no sólo de la reproducción del sistema, sino de su transformación, siempre que surja de la deliberación colectiva.

Hay muchos aspectos relacionados con la educación para una ciudadanía democrática que han de enseñarse y conocerse.

De otro modo, los ciudadanos no estaríamos en condiciones bien informadas para tener conciencia y exigir nuestros derechos, así como para asumir y ser congruentes con nuestros deberes con nosotros mismos y con los demás.

Actitudes y comportamientos, sólo se pueden aprender como es debido a partir de experiencias directas que nos permitan vivirlas, experimentales e

irlas practicando.

La participación de toda la comunidad en las escuelas ha de ser una de las claves para mejorar la sociedad actual.

En educación, 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.

Su participación e implicación es sumamente importante, no como meros observadores sino como participantes activos en los proyectos escolares y la toma de decisiones correspondientes por medio de las normas de convivencia.

El hecho de saberse y sentirse ciudadano o ciudadana de una comunidad motiva a implicarse y trabajar por ella.

Así sucede en los colegios que trabajan abiertos a la comunidad. Las familias se sienten parte y participan activamente, haciendo de la escuela un lugar propio.

Como vemos, la educación debe ser la base para la transformación de una sociedad más democrática, en la que se fomente una ciudadanía activa.

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.

La participación, solidaridad y compañerismo; el descubrimiento del otro, su reconocimiento y respeto en lo que sea debido, así como la discrepancia y crítica constructiva; el distribuirse responsabilidades en proyectos conjuntos y dar cuenta de las mismas, o la capacidad de valorar los comportamientos propios y ajenos a la luz de los valores propios de una ciudadanía democrática, deben fundamentarse en todos los saberes escolares que amparan esas normas de la vida en común



y, al tiempo, ser vividos en la trama de relaciones y experiencias de la vida escolar, las relaciones entre directivos docentes, no docentes, ex alumnos, padres y alumnos ; las relaciones y dinámicas de trabajo dentro de la escuela y también en sus alianzas con las familias, la comunidad y el entorno es la única forma eficaz de formación ciudadana.

Contribuir a la formación de ciudadanos es considerar como objetivo de la educación capacitar a los ciudadanos, conjuntamente, aprendiendo a ser individuos autónomos (“aprender a ser”); aprender a vivir con aquellas virtudes cívicas necesarias para asumir y profundizar la democracia (“aprender a vivir juntos”), que señala el Informe Delors (Informe de la Comisión Internacional de la UNESCO sobre la educación del siglo XXI, Delors, J.et. al., 1996).

La nueva visión del Derecho Educativo para la formación ciudadana indica que el aprendizaje, no depende sólo de lo que sucede en el aula, sino de complejas relaciones, no siempre acordes, entre los contenidos y tareas escolares y los contenidos y pautas de socialización de otros muchos espacios que también construyen a los sujetos: su casa, el barrio, etc.

Por lo que las interacciones con el contexto que rodea al educando son fundamentales para su aprendizaje, la escuela ha de hacerse cargo de ellas y reconstruirla, en concreto desde los valores y principios de una ciudadanía bien ilustrada, activa y democrática.

## **5. El derecho educativo fomenta la paz con las normas de convivencia**

La educación para la paz, es una propuesta que se plantea tras analizar la cultura actual, y concluir que es una cultura de violencia.

En los últimos años se está produciendo un cambio significativo en la concepción de la educación. Durante

mucho tiempo la escuela se ha considerado una institución fuertemente vinculada al éxito académico, sin embargo, hoy en día se está produciendo un esfuerzo por superar esta concepción de la escuela como mero agente transmisor de conocimiento, a favor de una ampliación de los procesos educativos que incluya la educación en valores y actitudes que necesita una convivencia pacífica.

La nueva escuela está progresivamente abandonando este enfoque puramente individualista e intelectualista, para integrar en su quehacer cotidiano la formación de personas solidarias, tolerantes y pacíficas.

Para educar en la paz, es necesario crear nuevos espacios para el aprendizaje y ejercicio de la paz, es decir experiencia que generen procesos dialécticos y vivenciales a través de los cuales la comunidad educativa llegue a tratarse unos a otros con respeto, como toda persona libre tiene derecho a serlo.

El hombre es un ser social, un ser que en gran medida se construye en lo social, y las relaciones del hombre con otras personas son origen de normas de convivencia por lo que pasan a ser una herramienta idónea para mejorar las capacidades del ser humano para desenvolverse con eficacia en su ambiente escolar.

Es por ello que el Derecho Educativo pretende articular un programa (PDECE) para fomentar el desarrollo emocional y prevenir la violencia en el ámbito escolar.

Educar para la paz implica:

- 1) Dar prioridad a la libertad entendiendo a la participación en la creación de las normas de convivencia como un medio de emancipar.
- 2) Potenciar la responsabilidad mediante la concientización y la solidaridad mediante el dialogo y la participación.

- 3) Eliminar del contenido normativo y de la escuela todo tipo de violencia tanto física, psicológica y estructural.
- 4) Inculcar la autoestima individual y colectiva.
- 5) Establecer procesos de cooperación desterrando los enfrentamientos competitivos.
- 6) Educar en el respeto a la diversidad, potenciando la tolerancia.
- 7) Cambiar las relaciones interpersonales, promoviendo el factor socio-afectivo en la comunidad educativa.

En definitiva, el Derecho Educativo propone crear un proceso, continuo y permanente al participar en las normas de convivencia, buscando potenciar el desarrollo emocional como complemento al desarrollo cognitivo, con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana, a fin de lograr su bienestar personal y social.

## **6. El plan de derecho educativo para la convivencia escolar (PDECE)**

El PDECE (Plan de Derecho Educativo para la Convivencia Escolar), es un elemento dinámico de la convivencia escolar y un proceso valioso, cuyo objetivo es dar autoeducación cívica y social, representando una de las principales herramientas para lograr el cambio de mentalidad, que permita renovar las relaciones humanas y sociales, brindando nuevos contenidos y significados.

Incorpora el análisis y la investigación del enfoque multidimensional de las relaciones entre los valores sociales y los valores jurídicos, como una alternativa más para comprender mejor la dimensión del derecho en la escuela.

Parte de la idea de un mundo humano y jurídico inacabado, que la comunidad educativa está obligada a construir, respetando la premisa de que la cultura escolar es —además de lo dado, recibido y transmitido— lo construido mediante las normas de convivencia elaboradas por todos los sujetos que integran la comunidad escolar.

El Plan de Derecho Educativo para la Convivencia Escolar (PDECE), tiene como objetivo principal entre otros el de la legitimación del derecho.

La legitimidad hace referencia al conjunto de valores, procedimientos, exigencias y principios que operan como criterios de justificación de normas, instituciones y acciones. Por su parte la legitimación es un proceso cuyo resultado es la legitimidad; este proceso justifica el orden institucional, las normas y las acciones.

A continuación, queremos hilvanar nuestra propuesta que se centraliza en la legitimación del derecho en la escuela, por medio de la construcción de normas de convivencia, que, fundadas en valores, y aceptada por toda la Comunidad Educativa, construya un nuevo paradigma de legitimación social.

Para recorrer estos caminos de legitimación debemos tener en cuenta que el pensamiento no es unidimensional sino complejo, lo mismo que la realidad, por lo que el Derecho Educativo debe ser multidimensional y complejo, para poder responder a problemas cada vez más pluridisciplinarios, transversales, multidimensionales, globales y planetarios.

Es por esto que en este trabajo seguimos al Dr. Fernando Martínez Paz (2003), que propone la búsqueda de nuevos caminos de legitimación, en el marco de un “modelo jurídico multidimensional”.

En el convencimiento de que las disciplinas se legitiman y justifican cuando desde su campo de visión conciben y reconocen la existencia de vínculos y solidaridades entre ellas, es que proponemos la legitimación del

derecho usando como laboratorio especial a la escuela, es decir que aunamos por medio del Derecho Educativo dos grandes ciencias la jurídica y la educacional.

El fenómeno educativo es al igual que el jurídico multidimensional y complejo; y si tenemos en cuenta que, hasta ahora, nuestro sistema de enseñanza se ha apoyado, básicamente, en los desarrollos disciplinarios de las ciencias, que, si bien aportaron la ventaja de la división del trabajo, trajeron el inconveniente de la fragmentación del saber, por esto considero conveniente encarar el trabajo de convivencia escolar sobre una propuesta interdisciplinaria. Es preciso en esta instancia afrontar la complejidad, ya que el conocimiento progresa, sobre todo, no por la sofisticación, la formalización y la abstracción, sino por su capacidad para contextualizar y totalizar.

Como se sabe el mundo jurídico no está compuesto unidimensionalmente (norma-ordenamiento jurídico), sino por una red de relaciones complejas cuyos componentes claves son los términos de la relación persona-sociedad-cultura-derecho y este último con dos elementos básicos:

a) El conjunto de principios éticos-jurídicos que determinan y perfeccionan las relaciones jurídicas y sociales y las formas de convivencia;

b) El derecho positivo constituido por las normas y los ordenamientos jurídicos.

El proyecto contenido en el PDECE parte de la idea de que las normas de convivencia en la escuela van a regular las relaciones jurídicas y sociales de la comunidad educativa, y que las mismas deben necesariamente estar constituidas en principios ético-jurídicos que determinen y perfeccionen las relaciones jurídicas de los sujetos integrantes de la comunidad escolar.

En esta propuesta de legitimación el modelo se entiende como una construcción teórica configurada por una red de enunciados (normas de convivencia), y una

trama de relaciones compuestas por, comportamientos, interrelaciones o situaciones concretas, que conforman fenómenos jurídicos multidimensionales y una variedad de fenómenos socio-culturales, sometidos a revisión y control diario de toda la comunidad educativa.

Para esto es necesario contemplar al hombre no como el individuo atomizado del paradigma individualista, sino en sus relaciones con los demás, fundamento de la vida social, reconociendo al hombre en su realidad existencial, en su individualidad y personalidad, en su trascendencia, en el sentido de su historia y en el de su proyección en la historia de los demás.

La necesidad de profundizar temas que hacen a la solución de los conflictos entre la legalidad y la conciencia jurídica; nos obligará a destacar la importancia del derecho en el desarrollo y realización del sentido de la existencia humana.

Estas cuestiones exigen precisar las responsabilidades en el derecho y frente a las normas de convivencia, y obligan a revisar conceptos fundamentales aplicados hasta ahora como deber, responsabilidad o culpa.

El modelo de legitimación que proyecta el PDECE contempla una sociedad democrática, con sus componentes esenciales: apertura, pluralismo, y participación.

Es necesario recordar que los valores que deben predominar en la sociedad abierta son: libertad, racionalidad, anti dogmatismo, disposición a la crítica, consenso, personalismo, dialogo, tolerancia, pluralismo.

El modelo jurídico multidimensional considera al conflicto como uno de los procesos sociales que tienen lugar en las sociedades democráticas, y representa un factor necesario en todos los procesos de cambio y se interesa por la regulación positiva de los conflictos, interesándose por proponer reglas de procedimientos para encauzarlos o solucionarlos. El totalitarismo privilegia la represión para solucionar los conflictos, la democracia su regulación.

Siempre hay que tener en cuenta que los conflictos sociales tienden a realizar una función positiva, si sus objetivos, intereses y valores no se oponen a los principios básicos en los que descansa la legitimidad del sistema social.

También en este proyecto se debe tener en cuenta para las normas de convivencia que se requiere la tolerancia como el factor principal del pluralismo, que supone una actitud que garantice a las relaciones humanas la posibilidad de contar con acuerdos de convivencia basados en la perspectiva pluralista del consenso y la tolerancia.

Por último, la participación se debe convertir en un factor relevante que hace a la democratización del poder y el afianzamiento de las formas democráticas. Esto hace que la participación de todos y cada uno de los integrantes de la comunidad educativa en la creación, reformulación y control de las normas de convivencia, los involucre en el compromiso de tomar parte de las decisiones colectivas y a compartir las responsabilidades; convirtiéndose en un elemento dinámico de la convivencia y un mecanismo importante de la formación de la vida democrática. Es también un proceso valioso de autoeducación y concientización cívica y social, y uno de los caminos para lograr el cambio de mentalidad que permita renovar las relaciones humanas y sociales, dándoles nuevos contenidos y significados a la formación ciudadana.

El enfoque del modelo multidimensional incorpora el análisis y la investigación de las relaciones entre valores sociales y valores jurídicos, como una alternativa más para comprender mejor la multidimensionalidad del mundo jurídico.

Los valores son aquellos fundamentos ideales de la conducta y en esta dimensión se caracterizan como los juicios de deseabilidad, aceptabilidad o rechazo, atribuidos a toda clase de objetos y de hechos.

Es necesario, entonces reflexionar sobre los fines y los valores, teniendo en cuenta los problemas de las sociedades complejas y plurales. Porque ya no se trata únicamente de reconocer la diversificación del discurso ético, sino de orientar el compromiso moral de las conciencias individuales, para con los valores no negociables y pertenecientes a una problemática común a todos los hombres.

En definitiva por medio de la legitimación del derecho en la normas de convivencia se integra las dimensiones antropológicas, social, cultural y jurídicas, para ello se considera dos componentes fundamentales: uno positivo (positividad), que aparece como el ordenamiento jurídico vigente en la comunidad educativa y cuyo objetivo es organizar la vida personal, social e institucional de la escuela y contribuir a perfeccionar las formas de convivencia y otro ético (eticidad) que se manifiesta como el conjunto de los principios ético-jurídicos en cuanto fundamentos y criterios valorativos de las normas de convivencia escolar.

El dinamismo de la sociedad actual exige no solo trabajar con un ordenamiento normativo “dado” sino que además es preciso construirlo, día a día, por lo que reclama un modelo normativo abierto. De modo que a la comunidad educativa, democrática, participativa y abierta, le corresponde un ordenamiento jurídico abierto que incorpore al análisis, las experiencias de las interrelaciones entre los integrantes de la comunidad escolar.

Este ordenamiento jurídico de las normas de convivencia escolar, ofrece la posibilidad de romper el monopolio de la producción jurídica detentado por la ley; y concretar un fenómeno de producción extra legislativa en la comunidad educativa, lográndose en definitiva la legitimación del derecho por medio de la creación y aceptación de las normas de convivencia producto de la interrelación entre los sistemas jurídicos, sociales, culturales y éticos.



En síntesis, el Plan de Derecho Educativo para la Convivencia Escolar (PDECE) debe velar por la construcción de un ordenamiento normativo de convivencia abierto, que sea elaborado diariamente por la comunidad educativa, fundada en valores de la cultura de la Paz y basada en la premisa de que la sociedad es un campo móvil y sin formas predeterminadas; el hombre necesita crear y perfeccionar sus propias formas sociales a través y por medio de la convivencia. Es una muy buena oportunidad para confiar en la educación y en su poder para legitimar el derecho y proyectar a la sociedad el compromiso de construir un mundo más humano, libre, justo y solidario.

## **7. El derecho educativo y los principios para la paz**

No podemos renunciar a crear una sociedad distinta, más humana y conforme a la dignidad del ser humano. Es uno de los retos que debemos realizar por medio de las normas de convivencia escolar.

Debemos convencernos de que, aunque no sea posible cambiar las cosas de golpe, desde su raíz y en su totalidad, sí podemos colaborar en el esfuerzo por hacer que la sociedad sea humanamente más sana en el ámbito de nuestra escuela.

Toda la comunidad educativa es capaz de hacer algo, positivo o negativo, en la humanización de las personas y de las relaciones sociales participando en los acuerdos de convivencia.

El hombre está hecho para vivir en sociedad. La persona lleva en sí la necesidad de vivir en la dependencia, en la relación y en la mutua colaboración.

No vamos a cambiar el mundo, pero podemos mejorarlo. Aquí vale aquello del granito de arena y del hombro con hombro. La ilusión y el esfuerzo de todos, en la comunidad escolar nos llevarán a construir una escuela, en la que sea posible y más agradable vivir juntos.

Para lograrlo volcándolo en las normas de convivencia, debemos tener en cuenta los siguientes principios:

a) *El cultivo de los valores*

Educar para la paz supone cultivar en los alumnos valores como la justicia, la cooperación, la solidaridad, el desarrollo de la autonomía personal y la toma de decisiones, etc., cuestionando al mismo tiempo los valores antitéticos a la cultura de la paz, como son la discriminación, la intolerancia, el etnocentrismo, la obediencia ciega, la indiferencia, la insolidaridad, el conformismo, etc.

b) *Aprender a vivir con los demás*

La educación de la paz hay que concebirla como un proceso de desarrollo de la personalidad, continuo y permanente, inspirado en una forma positiva de aprender a vivir consigo mismo y con los demás en la no violencia y en la creación de ámbitos de justicia, de respeto y de armonía.

c) *Facilitar experiencias y vivencias*

Educar para la paz exige facilitar a la comunidad educativa la experiencia y vivencia de la paz en el ámbito escolar. Para ello se debe potenciar unas relaciones de paz entre todos los que forman la comunidad educativa. La organización democrática de la escuela, según la capacidad de sus integrantes y de la participación de éstos en el proceso de la formación de acuerdos y las normas de convivencia escolar, facilita la resolución no violenta de los conflictos; debe propiciarse un clima que genere actitudes de concientización, responsabilidad del cumplimiento, confianza, seguridad y apoyo mutuo, de igualdad, justicia, solidaridad y libertad”.

d) *Educación en la resolución de conflictos*

Será conveniente, incluso necesario, educar para el conflicto positivo, estimulando la utilización de formas de resolución no violenta de los conflictos, desarrollando una saludable vivencia personal y colectiva salvando siempre el respeto a la persona y, muy especialmente, el respeto a la dignidad y a los derechos de los más débiles.

e) *Desarrollar el pensamiento formativo*

Los integrantes de la Comunidad educativa deben perder el miedo a manifestar sus puntos de vista y sus ideas ante lo que ocurre, a expresarse sin querer imponer su parecer. Hacerlo pensando solamente en el bien común.

f) *Apartarse de la violencia de los medios de comunicación*

Hay que concientizarse de la necesidad de eliminar de su vida y de la escuela toda violencia visible y manifiesta de los espectáculos actuales: cine, televisión, comics, internet, video juegos. Eliminarlos representa, sobre todo, aprender a eliminarlo de su vida, su familia y contribuir a crear una opinión contraria a los mismos.

g) *Educación en la tolerancia y la diversidad*

Educar para la paz es educar en la internacionalización, la tolerancia y el reconocimiento en la diversidad. Conviene, por tanto, evitar a toda costa que los nacionalismos, hoy en auge, se conviertan en causa de apegos, fanatismos, competencias y enfrentamientos sin fin. Sólo es lícito el concepto de nación capaz de articularse coherentemente con la actitud de apertura y respeto a los otros. Las identidades culturales sólo son válidas y positivas

si constituyen una fuente de seguridad que no se base en las exclusiones momentáneas y/o sistemáticas de otras culturas.

h) *Educar en el diálogo y la argumentación racional*

La violencia está reñida con el lenguaje, el diálogo y la argumentación.

Los sistemas educativos, cada vez más técnicos y menos humanísticos, no ayudan a formar personas capaces de resolver sus discrepancias haciendo uso de la palabra y, en consecuencia, del diálogo, la reflexión y el pensamiento. La enseñanza actual, pragmática en exceso y con miras a la inmediatez y a resultados contables, equipa mal a unos niños, niñas y jóvenes que, dentro de poco, tendrán que empezar a mover las piezas de la existencia propia y ajena.

## **8. Formar ciudadanos del mundo**

Se está probando en Japón, un revolucionario plan piloto llamado “Cambio Valiente”, basado en los programas educativos Erasmus, Grundtvig, Monnet, Ashoka y Comenius. Es un cambio conceptual que rompe todos los paradigmas (Raul E. Soria La evolución del Derecho por medio de la escuela (2014).

Es tan revolucionario que forma a los niños como “Ciudadanos del mundo” no como ciudadanos japoneses.

Es un cambio de mirada que lleva al pueblo japonés a dejar enterrada definitivamente el fanatismo patriótico que lo llevo a inmolarsse como Kamikazes y evolucionan a formar niños en las escuelas que practiquen una nueva cultura universal.

Todos recordamos los pilotos kamikazes japoneses al mando de sus aviones cazas “Zero”; que se volvieron famosos durante la Segunda Guerra mundial por sus ataques suicidas contra los buques de guerra norteamer-

ricanos en el Pacífico. Aquellos pilotos eran conscientes de que estaban cumpliendo una misión de guerra definitiva cuando despegaban de las pistas japonesas rumbo a la muerte, pues el suyo era un vuelo sin retorno. Cuando avistaban las naves del enemigo atacaban con decisión, arrojándoles todos sus proyectiles y una vez que se les agotaban, volvían sus propios aviones “Zero” contra la nave. Creían que mientras más daño infligieran al enemigo más gloriosa resultaría su hazaña.

El kamikaze suicida inspiraba su gesto fatal en la ley del talión, y creía justificado emplear la violencia salvaje contra inocentes para aterrar y desesperar al enemigo de su causa. Su gesto terrible estaba inspirado por el odio.

Después de las guerras mundiales los hombres probos del mundo eligieron bregar por la cultura de paz. Para ello desde mediado del siglo XX se viene estudiando y realizando cambios fundamentales en la sociedad, usando a la escuela como herramienta indispensable para lograr ese cometido.

El Plan revolucionario japonés denominado “Cambio Valiente” (Futoji no henkó) dispone que se forme a los alumnos con una conciencia que ya no crean que su país es superior a otros por el solo hecho de haber nacido allí.

En las escuelas donde se aplica el plan, las normas indican que no se rinda culta a la bandera, no se cante el himno, y mucho menos se enseñe a vanagloriar a héroes inventados por la historia.

El educando que se forme con este plan, ya no consentirá, ni mucho menos irá a la guerra para defender los intereses económicos de los grupos de poder disfrazados de “patriotismo”.

Entenderán y aceptarán diferentes culturas y sus horizontes serán globales, no nacionales.

Debemos tener en cuenta que estos cambios se están dando en uno de los países más tradicionalistas y

machistas del mundo.

En lo referente al Derecho Educativo, es importante resaltar que, mediante la aplicación de este plan japonés, se puede lograr en la formación ciudadana que realiza la escuela, que los niños y jóvenes aprendan a respetar la ley.

Al no seguir inculcando al educando conceptos de sectarismos y apegos a dogmas, que llevan a una confrontación continua y permanente con otros seres humanos; podemos tener hombres con una cultura universal, que tenga empatía por los otros seres humanos, que se termine con el odio, que se cultive el amor, la ética, los valores, el altruismo y el respeto a la ecología.

En definitiva, que el Derecho Educativo, por medio de las normas de convivencia, logre en cada establecimiento escolar, formar ciudadanos del mundo que sepan convivir con todos los hombres, sin separaciones, ni sectarismos recalcitrantes.

Que se formen personas comprometidas con el otro ser humano, sin apegos, ni divisiones territoriales y/o dogmáticas que lleven a generar fanatismos, que terminan en confrontaciones y discordias, que en el mundo trajo conflictos y guerras en desmedro de la humanidad.

Cultivemos para siempre la cultura de la paz.

## **9. Un aporte para cambiar la educación**

La educación de hoy necesita un cambio profundo, nuestros niños deben recibir otro horizonte distinto al que le da la escuela en la actualidad.

El Derecho Educativo ha incorporado como ciencia auxiliar a la Antropología Jurídica Educativa, entendiendo que en la investigación de los pueblos originarios de América está la repuesta que necesitamos para la construcción de un nuevo paradigma educativo.

La invasión y sometimiento que sufrieron por parte de los europeos nuestros pueblos originarios Lati-

noamericanos, arrasaron con su filosofía, creencias y educación.

Las creencias europeas fueron impuestas violentamente por la conquista y colonización, barriendo las ideas, la filosofía y el pensamiento indígena, por medio de leyes y educación –Derecho Educativo- de los pueblos originarios

Utilizaron la imposición de sistemas, políticos, jurídicos y educativos para someter la resistencia de nuestros pueblos indígenas de América.

Por ello la importancia del Derecho Educativo como herramienta de transformación de la educación actual en la escuela y por ende en la sociedad.

Nosotros partimos de que la educación actual transmite a nuestros niños un sistema de creencias equivocado y antepuesto al pensamiento que tenían nuestros pueblos originarios, que nos lleva a una sociedad individualista, materialista, consumista, sin respeto por el ser humano ni la naturaleza.

Los europeos trajeron e impusieron la “razón” y sostenían que los conocimientos verdaderos y validos no procedían de los sentidos sino de la “razón”. Creían, y así lo impusieron por la enseñanza, que la ciencia era manifestación de una sola sabiduría humana, porque la “razón” es única.

Todavía hoy se confronta y discute buscando tener la “razón”.

La “razón” es tan solo un sistema de creencias; cuando estas dejan de creerse, colapsa.

Nuestra enseñanza en las escuelas y nuestras normas siguen incorporando en nuestros niños que el “deber ser” es más importante que el “ser uno”.

Seguimos enseñando; especialmente por los medios de comunicación; el mundo de las apariencias, nos olvidamos que somos seres humanos y nos convertimos en consumidores irracionales.

El abrazar la corrupción como forma de poder y la doble moral nos fue impuesta por nuestra educación.

En próximos textos, seguiremos ejemplificando conceptos que fueron y son transmitidos e impuestos por la educación y solo mediante la educación podremos cambiar las creencias y transformar nuestra sociedad.

El Derecho Educativo entiende que en la actualidad estamos viviendo un cambio de paradigma, y por eso tiene que ser el instrumento idóneo para ayudar el momento de iluminación colectiva.

## **10. Los derechos humanos**

El Derecho Educativo y los derechos humanos no son simplemente unos enunciados teóricos o de principios, sino valores que cada ser humano tiene que encarnar muy profundamente, por ello tampoco deben ser motivo de clases o enseñanzas a la manera tradicional, sino vivencias que acompañen minuto a minuto a vida del docente, la de sus alumnos y alumnas y la de toda la escuela o institución educativa.

El Derecho Educativo y los derechos humanos deberá estar en la vida, en cada momento, como el aire que se respira, por ello, antes que solo se conozcan deben referirse o estar presentes en todas las dimensiones de la vida de la institución escolar y de las personas que en ella conviven.

La persona no nace completa: se hace progresivamente en un ciclo de vida que además de cumplir con las grandes etapas similares para todos los seres vivos, va configurando en cada caso particular a un ser singular, único e irrepetible.

La condición humana está, pues, marcada desde su inicio por una dinámica que le otorga potestades que nadie debe (ni puede) negarle -son los derechos inherentes a su naturaleza- pero le plantea obligaciones, límites, ante los otros seres humanos con quienes convive.



Soy libre pero mi libertad no me permite recortar la libertad de nadie. Para que respeten mi libertad, debo respetar la de los otros y otras. Algo más: en la medida que se cometan actos contra la libertad de alguien, directa o indirectamente, yo soy afectado en mi condición de persona a un riesgo similar.

Los derechos humanos establecen así, para las personas, una relación con los demás que se funda en valores más amplios que los individuales y que están en la raíz misma del afán por la convivencia pacífica, equilibrada y justa entre todos los seres, las naciones y los estados.

La violencia entre las personas es, en principio, la negación extrema de esta situación de armonía y orden a la que los seres humanos aspiran. Representa una contradicción con los valores más preciados: como la libertad, la solidaridad y el bien común que conducen a un plano social en el que cada persona se desarrolla con dignidad.

Una norma educativa centrada en los derechos humanos, por lo mismo, es algo más que una norma de convivencia. Supone un contexto y una vivencia plena que debe estar presente en la vida escolar como debería estarlo en la sociedad en su conjunto.

El propósito de la aplicación del Derecho Educativo y de los derechos humanos se amplía, por consiguiente, a un fin educativo que compromete la totalidad de la vida en la escuela. Más que dar normas escolares sobre derechos humanos, se trata de educar para que el alumno y la alumna los aprecien, los valoren y los vivan. Por eso se habla de una actitud educativa centrada en los derechos humanos que impregne la vida escolar en todos sus aspectos.

La escuela es un lugar en donde se reconoce la posibilidad de crear espacios de convivencia social en los que la identidad personal, la relación entre unos y unas, otros y otras y los mecanismos de disciplina y autoridad,

se basen en principios de respeto, de paz, de convivencia, de participación plena en valores compartidos.

El Derecho Educativo es un instrumento de humanización -y por lo tanto de liberación-, de modo que se constituye en uno de los derechos indispensables para que el ser humano cumpla su destino y su realización plena. Por eso, el Derecho Educativo es un capítulo dramático dentro de la historia de la humanidad, porque hubo tiempos en los cuales no se reconocía ese derecho a todos y todas.

El reconocimiento del acceso al conocimiento y la formación como un Derecho Educativo inalienable de toda persona humana, es decir, la universalidad de la educación, demoró muchos siglos en las diversas sociedades que, precisamente, otorgaban este derecho sólo a quienes se consideraba pertenecían a las élites privilegiadas.

La educación popular, en la historia de América Latina ofrece tantos casos singulares, hizo posible quebrar un orden injusto de acceso al conocimiento y a la cultura y popular, que todos los seres humanos por el hecho de serlo, deberían tener acceso a ellos. Esto permite su desarrollo personal y su integración, en pleno derecho de igualdad, con los otros componentes del conjunto social.

## **11. Una transformación necesaria**

La educación escolar en la actualidad, cuando se comienza la formación, no se habla del “Ser”, no se instruye sobre el ser humano y mucho menos sobre las emociones.

En cambio, nos infunden la idea del hacer y del hacer con esfuerzo. Se nos enseña a razonar, a pensar y nunca a sentir a percibir, a agudizar los sentidos y los mensajes que estos nos envían.

Nuestros padres y luego la escuela nos enseñan a definirnos desde el “Hacer” en la vida de todos los días, porque nuestra sociedad no está acostumbrada a conectarse con el concepto de “Ser”.

Nuestros planes de estudio están direccionados a formarnos en el “Hacer”. Nos educan que no podemos parar de hacer, hacemos todo el tiempo y esto está asociado al esfuerzo, a la tarea escolar. “Hacer” implica esfuerzo y hacer mucho implica mucho esfuerzo.

El único que hace esfuerzos para “Ser” es el hombre.

La naturaleza no hace esfuerzo para “Ser”.

Todo lo que nos rodea es.

Nosotros también somos, pero no obstante ponemos en marcha la acción y el esfuerzo, para hacer y seguir haciendo.

Hoy la educación nos forma con el concepto de que para que las cosas ocurran algo hay que hacer.

La vida nos demuestra que no requiere esfuerzo ni tanta acción, que ella fluye fácil, sin tanto esfuerzo, pues el simple y básico hecho de “Ser” tiene una fuerte influencia en nuestro alrededor.

En la educación actual se forma al educando con la confusión de que para “Ser” hay que hacer y tener.

Tenemos que empezar a transformar la educación, porque “Ser”, ya somos desde el momento de nacer, de ver la primera luz. Pero a partir de allí se empieza con la confusión entre “Ser” y “Hacer”.

El “Ser” sería la expresión más acabada del hombre en cuanto a ejercer su propósito en la vida.

Nosotros como la naturaleza, desde que nacemos somos sin necesidad de “hacer” nada, pero nos enseñan que debemos poner en marcha la acción y el esfuerzo para hacer y seguir haciendo.

La educación “Prusiana” que sigue vigente en nuestras escuelas, está concebida para formar soldados para la guerra y trabajadores para la industria.

Nuestras escuelas deben cambiar y formar al educando extrayendo de su interior los dones y talentos de cada uno, y no seguir inculcando conceptos que buscan lograr hombres útiles al sistema de “trabajo esclavo” que se busca hoy en el sistema escolar.

La educación basada en la doctrina del esfuerzo está asociada a una tarea a cumplir, en una tarea que tiene que terminar en un tiempo definido, y cuando más urja darle fin, deberá poner más esfuerzo en apurarse y finiquitarla.

Como resultado de esta formación las personas no están acostumbradas a sentir u conectarse con los sentimientos. Están formados para hacer y hacer con esfuerzo.

En definitiva, debemos cambiar la educación de hoy, porque no se enseña el tema del “Ser”, confundiendo el “Ser” con el “Hacer”.

## **12. La educación del “ser”**

En primer lugar, tenemos que dejar atrás el concepto de que la educación solo se entrega en la escuela, como habita geográfico, y en segundo lugar que la enseñanza consiste en la trasmisión de conocimientos a los educandos.

Tenemos que ver que la educación está en todas partes, a cualquier edad, y se adquiere por experiencia propia fundamentalmente.

La educación comienza en la familia, desde el momento del nacimiento se empieza a aprender y experimentar.

Es la familia, la que, por mandato natural, debe construir los primeros escalones de nuestro “SER”.

El primer escollo que debemos superar es el tremendo deterioro que hoy sufre el ambiente familiar en su gran mayoría; por este motivo lo que pensamos en educar debemos poner manos a la obra para construir

un sustituto de la primera educación, antes de ir a la escuela.

Debemos ocuparnos de todos esos niños desvalidos y sin educación, que se encuentran abandonados o con sus progenitores sin posibilidad de darle educación, por dificultades económicas o ignorancia.

Para rescatar a esos niños debemos concientizarnos como sociedad que todos hemos venido a servir y que por ello entre todos tenemos que constituir una familia alrededor de esos niños para cubrir sus necesidades educativas y naturales.

Como sociedad debemos entender que la educación es el primer derecho humano, y que para que se cumpla ese derecho, tenemos el deber y la responsabilidad de instrumentar los medios adecuados para que esos niños reciban educación.

Ya hemos manifestado anteriormente que el derecho a la educación, no es –como se creía anteriormente- que el niño vaya a la escuela, sino que el concepto se viene ampliando, porque no basta que asista a un lugar físico, sino que debemos asistir al menor en todo lo que necesita para poder recibir educación, como ropa, comida, elementos didácticos etc.

También hemos dicho que la educación no es de los políticos, ni del sistema estatal; es una responsabilidad de toda la sociedad.

De lo que se trata ahora es de ampliar ese concepto de educación, ahora también será necesario constituirnos como una gran familia para apoyar a todos los niños que necesitan por abandono, que se le pueda educar desde el nacimiento en la construcción del “SER”.

El hombre de hoy debe ser educado construyendo su “SER” desde que nace, no podemos dar la espalda e ignorarlo egoístamente, porque de esa manera no cumplimos con el principal derecho humano y nunca podremos superarnos como sociedad.

Es decir que educar hoy es constituir una gran familia que ayude a que todos los niños sean educados desde su nacimiento, en forma espiritual para lograr la evolución de su “SER”.

### **13. Los paradigmas de las normas de convivencia**

Es necesario establecer pautas adecuadas para lograr que la comunidad educativa desarrolle una actividad democrática al momento de crear o modificar las normas de convivencia.

Dejar de a lado el derecho individual y transfórmalo en un derecho comunitario, colaborativo, humano y social al dictar las normas de convivencia.

Las normas para su validez deberán contener un objetivo de bien común, y ser aceptada por todos los integrantes de la comunidad escolar.

La aplicación de la norma basada en la coacción por el miedo, se debe transformar en normas que contengan sanciones formativas y su cumplimiento se debe lograr mediante la concientización de que el acatamiento de lo establecido es beneficioso para el bien común.

La construcción de las normas se cimienta en valores de respeto por el otro, de solidaridad y cooperación y se logra mediante un proceso basado en la tolerancia y la coordinación sistemática de punto de vista diferentes.

El régimen disciplinario estructurado en base del castigo se transforma en un proceso de aceptación por medio de la concientización del infractor y la definitiva integración al objetivo de bien común de la comunidad escolar.

Las condiciones que se requiere, de todos los integrantes de la comunidad educativa, para lograr normas de convivencia distintas a las actuales y que sirvan para construir una sociedad en paz y armonía son las siguientes:

- a) La unidad de toda la comunidad escolar;
- b) La extirpación de la razón;
- c) La abolición de la violencia para resolver los problemas;
- d) Compartir con estricta igualdad;
- e) Evitar la discriminación, la crítica y el juzgamiento;
- f) Considerar al otro como a ti mismo;
- g) Preservar el medio ambiente;
- h) Erradicar el apego material;
- i) No sentirse superior;
- j) Tener una participación activa y continua.

### **13.1. La unidad**

La participación y la unidad de toda la comunidad educativa en aras del bien común, es la base de la propuesta, ya que la unidad es la naturaleza esencial de todas las cosas.

Para ello todos los integrantes de la comunidad escolar deben participar y hacerse responsable de sus acciones y de su conducta; concientizados que para convivir debemos escuchar al otro y entender que lo que es bueno para el otro, es bueno para nosotros y por tanto lo que no es bueno para otro, tampoco lo es para nosotros.

Todos los integrantes de la comunidad educativa deben tener presente que lo que hacemos a otro nos lo hacemos a nosotros mismo; y que lo que dejamos de hacer por otro, lo dejamos de hacer por nosotros mismo.

Por tanto, hay que erradicar definitivamente es concepto humano de hacer cosas para molestarnos los unos a los otros.

### **13.2. La “sin razón”**

Como segunda sugerencia para llevar adelante un plan de normas de convivencia escolar, es abolir la necesidad imperiosa y obsesiva de “tener razón”.

Esta creencia de que nuestro punto de vista y nuestras creencias son la única verdad del universo y que debo de cualquier manera imponerlo a los demás, ha traído la mayoría de los conflictos y violencia desatada en nuestra historia universal.

Es por esto que la base de la convivencia está en la suprema tolerancia de todos y cada uno de los integrantes de la comunidad escolar para saber convivir con criterios diferentes, con culturas diferentes y con formas diferenciadas de opiniones subjetivas; teniendo como premisa el valor del acuerdo basado en el bien común de la comunidad educativa.

### **13.3. La no violencia**

En este punto la formación educativa es fundamental, ya que, si adoptamos la cultura de la Paz en nuestra comunidad, podemos cambiar la vida de cada uno de nosotros y transformar la sociedad.

Si pudiéramos reflexionar sobre la inutilidad del uso de la violencia para dirimir nuestra disputa, nunca utilizaríamos la fuerza o la violencia para resolver nuestras diferencias; si contempláramos al otro, no como un adversario, sino como una persona humana idéntica a nosotros, nunca los atacaríamos, porque comprenderíamos que estaríamos haciéndonos daños a nosotros mismo, y que tarde o temprano sentiríamos el efecto de lo que estamos haciéndole al otro en nosotros mismo.

En definitiva, esta conducta de amor al prójimo debe surgir de la naturaleza profunda del ser humano y basar la interrelación comunitaria en la bondad y el amor, erradicando del núcleo social, todo atisbo de



violencia, reemplazándola con la solidaridad, la cooperación, la honestidad, la honradez y demás valores de la cultura de Paz.

#### **13.4. Compartir por igual**

Debe ser una premisa para la comunidad educativa el fomentar la cooperación entre sus integrantes, los que deben compartir por igual todos sus logros, deberían asegurarse que ninguno de sus integrantes tenga carencias y si existieran, deben concurrir en solidaridad para erradicarlas.

Deben formarse en la conciencia de que para vivir en comunidad se debe compartir, que no hay que abandonar al otro, para construir únicamente la propia felicidad personal, y que hay que considerar al prójimo como alguien tan, o más importante, que uno mismo.

La esencia de las normas de convivencia debe estar dirigida al bien común y no al bien propio, contemplando el derecho y las aspiraciones de todos y cada uno de los integrantes de la comunidad educativa.

#### **13.5. La discriminación y el juzgamiento**

En busca de lograr una comunidad altamente evolucionada, debemos formar a sus integrantes en el respeto de las diferencias multiculturales y la no discriminación, debemos ser todos tolerantes y escuchar al otro, sin juzgarlo y sin aislarlo, reconociendo lo diverso y propio de cada integrante de la comunidad y tolerando y respetando sus diferencias individuales y culturales producto de sus creencias y evolución consciencial.

Se formará a cada integrante de la comunidad en ser honestos y responsables de sus acciones y solo buscar el bien común, y en cómo lograr una interrelación sin juzgamiento, sin críticas ni condenas.

### **13.6. El respeto por el otro**

La base de la formación y consolidación de las normas de convivencia escolares estará dada por la “empatía”, esto quiere decir que debemos conocer los sentimientos del otro, sentir lo que el otro integrante de la comunidad educativa siente y en todo momento responder con amor a la aflicción del otro sujeto que comparte nuestras acciones.

### **13.7. Preservar el medio ambiente**

El medio ambiente es de vital importancia para los pueblos. En consecuencia, el ser humano tiene que aprender y practicar conductas para conservar ese medio, para aprovecharlo sin destruirlo.

Debe conocer cómo mejorar su potencialidad como fuente de recursos, sin crear un daño irreparable.

La educación ambiental es un puente natural para construir normas de convivencia que permita vivir día a día el proceso de cuidado del planeta.

El tema ecológico representa un gran potencial para favorecer el vínculo entre la escuela y la sociedad. No sólo por tratarse de un tema de creciente importancia en la vida contemporánea, sino para promover compromisos para participar en el cambio social, mediante el desarrollo de competencias para la acción responsable, utilizando las normas de convivencia como el eje motor para conseguir la concientización de la Comunidad Educativa.

Es preciso la escuela nos ayude, por medio de la creación de normas de convivencia, a repensar nuestros hábitos y costumbres cotidianos, tanto en lo individual como en lo colectivo, para remodelar nuestras actitudes y comportamientos en tanto sujetos individuales como organizacionales e institucionales.

### **13.8. Erradicar el apego material**

La base psicológica de todo sufrimiento y duelo es el apego material a las cosas y/o las personas.

El apego y la dependencia se producen porque nos sentimos incompletos; por lo tanto, buscamos objetos, personas, relaciones, lugares y conceptos para satisfacer las necesidades internas.

Como la utilizamos inconscientemente para satisfacer una necesidad interna, llegamos a identificarla como propio.

Todas las cosas o personas a las que nos apegamos y sin las cuales estamos convencidos de que no podemos ser felices, son nuestro motivo de angustia que no nos deja ser felices.

Experimentamos la pérdida del objeto o persona como una pérdida de una parte importante de nosotros mismo.

En algún momento descubrimos que aquello a lo que nos aferramos es perecedero. Entonces tenemos que aprender a soltar y dejar atrás, esas falsas creencias que nos producen angustia y no ayuda para la convivencia.

### **13.9. No afirmar ser superior**

La idea de que somos “mejores” en cualquier forma que otro, es lo que nos ha permitido justificar nuestras acciones de quitarle a otro lo que es suyo o no darle a otro lo que es nuestro.

Hemos compartido todo tipo de atrocidades contra la humanidad con el razonamiento de que tenemos el derecho de hacerlo, por nuestra raza, religión o nacionalidad “superior”.

Cuando otros usan la violencia contra nosotros, nos sentimos víctimas, pero cuando usamos la violencia contra otros, lo justificamos afirmando que nuestra razón es superior.

Debemos, en definitiva, dejar de creer que nuestra razón es superior y aceptar al otro empáticamente.

### **13.10. Tener una participación activa y continua**

Debemos lograr que el desempeño de la comunidad educativa y su misión de crear normas de convivencia escolar se basen la participación activa y constante de todos, y se desarrollen en acuerdos, que permitan una comunidad altamente evolucionada.

Esto se lograría con pequeños pasos día a día, que transite una senda de unidad, reuniéndose en cada escuela para consensuar las nuevas formas de “Ser”, sus posibilidades, sus desafíos para forjar un camino, que permita que la humanidad viva junta en armonía sobre nuestro planeta.

### **14. Conclusión**

Debemos reafirmar la importancia y carácter estratégico del Derecho Educativo en el desarrollo de las sociedades contemporáneas.

Tenemos que convencernos que nuestro mundo exterior, o mundo físico, es el reflejo de todas las creencias que tenemos incorporadas en nuestro subconsciente y que han sido impregnadas durante nuestra vida por múltiples factores.

Porque esas creencias las incorporamos por haber escuchado los conceptos de nuestros mayores, de la familia, de la escuela, de la sociedad, de los amigos, porque lo dicen los medios de comunicación etc. etc.

Hoy hay que tener presente que no debemos creer nada de lo que nos dicen sin haberlo experimentado, tampoco creas lo que te estoy expresando sin haberlo antes experimentado.

Piensa que hasta ahora hemos aceptado todas las calamidades del mundo como propias y las hemos adop-

tado como parte de nuestra realidad, sin reflexionar y darnos cuenta, que nuestro mundo exterior, es el reflejo de todas las creencias que tenemos alojadas en nuestro interior.

Los sistemas de creencias no son nuestros, fueron impuestos, pero creemos que son nuestros y la realidad es que fueron introducidos durante nuestra vida, por los factores ya expresados anteriormente.

Actuamos de acuerdo a esos sistemas de creencias en forma automática, sin analizarlos.

Debemos darnos cuenta como padres, como docentes que estamos llenos de sistemas de creencias y los defendemos como si fueran nuestros, sin recapacitar.

También es necesario darnos cuenta que lo que denominamos “tener razón”, es tan solo un sistema de creencia que cuando dejemos de creerlo, lo eliminemos, colapsa, se termina.

Cuando lo experimentamos nos damos cuenta que lo que llamamos realidad es un espejismo, donde las formas están por encima del fondo, donde tener la razón es más importante que ser feliz, donde el “deber ser” (que nutre a la norma) es más importante que el SER uno mismo.

De una vez por toda nos debemos dar cuenta que lo que llamamos “normas de derecho” están sustentadas en el sistema que sostiene la “razón”; que es tan solo un sistema de creencias impuestas a través del miedo a la “sanción”.

Como padres, como docentes debemos despertar y comprender que las escuelas de hoy siguen sumidas a sistemas de creencias que fueron impuestos por terceros y por el sistema de creencias de esos terceros y que se lo estamos transmitiendo minuto a minuto a nuestros niños por medio de la sociedad y de la escuela.

El fundamento de lo que estamos transmitiendo con tanto énfasis a nuestros niños y jóvenes en las escuelas, representan tan solo el espejo de un sistema de creencias

basado en lo que llamamos “razón” e impuesto a través de la obediencia ciega que nos obliga un sistema creado y sostenido por creencias.

Lo creamos o no, está todo establecido en un determinado sistema de creencia, que compartamos o no, nos obliga a ser obedientes, a someternos por miedo a la sanción y esa conducta se la transferimos a nuestros educandos.

Estamos en un momento de cambio, dejando atrás las viejas creencias, que nos impusieron por generaciones, haciéndonos creer que los niños no saben, que no hay que escucharlos, que los adultos tienen “la razón”, que la mujer es el sexo débil; por ello el hombre tiene que mandar y la mujer obedecer, que el que no tranza no avanza, que la media verdad es toda la verdad, etc., etc.

Una visión del mundo que nos llevó a ver la vida en blanco y negro y que nos dividió en buenos y malos, en premio y castigo.

Es un mundo basado en la mente y no en el espíritu que fuerza criterios, opiniones, convicciones, paradigmas, pautas de comportamiento y conductas con base a un sistema de creencias.

La escuela, junto a la sociedad y a los medios de comunicación nos va impregnando de creencias y nos va llevando a una forma de ver el mundo de acuerdo a esas creencias.

En nuestra vida cotidiana, cuando observamos lo que nos rodea o nos observamos a nosotros mismo, no estamos viendo lo que nos rodea o viéndonos a nosotros mismo, sino que lo estamos mirando a través de los lentes que pusieron en nosotros los sistemas de creencias, lo que vemos siempre estará dado por nuestra forma de creer, e interpretamos las cosas de conformidad con ello.

Cuando observamos por primera vez a una persona comenzamos a juzgarla de conformidad con nuestros sistemas de creencias, por su vestido, por su corte de pelo, por su forma de actuar etc., nuestra opinión siem-

pre estará dada por la forma que nos enseñaron a creer.

Ha llegado el momento de comprender y de cambiar, no podemos seguir sustentando en las escuelas y transmitiendo todo el tiempo los sistemas de creencias impuestas por intereses mezquinos que nos llegan por medio de dogmas, doctrinas, mitos, etc.; que nos obliga a creer que no somos seres humanos y que nos convirtió en consumidores racionales, en esclavos modernos. Que nos “educaron” para aceptar las medias verdades del sistema de la doble moral y aceptar la mentira oficial y los miedos y las culpas, consintiendo la corrupción como forma de poder.

Todo lo que uno cree es lo que crea como realidad.

Si queremos cambiar la realidad, no nos quejemos, no dejemos a los “otros” que lo hagan; la forma de hacerlo es cambiar nuestros sistemas de creencias.

Las personas son como son, no por lo que dicen sino por lo que hacen. No es ver para creer, sino creer para ver.

*Cuando cambiemos la forma de ver las cosas, las cosas cambiarán de forma.*

## Referencias:

Delors, J. et. al. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.

Gardner, H. (1993). *La inteligencia múltiple*. Bs As.: Ed Paidós.

Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Madrid: Ed Pirámide.

Goleman, D., (2006). *Inteligencia social*. Bs As: Ed Planeta.

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.a ed.). Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>

Rodríguez, A. (1991). *Psicología Social*. México: Trillas.

Declaración Universal de los Derechos Humanos. Resolución 217 A (III) de la Organización de las Naciones Unidas, París, Francia, 10 de diciembre de 1948.

UNESCO (2015), *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?*. París: UNESCO.

## **Bibliografía:**

Aldana Mendoza, C. “*Siete ideas para educar en derechos humanos*”, Cuadernos de Pedagogía, 235 (abril 1995).

Martínez Paz, F. (2003). *Introducción al Derecho*. 2ª ed. Buenos Aires, Argentina: Editorial Ábaco de Rodolfo Depalma.

\_\_\_\_ (2003). *La construcción del mundo jurídico multidimensional*. Córdoba, República Argentina: Academia Nacional de Derecho y Ciencias Sociales de Córdoba.

\_\_\_\_. *La Enseñanza del Derecho (modelos jurídicos-didácticos) y Cuestiones que plantea la Enseñanza del Derecho Hoy ambas oportunamente publicadas*. El sistema Educativo Nacional en el Siglo XX-La Educación de Córdoba Siglo XX –Tomo I.

Nino, C.S. *Ética y derechos humanos* 2ª ed. Buenos Aires, Argentina: Editorial Astrea.

\_\_\_\_. *Introducción al análisis del derecho*. 2ª ed. Buenos Aires, Argentina: Editorial Astrea.

\_\_\_\_. *Un país al margen de la ley*, Editorial Ariel. Notas de Introducción al derecho. Buenos Aires, Argentina: Editorial Astrea.

Sinay S. (2017). *La aceptación en un tiempo de intolerancia*. 1ra. Edición, Ediciones B Argentina S.A.

Soria Verdera, R.E. (2014). *Introducción al Análisis del Derecho Educativo*. Alta Gracia, Argentina, Editorial Pirca Ediciones.

\_\_\_\_. (2014) *La evolución del Derecho por medio de la escuela*. Alta Gracia, Argentina, Editorial Pirca Ediciones.

\_\_\_\_. (2012) *El Derecho Educativo en la Convivencia*. Editado en e-book y papel por Editorial Autores de Argentina. Página Web: Derecho Educativo en el sitio Web Mex.tl y del Blog Derecho Educativo en Blogger.



**Para saber más:**

NIETZSCHE, F. Tomos I, II, III, Editorial Cremos, Madrid.

ORTEGA Y GASSET, Tomos I y II, Editorial Cremos, Madrid.

ROUSSEAU J. J. Tomos I y II, Editorial Cremos, Madrid.

## Capítulo 7

# TELEOLOGÍA JURÍDICA DE LA EDUCACIÓN

Andrés Villafuerte Vega\*

### 1. Introducción

El Derecho ostenta, como uno de sus propósitos, la regulación de los diversos ámbitos de la vida social; entre ellos, la Educación.

De esta unión, nace Derecho Educativo, el cual se presenta como el fundamento jurídico en la gestión de la enseñanza.

En esa línea, los instrumentos internacionales que han reconocido el Derecho Humano a la Educación, objeto central del Derecho Educativo, han descrito que éste dispone algunos fines precisos y determinados, cuyo contenido debe orientar y moldear el quehacer de tal servicio público.

El presente capítulo tiene como objetivo analizar esa teleología, enunciada por el Derecho Internacional de los Derechos Humanos en materia educativa.

Para ello, se repasará el contenido de algunas normas internacionales sobre el Derecho Humano a la Educación, para señalar los fines perseguidos por tales instrumentos jurídicos.

A partir de ahí, se describirán los elementos particulares de dos principios fundamentales que, por mandato y compromiso de la comunidad internacional, debe perseguir la Educación: el pleno desarrollo de la

---

\* Universidad de Costa Rica

personalidad humana y la pacificación de la sociedad.

## 2. Derecho Educativo

El Derecho, como conjunto de fuentes normativas de una comunidad jurídica, ostenta múltiples dimensiones. Por tal motivo, aquel puede conceptualizarse desde diversos enfoques; como lo son, por ejemplo, el sistema normativo, el orden social, el control social, la legitimación del poder,... (Peces Barba et. al., 2000).

Respecto al Derecho como orden social, para el presente capítulo, adquiere relevancia la normativización de las estructuras sociales y económicas; pues, ello permite señalar elementos comunes y característicos de los diversos ámbitos de la vida en sociedad; de los cuales emanan y se integran grupos de normas, reglas y principios.

En concordancia con lo anterior, se puede observar la siguiente cita:

*“Dentro del Derecho, en general, se distinguen grupos o conjuntos de normas (...), por referirse a sectores individualizados de la vida social y por apoyarse en unos principios comunes que les dan trabazón y una coherencia interna, y los diferencian de otros grupos de normas” (Latorre, 2014, p. 165).*

Estos grupos de normas son denominados como las ramas de Derecho, las cuales brindan una atención especializada a diversos fenómenos sociales. De ahí, precisamente, proviene la base por medio de la cual el ámbito educativo ha sido objeto de regulación.

De esta manera, la atención que el Derecho brinda a la Educación se canalizará a través de la especialidad del Derecho Educativo; el cual, tal y como ha sostenido Arce Gómez (2012), *“tiene por objeto la regulación de la educación en la sociedad en todas sus manifestaciones (...), en suma, el régimen jurídico de la educación en una*

*sociedad determinada*” (p. 15).

En esa línea, con el propósito de habilitar la operatividad dogmática y orgánica de la Educación, aquella rama del Derecho reúne, clasifica, jerarquiza, estructura y fundamenta la legislación, la jurisprudencia y los principios relacionados al sector educativo; en orden de señalar y aplicar los diversos supuestos educacionales de una determinada sociedad (Villafuerte Vega, 2018).

Como se puede observar, el Derecho Educativo puede abarcar diversas temáticas, relacionadas a las multiplicidad presente en la gestión de la enseñanza. No obstante, este cuenta con un elemento céntrico que, a su vez, se constituye como su objeto fundamental: el Derecho a la Educación.

En tesis de principio y como elemento básico, ese derecho subjetivo es una garantía de acceso al sistema público educativo (Scioscioli, 2015); el cual responde a la relevancia y tutela jurídica que la sociedad le ha otorgado a los mecanismos de transmisión del conocimiento y de los principios socioculturales comunitarios (Villafuerte Vega, 2018).

Según lo anterior, en la medida que ostente dicho reconocimiento jurídico, el servicio público educativo y los regímenes de enseñanza serán definidos, estructurados y consolidados a partir de la visión que se desprenda del Derecho a la Educación (Tomaševski, 2003).

En este punto, es necesario resaltar que tal derecho subjetivo puede provenir de diversas fuentes normativas, las cuales brindan múltiples enfoques al respecto de los principios e implicaciones que emanan de aquella garantía.

Así, por ejemplo, el Derecho a la Educación se encuentra contenido en instrumentos internacionales, en el bloque de constitucionalidad, en cuerpos legales, en normas reglamentarias y en acuerdos contractuales. Cada una de los anteriores enuncia un particular enfoque de esa garantía; del cual, a su vez, derivan distintas

consecuencias jurídicas.

En lo siguiente, para efectos del presente capítulo, se abordará la perspectiva del Derecho Internacional de los Derechos Humanos; pues el enfoque teleológico del Derecho Humano a la Educación es común a los países que han ratificado los instrumentos internacionales sobre la materia.

### **3. Derecho Humano a la Educación**

A pesar de los diversos antecedentes normativos en los que se puso de relieve la importancia de la tutela jurídica de la condición humana, *“no fue hasta el término de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945), que la preocupación central por la persona y sus derechos inalienables se ubicó en el centro del sistema jurídico internacional”* (Candia Falcón, 2016, p. 35).

Debido a las atrocidades y a las catastróficas consecuencias de aquel evento histórico, el Derecho Internacional Público y, en particular, el Derecho Internacional de los Derechos Humanos adquieren mayor relevancia dentro de los esfuerzos para consolidar la paz y la seguridad internacionales, así como recuperar los principios básicos de protección a la dignidad humana.

Con anterioridad a esta concepción de la segunda mitad del Siglo XX, el acceso a la educación se limitaba al precepto aristotélico de formación ciudadana; el cual sostenía que la educación pupilar institucionalizada por el Estado debía promover únicamente la concepción cívica de la persona como miembro de la comunidad (Gévert, 2006).

Bajo tal dogma, el conocimiento transmitido versaba en lo que se consideraba como valores esenciales para el desarrollo permanente, el mantenimiento y la defensa de una sociedad en particular.

Con posterioridad a la Segunda Guerra Mundial y en el marco de la cosmovisión dignificante del ser humano, la comunidad internacional observó la insuficiencia

de tal derecho a la luz de aquel precepto aristotélico (UNESCO, 2015).

De esta manera, los instrumentos internacionales que surgieron de tal contexto reconocen el Derecho Humano a la Educación como un instrumento para la formación de la dignidad de las personas, una herramienta de acceso a otros derechos fundamentales, una garantía de la libre sociedad y una oportunidad para la omnicomprensión de las relaciones humanas globales (Andreopoulos, 1997; Eide, 2007; Scioscioli, 2015; Wintersteiner et. al., 2003).

Estos mencionados instrumentos internacionales<sup>2</sup>, cuyo contenido mantiene vigente tal concepción del servicio público educativo, ostentan una estructura similar para enunciar su enfoque (y, por ende, sus principios e implicaciones –consecuencias jurídicas-) del Derecho Humano a la Educación.

Así, por lo general, se puede observar que tales normas inician con un mero efecto declarativo de tal garantía, en calidad de simple reconocimiento jurídico;

<sup>2</sup> Dentro de los cuales se pueden enumerar los siguientes: Carta Africana sobre los Derechos Humanos y de los Pueblos (1981), Convención Americana sobre Derechos Humanos (1969), Convención Interamericana contra toda forma de discriminación e intolerancia (2013), Convención Interamericana sobre la Protección de los Derechos Humanos de las Personas Mayores (2015), Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960), Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), Convención sobre los Derechos del Niño (1989), Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y Libertades Fundamentales (1950), Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre (1948), Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2016), Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966), Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1988), Protocolo Adicional al Convenio para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales (1952).

lo cual posteriormente se acompaña de la enunciación de los fines perseguidos por el objeto del Derecho a la Educación.

De seguido, se enlistan los principios que deben estructurar cada etapa o régimen de enseñanza del sistema educativo: primaria, secundaria, universitaria, técnica,...

Así mismo, se declara el derecho de la educación parental, según el cual los padres tienen la prerrogativa para elegir el tipo de enseñanza en la que participarán sus hijos. Esto nace del principio de complementariedad, cuyas características señalan que la educación es un derivado de los derechos parentales (Villafuerte Vega, 2018).

Por último, se describe la dimensión negativa del Derecho a la Educación; cuyo objetivo es entablar un límite a las propias reglas de interpretación de tal garantía.

Ahora bien, para efectos del presente capítulo, adquieren relevancia aquellos apartados que las normas de Derechos Humanos han destinado a la teleología jurídica de la Educación; es decir, a los fines perseguidos por el objeto de esta regulación internacional.

Por tal motivo, en lo siguiente se citarán segmentos relacionados a la teleología enunciada por algunas normas en materia del Derecho Humano a la Educación. Ello, con el propósito de que se puedan identificar y sistematizar algunos de los elementos comunes descritos en los siguientes apartados cuarto y quinto.

### **3.1. Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966):**

El artículo 13.1 del Pacto enuncia lo siguiente:

*“Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Convienen*

*en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Convienen asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz”.*

Cabe mencionar que la redacción base de la anterior norma se inspira el artículo 26.2 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948); mientras que el artículo 13.2 del Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales “Protocolo de San Salvador” (1988) replica, casi en su totalidad, la redacción utilizada en el citado Pacto.

De tales normas, se desprenden cuatro principales fines de la Educación:

- Pleno desarrollo de la dignidad y la personalidad humana,
- Participación en la sociedad libre,
- Respeto a la diversidad, y
- Mantenimiento de la paz.

Esta es la línea permeada en la mayoría de instrumentos internacionales que enuncian el Derecho Humano a la Educación, la cual se complementa con las singularidades del objeto propio de cada tratado en particular.



### 3.2. Convención sobre los Derechos del Niño (1989):

El artículo 29.1 de este Convenio dispone lo siguiente:

*“Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a:*

- a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades;*
- b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas;*
- c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya;*
- d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena;*
- e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural”.*

De esta norma se desprenden los siguientes fines de la Educación:

- Pleno desarrollo de la dignidad y la personalidad de la niñez,
- Preparación para participar de la sociedad libre,
- Identidad cultural, y

- Respeto a la diversidad y al ambiente.

Como se puede observar, la recién citada Convención tiene un enfoque centralizado en la niñez y la adolescencia, por lo que la Educación se visualiza como un medio preparativo y formativo, cuyo sentido permita una adecuada integración a la sociedad y un desenvolvimiento idóneo en tales contextos.

### **3.3. Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre (1948):**

El artículo XII de la Declaración Americana señala lo siguiente:

*“Toda persona tiene derecho a la educación, la que debe estar inspirada en los principios de libertad, moralidad y solidaridad humanas.*

*Asimismo tiene el derecho de que, mediante esa educación, se le capacite para lograr una digna subsistencia, en mejoramiento del nivel de vida y para ser útil a la sociedad.*

*El derecho de educación comprende el de igualdad de oportunidades en todos los casos, de acuerdo con las dotes naturales, los méritos y el deseo de aprovechar los recursos que puedan proporcionar la comunidad y el Estado. (...)”.*

De esta norma se desprenden los siguientes fines de la Educación:

- Capacitación para la subsistencia,
- Utilidad social, e
- Igualdad de oportunidades.

Cabe mencionar que, respecto a los demás instrumentos internacionales enumerados con anterioridad, este es el que ostenta mayor antigüedad. Por ende, en tal norma puede observarse la transición entre el precepto aristotélico de la formación ciudadana (utilitarismo social) y la concepción dignificante del ser humano de la postguerra.

### **3.4. Carta de Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1945):**

Antes de proceder al análisis de este subapartado, es necesario rescatar que los instrumentos internacionales citados con anterioridad son de carácter sustantivo; por cuanto cuyas normas enuncian el sentido material de los derechos reconocidos en su contenido. Algunos tienen efectos meramente declarativos (como por ejemplo, las Declaraciones, como lo indica su nombre); mientras que otros tienen efectos coercitivos, debido a la tutela procedimental en alguno de los sistemas internacionales de protección.

En razón de ese carácter sustantivo, es posible determinar el contenido material (“principios de fondo”) de los derechos fundamentales, tal y como lo es el objeto y los fines perseguidos de su regulación.

Sin embargo, existe un instrumento internacional de carácter orgánico (entiéndase, del cual emana la lógica estructural de una organización), cuyo preámbulo<sup>3</sup> brinda una concepción particular acerca de los fines

---

<sup>3</sup> En el Derecho Internacional Público, los preámbulos de los instrumentos internacionales tienen un carácter justificativo y filosófico, los cuales describen los principios y antecedentes que motivaron a la comunidad internacional para adoptar una normativa en particular. Con todo ello, los preámbulos no ostentan juridicidad; entiéndase, no se consideran normas jurídicas. Su carácter, tan solo, puede servir para interpretar el contenido jurídico del instrumento.

perseguidos por la Educación, los cuales ofrecen una importante perspectiva complementaria al análisis del presente capítulo.

Según lo dicho, la Carta de Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1945), enuncia en su preámbulo lo siguiente:

*“Los gobiernos de los Estados Partes en la presente Constitución, en nombre de sus pueblos, declaran:*

*Que, puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz; (...)*

*Que la amplia difusión de la cultura y la educación de la humanidad para la justicia, la libertad y la paz son indispensables a la dignidad del hombre y constituyen un deber sagrado que todas las naciones han de cumplir con un espíritu de responsabilidad y de ayuda mutua;*

*Que una paz fundada exclusivamente en acuerdos políticos y económicos entre gobiernos no podría obtener el apoyo unánime, sincero y perdurable de los pueblos, y que, por consiguiente, esa paz debe basarse en la solidaridad intelectual y moral de la humanidad.*

*Por estas razones, los Estados Partes en la presente Constitución, persuadidos de la necesidad de asegurar a todos el pleno e igual acceso a la educación, la posibilidad de investigar libremente la verdad objetiva y el libre intercambio de ideas y de conocimientos, resuelven desarrollar e intensificar las relaciones entre sus pueblos, a fin de que éstos se comprendan mejor entre sí y adquieran un conocimiento más preciso y verdadero de sus respectivas vidas. En consecuencia, crean por la presente la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, con el fin de alcanzar gradualmente, mediante la cooperación de las naciones del mundo en las esferas de la educación, de la ciencia y de la cultura, los objetivos de paz internacional y de bienestar general de la humanidad, para*

*el logro de los cuales se han establecido las Naciones Unidas, como proclama su Carta”.*

De este preámbulo se identifican los principios básicos que motivaron la fundación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (en adelante, UNESCO), los cuales también deben permear su funcionamiento actual.

La Carta de Constitución de la UNESCO propugna que la educación es un medio idóneo para alcanzar la paz permanente entre las naciones, pues es a través de los procesos individuales de enseñanza (“mente de los hombres”) en los que pueden inculcarse y arraigarse la necesidad de respetar, garantizar y mantener dicho estado pacífico.

Esas ideas, aunadas a las de justicia y libertad, son las que mantienen vigente el concepto de dignidad humana.

Asimismo, se reconoce que la paz no puede ser objeto de la voluntad política de los gobiernos nacionales; al contrario, debe permanecer en el compromiso ético e individual de cada persona en particular.

Como se puede observar, los instrumentos internacionales citados a lo largo del presente apartado rescatan los fines que tales regulaciones persiguen a través del sistema público educativo.

Ahora bien, de los diversos fines mencionados con anterioridad, es posible rescatar dos principios; los cuales resumen el principal enfoque de la teleología jurídica de la Educación; lo cual será analizado en los siguientes apartados.

#### **4. Formación humanista**

En su mayoría, salvo algunas excepciones, los instrumentos internacionales han enunciado que la teleología del Derecho Humano a la Educación es el

“pleno desarrollo de la personalidad humana”; lo cual se origina del compromiso asumido desde la siguiente perspectiva:

*“La educación es, por tanto, una responsabilidad que la comunidad internacional ha asumido como propia, una responsabilidad compartida y reconocida como motor de desarrollo humano porque salva vidas, porque favorece el crecimiento económico y la distribución de la riqueza y porque permite a los ciudadanos participar en la vida pública y defender sus propias opiniones y derechos. Es además la educación, un derecho que se encuentra íntimamente vinculado con otros derechos fundamentales, reconocidos también en la comunidad internacional” (Suárez Pertierra et. al., 2014, pp. 101-102).*

Como se puede observar de lo anterior, tal regulación ostenta una perspectiva humanista, pues coloca a la persona en el centro y cúspide primordial del servicio público educativo.

Con ello, es necesario reconocer que estos términos son conceptos jurídicos indeterminados. Sin embargo, la perspectiva interdisciplinaria ha realizado un esfuerzo comprensivo que permita algún conceso sobre esta temática.

De esta manera, contrario a lo dicho por las corrientes adocrtrinadoras, mercantilistas y dogmatizantes, se ha sostenido que el desarrollo de la personalidad logra su plenitud en el tanto un ser humano alcance madurez en sus relaciones sociales, autonomía personal, capacidad crítica y creatividad individual (Anaya Santos, 1990).

Por ende, el Estado debe orientar su accionar educativo a la persecución de tales cualidades, fundamentándose en los principios de libertad y dignidad humana, para eliminar aquellos elementos de las políticas públicas que puedan obstaculizar ese propósito.

Así mismo, deben propugnarse campañas y protocolos para sancionar y erradicar comportamientos activos u omisivos de sujetos particulares (físicos o jurídicos) que no se ajusten al fin del pleno desarrollo humano (Ara Pinilla, 2014).

Cabe mencionar que esta perspectiva del Derecho Humano a la Educación nace a partir de la visión propia del Estado Social y de Derecho, donde se reivindican los derechos de la ciudadanía; en un constante equilibrio entre los intereses y necesidades del escolar, frente a los de la sociedad (Anaya Santos, 1990).

Por ende, el pleno desarrollo de la personalidad humana no es compatible con Estados cuyos sistemas políticos carezcan de un ejercicio democrático libre (Soria Verdera, 2014).

## 5. Orientación pacificadora

El Derecho, como tal, también ostenta una teleología propia. Para efectos del presente capítulo, resulta importante rescatar el fin de la paz:

*“El Derecho ha de cumplir ante todo esa misión pacificadora. Un sistema jurídico es un mecanismo de paz social, y es difícil imaginar un Derecho que no persiga aquella finalidad y, en caso de imaginarse, es muy dudoso que le diésemos tal nombre” (Latorre, 2014, p. 40).*

Como se puede observar, el Derecho persigue una orientación pacificadora de las relaciones sociales. Ante las susceptibilidades de violencia, disputa de intereses y contención, el ordenamiento jurídico busca brindar posibles soluciones a tales problemáticas, en orden de restaurar los compromisos del Contrato Social.

Sin embargo, la realidad demuestra otra práctica en las relaciones humanas; donde la violencia incide sobre los contextos nacionales y regionales. Como se puede deducir, el fin pacificador no se cumple con su

simple enunciación.

Es necesario la existencia de alguna herramienta que permita el alcance real y efectivo de la paz, pues la mera imposición de las normas no brinda ese resultado.

Con esa perspectiva, justamente, fue que la Carta de Constitución de la UNESCO sostuvo que “es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz”.

La redacción de las normas jurídicas o el establecimiento formal de políticas públicas no son herramientas suficientes para alcanzar la paz, pues nacen de una heteronomía ajena a la convicción universal de las personas.

Ante ello, la respuesta a tal carencia es brindada por la Educación, pues permite la interiorización autónoma, el acercamiento individual consciente y la convicción personal sobre las necesidades en materia de pacificación, dignidad y desarrollo humano.

De ahí, provienen las agendas de la Educación en Derechos Humanos y Educación para la Paz. Bajo estas perspectivas, se promueve que todas las personas tengan acceso a la enseñanza basada en la inclusión, diversidad, igualdad de oportunidades y no discriminación. Es la construcción de una cultura universal de paz (Trocmé, 2004; Dolan et. al., 2011)<sup>4</sup>.

Por tal motivo, el servicio público educativo ostenta como fin la orientación pacificadora, donde cada ser humano pueda ser inculcado sobre la importancia del

---

<sup>4</sup> En ese mismo sentido, se puede observar la siguiente cita: “*Then, as now, a quality education was considered one that, among other outcomes, addresses the ignorance and mistrust that lead to human conflict. This can only be achieved through learning that is relevant, pedagogically sound and based on meaningful participation*” (Dolan et. al., 2011, p. 5).

Traducción libre: “Entonces, como ahora, se consideró que la calidad educativa, entre otros resultados, aborda la ignorancia y la desconfianza que llevan al conflicto humano. Esto solo puede lograrse por medio del aprendizaje relevante, pedagógicamente sensato y basado en la participación significativa”.



respeto a la diversidad y la dignidad de las otras personas, así como de reducción de la violencia.

En ese sentido, a través de la unión entre el Derecho y la Educación, es posible afirmar y defender lo siguiente:

*“El Derecho educativo (...) es el principal instrumento para la construcción de la Cultura de Paz, mediante la concreción de normas de convivencia en cada Comunidad Educativa basadas en elementos fundamentales como: el diálogo, la tolerancia, la solidaridad, el respeto de los derechos humanos y la lucha permanente por la justicia. Implementada mediante un plan diario de formación, aprendizaje y práctica” (Soria Verdera, 2014, p. 39).*

## **6. Conclusiones:**

Como se pudo observar a lo largo del presente capítulo, el Derecho interviene en diversos aspectos de la vida social para orientarla hacia fines particulares.

A través del Derecho Educativo, por medio de la regulación internacional del Derecho Humano a la Educación, se ha podido concluir que la estructuración y ejecución del servicio público educativo también debe perseguir los diversos fines enunciados por aquellos instrumentos jurídicos.

En particular, los Estados deben consolidar su sistema educativo desde una perspectiva humanista; en el cual se persiga el desarrollo pleno de la personalidad humana de sus ciudadanos, en el tanto estos alcancen madurez en sus relaciones sociales, autonomía personal, capacidad crítica y creatividad individual.

Por otro lado, los Estados deben impregnar la ejecución de la enseñanza hacia una orientación pacificadora, por medio de la cual las personas puedan interiorizar y convencerse individualmente sobre las necesidades del respeto a la diversidad y la reducción de la violencia.

De lo contrario, en caso de desaplicación de lo anterior, el sistema educativo dejaría sin efecto su fundamento jurídico internacional, lo cual también pone en tela de duda su compatibilidad con los preceptos democráticos y dignificantes de la sociedad moderna.

## Referencias:

- Anaya Santos, G. (1990). Saber antropológico y cultura debida. *Revista de Educación*, No. 292, 37-64.
- Andreopoulos, G. (1997). Human Rights Education in the Post-Cold War Context. En Andreopoulos & Claude (ed.), *Human Rights Education for the Twenty-First Century* (pp. 9-20). Filadelfia, Estados Unidos: University of Pennsylvania.
- Ara Pinilla, I. (2014). *La difuminación institucional del objetivo del derecho a la educación*. Madrid, España: Ed. Dykinson.
- Arce Gómez, C. (2012). *Derecho Educativo*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Candia Falcón, G. (2016). *Introducción al Derecho Internacional de los Derechos Humanos*. Santiago, Chile: Ediciones de la Universidad Católica de Chile.
- Cotino Hueso, L. (2007). *Derecho constitucional II: Derechos fundamentales*. Valencia, España: Universitat de València.
- Dolan, P. et. al. (2011). The role of research for the promotion of rights and values in education: a commemorative paper – 60 years into human rights education. En UNESCO, *Contemporary issues in human rights education* (pp. 11-27). París, Francia: UNESCO.
- Eide, A. (2007). Interdependence and Indivisibility of Human Rights. En Donders & Volodin (ed.), *Human Rights in Education, Science and Culture: Legal Developments and Challenges* (pp. 11-51). París, Francia: UNESCO.
- Gévert, P. (2006). *Les droits de l'homme*. París, Francia: Editorial L'Étudiant.
- Kuçuradi, I. (2013). *Human Rights: Concepts and Problems*. Zürich, Alemania: LIT.

- Latorre, Á. (2014). *Introducción al Derecho*. Barcelona, España: Ed. Ariel.
- Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015). *Éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme*. Rabat, Marruecos: UNESCO.
- Peces Barba, G. et. al. (2000). *Curso de Teoría del Derecho*. Madrid, España: Ed. Marcial Pons.
- Scioscioli, S. (2015). *La educación básica como derecho fundamental*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Soria Verdera, R. E. (2014). *Introducción al análisis del Derecho Educativo*. Alta Gracia, Argentina: Pirca Ediciones.
- Soria Verdera, R. E. (2014). *La evolución del Derecho por medio de la escuela*. Alta Gracia, Argentina: Pirca Ediciones.
- Suárez Pertierra, G. et. al. (2014). *Derecho y minorías*. Madrid, España: Universidad Estatal a Distancia.
- Tomaševski, K. (2003). *Contenido y vigencia del derecho a la educación*. San José, Costa Rica: IIDH.
- Tomaševski, K. (2004). *El asalto a la educación*. Barcelona, España: Ed. Intermón Oxfam.
- Trocme, R. (2004). Lancement du Programme Mondial pour l'Éducation aux Droits de l'Homme en 2005. En D. Dembinski-Gorumard (Ed.), *Internacional Geneva Yearbook*. Ginebra, Suiza: Eco'Diagnostic.
- Villafuerte Vega, A. (2018). La relación entre el Derecho Humano a la Educación y la autonomía universitaria. En F. González Alonso (Ed.), *El Derecho Educativo: Miradas Convergentes* (pp. 223-236). Sevilla, España: Ed. Caligrama.
- Wintersteiner, W., Spajić-Vrkaš, V. & Teutsch, R. (2007). *Peace Education in Europe: Visions and Experiences*. Münster, Alemania: Ed. Waxmann.

PARTE III

REINVIDICACIÓN EDUCATIVA  
DE POBLACIONES  
VULNERABLES

## Capítulo 8

# LAS ACCIONES AFIRMATIVAS Y LA RELACIÓN ENTRE DERECHO EDUCATIVO Y REDUCCIÓN DE DESIGUALDADES EN BRASIL

Chanauana de Azevedo Canci Manfio\*

Jaqueline Moll\*

### 1. Introducción

Este capítulo es parte de investigación en desarrollo en el marco del Programa *Stricto Sensu* de Postgrado en Educación, curso de Maestría, junto a la Universidad Regional Integrada del Alto Uruguay y de las Misiones – URI Campus de Frederico Westphalen, estado de Rio Grande do Sul, Brasil.

El estudio abarca las políticas públicas de educación, específicamente la política de acciones afirmativas, traduciéndose en un estudio colaborativo al derecho educativo, a través de la evidencia del sistema de cuotas raciales. Siendo la educación uno de los campos de carácter social enumerados en los programas y acciones de políticas públicas, se enfatiza de qué modo las acciones afirmativas pueden contribuir a la reducción de desigualdades y al cumplimiento de la justicia social.

El objetivo de este capítulo está en la presentación de la relación existente entre derecho educativo y reducción de desigualdades por medio de la política de

---

\* Universidad Regional Integrada del Alto Uruguay y de las Misiones – URI, Brasil

acciones afirmativas, apuntando datos que plantean transformaciones del escenario social contemporáneo brasileño.

## **2. La educación como premisa fundamental para la transformación social y reducción de desigualdades**

Pensar la desigualdad social bajo el prisma de la educación es fundamental para que se pueda elucidar la composición del escenario social actual del país. El histórico de formación del pueblo brasileño fue marcado por *“matrices raciales dispares, tradiciones culturales distintas, formaciones sociales desfasadas”* (RIBEIRO, 1995: 19). El orden desigualista proporciona y mantiene el distanciamiento social, fomentando el preconceito clasista, que corresponde a una estratificación social exacerbada, haciendo que ese distanciamiento social sea aún más infranqueable que las propias diferencias raciales.

En ese sentido:

*“La estratificación social separa y opone así a los brasileños ricos y remediados de los pobres, y todos ellos de los miserables, más que corresponde habitualmente a esos antagonismos. [...] Lo sorprendente es que los brasileños, orgullosos de su tan proclamada, como falsa, ‘democracia racial’, raramente perciben los profundos abismos que aquí separan los estratos sociales”* (RIBEIRO, 1995: 24).

La barrera de indiferencia que aísla a los privilegiados de los pobres se monta como una forma de miopía social que perpetúa la alternancia. Los privilegios promovidos por el orden social a una minoría en número, hacen que una minoría en masa tenga el ascenso social como utópico, inalcanzable, reforzando la idea de estratificación social, acompañada de la disparidad económica y racial.

Ribeiro (1995) apunta a la falta de lucidez y de orientación política consciente sobre los riesgos de retroceso. Indica la falta de un espacio orientado a los movimientos sociales, que podría significar la promoción de la reversión del cuadro de disparidad. Faltó, y aún falta, una clara comprensión de la historia vivida en el país, que propiciaría un proyecto alternativo de ordenación social:

La más terrible de nuestras herencias es esta de llevar siempre con nosotros la cicatriz de torturador impresa en el alma y dispuesta a explotar en la brutalidad racista y clasista. Ella es que incandescente, aún hoy, en tanta autoridad brasileña predispuesta a torturar, seviciar y lastimar a los pobres que les caen a las manos. Sin embargo, provocando una creciente indignación nos dará fuerzas, mañana, para contener a los posesos y crear aquí una sociedad solidaria (RIBEIRO, 1995: 120).

En el caso de las mujeres, la mayoría de las mujeres que se dedican a la enseñanza de la lengua materna en la escuela primaria, en las que el alumno no tiene acceso a la educación. unos, el aprendizaje de la cultura de la élite es una conquista que se paga caro; para otros, una herencia que emprende al mismo tiempo la facilidad y las tentaciones de la facilidad.

El origen social de los estudiantes, especialmente en lo que se refiere a la enseñanza superior, es el principal factor de diferenciación, pues los factores culturales y económicos acaban influyendo directamente y por determinar la prolongación de la escolarización de los jóvenes. Fundamental el análisis que los autores desarrollan en el sentido de que los hijos de las clases altas adquieren cultura debido a su entorno familiar, mientras que los hijos provenientes de familias de clases sociales desfavorecidas poseen un aprendizaje vivido artificialmente, por el distanciamiento entre aquella cultura y la realidad experimentada.

La idea de éxito y fracaso escolar también es evidenciada por Patto (1988), que aborda la teoría de la ‘carencia cultural’ establecida en el pensamiento educativo brasileño, basándose en el ideal de igualdad de oportunidades que debería ser proporcionado por el sistema escolar, a fin de sanar o de dirigir las diferencias. La ineficiencia escolar siempre estuvo marcada por los factores sociales provenientes de la realidad de los alumnos de las clases subalternas, enfatizando el preconceito y los estereotipos sociales presentes y enraizados en la cultura brasileña.

Se destaca el cuestionamiento propuesto por Bourdieu y Passeron (2014: 16), indagando si *“basta constatar y lastimar la desigual representación de las diferentes clases sociales en la enseñanza superior para estar quieto, de una vez por todas, con las desigualdades delante de la desigualdad la escuela?”*. Refleja sobre la desigualdad de representación en la enseñanza superior y la estrecha relación con la desigualdad inicial de las diversas capas sociales, mantenida a lo largo de la educación básica en la escuela.

La “ceguera” impuesta ante las desigualdades sociales implica en todas las formas de desigualdad, y mientras ausente la voluntad política de proporcionar a todos las posibilidades iguales ante los procesos educativos formales, no se logra vencer las desigualdades reales, aunque se arme todos los medios institucionales y económicos disponibles. Una “pedagogía racional”, orientada a las desigualdades culturales, contribuiría a la reducción de las disparidades escolares y culturales. Sin embargo, sólo podría llegar a ser efectiva y concreta a partir del ofrecimiento de todas las condiciones indispensables para la democratización real de la enseñanza (BOURDIEU, PASSERON, 2014).

El derecho educativo, en ese contexto, representa el derecho a la igualdad y el derecho a la diferencia, como enseña Cury (2002), cuando resalta que el tema jamás



perderá su centralidad, mientras que en todos los países el texto legal elena entre sus garantías el, acceso a la educación básica. Acceso a este que tiene como premisa la universalización de la educación básica para todos los ciudadanos indistintamente.

Bobbio (2004: 36) refuerza el ideal de la educación como representación legal:

*“No existe actualmente ninguna carta de derechos que no reconozca el derecho a la instrucción - creciente, por lo demás, de sociedad a sociedad - primero, elemental, después secundaria, y poco a poco, incluso, universitaria. No me consta que, en las descripciones más conocidas del estado de naturaleza, se mencionara dicho derecho. La verdad es que ese derecho no había sido puesto en el estado de naturaleza porque no emergía en la sociedad de la época en que nacieron las doctrinas jusnaturalistas cuando las exigencias fundamentales que partían de aquellas sociedades para llegar a los poderosos de la Tierra eran principalmente exigencias de libertad frente a las Iglesias y de los Estados, y no aún de otros bienes, como el de la instrucción, que solamente una sociedad más evolucionada económica y socialmente podría expresar”.*

Es importante destacar que el propio sentido de la Ley y las coordenadas que expresa chocan con las adversidades de condiciones sociales de funcionamiento de la sociedad frente a los estatutos de igualdad política reconocidos por ella. En ese sentido está la dificultad de instauración de un régimen igualitario que pueda disminuir las discriminaciones y las desigualdades sociales.

Así, no puede la Ley ser considerada un instrumento lineal en la realización de derechos sociales (BOBBIO, 2004). La importancia del reconocimiento educativo por la legislación es puesta en evidencia cuando se convierte en un mecanismo de lucha por su propia democratización, y también por la socialización de generaciones más justas e igualitarias.

En el transcurso del siglo XIX en otros países, ya principios del siglo XX en Brasil, se constituyó el ofrecimiento de una enseñanza gratuita y democrática en el acceso se tornó imprescindible, representando un deber del Estado y un derecho del ciudadano. El derecho educativo, por lo tanto, pasó a circunscribirse en una perspectiva más amplia, ocupando un lugar destacado entre los derechos civiles del ciudadano.

Las garantías relativas a la educación son una forma de movilidad social que busca garantizar derechos basados en las condiciones sociales y los determinantes socioculturales:

*“En todo caso, el vínculo entre el derecho a la educación escolar y la democracia tendrá la legislación como uno de sus soportes e invocará al Estado como proveedor de ese bien, sea para garantizar la igualdad de oportunidades, sea para, una vez mantenido ese objetivo, en el ámbito de las desigualdades, que nacen del conflicto de la distribución capitalista de la riqueza, y progresivamente reducir las desigualdades” (CURY, 2002: 249).*

No obstante, la dialéctica entre el derecho a la igualdad y el derecho a la diferencia en la educación escolar como deber del Estado y derecho del ciudadano no es una relación simple:

*“Por un lado, es preciso hacer la defensa de la igualdad como principio de ciudadanía, de la modernidad y del republicanismo. La igualdad es el principio tanto de la no discriminación como ella es el foco por el cual hombres lucharon para eliminar los privilegios de sangre, de etnia, de religión o de creencia. Ella sigue siendo el norte por el cual las personas luchan para ir reduciendo las desigualdades y eliminando las diferencias discriminatorias. Pero esto no es fácil, ya que la heterogeneidad es visible, es sensible e inmediatamente perceptible, lo que no ocurre con la igualdad. Por lo tanto, la relación entre la diferencia*

*y la heterogeneidad es más directa e inmediata que la que se establece entre la igualdad y la diferencia” (CURY, 2002: 255).*

De hecho, para que el Estado se demuestre democrático debe velar por el fin de cualquier forma de discriminación o prejuicio, sea de orden social, cultural, económico, sexual o racial. Sin embargo, la defensa de las diferencias no puede llevarse adelante si hay una negación del principio de igualdad. Igualdad ésta, que no significa un igualitarismo absoluto. La imposición de Leyes sobre todos los ciudadanos de la misma forma es la premisa básica de igualdad. Sin embargo, sin olvidar que, habiendo situaciones que exijan distinción de la Ley para determinados grupos de individuos, no se tome esa diferenciación como medio de privilegio, sino de necesidad de equiparación.

Cuando la educación es pensada en el sentido de que debe estar dispuesta a todos, en las mismas condiciones, indistintamente, no significa decir que el medio para alcanzarla deberá ser el mismo para todos los sujetos, posibilitando condiciones para que los grupos en posiciones inferiores puedan ascender en medio del sistema de desigualdad que permean su vuelta.

Estas aproximaciones y desencadenamientos de ideas y posicionamientos llevan a algunas consideraciones previas sobre el sistema de desigualdad en diversas esferas, en lo que se refiere a la economía, a la formación de las clases sociales ya la educación. En este contexto, la gravedad de la situación educativa de los negros, propiamente, es evidenciada por Gonçalves (2000), al indicar que la educación del negro debería ser vista por una óptica distinta de aquella de la escolarización y grados de educación escolar. El sistema educativo para el negro debe ser observado a partir de la idea de que la educación no se restringe a la adquisición de la escritura o la del saber escolar, sino que alcanza los procesos de educación dirigidos al ejercicio de la ciudadanía.

*“Esto implica que la educación, más que una forma de conducción, debe ser una técnica social capaz de influir comportamientos. ‘En realidad, cuando hablamos en educación lo más adecuado sería buscar en las acciones de personas, grupos o instituciones indicios de que tienen la capacidad de alterar el comportamiento de otro en una determinada dirección’” (GONÇALVES, 2000: 335).*

En el ideario de lucha de los negros, en la cima de las reivindicaciones de los centros y organizaciones representativas de la población negra, la educación siempre estuvo en destaque. Se entiende que el negro debería ‘ir al campo’ para concientizar y combatir con la misma ‘arma’ empleada por el blanco; cultura e instrucción — lo que la mayoría no poseía y no demostraba preocupación en obtener:

*“Tal vez esa constatación explique por qué en el ideario de lucha de los negros brasileños la educación siempre ocupó un lugar destacado: vista como estrategia capaz de equipar a los negros a los blancos, dándoles oportunidades iguales en el mercado de trabajo; como vehículo de ascenso social y, por consiguiente, de integración; como instrumento de concientización por medio del cual los negros aprenderían la historia de sus antepasados, los valores y la cultura de su pueblo, pudiendo a partir de ellos reivindicar derechos sociales y políticos, derecho a la diferencia y respeto humano” (GONÇALVES, 2000: 337).*

Corroborar con la preocupación educativa de la población negra en Brasil, datos disponibles por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), divulgados en 2018, demostraron que las inversiones realizadas en educación o en políticas educativas serían mejores (en términos de ingresos) que inversiones en renta para la reducción de las desigualdades.

Este documento afirma que el camino más eficiente para la reducción de las desigualdades de ingreso y de oportunidades está en la garantía de educación de calidad, que comienza en la infancia, para todos los niños, indistintamente. Sobre las oportunidades a nivel de enseñanza superior, aclara que no hay otro país en que la educación superior influya tanto en las ganancias financieras, a lo largo de la vida, como en Brasil.

Para esa garantía de educación con calidad, las decisiones e inversiones deben estar alineadas con las políticas públicas educativas, convirtiéndose en una prioridad de los gobiernos. Cabe recordar, que estas desigualdades educativas están fuertemente relacionadas con la situación de movilidad social (OCDE, 2018).

Las desigualdades sociales y de renta son definidoras del acceso a las oportunidades que pueden indicar, o no, el ascenso social de los individuos. En un estudio divulgado, la OCDE clasifica a Brasil como el segundo peor en movilidad social de entre treinta países que componen el ranking de la investigación. Este estudio revela también que el nivel de ingresos de los hijos es determinado por el rendimiento económico de los padres, enfatizando el llamado ‘suelo pegajoso’ en que las familias de bajos ingresos encuentran mayores dificultades para salir de la pobreza.

La precariedad en la educación básica es un factor determinante en las limitaciones de opciones y oportunidades para los jóvenes en el ingreso a la enseñanza superior y también al mercado de trabajo. El proceso de “represa” y las dificultades enfrentadas las acompañan desde su ingreso a la escuela, generalmente en condiciones muy desiguales, sin un parámetro de padrón escolar, aumentando aún más la distancia del llamado ascensor social.

En los Informes Económicos de la OCDE (2018), el indicativo de que Brasil es uno de los países más desiguales del mundo se demuestra en todas las esferas,

considerando, incluso, el bajo desempeño en educación y las graves desigualdades en relación a las minorías raciales:

*“[...]Brasil sigue siendo uno de los países más desiguales del mundo. La mitad de la población tiene acceso al 10% del total de la renta familiar mientras que la otra mitad tiene acceso al 90%. Graves desigualdades siguen colocando a mujeres, minorías raciales y jóvenes en desventaja. Los trabajadores varones reciben un 50% más que las mujeres, una diferencia un 10% mayor que la media de los países de la OCDE. Las mujeres también están más propensas a desempeñar un trabajo informal. La pobreza es alta entre los niños y el desempleo entre los jóvenes es más del doble del promedio general. Estas desigualdades tienden a potenciarse unas a otras, limitando considerablemente la capacidad de parte de la población de realizar su potencial productivo y mejorar de vida. El desempeño de Brasil es bueno en sólo algunas medidas de bienestar, incluyendo el bienestar subjetivo y las conexiones sociales, pero por debajo de la media en renta y riqueza, empleos y salarios, vivienda, calidad del medio ambiente, estado de salud, seguridad, educación y capacitación” (INFORME ECONÓMICO, OCDE BRASIL, 2018: 8).*

Con ello, la ocupación de los jóvenes pobres y, sobre todo, negros, pasa a ser aquella de la que proviene la remuneración más baja, con pequeñas posibilidades de crecimiento salarial, debido a la baja calificación, perpetuándose el ciclo de pobreza. *“La percepción de que la oportunidad de ascensión depende de factores que están fuera del alcance -como la renta de los padres o el acceso a la educación- genera desesperanza y sentimiento de exclusión. Esto aumenta la probabilidad de conflictos sociales” (BBC NEWS BRASIL, 2018).*

Colabora para ese entendimiento la idea de que la enseñanza superior tiene las mayores tasas de retor-

no al individuo, haciendo de la universidad un ‘divisor de aguas’ en los ítems ‘criterio para la incorporación a clases profesionales’ y ‘criterio de la exclusión social’. Para Santos y Lobato (2003: 59), *“en la búsqueda de movilidad o de ascenso social, éste es el nivel que más influye en la ruptura del ciclo de la pobreza”*.

De esta forma, es el ambiente escolar propicio para producir transformaciones, oportunizando cambios en los contextos sociales y desiguales brasileños, ofreciendo a los hijos de las capas más pobres el acceso a saberes y experiencias, significando en desestabilidad de una estructura rígida e insuperable. Además de la trayectoria de organización escolar brasileña estar marcada por el retraso en relación a los países occidentales, cuenta con otro agravante, pautado en la selección y exclusión. Este sistema se da en un doble proceso, en el cual la exclusión se da por la falta de vagas y dificultades de acceso, generando la selectividad, que nada más es que la exclusión por medio de mecanismos internos institucionales (MOLL, 2018).

Destaca la autora, que a lo largo de los años, los datos estadísticos de la educación brasileña presentan lo que Anísio Teixeira ya consideraba un ‘flujo perverso’ de un sistema que siempre estuvo proyectado a la exclusión. Las prerrogativas de no democratización y universalización de la educación escolar pública caracterizó a Brasil, por el lento proceso de desarrollo y expansión, que significaba en la concentración de esfuerzos educativos dirigidos a las más altas capas sociales, concentrada en los grandes centros de las ciudades.

A los grupos sociales desfavorecidos se le reservó la “poca escuela”, de baja calidad, en la que el tiempo dedicado a la escolarización es “poco y pobre” (MOLL, 2018: 397), constituyéndose en elementos determinantes en la precarización prolongada en la vida de esos individuos, perpetuándose el sistema que los hace pobres, vulnerables y marginados.

En este sentido, el sistema educativo debe estar pautado en una construcción democrática, basada en las relaciones sociales, considerando que el cambio en la estructuración de la educación básica pública debe basarse en la consolidación de la democracia y la construcción de la equidad social (MOLL, 2018).

Aunque se ha estrechado en los últimos años la distancia entre las conquistas educativas de blancos y negros, todavía existe una laguna inmensa entre los dos grupos. En el informe de los aspectos fiscales de la educación en Brasil, el 6% del Producto Interno Bruto (PIB) se gasta en educación pública (lo que está por encima de la media de la OCDE, que está en el 5,5%). El informe de la OCDE (2018) destaca que, aunque la inversión en educación en el país es mayor, el desempeño de Brasil en las pruebas y evaluaciones es menor. El propio documento sugiere la reubicación de parte de los gastos con la enseñanza superior para la educación básica (desde la educación infantil a la enseñanza media); lo que elevaría al mismo tiempo la progresividad y la eficiencia en términos educativos.

Estos factores identifican la indisposición, en la mayoría de las veces, de los factores racial y social, considerando necesario el análisis del contexto en que los ciudadanos están insertos, pues el factor racial interfiere en las apreciaciones económicas, sociales, culturales y educativas de los individuos. Cabe recordar que esa constatación no se da como elemento automático, sino como construcción histórica y social.

### **3. Las acciones afirmativas raciales y el acceso a la enseñanza superior**

El tema ‘acciones afirmativas’ no es reciente, ni tampoco inexplorado. Sin embargo, es tema de uso recurrente y debate. Somers y Jones (2009) explican que en los Estados Unidos de América la inauguración de ese



instituto se dio en la década de 1960, y el discurso del mérito en el ámbito de la educación está en el vínculo entre educación y calidad de vida, en que consecuentemente la dificultad de acceso a la educación superior por individuos de grupos minoritarios puede ser transmitida a las futuras generaciones.

Entre las lecciones que pueden aprenderse de la experiencia americana, se refuerza la idea de que la apertura del acceso a la enseñanza superior es un proceso lento, para el cual todos los estudiantes deben estar igualmente preparados para las admisiones académicas en las universidades. Posteriormente a ese ingreso, es necesario que *“una vez reclutados, necesitan apoyo para tener éxito en los estudios. [...] La transición es difícil y las universidades deben estar preparadas para ayudar a los alumnos a hacer ese movimiento de persistir en la graduación”* (SOMERS, JONES, 2009: 250).

Aunque no se puede hacer un estudio comparativo entre los sistemas adoptados en los dos países, cabe resaltar que las acciones afirmativas en EEUU no corresponden a las cuotas raciales en Brasil, pues las acciones afirmativas son un conjunto de programas y acciones dirigidos a varios grupos considerados minoritarios. Otro factor de destaque es que el ingreso en las instituciones estadounidenses se da de forma diversa que en Brasil, así como la asignación de los recursos y financiaciones federales. Sabiendo que para ambos países la equidad sigue siendo una meta a ser debatida y alcanzada, se identifica que en Brasil, la relevancia social de las políticas públicas de acciones afirmativas hace referencia a los movimientos sociales que buscan la democratización del acceso a la enseñanza superior:

*“Estas propuestas representan un esfuerzo meritório para combatir el tradicional elitismo social de la universidad pública, en parte responsable de la pérdida de la legitimidad social de ésta, y, por lo tanto, de saludar. Tienen, sin embargo, enfrentado*

*mucha resistencia. El debate se ha centrado en el tema convencional de la contraposición entre democratización del acceso y la meritocracia, pero también en temas nuevos, como el método de reserva de plazas y las dificultades para aplicar el criterio racial en una sociedad mixta” (SANTOS, 2011: 71).*

Lo que implica en mayor dificultad para el reconocimiento de que las acciones afirmativas son medios de saldar una deuda histórica del país, es el no reconocimiento de la discriminación racial y social, considerando la falta de efectividad del principio e ideales de igualdad de acceso a derechos y bienes fundamentales, como ocurre en la educación.

El primer paso fue buscar la promoción de una protección general, que abarcara a todos indistintamente. Se identificaba, por lo tanto, una igualdad general, abstracta y genérica, en la que la máxima era la de que “todos son iguales ante la Ley”. Sin embargo, aunque a su tiempo esa premisa tenía una significativa importancia, pues abunda ciertos privilegios, con el paso del tiempo se volvió insuficiente y discriminatoria, en contra de su finalidad precox.

Necesaria era la especificación del sujeto de derecho, así como de las violaciones de derechos a los cuales esos sujetos estaban siendo sometidos. Se percibe entonces la imprescindibilidad de proporcionar a determinados grupos de individuos una protección particularizada, de acuerdo con su vulnerabilidad. A partir de eso, el movimiento liderado por los derechos humanos estaba en desmitificar que la promoción de la diferencia era algo negativo, indicando que promover ciertas distinciones en lugar de extinguir derechos, los promovería aún más, y de forma especial atender a las necesidades reales de los individuos considerados marginados.

Conceptualmente, las acciones afirmativas comprenden políticas públicas o privadas a fin de garantizar derechos a los grupos históricamente desfavorecidos

y minoritarios. Las acciones afirmativas pueden ser entendidas como medidas de carácter temporal con el fin de corregir o compensar distorsiones históricas y actuales que se han ido acumulando con el paso de los años y que han perjudicado y perjudicado a grupos específicos, como es el caso de la población negra, históricamente reprimida y desprivilegiada:

*“Podemos decir que aquellos que se posicionan favorablemente a las políticas de reservas de vacantes y acciones afirmativas, en general, argumentan que éstas son medidas temporales, usadas como forma de combatir la discriminación, sea social o racial, y de corregir una deuda histórica, que ha contribuido para que se perpetuara la pobreza en las mismas capas sociales, enraizando en el escenario brasileño grandes desigualdades socioeconómicas” (DUARTE, 2014: 7).*

Garantizar, en el significado de la palabra, indica asegurar, confirmar, responsabilizarse, comprometerse. La garantía de derechos, por lo tanto, asegura el cumplimiento de una obligación, de un compromiso; es salvaguarda, protección. De esta forma, las acciones afirmativas son una iniciativa de reparación de distorsiones históricas vivenciadas por grupos minoritarios. En esta investigación, especialmente, el estudio del grupo formado por la población negra, que representa más de la mitad de la composición racial del país, coincide con el grupo de la población de más alto índice de pobreza.

En ese sentido, como poderoso instrumento de inclusión social, se sitúan las acciones afirmativas. Ellas constituyen medidas especiales y temporales que, buscando remediar un pasado discriminatorio, tienen como objetivo acelerar el proceso con el alcance de la igualdad sustantiva por parte de grupos vulnerables, como las minorías étnicas y raciales y las mujeres, entre otros grupos (PIOVESAN, 2005: 49).

En cuanto a la constitución de derechos ante la legislación brasileña, merece especial destaque la Constitución de la República Federativa de 1988, que institucionalizó los derechos humanos en el país, estableciendo en la letra de la Ley dispositivos de búsqueda por la igualdad material. La construcción de una sociedad justa, libre y solidaria fue la premisa básica de la Carta Mayor, a fin de que hubiera la promoción del bien social, con la consiguiente reducción de las desigualdades sociales.

Inspirados en el modelo de la Federación, muchos estados pasaron a adoptar medidas de acciones afirmativas, sea en base a aquellos presentados en el marco de la Unión, por iniciativa propia, de acuerdo con la realidad y necesidad de cada región. En el caso de los países de la región, los estados de Bahía (que en su Constitución estatal se refiere específicamente al afrodescendiente), Paraná y Santa Catarina (que prevean sanciones administrativas para empresas que practican actos discriminatorios) y São Paulo (con mecanismos de incentivo en licitaciones y concursos públicos).

En el caso de las mujeres, la mayoría de las mujeres son mujeres, las mujeres, las mujeres, las mujeres, las mujeres, las mujeres. La “Ley de Cuotas”, como se hizo conocida, buscó garantizar que hasta el año 2016, todas las universidades públicas del país pasas a reservar/destinar al menos el 50% de las vacantes para alumnos cotistas. Se encuadran como cotistas estudiantes que hayan cursado íntegramente la enseñanza media en escuelas/instituciones públicas (cuotas sociales) y estudiantes negros y pardos (cuotas raciales).

En el 50% de las vacantes destinadas, la mitad (el equivalente al 25% del total) se destina a los estudiantes de bajos ingresos, con comprobación de renta per cápita igual o inferior a 1,25 salario mínimo, y el otro 50% (igualmente, (equivalente al 25% del total de vacantes) están reservadas a negros, pardos e indios,

con distribución proporcional de acuerdo con el porcentaje poblacional de cada unidad federativa (según datos proporcionados por el Censo).

Para Duarte (2014), entre los partidarios de la causa, además de la efectividad del sistema de cuotas, se subraya que la política de reserva de vacantes debe ser realizada en paralelo a las inversiones en educación básica, en la enseñanza fundamental y media (educación básica), pues cuando descuida la base escolar, más amplia y por más tiempo regirán las cuotas, que poseen ideal de carácter temporal. De otra banda, el posicionamiento de quien es contrario a las cuotas está enraizado en el ideal de meritocracia, enfatizando que en lugar de la creación de cuotas para las vacantes universitarias, debe mejorar el acceso y calidad de la enseñanza básica.

Se observa que incluso tratándose de posicionamientos contrarios, ambos ven en la educación básica un medio de solucionar o al menos amenizar los problemas relativos a la educación brasileña. Sin embargo, se necesita una mayor explicación y reconocimiento de que mientras esta iniciativa no sea completamente efectiva, son las cuotas el medio de inclusión del estudiante perteneciente a las bajas y discriminadas capas sociales en la universidad.

La polémica generada en torno a la Ley de Cuotas y la constante reanudación del tema enfatiza la importancia y la centralidad del debate acerca de las políticas de cuotas raciales, evidenciando el papel que asumen las acciones afirmativas frente al sistema educativo brasileño. La ausencia de políticas de inclusión educativa y de trabajo resulta en el bajo número de negros ocupantes de altos cargos y funciones, sobresaltando los índices negativos de involucramientos ilícitos de esa capa de la población.

Entre las principales tensiones sobre el tema, merecen destacar cinco dilemas respecto a las acciones afirmativas en Brasil, de acuerdo con lo que enseña

Piovesan (2008). El primer dilema, ya explotado, está en la discusión entre igualdad forma y material, en que los opositores afirman que las acciones afirmativas son atentatorias al principio de que todos son iguales ante la Ley. El segundo dilema trata de las políticas universales y las focadas, y en consonancia con el primero, critica el hecho de aplicarse una política diferenciada y especial a los grupos socialmente vulnerables, pues indica la fragilización de las políticas de carácter universal.

La tercera tensión está en los criterios adoptados por las políticas de acciones afirmativas con base en la clase social, raza y etnia. Aquí la crítica se centra en la existencia de blancos a nivel de pobreza y de negros a nivel de clase económica media y alta. Se sabe que Brasil es un país de gran complejidad referente al sistema socioeconómico, sin embargo, los índices demuestran la necesidad de especial atención a esos grupos, ya que la exclusión implica discriminación y viceversa.

La cuarta tensión está relacionada con la “racialización” del país, en la que la separación entre blancos y negros aumentaría aún más el nivel de segregación y diferencia, acentuando las hostilidades raciales. Ocurre que la raza y la etnia siempre fueron ‘motivo’ de exclusión del negro, siendo fundamental para el camino reverso, que haya la inclusión. Por último, el quinto dilema se refiere específicamente a las cuotas, suponiendo que la meritocracia para el ingreso en universidades públicas quedaría amenazada por la admisión a la política de cuotas para afrodescendientes.

En razón de ese imaginario consolidado de que el impacto generado por la admisión e implantación de políticas públicas de carácter racial sea negativo, se advierte:

*“La implementación del derecho a la igualdad racial ha de ser un imperativo ético-político-social capaz de enfrentar el legado discriminatorio que ha negado a la mitad de la población brasileña el pleno ejercicio de sus*

*derechos y libertades fundamentales” (PIOVENSAN, 2008: 895).*

La idea de que el desarrollo humano desde el punto de vista gubernamental ha sido utilizado para saldar profundas deudas históricas es defendido por Santos y Almeida Filho (2012), demostrando que las desigualdades sociales y éticas son resultado de siglos de exclusión social y política, y que el enfrentamiento de esa deuda social ha ocurrido por medio de las políticas públicas de ampliación al acceso al empleo, salud y educación a los segmentos poblacionales hasta entonces excluidos.

En cuanto a la educación, se propone un análisis en cuanto a las políticas públicas de acceso a la universidad, buscando la promoción de igualdad de condiciones y oportunidades de inclusión social, además de repensar la calidad como un aumento de posibilidades para el éxito del proceso de formación del estudiante en la enseñanza superior. Se critica fuertemente el sistema universitario, que debería ser responsable de la promoción de la empleabilidad y la movilidad social, y que desafortunadamente acaba contribuyendo al mantenimiento de la exclusión social.

Esta desigualdad es evidenciada cuando la población pobre recibe enseñanza de instrucción básica, carente de calidad, fomentando posteriormente la búsqueda por la enseñanza superior de carácter privado, mientras que las instituciones públicas son designadas a estudiantes con condiciones económicas favorecidas, recayendo sobre el pobre el pago para adquirir una formación profesional (SANTOS, ALMEIDA FILHO, 2012).

A partir del proceso de modernización y urbanización del país, la demanda por la enseñanza superior aumentó, lo que implica decir que la disputa por plazas en las instituciones públicas también fue acrecentada. Esta búsqueda se basó en dos principales motivos: la calidad, que por los indicadores de evaluación demues-

tran que la universidad pública tiene mejor desempeño; y la gratuidad, por el hecho de que las universidades públicas no recaen mensualidades y tasas administrativas.

Sin embargo, cabe resalva en razón del sistema de meritocracia, que favorece a los segmentos sociales ascendentes, formados por las elites, reforzando las barreras de acceso a la enseñanza superior. Es importante destacar que se da a los conceptos de gratuidad de la universidad pública y de la preparación de las clases sociales superiores “por cuenta propia” para concurrir a las vacantes públicas.

En cuanto a la gratuidad, se sabe que no existen actividades que primen por calidad y eficiencia sin costo alguno, sean estructurales o operativas. Esas instituciones son pagadas por el presupuesto público, que a su vez está constituido de impuestos, tasas y cotizaciones sociales, pagadas por la población. En cuanto a la capacidad financiera propia de las clases superiores para la preparación de los jóvenes al ingreso público, se evidencia que parte significativa de gastos y gastos escolares en educación, retorna a las familias abonadas como restitución de impuestos y descuentos. *“De esa forma, gigantesca renuncia fiscal subsidia la educación básica privada de las clases media y alta, lo que les facilita predominar en la educación superior pública”* (SANTOS, ALMEIDA FILHO, 2012: 133).

Un tercer ítem que merece realce es la idea de que el Estado es sostenido por toda la sociedad por igual, pues la estructura tributaria se convierte en un factor de desigualdad social. Los datos del Instituto de Investigación Económica Aplicada (IPEA) revelan que los pobres pagan casi el 50% de su ingreso en impuestos, mientras que la capa social beneficiada paga poco más del 25% de su ingreso. Reflejar Santos y Almeida Filho (2012: 133), sobre el costeo desigual de la máquina pública por los brasileños:



*“Proporcionalmente a la renta, los pobres contribuyen más a costear la máquina estatal, en todos los niveles y sectores de Gobierno, que los contribuyentes de mejor situación económica. La mayoría de los pobres no sólo financian la educación superior pública, sino que también subsidia la educación básica privada de aquellos miembros de la minoría social que, a falta de políticas públicas afirmativas, ocuparían la mayor parte de las plazas públicas. Desde el punto de vista de la reproducción social, la formación de aquellos oriundos de clase social poseedora de recursos financieros, poder político y capital social se da, en las universidades públicas, en carreras profesionales de mayor retorno económico, poder político y prestigio social”.*

Aproximando tales reflexiones, se enfatiza lo siguiente:

*“En suma, efecto y expresión particular de una pesada deuda social y política, la coyuntura actual de la educación en Brasil se caracteriza como un contexto de transición y de conflicto. En este sentido, en la esfera de la educación superior, la universidad brasileña en el momento enfrenta dos problemas potencialmente cruciales en lo que se refiere a su misión civilizadora y formadora: el acceso restringido y socialmente selectivo (consustanciado por el famoso examen vestibular) y tasas de éxito extremadamente reducidas, el fenómeno de la evasión, particularmente en las instituciones públicas” (SANTOS, ALMEIDA FILHO, 2012: 135).*

En este contexto de desigualdades económicas, el proceso de selección para el ingreso en la enseñanza superior acompaña la tendencia discriminatoria, ya que el vestibular ha sido un instrumento de barrera en la admisión en instituciones públicas. Las deficiencias empleadas en la enseñanza pública a nivel de educación básica se ponen en evidencia en el examen vestibular, que se reafirma como instrumento promotor de la exclu-

sión social selectiva.

#### **4. Conclusiones**

A lo largo de este estudio, se buscó demostrar que la presencia de estudiantes negros en universidades públicas, a condición de cotistas raciales, va a contraman de una sociedad que históricamente los invisibiliza, haciendo tal característica constitutiva del sistema educativo. Sabiendo que es un desafío para la universidad la efectiva inclusión de aquellos que siempre estuvieron ausentes de los bancos escolares de cursos de graduación, más importante se convierten en los estudios sobre el tema, y mayor es el deber institucional de acompañar y perfeccionar la política de cuotas racial.

La discusión sobre las cuotas raciales y las implicaciones y efectos que surgen a partir de la designación legal, probablemente están lejos de convertirse en la solución a los problemas que ponen en confrontación a la sociedad ya la universidad pública brasileña. Sin embargo, fomentar el debate acerca de las acciones afirmativas raciales reaviva las 'nociones de justicia' que disputan la hegemonía en el escenario actual del país, en que es posible vislumbrar cómo las desigualdades sociales son percibidas, justificadas o combatidas, en los discursos sociales.

La igualdad de oportunidades es el principio que demanda el trato diferenciado para grupos sociales marginados ante la acumulación histórica de injusticias y desigualdades; contexto en que la educación asume un papel relevante. Donde antes había sólo una legitimación y reproducción del ascenso social de las élites, pasa a conferir lugar en la disputa por la democratización de la sociedad y del sistema educativo.

## Referencias

- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Senado Federal (1988). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaoocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaoocompilado.htm)>. Acesso em: 18 abr. 2018.
- \_\_\_\_\_. Ley nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. *Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências*. Brasília (2012). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm)>. Acesso em: 15 mar. 2018.
- BBC News Brasil*. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-44489766>>. Acesso em: 20 jun. 2018.
- Bobbio, N. (2004). *A Era dos Direitos*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Apresentação de Celso Lafer. Nova ed. 7. reimp. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. (2014). *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Tradução de Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Ed. da UFSC.
- Cury, C. R. J. (2002). Direito à educação: direito à Igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, 116, (245-262).
- Duarte, A. C. (2014). *A Constitucionalidade das Políticas de Ações Afirmativas*. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Consultoria Legislativa. Texto para Discussão nº 147. Brasília: Senado Federal.
- Gonçalves, L. A. O. (2000). Negros e educação no Brasil. En Lopes, E. M. T., Faria Filho, L. M., y Veiga, C. G. (Eds.), *500 anos de educação no Brasil*, (325-346), 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Moll, J. (2018). A perspectiva da educação integral e a escola comum para a população brasileira. En Santos, F. M., y Pina, K. V. (Eds.). *A escola pública de que precisamos: novas perspectivas para estudantes e professores*, (393-418), 1. ed. Jundiaí: Paco.
- Organização De Cooperação E De Desenvolvimento Econômico (OCDE). *Relatórios Econômicos OCDE BRASIL 2018*. Disponível em: <<https://www.oecd.org/eco/surveys/Brazil-2018-OECD-economic-survey-overview-Portuguese.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

- Patto, M. H. S. (1988). O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, 65, (72-77).
- Piovesan, F. (2008). Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 16(3), (887-896).
- \_\_\_\_\_. (2005). Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. *Cadernos de Pesquisa*, 35 (124), (43-55).
- Ribeiro, D. (1995). *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. 2. ed. Companhia das Letras: São Paulo.
- Santos, B. S. (2011). *A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez.
- Santos, F. S., Y Almeida Filho, N. (2012). O contexto da educação superior no Brasil. En *A quarta missão da universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento*, (115-142). Brasília: Editora Universidade de Brasília; Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Somers, P., y Jones, C. (2009). Ações Afirmativas na Educação Superior: o que acadêmicos brasileiros podem aprender da experiência americana. *Revista Educação*, Porto Alegre, 32 (3), (246-251).
- Santos, R. E., y Lobato, F. (Eds.). (2003) . *Ações Afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais*. Rio de Janeiro: DP&A.

## Capítulo 9

# LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS COMO GARANTES DEL DERECHO AL ACCESO Y PERMANENCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Sandra Carbajal\*

### 1. Introducción

La temática se centra en la democratización de la Educación Superior (E.S.) en la actualidad, desde la perspectiva del derecho a la educación sobre lo cual se considera de importancia generar visibilidad. En particular parte de la experiencia de docencia e investigación en la Facultad de Psicología de la Universidad de la República (UdelaR) de Uruguay, que como otras universidades latinoamericanas defiende el ingreso libre y la gratuidad ubicándose en una concepción de la educación superior como derecho, de igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos de acceder a la educación universitaria. Esta posición, está inspirada en el Manifiesto de Córdoba y en este año 2018 se han cumplido 100 años de aquella propuesta reformista.

Los cambios sociales e institucionales del siglo XX han sido muy importantes, sin embargo sigue siendo relevante considerar los rasgos principales propuestos en su Manifiesto: el compromiso social de las universidades con las sociedades de pertenencia, que refiere a su participación en el desarrollo de las sociedades, no

\*Prof.Adj. Mag. *Universidad de la República, Facultad de Psicología, Uruguay.*

solo en relación a la disciplina sino a los grandes problemas, *insistiendo en la implantación de vínculos amplios y sólidos entre la acción de las universidades y los requerimientos de la sociedad, lo cual necesita del diseño de un esquema institucional original y adecuado a las necesidades del momento y futuras de sus países* formando ciudadanos - profesionales , responsables con su entorno. Este concepto *impulsa un movimiento de democratización universitaria latinoamericanista*: “estamos viviendo una hora americana“ se incluía en el Manifiesto. Es posible comprender que con esta propuesta las juventudes en ese momento se pensaron integrando una región compartida. Y de hecho la propuesta de 1918 fue potente en muchos países latinoamericanos.

Democratizadora: en el sentido que refiere a la libertad y al derecho “*Los dolores que nos quedan son las libertades que nos faltan*”. Se subraya como sujeto de la democracia no solo al individuo, sino al pueblo, la universidad como derecho colectivo del pueblo. En este sentido la dimensión democratizadora tiene que ver con la libertad y también con el derecho. No con la declaración de los derechos, sino con la efectivización de los mismos. Y este derecho está entre el ser y el deber ser, entre las posibilidades efectivas de todos y las prerrogativas de algunos.

Esto vuelve imprescindible hoy la custodia por parte de las universidades públicas latinoamericanas de los derechos logrados de modo de realizar acciones para que la desigualdad se torne un poco menos desigual.

Si se pone el foco en las declaratorias mundiales en relación a los derechos en educación es posible acordar que la Educación Superior es un derecho humano universal ya consagrado en la Declaración Universal de Derechos Humanos y ratificado a finales del siglo XX. La primer Conferencia Regional de Educación Superior, celebrada en La Habana en el año 1996, preparatoria de la Conferencia Mundial alertaba:

*“El conocimiento es un bien social que sólo puede ser generado, transmitido, criticado y recreado, en beneficio de la sociedad, en instituciones plurales y libres, que gocen de plena autonomía y libertad académica, pero que posean una profunda conciencia de su responsabilidad y una indeclinable voluntad de servicio en la búsqueda de soluciones a las demandas, necesidades y carencias de la sociedad, a la que deben rendir cuentas como condición necesaria para el pleno ejercicio de la autonomía” (CRES 1996. La Habana).*

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) con su objetivo de contribuir a la paz y la seguridad en el mundo mediante la educación, la ciencia, la cultura y las comunicaciones realizan en 1998 en París la “Conferencia Mundial sobre la Educación Superior para el Siglo XXI”. La misma buscó identificar algunos principios fundamentales que pudieran operar a escala mundial y que promovieran reformas en los sistemas de educación superior. La nueva visión que se propuso en aquella conferencia y que aparece bajo el título “Forjar una nueva visión de la educación superior” tiene como primer punto o principio la igualdad de acceso. En este sentido la Declaración Mundial plantea la necesidad de facilitar el acceso a la educación superior de grupos específicos como indígenas, minorías culturales, discapacitados, grupos desfavorecidos.

En 2008 la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y El Caribe (UNESCO-IESALC) celebrada en Cartagena, Colombia, preparatoria de la Conferencia Mundial de 2009 en su Declaración Final subraya la concepción de la educación superior como un bien público y social, un derecho humano universal y un deber del Estado:

*“La Educación Superior es un derecho humano y un bien público social. Los Estados tienen el deber fundamental de garantizar este derecho. Los Estados, las sociedades nacionales y las comunidades académicas deben ser quienes definan los principios básicos en los cuales se fundamenta la formación de los ciudadanos y ciudadanas, velando por que ella sea pertinente y de calidad”.* (UNESCO/IESALC, 2008, punto b)

En la Conferencia Mundial de 2009 (UNESCO, 2009), el Comunicado Final toma el concepto de la educación superior como “un bien público”, y no como “un servicio público”. Esto tiene por consecuencia la posición de que los Estados deben asumir su responsabilidad y brindarle a la Educación Superior el apoyo económico y gubernamental para asegurar no solo la equidad de acceso sino también la equidad de éxito de los estudiantes.

Esta rápida síntesis da cuenta de un siglo de expansión de derechos consagrados y acordados en las declaratorias mundiales. La ES como uno de esos derechos y como un bien público que implica su carácter universal (no privilegio de algunos).

## **2. El acceso a las universidades en el siglo XXI**

### **2.1. Aumento de la matrícula estudiantil de ingreso y abandono inicial**

El impacto de estas declaratorias mundiales seguramente ha resultado diferente según las regiones, los gobiernos y las instituciones. De todos modos se aprecia un interés creciente y un aumento muy importante en número de estudiantes que ingresan a las universidades, lo que iría en el sentido de la democratización de la ES.

A nivel mundial la matrícula de ingreso a la Educación superior en la segunda mitad del siglo XX



tuvo la mayor expansión de la historia. UNESCO (2009) reconoce que el mayor aumento se dio en los países industrialmente más desarrollados, y en América Latina desde la década de los ochenta esta tendencia se ha ido consolidando también, con diferentes ritmos, en consonancia con cierto consenso en relación a la importancia de tomar como eje la inclusión.

*“La segunda mitad de nuestro siglo pasará a la historia de la educación superior como la época de expansión más espectacular; a escala mundial, el número de estudiantes matriculados se multiplicó por más de seis entre 1960 (13 millones) y 1995 (82 millones). Pero también es la época en que se ha agudizado aún más la disparidad, que ya era enorme, entre los países industrialmente desarrollados, los países en desarrollo y en particular los países menos adelantados en lo que respecta al acceso a la educación superior” (Unesco, 1998, preámbulo).*

En este siglo XXI se mantiene en el mundo el aumento en el número de personas que ingresan a las universidades y también la heterogeneidad en las características de los nuevos estudiantes, ambos fenómenos positivos desde el punto de vista democratizador.

Sin embargo esto no tiene su correlato en número y diversidad en los egresos o sea que se acompaña de un porcentaje muy elevado de abandonos y de un perfil de egreso sesgado hacia sectores más favorecidos desde el punto de vista socioeconómico.

El abandono estudiantil afecta en el mundo a todos los niveles educativos desde los estudios iniciales, primarios y secundarios. Del mismo modo, en las universidades es un fenómeno de alcance mundial. Según Latiesa (1992) el crecimiento se da en los años 80 y se agudiza hacia los 90. En España, Austria, Francia y EEUU, alcanzó una tasa de 30 a 50%. En Alemania, Suiza y Finlandia 20 y 30%. (Latiesa, 1992). En Améri-

ca Latina, organismos internacionales como UNESCO y CEPAL encuentran que la deserción en las universidades latinoamericanas se ubica en alrededor del 50%. (González, 2006, p.158) (Vries, Wietse de, León Arenas, P, Romero Muñoz, J, & Hernández Saldaña, I., 2011, p.32) con diferencias según tipos de instituciones. Este aumento se sucedió a la vez que la implementación en la mayoría de los países de una educación generalizada, y la acentuación del proceso de democratización de la educación que aumentó el ingreso a los estudios terciarios. A la vez los mayores índices de abandono suceden durante el año de ingreso a la universidad. Rastreado a nivel mundial los fenómenos explicativos todos los resultados van en el sentido de las diferencias y desigualdades que determinan las posibilidades de permanencia para los más favorecidos. Según datos de CEPAL finalizan sus estudios el 3.1 % de los estudiantes cuyos padres tienen hasta primaria incompleta, el 5.9% cuando los padres tienen hasta media incompleta y el 5.4% si tienen secundaria terminada. El 71.6% de los estudiantes que finalizan sus estudios universitarios tienen padres con estudios superiores completos. (Ezcurra, 2011).

Siguiendo las líneas de análisis de Chiroleu, Suasnábar y Rovelli (2012) se pueden distinguir en relación a la democratización por lo menos dos planos: la democratización interna que refiere al cogobierno y la democratización externa, *“que designa la representación que las diversas clases sociales tienen en la población universitaria”* (p.5).

Entonces el constante crecimiento de las matrículas y de las tasas de escolaridad en el mundo, no necesariamente supone una mayor democratización del nivel educativo, pues la igualdad de oportunidades al ingreso que brindan los estudios universitarios se une a desiguales posibilidades de éxito en función de orígenes socio económicos y educativos dispares.(Chiroleu ,1998). Podría considerarse que el hecho de que al incremento del

ingreso no le haya seguido un incremento proporcional del egreso estaría significando que la democratización de la enseñanza ha sido tan solo un incremento cuantitativo de las oportunidades de ingreso sin asegurar las condiciones mínimas de sobrevivencia (De los Santos, J, 2004, p. 4).

El reconocimiento del aumento y la heterogeneidad de estudiantes que ingresan a las instituciones de educación superior se constituyen en un reto en relación a las oportunidades efectivas de acceso y permanencia en las universidades públicas de libre ingreso que obliga a la búsqueda de equidad en el acceso al conocimiento. Es necesario considerar desde el punto de vista político y pedagógico el aumento de la matrícula a la vez que el alto número de estudiantes que abandonan, para situar el análisis en su democratización en el sentido de su universalización y pensar tanto en las características de los estudiantes que ingresan como en el impacto de la institución en ellos, que vuelve la interrogante sobre el derecho (de todos) a la educación superior.

Rabossi (2014) plantea una diferencia importante entre el ingreso y el acceso: el ingreso hace referencia a una decisión política, que se establece administrativamente, que basa su lógica en el principio de igualdad y en este sentido, todos los estudiantes poseen las mismas oportunidades de ingreso, ya que quien finaliza la educación secundaria puede ingresar a la universidad. El acceso en cambio, basa su lógica en el principio de equidad, y *“como constructo, el acceso a la vida post-secundaria puede ser definido como el conjunto de condiciones previas (y también posteriores) al ingreso y que determinarán en gran parte el éxito durante la carrera académica”* (Rabossi, 2014, p.2). El acceso incluye condiciones socioeconómicas y cognitivas del sujeto previas a su ingreso, y también incluye la permanencia y la graduación. *“Cuando un sistema de ingreso se enfrenta a marcadas diferencias en el nivel socioeconómico de*

*sus aspirantes, es deseable que un mecanismo diferencial se ponga en juego” (Rabossi, 2014, p.4).*

Es posible que en este momento histórico en que se ha dado y se mantiene el aumento de la matrícula estudiantil de ingreso resulte relevante considerar que el ingreso libre e irrestricto a la universidad, por si mismo no resulta una herramienta suficiente para favorecer la graduación del estudiante, dado que no resuelve el problema de equidad *“y menos aún en una sociedad en donde parte de la distribución de un bien cultural, como el de la educación se encuentra sesgado y en manos de los más privilegiados”* (Rabossi, 2014, p.4). En este sentido estudiar y considerar la disminución brusca en el número de estudiantes que se registra a nivel mundial ya en el primer semestre de cursos puede dar cuenta de las dificultades en relación al ejercicio del derecho a la educación.

Es preciso que las instituciones de educación superior desarrollen estrategias de permanencia que mantengan el objetivo de la ampliación de derechos desde la reducción de las inequidades que permitan acceder y permanecer en ella a aquellos sectores históricamente excluidos contribuyendo a la construcción de una sociedad más igualitaria.

Esto obliga al demos universitario a generar propuestas sociales alternativas que mantengan su legitimidad como espacio democratizador de posibilidad de ascenso social para quienes ingresen a ella. De lo contrario los actores universitarios serán aquellos que por su lugar social pueden acceder y la educación superior se constituirá en una oportunidad, dejando de ser un derecho.

## **2.2. El acceso al conocimiento en el mundo global. Tensiones**

Aunque de manera simplificada es posible caracterizar la sociedad actual como sociedad de mercado considerada también “sociedad del conocimiento”. Ésta augura (Carbajal.2014) que en este siglo XXI el conocimiento científico unido al desarrollo tecnológico constituirá el principal factor de desarrollo de un país. Así, la educación adquiere un valor estratégico en las sociedades contemporáneas que refuerza el rol que desempeñan las instituciones educativas. Es posible acordar que una sociedad que transita hacia una etapa basada en el conocimiento, ofrece nuevos horizontes y exige otros desafíos a las instituciones educativas en general y universitarias en particular, tanto en sus tareas de formación de profesionales, investigadores y técnicos, como en la generación, aplicación y transmisión del conocimiento necesario en la sociedad.

También se puede acordar que considerada una sociedad de mercado, lo público como el garante de la igualdad de oportunidades, parece dar paso al espacio del mercado como un ámbito donde imperan otras lógicas, que se relacionan con la importancia de la producción de bienes y servicios fragmentados, para distintos segmentos de intereses de la sociedad. Se generan otros sentidos, cambia la configuración de los vínculos y de las prácticas. Esto impacta a nivel social, generando cambios en la subjetividad, en los modos de relacionamiento, y de manera especial tiene consecuencias en la educación y en las instituciones de educación.

Dentro de ellas, la institución universitaria también ha cambiado su discurso, a nivel global se habla de gestión más que de gobierno, de la importancia del mérito, la autogestión, la flexibilidad. Ahora es el individuo quien debe gestionar su futuro, su trayectoria, dado el corrimiento del deber del Estado.

La vida académica también está adaptada a procesos de tiempo, espacio, ritmos, modos de evaluación, construcción del conocimiento que absorben los espacios de lo particular y propio. La profesionalización de la práctica académica, que se ha sentido fuertemente sobre todo en las ciencias sociales, ahora disciplinada y reglamentada ha cambiado las prácticas: criterios de productividad académica, medido en cantidad de producto, evaluación cuantitativa de la tarea determinan otras exigencias:

*“los sujetos institucionales son cada vez más conscientes de que deben presentar en sus informes aquello que pueda cuantificarse y medirse: el número de publicaciones y las citas registradas de las mismas, si están indexadas y el nivel de impacto que portan, si los programas donde dirigen tesis están en los patrones de excelencia, si las editoriales donde publican sus capítulos o libros son reconocidas, etc.”* (Remedi, 2006, p.65).

Mientras se busca cumplir con la democratización declarada por los organismos internacionales y defendida por colectivos históricos, por otro lado es posible constatar el avance de la mercantilización en las universidades, venta de servicios, competitividad, evaluación por ranking académicos que dependen de la disponibilidad de recursos para investigación y del desarrollo de los países. Es un análisis diferente a promover la inclusión, y la calidad para todos lo cual muestra la tensión entre la ES como bien público o como mercancía.

Morín, (2003) propone la existencia de dos hélices encargadas de impulsar dos “mundializaciones simultáneamente unidas y antagónicas” (2003, p.85). Propone pensar que a la vez coexisten y avanzan la hélice de la dominación, la colonización, la hegemonía económica, financiera que parte de suponer que el mundo es “gobernable como una mercancía” (2003, p.104), y la mundialización de las ideas humanistas, emancipadoras

y autocríticas, que buscan una conciencia común.

Mientras un tipo de avance generaliza el anonimato, la mercantilización, el aislamiento, y la pérdida de la solidaridad..., el otro motor también avanza, en la resistencia al anonimato, el individualismo y hacia la demanda de solidaridad (2003, p.104).

Estas lógicas y estas prácticas individualistas y mercantilistas debilitan otras, más centradas en el encuentro con el otro: *“escasa dedicación a leer, a escuchar a los demás, a dialogar, la falta de tiempos para madurar ideas, proyectos y trabajos de investigación”* (Remedi, 2006, p. 65)

La globalización también traslada la idea de flexibilidad hacia la igualdad, y subraya la meritocracia como mecanismo para acortar las desigualdades por lo cual se refuerza el sentido de la democratización desde esa perspectiva.

*“La homogeneidad en el acceso, en el currículo, en los tiempos y ritmos escolares se sustituyen por la flexibilidad”* (Bonafant, 1998, p.191), lo cual cuestiona las políticas centradas en la igualdad de oportunidades, dado que el principio meritocrático que las sustenta parte de pensar que la distribución desigual de talentos surgen desde las mismas condiciones y se enfrenta a un mismo currículo.

En particular la universidad pública se constituye como objeto de estudio que en la actualidad mantiene sus aspiraciones universales a la vez que es atravesada por lógicas mercantiles e instrumentales propias del mundo global actual.

*“De allí que el debate sobre la misma siga teniendo una fertilidad notable, en tanto la universidad pública como tradición institucional y como cuerpo vivo encarna los desafíos y dilemas de garantizar de la mejor manera el derecho a la educación superior”* (Carli, 2014, pp. 16-17).

Entonces al considerar los alcances del acceso abierto a las universidades, vuelve la interrogante sobre la justicia y la búsqueda de equidad en el acceso al conocimiento.

Mantener la interrogante acerca de cuál es el papel de las universidades en estas nuevas formas posibles de existencia funciona para orientar acciones, decisiones y motores que permitan realizar cambios y ajustes específicos en ella sin perder de vista las particularidades y los logros de la educación en cada país.

Rescatar la dimensión colectiva y social del derecho a la educación, la interdependencia y la responsabilidad social de los sujetos se constituye en un imperativo.

*“Frente a la mercantilización, la privatización y la comercialización de todo lo educativo, los educadores tienen que definir la educación superior como un recurso vital para la vida democrática y cívica de la nación. Por consiguiente, los académicos, los trabajadores culturales, los estudiantes y los organizadores sindicales han de responder al reto uniéndose y oponiéndose a la transformación de la educación superior en un espacio comercial” (Bauman, 2009, p. 23)*

En este sentido Gentili (2011) defiende la necesidad de superar las barreras que impiden que el conocimiento sea un bien público y no una mercancía que tenga como dueños quienes tienen el poder económico y político. Toma el concepto de exclusión incluyente (Gentili, 2011, p.33) que refiere a las nuevas fisonomías que adquieren los mecanismos de exclusión educativa, por lo cual se genera la posibilidad de la inserción institucional pero no es posible revertir el aislamiento y la segregación social. De este modo reconoce que: *“la exclusión es una relación social y no un estado o una posición”* (2011, p.34) por lo cual el excluido no es quien queda fuera sino que es quien forma parte de un conjunto de relaciones que lo alejan del derecho a. Así la *“inclusión es un*



*proceso democrático integral que involucra la superación efectiva de las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales que producen históricamente la exclusión”* (p.35). De lo contrario la posibilidad de permanencia queda ligada a la pertenencia.

*“el derecho a la educación se vuelve así la quimera de un sistema que consagra la distribución desigual de los beneficios educativos como el resultado natural de un mercado que premia y castiga a los individuos en virtud de sus supuestos méritos cognitivos y de sus ventajas económicas heredadas o adquiridas”* (Gentili, 2011, p. 44).

El autor también alerta en torno a la relación que se privilegia en la actualidad entre educación y desarrollo económico, entre educación y empleo o educación y aumento del ingreso individual que se aleja del sentido de la educación asociado tradicionalmente a ciudadanía, política, e igualdad. Su posición afirma que el derecho a la educación, para que lo sea debe pertenecer a todos, y esto distingue el valor público y político de la educación como derecho, del principio mercantilizado de la educación como un derecho individual y privado.

### **3. Conclusiones:**

Como todo espacio institucional la Universidad en la actualidad está atravesada por lógicas de mercado con un discurso que convive con el deseo de cumplir con los fines de democratización.

El ingreso masivo a la educación superior, cuestiona la existencia “del heredero” descrito por Bourdieu y Passeron (1967) en el siglo XX y obliga a reconocer la heterogeneidad estudiantil actual. Dubet (2005a) plantea que hoy, asistimos a la ausencia de un tipo contemporáneo de estudiante. No es posible hacer referencia al estudiante universitario, uniformizando lo

diferente. Los estudiantes, en plural, deben construirse como sujetos de su propia educación y se espera que la escuela de masas tome en cuenta la singularidad de los individuos (Dubet, 2005b).

*“En este momento histórico, la educación de masas y el cambio del tejido social muestran la convivencia de trayectorias sociales, culturales y formativas diferentes que conviven en el aula y en un escenario social de mayores desigualdades la educación aún es interpelada como productora de expectativas igualitarias” (Carli, 2012).*

A su vez, la propuesta de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad es necesario instrumentarla desde la realidad regional y local.

Esto exige como punto de partida imprescindible salir del discurso global que borra las fronteras permitir la apertura a las particularidades, contextualizar, situar la institución para conocer y entender la experiencia de los estudiantes que ingresan a cada institución.

Hoy, siguiendo el planteo de Bonal (1998) la atención a las diferencias en relación al principio de igualdad de oportunidades se aleja de equiparar las condiciones de enseñanza y se posiciona en la necesidad del reconocimiento a las diferencias lo cual se sitúa no ya en el plano pedagógico sino ético y político dado que se trata de la responsabilidad de atender de forma flexible las diferencias individuales y colectivas.

La experiencia estudiantil no puede ser mirada de manera homogénea y en esa experiencia importan las características particulares (género, raza, clase y otras) y la dinámica de la experiencia colectiva para entender formas de relación (Giroux, 1990). Esto permite ubicar las diferencias dentro de la comunicación pedagógica, la singularidad en el aprendizaje y la importancia de la calidad y la pertinencia de la enseñanza para todos.

Es preciso mantener la perspectiva de la educación como herramienta para participar, transformar el entorno y la propia persona, sin la cual el carácter de Universidad perdería su sentido originario. Esto requiere una atención permanente dentro de las universidades que como la UdelaR mantienen sus aspiraciones universales a la vez que son atravesadas por las nuevas lógicas propias del mundo global actual.

Por esto 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 sociedad instaladas.

Si disminuir la desigualdad entre los que llegan a efectos de democratizar el conocimiento es la posición generar condiciones de posibilidad que permitan impulsar la inclusión de la heterogeneidad y diversidad de quienes aspiran formarse es el reto para poder tomar la heterogeneidad estudiantil como una potencia enriquecedora y no como una dificultad incómoda.

## Referencias:

- Agamben, Giorgio (2010). *Infancia e historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia*. Ed. Adriana Hidalgo. Bs.As.
- Aronson, Perla (2007). "La globalización y los cambios en los marcos de conocimiento. ¿Qué debe hacer la universidad?". En Aronson, Perla (coord) *Notas para el estudio de la globalización*, Buenos Aires, Biblos.
- Bauman, Z. (2009). *Vida líquida*. Buenos Aires. Paidós.
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, P. y Passeron, J-C. (1967). *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona: Labor SA.
- Carbajal, S (2014). La permanencia del estudiante durante el año de ingreso a la Universidad de la República. Una construcción colectiva. En: *InterCambios, n°1, junio*.

- Carbajal, S. (2011). *La responsabilidad institucional en la permanencia del estudiante en la universidad de la República durante el año de ingreso. Servicio: Facultad de Psicología*. Tesis de Maestría. Colibri. Universidad de la República. Montevideo.
- Carli, S. (2014). *Universidad pública y experiencia estudiantil*. Miño y Dávila. Bs. As
- Carli, S. (2012). *El estudiante Universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires. Siglo XXI editores.
- Chiroleu, A, Suasnábar, C, Rovelli, L (2012). *Política universitaria en Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. Mendoza. Ediciones IEC-CONADU/Universidad Nacional de General San Martín.
- Chiroleu, A. (1998). Acceso a la Universidad: sobre brújulas y turbulencias. *Revista Pensamiento Universitario*. Año 6. Núm. 7.
- De los Santos, J. (2004). Los procesos de permanencia y abandono escolar en educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-7. México.
- Dubet, F (2005a, julio-diciembre). Los estudiantes. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa, I*. Recuperado: <http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm#>
- Dubet, F (2006). *El declive de la institución*. Barcelona: Gedisa editorial.
- Ezcurra, A.M. (2011). *Igualdad en la educación superior. Un desafío mundial*. Bs As. UNGS.
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores-Clacso.
- González, L (2006). Repitencia y deserción universitaria en América Latina en: UNESCO-IESALC (2006). *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe. 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*, Caracas: IESALC-UNESCO, pp 156-168. [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-74682014000200005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-74682014000200005&script=sci_arttext)
- Hernández Saldaña, Ignacio (2011). ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios *Revista de la educación superior*, 40(160), 29-49. Recuperado: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pi>

d=S0185-27602011000400002&script=sci\_arttext

- Latiesa, M. (1992). *La deserción universitaria*. CIS. Siglo XXI. Madrid.
- Morin, E. (2003). *Educación en la era planetaria*. España. Gedisa S.A
- Palermo, Zulma (2010). La universidad latinoamericana ante la encrucijada decolonial, *Revista de Estudios Críticos Otros Logos*. Universidad Nacional del Comahue, Año 1, N 1, 2010.
- Rabossi, M. (2014). *Acceso (¿ingreso?) a las universidades nacionales Argentinas: permisividad y consecuencias*.
- Remedi, E. (2006). Calidad y sufrimiento en la búsqueda desbocada de la excelencia. En *Instituciones educativas. Instituyendo disciplinas e identidades*. Landesman, M.(Coordinadora) Casa Juan Pablos. México.
- Remedi, Eduardo (2008). *Detrás del murmullo. Vida político-académica en la Universidad Autónoma de Zacatecas 1959-1977*. Universidad Autónoma de Zacatecas. Casa Juan Pablos. México.
- SITEAL (2005). *La Educación Superior en América Latina: acceso, permanencia y equidad*. Recuperado de: <http://www.siteal.iipe-oei.org>
- UNESCO (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: *La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo* (Sede de la UNESCO, París, 5-8 de julio de 2009) COMUNICADO (8 de julio de 2009). Disponible en [http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado\\_es.pdf](http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf)
- Vries, Wietse de, León Arenas, Patricia, Romero Muñoz, José Francisco, &

## Capítulo 10

### EL DERECHO EDUCATIVO Y LA SUPERACIÓN DE LAS AMARRAS DE LA VIOLENCIA

Daniel Pulcherio Fensterseifer\*

Eliane Cadoná\*\*

En nombre de nuestra presidenta, Profa. Dra. Luci Mary Pacheco, nos gustaría extender aquí, en este capítulo, nuestras provocaciones realizadas en el VI Congreso Internacional y el I Congreso Nacional de Investigación en Derecho Educativo, que ocurrió concomitantemente al XXI Ciclo de Estudios Jurídicos, en la Universidad Regional Integrada del Alto Uruguay y de las Misiones - URI, en Frederico Westphalen, Rio Grande do Sul, Brasil.

Destacamos, aquí, que encuentros como este son de extrema relevancia para la formación de ciudadanos y ciudadanas insertadas y actuantes en la comunidad y con habilidades de transformarla. Este es nuestro gran objetivo: impulsar el pensamiento crítico para que podamos cambiar lo que podemos cambiar y reconocer los puntos que deben ser repensados.

---

\* Doctor en Derecho Penal por la Pontificia Universidad Católica de Rio Grande do Sul, Brasil. Vice presidente de RIIDE Brasil y profesor de la Universidad Regional Integrada del Alto Uruguay y de las Misiones, Brasil - Campus de Frederico Westphalen.

\*\* Doctora en Psicología por la Pontificia Universidad Católica de Rio Grande do Sul, Brasil. Miembro de RIIDE Brasil y profesora de la Universidad Regional Integrada del Alto Uruguay y de las Misiones, Brasil - Campus de Frederico Westphalen.

Inspíranos, para el ejercicio de este tipo de pensamiento, autores y autoras cuyas inclinaciones epistemológicas se firman en perspectivas post-estructuralistas, y que comprenden la realidad como cambiante, transitoria, contradictoria y lo humano en su integralidad, dotándose, si es posible, por medio del ejercicio de la ciudadanía - de capacidad para transformar realidades y (re) construir su cotidiano a partir de la promoción de la autonomía, de la libertad y del respeto a las diferencias (BEAUVOIR, 2016; BUTLER, 2013; FOUCAULT, 2002; GERGEN; GERGEN, 2010, IÑIGUEZ, 2002).

Realizar un evento de esa magnitud representa muchas cosas. Muestra que la URI busca cumplir con su papel social de producir conocimiento para y con la comunidad. Representa que nuestra misión de formar personas competentes, con condiciones de transformar la realidad viene siendo promovida. Representa, además, que, aunque alejados de los grandes centros urbanos, estamos involucrados en discusiones de primer orden. Por otra parte, es aquí en la URI que la RIIDE Brasil se ha instalado y comienza a diseminar la discusión sobre el Derecho Educativo, bajo esta nomenclatura, aquí en el país.

Para nosotros, de la RIIDE, el acontecimiento que pasó y todos los movimientos posteriores realizados a partir de él (a ejemplo de este libro) se consolidan como importante paso, desde su constitución, aunque no haya sido ésta la primera actividad de nuestro equipo, pues hemos sido activos en las acciones que la RIIDE se propone.

Nuestra alegría en poder traer a la comunidad general y académica toda esta discusión también pasa por la posibilidad de cumplir con la misión de la Universidad Comunitaria, que tiene por objetivo enfocarse en el desarrollo regional, atentándose hacia las realidades que se presentan en el cotidiano. La Academia es uno de los principales lugares de donde nacen las ideas, las

grandes discusiones. Y estamos seguros/as de que este es nuestro principal papel: fortalecer a los/las autores sociales que articulan esos conocimientos que aquí traemos a la superficie con el campo de acción de las Políticas Públicas, para que todo/a o cualquier ciudadano / a tenga no sólo acceso, pero conciencia de que Salud, Educación, Asistencia Social y Justicia son derechos de todos/as.

La temática elegida para este capítulo, tan brillantemente discutida por el público en el evento ya mencionado, fue “El Derecho Educativo y la Superación de las Amarras de la Violencia” y aquí nos gustaría presentar la pertinencia, o más aún, la necesidad de abordar el problema Derecho Educativo desde esa perspectiva.

Nuestra idea es presentar una noción sobre el derecho educativo y, después, tratar de la violencia y sus amarras, para, al final, presentar la relación intrínseca entre esos dos temas.

El Derecho Educativo, incluso delante su innegable importancia, es una disciplina que aún no es muy conocida y trabajada en su especificidad en Brasil. Se trata de una materia vinculada al Derecho, pero que, para algunos, es una rama específica del Derecho Administrativo.

Destacamos, primeramente, que el Derecho Educativo no puede ser confundido con el derecho a la educación, pues es algo que se deriva del ejercicio de ese derecho, que regula la fruición del derecho a la educación.

De acuerdo con Verdura (2014, p. 287), el Derecho Educativo puede ser definido como:

*“(...) el enfoque de la ciencia jurídica destinado a investigar las fuentes, el origen histórico, la naturaleza, objeto, elementos y fines de la regulación educativa en todos sus aspectos, comprendiendo lo público y lo privado en su aspecto internacional, nacional, provincial y municipal, analizando su incidencia como herra-*



*mienta matriz de la integración y desarrollo comunitario en la proyección cultural de los núcleos sociales para mejorar su futuro”.*

Podemos decir que el Derecho Educativo es la disciplina que estudia las cuestiones relacionadas con la Educación, más precisamente, las leyes que regulan la enseñanza, las políticas educativas y demás normas que cuidan de dictar los rumbos y la forma de organización que la Educación tendrá. Este análisis puede realizarse a nivel municipal, estatal, nacional e incluso internacional, desarrollándose en una red de investigación y de extensión con el propósito de crear agendas políticas en todos sus niveles. En ese sentido, destacamos la importancia de las articulaciones aquí que cuentan con pensadores/as internacionales y estaduales / municipales, los cuales comparten experiencias que pueden contribuir en la superación de las fragilidades y potenciación de las cualidades vivenciadas en distintos contextos.

Se trata de una disciplina multidisciplinaria que no puede ser restringida al Derecho o a la Educación, ya que para la comprensión de este estudio, en toda su complejidad, es necesario recurrir a otras áreas del conocimiento, como la Psicología, la Sociología, la Asistencia Social, las Letras, en fin, una serie de áreas distintas que pueden contribuir a la maduración de las discusiones.

En este sentido, el profesor Raúl Soria Verdera (2014) propone que el Derecho Educativo, dada su importancia en el ámbito formativo del sujeto, supere la “unidimensionalidad” que se enseña actualmente, según él, y pase a configurarse como algo multidimensional, lo que comprendería las siguientes dimensiones: antropológica, social, cultural, jurídica y educativa. A partir de eso, sería posible concebir un “ordenamiento jurídico multidimensional”.

Tales dimensiones son explicadas por el autor (VERDERA, 2014), que justifica su relevancia una a una. En relación a la dimensión antropológica, se entiende que es un camino para que las personas no se vean limitadas de su libertad interior, a partir de la creación de condiciones sociales y culturales capaces de asegurar esa individualidad sin negar las consecuencias jurídicas y sociales de la libertad. Mientras a la dimensión social, el Derecho Educativo debe promover valores como libertad, racionalidad, antidogmatismo, personalidad, diálogo, tolerancia, pluralismo, entre otros, para que el humano consiga vivir en sociedad de forma ética y pacífica. La dimensión cultural, a su vez, incorpora los valores sociales y jurídicos como una forma de comprender la multidimensionalidad del Derecho Educativo y hace surgir una idea de proyecto de vida vinculado a un proceso educativo. Por último, la dimensión jurídica se refiere a la positividad de la norma que regirá estos procesos y la ética como fundamentos y criterios valorativos del ordenamiento jurídico.

De acuerdo con García Leiva (2016), se entiende que el Derecho Educativo “consiste en el punto de contacto existente entre el mundo jurídico y el mundo de la educación, teniendo un enfoque transversal, integrador y esencialmente interdisciplinario”.

Su papel, siendo una rama del Derecho, es reunir, fundamentar, jerarquizar y clasificar toda la legislación relativa a la Educación, sus presupuestos y principios para su ejercicio dogmático en el mundo jurídico.

En cuanto área pedagógica, el Derecho Educativo debe reunir diversos conocimientos para formar un conjunto de estrategias que generen el desarrollo social a través de la educación, la cual es conceptualizada por Pacheco (2018, 183) como un proceso:

*“(...) proceso de socialización de los individuos, que se da en todos los momentos de la vida, del nacimiento a la muerte. Se produce en cualquier espacio de un territorio desde que haya intencionalidad y mediación. Así se comprende la educación por un proceso permanente de aprendizaje, mediado por el medio, por las relaciones, por los acontecimientos y por la maduración interna del individuo”.*

O sea, el Derecho Educativo tiene como uno de sus objetivos introducir procesos de conocimiento y de educación que van mucho más allá de la clase, siendo proyectados para toda la vida de la persona y reflejando en sus relaciones sociales.

Podemos afirmar que el estudio del Derecho Educativo comprende una amplia gama de articulaciones jurídicas, como el acceso a la educación, el derecho fundamental de la educación, así como cuestiones que pasan por los papeles de educadores/as y educandos/as y su interrelación, así como las obligaciones y derechos que componen esa organización educativa. De la misma forma, las tecnologías e innovaciones aplicables a la rama educativa forman parte de esa área del conocimiento.

Fernando González Alonso también explicita la importancia del Derecho Educativo como mecanismo de transformación social, pues, a partir de la formación de ciudadanos/as, sería posible abordar de forma más adecuada demandas latentes de nuestra sociedad. En este sentido se refiere que:

*“(...) El Derecho Educativo tiene que generar El convencimiento de que la educación ha de ser considerada una cuestión de máxima prioridad, de ahí esfuerzo de todos los pueblos por generar sistemas educativos de calidad y un profesorado bien capacitado y formado para superar las coyunturas política, económica e históricas” (GONZÁLEZ ALONSO, 2018, p.27).*

Su enfoque se traspasa por diversos puntos de vista, de los cuales surgen responsabilidades y limitaciones desde la perspectiva del Estado, de la familia, de los/las alumnos /as, de los/las profesores/as, de las instituciones de enseñanza y de otros/as actores sociales.

Entendemos que la Educación consiste en un factor protectorio de gran importancia contra la violencia, que promueve el pensamiento crítico y reflexivo, que es lo que mueve la evolución de la democracia y del ejercicio de la ciudadanía. Para Paulo Freire (1996), la promoción de la autonomía, en medio del proceso educativo, se vuelve fundamental. Esto quiere decir que la lógica de la escuela moderna necesita ser repensada, para solamente así dar lugar a discusiones que involucren, concretamente, profesores/as, alumnos/as, equipo directivo y comunidad en el proceso de enseñanza. (2003), al hacer una relación entre el pensamiento de Michel Foucault y la Educación, comprende que ésta debe darse en medio de un proceso de producción de una obra de arte, y no como mera repetición de saberes duros, institucionalizados e, ingenuamente, tenidos como datos, como puestos y apenas descubiertos.

El estudio sobre el Derecho Educativo todavía contiene mucha discusión y, mediante nuestras investigaciones, discusiones y acciones extensionistas teniendo como base esta perspectiva, esperamos que la consigamos dar un paso más en esa dirección.

El hecho es que tal problematización, en especial en medio de la realidad de América Latina y de los países denominados “tercer mundo” se vuelve fundamental. Siendo éste un discurso politizado, impulsa la necesidad de salir de nuestras zonas de confort y asumir el protagonismo de nuestras vidas para, solamente así, comprender la complejidad de la relación que se establece entre derechos y deberes, entre nociones como igualdad y equidad.

Complementando al razonamiento anterior, hacemos mención a las palabras de Boaventura de Souza Santos (2003) y al camino que debemos seguir, a partir de su pensamiento, para alcanzar la concreción de tales discursos. Para el autor, la articulación entre el principio de igualdad y de la diferencia, cuando hablamos en personas, se da en medio de esa relación entre tales conceptos, entendiéndolos como complementarios, y no antagónicos.

Esto quiere decir, según él, que tenemos, en ocasiones, momentos y posiciones de primar por el principio de igualdad, a ejemplo de la reivindicación de derechos iguales, independiente de color de piel, credo, sexo o clase social. Pero también debemos mirar la realidad de las personas comprendiendo que poseen, además de semejanzas, diferencias y que, dentro de esa realidad, debemos diferenciar aquellas que debemos eliminar (desigualdad exacerbada de renta, cuestiones ligadas al prejuicio, discriminación y etc...) y las que hacemos cuestión de mantener, convivir y respetar (culturas, lenguajes, pensamientos, modos de ser, actuar y convivir diferenciados, entre otros).

Pero, para llegar a este punto, quisiéramos hablar acerca del concepto de violencia que atravesó esta discusión y, por supuesto, traer algunos datos que justifican la pertinencia del asunto en boga.

Tomamos aquí para pensar el concepto de violencia las ideas del filósofo Michel Foucault (2002; 2005). Para él, lo humano es más libre de lo que imagina y, donde no existe la posibilidad del ejercicio de las relaciones de saber / poder, hay violencia. Este es un concepto denso, que demuestra que siempre estamos, en medio de un proceso de movimiento político, reivindicando puntos de vista, a través de juegos de fuerzas. Pero cuando imposibilitamos a las personas de ser protagonistas, cuando violamos sus derechos, cuando las dejamos sin posibilidad de usufructuar del ejercicio de la ciudadanía

y del equilibrio entre la posibilidad de tener derechos y de cumplirse con determinados deberes (BRASIL, 1988), estamos hablando de violencia, estamos hablando de la violación de derechos, en muchos casos, fundamentales.

Pero, y aquí en Brasil, ¿habrá violación de derechos? Si pensamos a través de los datos, no diríamos solamente que sí, sino que urge la necesidad de repensar el modo en que practicamos el cuidado y la formación humana en ese escenario. *Según datos de la Organización de las Naciones Unidas en Brasil (2019):*

*Cada siete minutos, en algún lugar del mundo, un niño o un adolescente es muerto por la violencia. Sólo en 2015, más de 82 mil niños y niñas de diez a 19 años murieron víctimas de homicidios o de alguna forma de conflicto armado o violencia colectiva. De esas muertes, 24,5 mil se registraron en América Latina y el Caribe. En los países latinoamericanos y caribeños, la tasa promedio de homicidios entre adolescentes fue estimada en 22,1 asesinatos para cada grupo de 100 mil adolescentes - índice cuatro veces mayor que el promedio global. Según el levantamiento, Venezuela tiene la mayor proporción de homicidios en la franja de edad de los diez a los 19 años, con una tasa de 96,7 muertes por cada 100 mil. El país es seguido por Colombia (70,7), El Salvador (65,5), Honduras (64,9) y Brasil (59). Cuando se comparan todas las naciones del mundo, Brasil tiene la séptima mayor tasa de homicidios, quedando atrás de Honduras, El Salvador, Colombia, Venezuela, Irak (134) y Siria (330).*

Sobre la violencia doméstica, sexual y escolar, la ONU Brasil (2019) todavía apunta:

*Además de los datos sobre muertes violentas, el informe de la agencia de la ONU presenta un levantamiento de otros abusos y agresiones enfrentados por niños y adolescentes - violencia disciplinaria y violencia doméstica en la primera infancia, violencia en la escuela, incluyendo bullying, y violencia sexual. Tres cuartos*

*de los niños de dos a cuatro años del mundo-cerca de 300 millones de jóvenes- sufren agresión psicológica y /o sanción física, teniendo como autores de esas violaciones a sus propios cuidadores. En todo el mundo, uno de cada cuatro niños menores de cinco años - 177 millones - vive con una madre víctima de violencia doméstica. La mitad de la población de niños en edad escolar - 732 millones de personas - vive en países donde el castigo corporal en la escuela no está totalmente prohibido. Tres cuartos de los tiroteos en escuelas documentadas que ocurrieron en los últimos 25 años ocurrieron en Estados Unidos. En el país, los niños negros de diez a 19 años de edad tienen un riesgo casi 19 veces mayor de ser asesinados que los niños blancos de la misma edad. El documento de UNICEF estima además que cerca de 15 millones de adolescentes, de 15 a 19 años, ya han sido víctimas de relaciones sexuales o de otros actos sexuales forzados. Sólo el 1% de las adolescentes que sufrieron abuso sexual dijeron haber buscado ayuda profesional. En los 28 países con datos disponibles, en promedio el 90% afirmó que el responsable del primer incidente del tipo era un conocido.*

Estos son sólo algunos de los muchos datos que podríamos plantear para justificar la relevancia del asunto en cuestión. También podríamos traer aquí los atravesamientos de las cuestiones de raza, género, clase social que, muchas veces invisibles en el acto de interpretación legal del hecho, necesitan ser consideradas cuando hablamos de violencia.

¿Qué queremos decir con eso? Que nuestra posición es la de que cuando garantizamos el ejercicio de la ciudadanía, es decir, la articulación entre la promoción de derechos y el ejercicio del cumplimiento de los deberes (CADONÁ, STREY, SCARPARO, 2017) no debemos olvidar que los principios de igualdad y de la equidad deben ser considerados, de lo contrario, cerraremos los ojos para la acción constante de los diferentes tipos de

violencia, desde aquella más evidente, la física, hasta aquellas más sutiles, como la verbal, psicológica, moral, patrimonial...

En otras palabras, no basta pensar que el principio de igualdad, al regir nuestras prácticas, actúa como principal estrategia en la garantía de derechos y combate a las violencias. La producción de diferencias en la calidad de vida, en el acceso a bienes y servicios, por ejemplo, se constituyen en visiones de mundo capitalistas neoliberales que nos obligan a actuar en la lógica contraria al principio de la igualdad, después de todo, cuanto más tengo y el otro no, más tiene sentido circular dentro de esa perspectiva del consumo, que me hace más que el otro.

Para generar igualdad de derechos y deberes, hay que ejercitar el principio de equidad, considerando que las personas son diferentes en sus culturas, en sus características individuales, en sus diferencias étnico-raciales y en las cuestiones de orientación sexual e identidad de género. Son diferentes por los aspectos biológicos, psicológicos y sociales por los que la constituyen y, en nuestra opinión, no mirar a eso, no invertir en ellas teniendo en cuenta sus diferencias es cometer un acto de violencia.

Hoy, en Brasil, nuestras leyes, originadas a partir de la Constitución Federal de 1988, parten de ese principio, en la idea de que las minorías que, históricamente fueron colocadas al margen del alcance de derechos (negros, mujeres, niños, personas con discapacidad, adolescentes, ancianos, población de clase media baja, gays, lesbianas, transgéneros, travestis, transexuales...) pueden alcanzar las políticas públicas que le son de derecho y ejercer entonces la ciudadanía.

En la condición de abogado y psicóloga, aquí representando la importancia del trabajo interdisciplinario para hablar del Derecho Educativo, queremos dejar el mensaje de que tales discusiones deben transversalizar



las prácticas cotidianas de todo y cualquier profesional que emplea acciones en la lógica del cuidado humano.

Podemos afirmar, con vehemencia, que el humano que posee ciencia de sus derechos y deberes, y que se apropia de ellos no sólo de forma racional, sino afectiva, se forma en medio de una lógica de respeto a la integralidad, pues se considera, el ámbito de su formación, todos los atravesamientos que lo forman en cuanto humano, que lo hacen igual y al mismo tiempo diferente de los demás.

Con estas discusiones, no queremos decir que profesores / as, funcionarios / as y equipo directivo de la escuela sean los principales actores responsables por todo ese cambio. La educación se constituye de un campo que supera los muros de la escuela y que adentra a las instituciones en general, incluida la propia familia.

Sin embargo, reconocemos el potencial de la escuela como lugar del protagonismo (BRASIL, 1996) y, para ello, necesitamos fortalecer ese frente de acción en pro de la promoción de la ciudadanía, posicionándonos, participando de ejercicios de intervención junto a la comunidad escolar, pues formamos parte ella. Para ello, la unión de saberes hacia acciones más asertivas y concordantes con la realidad se vuelve fundamental.

Gran parte de esas violencias, y otras tantas que vivimos diariamente, acaban por ser institucionalizadas, naturalizadas por la sociedad, o sea, ante la recurrente constante de determinadas agresiones, se justifica el uso de la violencia porque “todo el mundo hace” o porque “es así que funciona”, haciendo ciertos tipos de violencia” aceptados socialmente “.

Como forma de combatir esta “normalización” de la violencia que viene incrustada en la sociedad desde los bancos escolares, el Derecho Educativo se inserta en ese contexto, reconociendo su responsabilidad en la formación de sujetos capaces de resolver conflictos de una forma pacífica y, sobre todo, la ocurrencia de actos

de violencia. En ese exacto sentido, Raúl Soria Verdera señala que:

*“el objetivo del Derecho Educativo en la comunidad escolar, es crear pautas normativas que faciliten el aprendizaje de una ciudadanía responsable y democrática, la cultura para la paz y los derechos humanos; al mismo tiempo que lograr una convivencia comunitaria, la prevención de la violencia y la resolución pacífica de los conflictos”* (VERDERA, 2014, p. 19).

Este proceso de modificación del ambiente escolar pasa por las relaciones interpersonales, tanto entre los/as alumnos/as como en la relación de éstos con sus/as profesores/as, los cuales, evidentemente, tienen un papel de gran importancia. Una relación sana del niño con su ambiente escolar se constituye en un factor fundamental para la buena formación y la participación del sujeto con la sociedad. De acuerdo con la doctrina:

*“Uno de los aspectos más importantes de la enseñanza es la construcción de relaciones con los estudiantes. Las relaciones entre maestros/as y niños/as influyen como se desarrolla el niño/a. La relación puede vincularse con una amplia gama de resultados desde la adaptación escolar, pasando por el gusto por la escuela, los hábitos de trabajo, las habilidades sociales, el comportamiento y el desarrollo académico”* (NESTAR; GONZÁLEZ ALONSO, 2018, p. 135).

Ciertamente esta construcción debe ser desarrollada a lo largo de todo el período formativo de la persona, englobando no sólo la Educación Básica, sino también la Enseñanza Superior y más allá, como si fuera un ejercicio permanente de perfeccionamiento que la persona le posibilite que ella sea una multiplicadora de buenas relaciones. Se trata de una postura del/la profesor/a frente al/ la alumno/a que debe ser transferida al / la alumno/a frente a la sociedad.

En Brasil, en medio de nuevas líneas de pensamiento, que articulan acciones neoliberales perversas y pensamientos confusos adoctrinados por bases religiosas, se ha vivido una propagación ingenua de que la escuela debe ser el espacio de pasar el conocimiento. De que no puede adoctrinar. De que debe ser apolítico. Ahora bien, no seamos ingenuos en creer que toda escuela sigue la idea de que el adoctrinamiento nunca será sinónimo de promoción de ciudadanía. Eso sí muchas escuelas hacen, y es un acto que necesita acabar. Pero confundir el adoctrinamiento con el ejercicio del pensamiento crítico es un crimen cometido contra nuestros niños y adolescentes.

No hay discurso, sea él a partir de qué bases y preceptos se fundamenta, que sea neutro, despretensioso, objetivo, mera reproducción de la realidad. Cuando comunicamos (y tenemos muchas formas de comunicar) estamos empapados de preceptos, creencias, valores. Cuando comunicamos, narramos y (des) construimos el mundo. Y este no es el problema de la relación que se establece en la Escuela. El problema es impedir, en el proceso de formación del ciudadano/a, que éste tenga acceso a diferentes puntos de vista, y lo que es más reciente en el marco de la discusión científica. ¡Eso sí es instrumentalizar para una posición estancada ante la violencia!

### **Referencias:**

- Beauvoir, S. (2016). *O segundo sexo: fatos e mitos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Brasil. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: DF, 1988.
- Brasil. Ley nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponible en: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.html)

- Butler, J. (2013). *Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Cadoná, E.; Strey, M.N.; Scarparo, H. (2017). *Conceitos de saúde e cuidado na Mídia Impressa brasileira: uma análise do ano de 1990*. Curitiba: CRV.
- Foucault, M. (2002). “A Psicologia de 1850 a 1950”. En: Foucault, M. *Ditos e escritos I*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (2005). *Em defesa da sociedade. Curso no Collège de France (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- García Leiva, L.A. *El derecho educativo: sus relaciones con el desarrollo en la sociedad del conocimiento*. Disponible en: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/060garcialeiva.PDF>
- Gergen, M.M.; Gergen, K.J. (2010). *Construccionismo social: un convite ao diálogo*. Rio de Janeiro: Instituto Noos.
- González Alonso, F. (2018). “Epílogo: Las miradas que convergen en el Derecho Educativo”. En: GONZÁLEZ ALONSO, Fernando. *El Derecho Educativo: miradas convergentes*. Sevilla: Ed. Caligrama.
- Íñiguez, L. (2002). “Construccionismo social e psicología social”. En: Martins, J.B.; El Hammouti, N.D.; Íñiguez, L. (Orgs.). *Temas em análise institucional e em construccionismo social*. São Carlos: RiMa.
- Nestar, J.L.; González Alonso, F. (2018). “La comunicación entre profesores y alumnos para mejorar la enseñanza y la convivencia”. En: González Alonso, Fernando. *El Derecho Educativo: miradas convergentes*. Sevilla: Ed. Caligrama.
- Organização Das Nações Unidas No Brasil. *Brasil tem 7ª maior taxa de homicídios de jovens de todo o mundo, aponta UNICEF*. Disponible en: <https://nacoesunidas.org/brasil-tem-7a-maior-taxa-de-homicidios-de-jovens-de-todo-o-mundo-aponta-unicef>
- Pacheco, L.M.D. (2018) “Educação em contextos de vulnerabilidade social: um olhar sobre a ampliação da jornada escolar no Brasil e o Direito Educativo”. En: González Alonso, Fernando. *El Derecho Educativo: miradas convergentes*. Sevilla: Ed. Caligrama.

EL DERECHO EDUCATIVO Y LA SUPERACIÓN DE LAS  
AMARRAS DE LA VIOLENCIA

- Santos, B.S. (2003). Reconhecer para libertar: *os caminhos do cosmopolitanismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Soria Verdera, R.E. (2014). *Introducción al análisis del Derecho Educativo*. Alta Gracia: Pirca Ediciones.
- Veiga-Neto, A. (2003). *Foucault e a educação*. Belo Horizonte: Autêntic.

## Capítulo 11

# LA PRIVATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN BRASIL Y LA MUJER DOCENTE EN ESE CONTEXTO: UN BREVE TRAZADO HISTÓRICO POR LAS LENTES DEL DERECHO EDUCATIVO

Jordana Wruck Timm\*

Luci Mary Duso Pacheco\*\*

### 1. Introducción: contexto espacio-tiempo de la educación superior brasileña

La Educación Superior en Brasil tuvo sus principios a partir de 1572, en Bahía, en el Colegio de los Jesuitas, con la oferta de los cursos de Artes y Teología; en 1758, con la expulsión de los Jesuitas, pasaron a ser ministradas clases de materias aisladas; 1776 crearon una facultad, en Río de Janeiro, en el Seminario de los Franciscanos y, en 1798, en el Seminario de Olinda (Cunha, 1980).

Incluso en comparación con los congéneres latinoamericanos, la Educación Superior en Brasil comenzó tardíamente (Morosini, 2005). Para esa misma autora,

\* Becaria del Programa Nacional de Post-Doctorado (PNPD/CAPES/MEC). *Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Brasil*

\*\* Doutora em Educação – Profesora del Programa de Postgrado en Educación de la URI - Brasil - lucimdusopacheco@gmail.com. *Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Brasil*

a principios del siglo XIX surgen los primeros cursos y en el siglo XX la primera universidad. Lopes (2000) atribuye ese surgimiento tardío de las universidades a la resistencia fuerte para la creación de las mismas en el período de la Colonia a la República. Tanto Lopes (2000) como Morosini (2005), además de otros autores, enfatizan que muchas propuestas y proyectos (más de veinte) fueron lanzados teniendo en vista a la creación de las universidades, pero no tuvieron éxito.

Esta resistencia, especialmente, provino de la corona de Portugal, en el periodo Brasil-colonia y, también, de los propios brasileños, los cuales pensaban que para educación y la realización de los estudios superiores, las élites deberían ir a Europa, teniendo como preferencia a Universidad de Coímbra (Lopes, 2000). A pesar de la resistencia de la corona de Portugal, en Brasil, según Morosini (2005), sólo con la llegada de la familia real portuguesa a Brasil, en 1808, que fue la creación de la educación superior en nuestro país.

Antes de este período, como señaló Barreyro (2008), sólo tenemos experiencias confesionales, como se mencionó a principios de este texto, la enseñanza superior no religiosa tuvo lugar después de la transferencia de la sede del imperio portugués para Brasil, entonces, en 1808, cursos superiores fueron instalados en Río de Janeiro, con el objetivo de atender las necesidades del Estado, formando profesionales liberales y para la burocracia.

En este sentido, en Brasil, según Morosini (2005), mismo con los numerables previos intentos, incluso con el Colegio de los Jesuitas, en el siglo XVI, con la implantación de cursos superiores en el periodo de D. João VI, en 1808, a lo largo de los periodos imperiales y de la República Vieja, en 1920 es fundada la universidad, a través del acto que consubstanció la Universidad de Río de Janeiro. La autora aclara que esta enseñanza fue marcada por la formalización, lo que es resaltado

por la ocurrencia de legislaciones innumerables, las cuales caracterizan hasta hoy la enseñanza superior de Brasil como de magnitud, considerada la mayor de América Latina, dirigido a las élites, con un grado alto de privatización, dependientes del gobierno central, diversificando en instituciones públicas y privadas y en cursos de graduación, secuenciales, tecnólogos y de postgrado con un fuerte sistema nacional de evaluación (Morosini, 2005).

Esta colocación permite visualizar las universidades en Brasil, desde su idealización, hasta su concepción. Inicialmente, con mucha resistencia; posteriormente, formalizado, con legislaciones que aún hoy imperan en nuestras universidades. Al final del posicionamiento, Morosini (2005) cita el sistema nacional de evaluación, que, según Gomes (2009), son instrumentos para el alcance de la tan deseada calidad en la Enseñanza Superior.

En este sentido, este autor todavía aclara que, considerado un derecho individual, la formación del alumno es el principal objetivo de la relación educativa. Por ese motivo, el interés público para que la educación proporcionada por las instituciones sea de calidad, efectuando el proceso de enseñanza y de aprendizaje a todos los niveles. Sin embargo, para Gomes (2009) es de extrema importancia que sean aseguradas la calidad de los procedimientos de evaluación de las IES (Instituciones de Enseñanza Superior) sea en la autorización, en el reconocimiento de cursos o en la acreditación de dichas instituciones, bien como en los procedimientos administrativos de supervisión y evaluación.

La discusión sobre la universidad en nuestro país, según Weber (2009), atravesó hace casi un siglo el debate nacional, si se considera las iniciativas tomadas en los años 1920 en relación a la creación de la Universidad de Río de Janeiro, la cual fue tomada como modelo para que otras universidades fueran autorizadas, así como



la realización de congresos que defendían la necesaria actualización de los cursos existentes hasta el momento.

Varias alteraciones fueron sufridas –en virtud de la promulgación de distintos dispositivos legales– por la Enseñanza Superior Brasileña de 1889 hasta la Revolución de 1930 (Fávero, 2006). Además del carácter tardío, teniendo en cuenta que la primera institución de Enseñanza Superior fue creada recién en 1808 y las universidades a partir de la década de 1930, otra característica importante marca el desarrollo de la Enseñanza Superior en nuestro país. Esta característica, de acuerdo con Durham (2005, p. 197), “*es el desarrollo precoz (a partir del final del siglo XIX) de un poderoso sistema de enseñanza privada paralelo a la enseñanza pública*” –sobre el cual seguiremos abordando en el subtítulo siguiente, al tratar de la Reforma Universitaria de 1968 y de la privatización de la Educación Superior.

Así, a principios de Vargas –en 1930–, tenían tres universidades en nuestro país (Cunha, 1980). Sin embargo, la creación de las universidades de la Unión fue principalmente en los mediados de los años 1940, después de la caída del Estado Novo, de la federalización de instituciones de enseñanza superior del estado o privadas (Weber, 2009). Al final de esa era, 1945, eran cinco universidades. Este período –en torno de 1940-1960–, también, es caracterizado por la modernización de la Enseñanza Superior brasileña por el modelo norteamericano. Cunha (1988) sostiene que esa modernización inició en la segunda mitad de los años 40, ganó fuerza en los años 50 y se intensificó en los años 60 –confiriendo una alteración cualitativa en ese proceso–, los cambios políticos, en ese contexto, resultaron del golpe del Estado de 1964.

Después de eso, Cunha (1988) afirma que no sólo las agencias (Punto IV, Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID)) desarrollaron programas más grandes y articulados, como el Ministe-

rio de Educación no tardó a contratar estadounidenses que ayudaron en la organización de nuestra Enseñanza Superior, convocándolos a dar asistencia al gobierno de nuestro país en relación a la planificación de nuestras universidades. Así, con el objetivo de la creación de universidades por la Unión, fundada en 1961, la Universidad de Brasilia es considerada un marco, paralelo a eso en algunas de las universidades ya existentes, se realizaron reformas, como fue el caso de la Universidad de Brasil (Weber, 2009).

Este sistema de enseñanza privada paralelo a la enseñanza pública, citado por Durham (2005), en la década de 1960, adquiere nuevas características. A diferencia de lo anterior, no se trata simplemente de la coexistencia de sistemas de orden pública y privada con misiones y objetivos similares. Pero sí, se trata de otro sistema, lo cual subvierte la concepción dominante de Enseñanza Superior, la cual está centrada en la asociación entre enseñanza e investigación, entre libertad académica e interés público, el cual está constituido por empresas de enseñanza orientadas hacia el mercado y el lucro (Durham, 2005).

En este sentido, como resultado de la investigación posdoctoral en Derecho Público, Gomes (2009) entiende la Educación Superior privada como servicio de utilidad pública y concluye que el derecho positivo nacional, a partir de la evolución constitucional, reconoció la libertad de enseñanza, bajo la criba de un Estado intervencionista y fundante, el cual controla el sistema educativo por actos administrativos regulatorios, en busca de calidad de uno servicio de utilidad pública (Gomes, 2009).

Dado curioso —o no—, si nos remeternos a este contexto histórico, según Veiga (2007), graduarse o hacer una facultad era lo mismo que asistir a un profesor de la corporación y practicar los actos prescritos para convertirse en un maestro (colegio de artes) o un médico (medicina, teología, derecho). Cuando utilizamos el

término «curioso», es por el motivo de que hoy nuestras universidades se organizan de forma bastante distinta, pero, obviamente, el contexto era otro y, de aquí para allá, muchos cambios ocurrieron, tanto en la legislación, como en la forma de gestión y la organización del espacio, del cuadro trabajador, de la sistemática de las clases y, incluso -y, principalmente-, del “público objetivo” que busca prepararse para el mercado de trabajo, que también se distingue de otrora.

En ese contexto, Veiga (2007) explica que, para poder frecuentar a los maestros de las facultades de artes, antes de ingresar en los estudios superiores, no había una exigencia legal. Sin embargo, sin el conocimiento previo de las disciplinas de las facultades de artes, difícilmente se ingresaba en los estudios superiores. El conocimiento previo del latín –que podía ser adquirido en escuela o con maestros particulares– también era necesario para poder ingresar en las facultades.

La misma autora todavía destaca que las denominadas universidades de la época (siglos XII a XVIII), eran como una asociación de alumnos y maestros, que se encontraban para transmisión y aprendizaje de conocimientos considerados «desinteresados» (Veiga, 2007). Además de que las mismas eran frecuentadas predominantemente por el sexo masculino.

Además, por tratar de los cursos de artes, medicina, teología y derecho, se incluye el curso de ingeniería también. Vale la pena señalar que no tenían muchas opciones de cursos y las opciones que tenían, según Cunha (1980), tenían como objetivo a la «utilidad» de la época, especialmente en casos de guerra. Entonces, como afirma Barreyro (2008), el desarrollo de la Enseñanza Superior, desde principios del siglo XIX, estuvo relacionado a la formación profesional.

### **1.1. La Reforma Universitaria de 1968, la privatización de la Educación Superior en Brasil y la docencia en ese contexto**

La profesión docente, según Guarany (2012), no era vista como una actividad laboral, sino asociada a la vocación. Durante mucho tiempo la enseñanza fue reconocida así, como vocación, apostolado, sacerdocio laico, siendo su ejercicio basado principalmente en las cualidades morales, virtud que los buenos maestros tenían que poseer y exhibir (Lessard, y Tardif, 2008). Con la reforma universitaria de 1968, la cátedra fue abolida y la figura del profesor catedrático como cargo final de carrera fue instituida. Los docentes en vez de ser asignados en cursos pasaron a transitar por departamentos. En las instituciones públicas, los profesores pasan a tener una carrera que se basa en grados y títulos académicos; se establece el régimen de trabajo de dedicación exclusiva (DE); y los profesores empiezan a ser admitidos por contrato de trabajo, entrando en vigor la regencia por el régimen laboral (Morosini, 2009).

En ese sentido, durante las últimas décadas (marcado por el contexto de la generalización y masificación de la educación y burocratización de los sistemas educativos), el sindicalismo docente y las asociaciones profesionales insistieron para que la enseñanza fuera reconocida como oficio y, consecuentemente, los docentes como trabajadores cualificados deberían ser tratados por el empleador respetando los planes material, social y simbólico (Lessard, y Tardif, 2008).

Nóvoa (1999) aborda el proceso histórico de profesionalización del profesorado y, en ese momento, afirma que el período clave en la historia de la educación y de la profesión docente está en la segunda mitad del siglo XVIII, momento en que se esboza el perfil del profesor ideal. El autor defiende que la historia de esa profesión se desarrolla continuamente, señalando la desprofe-

sionalización/proletarización a la que, en las últimas décadas, los profesores han estado sujetos. La presencia del estado evaluativo con la fortificación del control de tiempo y de tareas hizo/hace que la proletarización del trabajo docente venga acentuando en el mundo globalizado (Morosini, 2008). Además de la proletarización, intensificación y precarización también son conceptos clave presentes en la rutina del docente universitario.

Además de la alteración de la figura del profesor, otra característica del período de la Reforma es la privatización de la Educación Superior que comenzó a tomar forma y fuerza. Para constar, además de la Reforma de 1968, Sampaio (2011) explica que tiene más de un siglo la enseñanza superior privada en el país, correspondiendo al 75% de las matrículas en ese nivel de enseñanza, siendo su trayectoria marcada por dos Constituciones: la de la República, de 1891, y la de la Constitución de 1988. La primera de ellas proporcionó la posibilidad de existencia; mientras que la segunda, mantuvo la Enseñanza Superior libre a la iniciativa privada, siempre que se respeten las normas generales de la Educación y con autorización y evaluación del poder público, reafirmando así el principio liberal.

Este marco legal, según la autora, dio al sistema nacional de educación superior una organización dual: de un lado un sector público gratuito e de otro un sector constituido por establecimientos de naturaleza jurídica privada –laicos y confesionales. En el primero las instituciones se mantienen por los gobiernos federal, estatal o el poder municipal. En cuanto el segundo, está subordinados a una legislación federal, condición que le asegura una unidad formal (Sampaio, 2011).

En el marco de las demandas de los potenciales «consumidores», la iniciativa privada, como Sampaio (2000), enumera dos más constituciones en ese marco legal: la Ley de Directrices y Bases (LDB) de 1961 y la Reforma Universitaria de 1968. La primera responsable

por el reconocimiento y legitimación de la aún equilibrada dualidad del sistema de Enseñanza Superior; la segunda, con el refuerzo de la Reforma, la expansión estableció una relación de complementariedad entre el sector público y privado. Por otra parte, para Cruz y Paula (2015), esa iniciativa privada no confesional tuvo permiso para entrar en el «mercado» en virtud de la desobligación del Estado con la Enseñanza Superior, lo que para las autoras es una de las cuestiones importantes de ese período de expansión.

Sin embargo, manteniendo el foco en la Reforma Universitaria de 1968, Weber (2009), incluso defiende que, vista como una solución temporal para problemas debatidos desde el principio del siglo XX relacionados a la formación a nivel superior, la Reforma dejó marcas en las discusiones contemporáneas sobre la educación superior de nuestro país.

En ese sentido, ella explica que, consubstanciada en la Ley n. 5540 de 28 de noviembre de 1968, la Reforma Universitaria de 1968 puede ser considerada como solución temporal a una problemática de muchas décadas, y la cual sigue siendo, a pesar de haber pasado 40 años, el foco de la discusión porque está indisolublemente relacionada con el debate sobre el futuro del país, razón esta porque ha sido objeto de disputa constante entre las fuerzas sociales en presencia, dentro de determinadas coyunturas (Weber, 2009).

Martins (2009) esclarece que se instaló en Brasil, a partir de finales de la década de 1950, un nuevo estándar de Enseñanza Superior y defiende que ese nuevo patrón representó una consecuencia de la implantación de la referida Reforma. Conforme el autor, privilegiando una estructura selectiva, en los ámbitos académico y social, el modelo implantado pasó a ser hecho por la enseñanza privada, en virtud de la creciente demanda por acceso a ese nivel de enseñanza. La enseñanza privada, en ese caso, se organizó a partir de empresas educativas

(Martins, 2009).

El autor partió del presupuesto que la Reforma tenía como objetivo la modernización y la expansión de las instituciones públicas, en especial las federales. Lo que se considera como la «nueva Enseñanza Superior» se ha hecho como un desdoblamiento de la Reforma, ya que las matrículas no se han ampliado al mismo nivel que la demanda de acceso. Antes del período de la Reforma, la Enseñanza Superior privada estaba organizada de manera semejante a la enseñanza pública e incluso durante un largo período, las universidades católicas, para sostener sus actividades, dependían del financiamiento del sector público. Por lo tanto, aún para ese autor, esta nueva Enseñanza Superior privada es fruto de un conjunto de factores complejos, entre ellos, las modificaciones ocurridas en el campo político nacional de 1964 y su impacto en la formulación de la política educativa (Martins, 2009).

El sector privado, de acuerdo con Sampaio (2011, p. 29, traducción nuestra), “[...], *la movilización de recursos privados y orientación para satisfacer la demanda del mercado, fue más dinámico y ha crecido más rápido que el público, muchas veces en detrimento de la propia calidad del servicio ofrecido*”. La autora aclara que el número de matrículas creció 500% en la Enseñanza Superior –de 200 mil a 1,4 millón– y el 800% en el sector privado, entre 1960-1980 (Sampaio, 2011). Así:

*“Entre 1965 y 1980, las matrículas del sector privado saltaron de 142 mil a 885 mil alumnos, pasando del 44% del total de las matrículas al 64% en ese período. En su fase inicial, es decir, desde finales de los años 1960 hasta la década de 1970, la expansión del sector privado laico se produjo básicamente a través de la proliferación de establecimientos aislados de pequeño porte. A partir de la segunda mitad de la década de 1970, el proceso de organización institucional del sector privado sufrió una transformación gradual. En*

*un primer momento, algunos establecimientos aislados se convirtieron en federaciones de escuelas, a través de un proceso de fusión. En un momento posterior, a partir de finales de la década de 1980, el movimiento de transformación de establecimientos aislados en universidades se aceleró: entre 1985 y 1996, el número de universidades privadas más que triplicó, pasando de 20 a 64 establecimientos. Todo lleva a creer que la expansión de las universidades privadas fue orientada por la percepción de sus propietarios de que la existencia de establecimientos mayores, ofreciendo cursos más diversificados, tendría ventajas competitivas en el interior del mercado de la enseñanza superior” (Martins, 2009, p. 23, traducción nuestra).*

En relación con la expansión, lo que provocó que el número de instituciones se ha triplicado entre 1985/1996, también se reporta en Sampaio (2011). En efecto, esta autora explica que, casi en la misma proporción que los establecimientos se ampliaron numéricamente, la oferta de cursos también casi se triplicó entre los años 2000-2008, siendo que 70% de los cursos de graduación fueron ofrecidos por el sector privado en nuestro país.

En este íterin, Gomes (2009, p. 268) también presenta la expansión en número y en tamaño de las instituciones de Enseñanza Superior hasta la mitad de 1990. Nombrado como un proceso de aglutinación, además de la expansión, el autor atribuye a ese período “[...], la privatización del sector, la diversificación de la comunidad académica y de los cursos, la interiorización de nuevas instituciones, la legitimación de cursos nocturnos y en períodos especiales, la aparición de instituciones multicampi y comunitarias, [...]” y, además, la expansión de las universidades privadas con orientación empresarial.

Al mismo tiempo que, según Martins (2009), impulsado por la nueva legislación de la enseñanza superior, se crearon nuevas universidades, ya que la Constitu-



ción de 1988 dispuso el principio de autonomía para las universidades, lo que al sector privado permitió crear y extinguir cursos en la propia sede de las instituciones, bien como, reubicar el número de plazas de los cursos ofrecidos, sin someterse al control burocrático de órganos oficiales. Por último, el mismo autor aclara que algunas universidades públicas (federales y estatales) y privadas (confesionales, la mayoría de las veces):

*“[...] crearon estructuras académicas que propiciaron la producción científica institucionalizada, desarrollaron cursos de post-grado stricto sensu, promovieron la profesionalización de la carrera académica, adoptaron el régimen de tiempo integral para sus docentes, preservaron la libertad académica, asociaron las actividades de enseñanza e investigación, implantaron programas de iniciación científica en cooperación con las agencias de fomento nacionales” (Martins, 2009, p. 28, traducción nuestra).*

Debido a lo anterior, aquí es pertinente abrir un ‘paréntesis’ de que las instituciones privadas, sobre todo las confesionales, son el foco de esta investigación, ya que los profesores entrevistados se derivan de programas de Diploma de Posgrado en Educación (PPGEdu) de esta modalidad de institución. Sin embargo, se hizo necesario presentar el contexto de la Educación Superior como un todo, permitiendo comprender cómo la referida modalidad está insertada en el mismo.

Retomando, mientras que las instituciones privadas de perfil empresarial, las cuales están orientadas básicamente a una formación estrictamente profesional, emplean a profesores ‘horistas’ con menor titulación académica y que dedican principalmente a las actividades de enseñanza. Según el autor, esas instituciones poseen el 14% de los docentes de tiempo integral y el 16% de los doctores de Brasil, sólo (Martins, 2009). En el ínterin, Fávero (2006) constata, tras analizar la implan-

tación de la Reforma de 1968, que, a partir de los años 80, varias propuestas surgen con el propósito de reformular las instituciones universitarias.

En el sentido de la reformulación constante, Sampaio (2010, p. 49), defiende que, organizando la demanda por enseñanza superior y reaccionando a ella, la dinámica que el sector privado establece con el mercado es fundamental para la conformación de un sistema de enseñanza superior democrático y plural en Brasil. Así, para Fávero (2006) hablar de las universidades del país y sus impases al período de 1968 hace que sea necesario revisar un paseo complejo y permeado de obstáculos. Para ella, se hace inaplazable la reconstrucción con seriedad y competencia del trabajo universitario, percibiendo como un emprendimiento imprescindible -aparecer de difícil-, y que el mismo necesita ser entendido y asumido como un proceso en construcción permanente (Fávero, 2006).

## **2. La mujer docente en la educación superior privada**

El género es concebido como una construcción social, histórica y cultural —organizada sobre las diferencias sexuales y las relaciones de poder—, que, según Almeida y Soares (2012), revela conflictos y contradicciones que marcan una sociedad señalada por la desigualdad —sea ella de clase, raza, etnia o género. Conforme las autoras:

*“La asociación de la figura femenina a los atributos de maternidad no es nueva, pero construido en la imaginación y en la constitución de todas las civilizaciones, en varias ocasiones, culturas y clases sociales. Este imaginario está fuertemente impregnado de valores culturales y religiosos que producen el emblema de lo femenino en el espacio indivisible, permeado por las relaciones de poder, que se extiende de la familia a la sociedad, al que la actual crítica teórica feminista denomina relaciones de género. En los tiempos modernos y contemporáneos, cuando esas*

*relaciones se establecieron en el mundo del trabajo después de la inserción femenina en ese espacio, a su vez, produjeron mecanismos sutiles y explícitos de dominación insertados en los espacios jerárquicos de poder. Estos, a menudo, son fragmentados cuando se desplazan a las profesiones feminizadas y parece haber una concordancia implícita sobre qué trabajos son 'para las mujeres'. Entre ellos, la enseñanza [...]» (Almeida, y Soares, 2012, p. 558, traducción nuestra).*

Pero en ese caso, el magisterio sólo para enseñar niños y jóvenes (Almeida, y Soares, 2012). La participación femenina en la ciencia fue algo restringido, durante mucho tiempo, muchas veces ocultada o incluso negada. Sin embargo, las mujeres conquistaron su espacio en la ciencia y en la sociedad –a lo largo de la historia– y pasaron a difundirse por carreras antes frecuentadas sólo por hombres y a expandirse en la Educación Superior, la cual es una, entre otras esferas, que hasta hace poco era predominantemente masculina (Backes, Thomaz, y Silva, 2016).

Delante de eso, los mismos autores abordan la necesidad de discutir la presencia de la mujer en la Educación Superior, aun ella ya habiendo conquistado su espacio en ese ambiente. El hecho es que la discriminación en el campo educativo no se refiere más al impedimento de acceso de la mujer, sino al proceso de elección de la carrera profesional. «*Si, por un lado, hay oportunidad de acceder a la enseñanza superior para ambos sexos, por otro, las preferencias «naturalizadas» de hombres y mujeres por determinadas profesiones y áreas del conocimiento se vuelven evidentes»* (Backes, Thomaz, y Silva, 2016, p. 167).

De acuerdo con Backes, Thomaz y Silva (2016), en número de estudiantes en las universidades nacionales la presencia femenina es mayor, sin embargo, lo mismo no ocurre en el cuadro docente de la Educación Superior –lo cual es considerado territorio de prestigio

en la educación— de forma distinta de lo que ocurre en la Educación Básica, en la cual el cuerpo docente es predominantemente llenado por profesoras, tal como se ha señalado anteriormente.

En este sentido, Almeida y Soares (2012) explican que, por naturaleza, la enseñanza de niños y jóvenes se erige como el trabajo de las mujeres y, por lo tanto, se acepta social y culturalmente. Sin embargo, algunas paradojas ocurren cuando se trata de la Enseñanza Superior, ya que entra en conflicto con ese imaginario aceptado. Así fue (y, a veces, todavía es) desde mucho tiempo, los hombres eran los doctores, los conocedores, los libres; las mujeres vivían sumergidas en las tareas domésticas y maternas y, a menudo, apenas podían aprender a leer y escribir.

Sin embargo, la universidad ha caminado y evolucionado, aunque con el cuadro docente aún inferior, la presencia de la mujer en ese espacio ya es percibida y, al menos, no hay diferencia salarial entre profesores y profesoras que desempeñan la misma actividad. En este sentido, es importante subrayar que hay mucho más que cifras detrás de esta realidad, *“hay cuestiones del imaginario social y de la herencia cultural que se han firmado desde hace décadas y que se reflejan en las relaciones entre hombres y mujeres. Las relaciones de poder están presentes en todas las construcciones e instancias sociales, incluso en la universidad»* (Backes, Thomaz, y Silva, 2016, p. 167). En este sesgo,

*“Las profesoras mujeres, doctoras docentes que hoy asumen el papel de profesoras e investigadores universitarias enfrentaron/enfrentan barreras sociales e históricas que sobrepasaron la devaluación y el desestimulo ante su competencia como profesional docente. Después de dedicar años de trabajo científico, muchas veces concomitantes al celo por los quehaceres domésticos, alcanzaron la excelencia y el reconocimiento social por su trabajo. Se sabe que las dificultades y barreras*

*que ellas tuvieron que vencer por el camino fueron inmensas y exigieron un esfuerzo mucho mayor que el gastado al estudiar, trabajar y dedicar largas horas al trabajo científico”* (Backes, Thomaz, y Silva, 2016, p. 174, traducción nuestra).

En ese ínterin, Almeida y Soares (2012) explican que —en los recursos humanos de la Educación, la importancia de la presencia femenina puede ser observada por medio de los aspectos históricos, culturales, sociales y políticos. Con mayor incidencia a partir del siglo XX, las mujeres pasan a asumir papel en el mundo del trabajo remunerado, desde la enseñanza fundamental hasta la post-graduación, participan en las investigaciones y en los proyectos de extensión y acompañan los avances tecnológicos, los cuales diseñan diferenciadas características en la formación de la docencia brasileña actual.

Por lo tanto, es necesario orientar nuestra mirada a las cuestiones históricas, sociales, culturales y de género —apuntando comprender cómo este proceso ocurre—, los cuales permean la lucha por el acceso a la Enseñanza Superior por las mujeres y que nos indican cómo la profesión docente se ha convertido en un espacio mayoritariamente femenino en determinadas áreas del conocimiento (Backes, Thomaz, y Silva, 2016).

Según Almeida e Soares (2012), el proceso histórico fue largo, y ahora en una época diferenciada, en el país se intenta encontrar una definición de lo que es ser mujer en este contexto actual, que pertenece a la generación post-feminismo, culta, intelectualizada, con el título de doctorado y actuante en la Educación Superior, de acuerdo con su propia forma de ver la vida y situarse como mujer y educadora, bien diferente como en otros tiempos.

De hecho, cambió mucho si se comparado a otro contexto y período histórico, pero no se trata, aún, de un proceso igualitario. En relación a eso, Barreto (2014),

realizó un estudio con el propósito de contribuir a la discusión sobre las relaciones de género, con enfoque en la presencia femenina en la universidad brasileña. Por lo tanto, la autora objetivó actualizar el panorama de la participación de la mujer en la Educación Superior y observar su representatividad en la universidad –tanto en el aula en la condición de docente o discente, en la infraestructura de la institución o en las actividades de investigación.

Fue posible percibir una hegemonía femenina en casi todos los números relativos al acceso a la Educación Superior y a su conclusión –lo que ya se considera un avance. Sin embargo, el número de docentes hombres en la Educación Superior brasileña, en el estudio realizado por Barreto (2014), es más elevado que el femenino. La autora, en el momento de la publicación, utilizó como fuente de información tres grandes bancos de datos oficiales, entre ellos, el Censo de la Educación Superior (INEP/MEC), con los datos disponibles hasta la fecha –la publicación ocurrió en 2014, pero se trata de un estudio que ya estaba en construcción, por lo que 2012 era el año límite de datos disponibles. Se constató que la composición docente, en seis años (2006/2012) no sufrió cambios significativos, manteniendo una media de 54,72% de hombres y 45,28% de mujeres.

Hecho esto que no sufrió muchos cambios en los años siguientes. El último resumen técnico llega a la conclusión que el perfil docente tanto de la red pública, cuanto de la privada está compuesto en su mayoría por hombres, con edades comprendidas entre los 35 y los 37 años, respectivamente, doctores con un contrato de trabajo a tiempo integral en la red pública y maestros con tiempo parcial en la red privada (Deed/Inep, 2017).

Aunque no es la mayoría en la educación superior en su conjunto, la mujer está presente en este contexto, y, en una gran escala, en el postgrado *stricto sensu* en Educación. Incluso, sobre esta cuestión de género

– Carlotto, Braun, Rodríguez y Diehl (2014)– llevaron a cabo un estudio sobre *Síndrome de Burnout* en los profesores, en el cual evidenciaron que participantes del sexo masculino presentaron mayor índice promedio en las dimensiones de Indolencia, Culpa y Perfil. 2. Mientras, participantes del sexo femenino revelaron mayor índice promedio en la dimensión de Ilusión por el Trabajo. Incluso, los resultados del estudio, realizado por las autoras, apuntan a la necesidad de considerar las diferencias de construcción social de género en el proceso de enfermedad de la categoría docente.

Fernández Cruz (2015), al investigar sobre los aspectos centrales de identificación de los profesionales de la educación, destacó algunos elementos, que se diferencian en dos variables, las cuales influyen en la satisfacción de los docentes: a) contextuales-ambiente, apoyo, prestigio social; b) inherentes al ejercicio de la profesión- recursos materiales, condiciones laborales. El autor percibió, en el estudio por él realizado, que la satisfacción también se diferencia conforme a la edad y el género de los docentes. Los docentes con mayor tiempo de experiencia (con más de cuarenta y cinco años de edad), y las mujeres se mostraron con mayor satisfacción en su actividad profesional.

Además de lo expuesto sobre la presencia de la mujer en la carrera docente, es pertinente recordar que la oralidad, desde sus primeros usos (a ejemplo de la historia oral), permitió –como bien recuerdan Bolívar, Domingo y Fernández Cruz (2001)–, dar voz a las vidas silenciadas, entre las que estarían las mujeres. En este sentido, Mosquera (1979) ya evidenciaba, en relación al masculino y femenino, la necesidad de derribar tabúes y mitos para construir un futuro más humano y equilibrado. Así, el autor afirma que una sociedad más humana debe estructurarse a partir de la igualdad de derechos y deberes, de la consideración de que la continuidad del mundo reside en la corresponsabilidad, y no en la sumi-

sión o dependencia (Mosquera, 1979). En ese sentido, mucho ya se ha caminado, pero mucho aún se tiene que caminar para que la mujer sea respetada en el ámbito personal y profesional, sea en la docencia, en la ciencia o donde ella tenga interés de estar.

### **3. Conclusiones**

Con este texto, presentamos el contexto de la educación superior en Brasil, situando el período en que la misma pasa por la privatización, y señalamos la presencia de la docencia femenina en ese momento.

Por tanto, buscamos de forma breve trazar históricamente los principios de la educación superior en nuestro país.

Concluimos que las universidades brasileñas tuvieron su creación tardía, si se compara a los demás países. El marco histórico principal que trata de la privatización de ese nivel de enseñanza en Brasil, se dio con la Reforma Constitucional de 1968. Conviene destacar que nuestro interés con la educación superior privada nace de nuestra área de actuación.

Además, considerando la cultura popular en relación al trabajo docente asociado a la maternidad y, por lo tanto, actividad vista como femenina, percibimos que no sucede lo mismo en el nivel superior de enseñanza, la cual tiene su cuerpo docente mayoritariamente masculino, según estudios científicos citados a lo largo del texto. Sin embargo, aunque con algunas diferencias numéricas, percibimos que las mujeres están empezando a ocupar ese espacio y, a pesar de ser en menor número, financieramente reciben salarios iguales, conforme nivel y carga horaria asumida, avanzando de esta forma, hacia la igualdad de género.

Por lo tanto, además de vislumbrar la educación superior y su privatización, también discutimos la cuestión de género, apoyadas en lo que el derecho educativo



comprende a partir de las legislaciones que rigen en cada uno de los actos citados, como también, por el sesgo del empoderamiento de la mujer universitaria. Como investigación futura, sugerimos dar voz a las profesoras que enseñan en el contexto de la educación superior, aportando, de esta forma, datos empíricos para basar la teoría aquí expuesta.

### Referencias:

- Almeida, J.S., y Soares, M. (2012). Mudaram os tempos; mudaram as mulheres? Memórias de professoras do Ensino Superior. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 17(2), 557-580.
- Backes, V.F., Thomaz, J.R., y Silva, F.F. (2016). Mulheres docentes no ensino superior: problematizando questões de gênero na Universidade Federal do Pampa. *Caderno de Educação, Tecnologia e Sociedade*, 9(2), 166-181.
- Barreto, A. (2014). *Cadernos do GEA – A mulher no ensino superior: distribuição e representatividade*. (6). Rio de Janeiro: FLAC-SO, GEA, LPP.
- Barreyro, G.B. (2008). *Mapa do ensino superior privado*. Brasília: Instituto Nacional e Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández Cruz, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Carlotto, M.S., Braun, A.C., Rodriguez, S.Y.S., y Diehl, L. (2014). Burnout em professores: diferença e análise de gênero. *Contextos Clínicos*, 7(1), 86-93.
- Cruz, A.G., y Paula, M.F.C. (2015). O setor privado-mercantil de educação superior no Brasil e a educação a distância. *Germinal: marxismo e educação em debate*, 7(2), 242-251.
- Cunha, L.A. (1988). *A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Cunha, L.A. (1980). *A universidade temporã: o ensino superior da Colônia à era de Vargas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

ra.

- Deed/Inep. (2017). *Resumo técnico: censo da educação superior 2014*. Brasília: Instituto Nacional e Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Durham, E.R. (2005). Educação superior, pública e privada (1808-2000). In S. Schwartzman y C. Brock (Orgs.), *Os desafios da educação no Brasil* (pp. 197-240). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Fávero, M.L.A. (2006). A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar em revista*, 22(28), 17-36.
- Fernández Cruz, M. (2015). *Formación y desarrollo de profesionales de la educación: un enfoque profundo*. USA: Deep University Press.
- Gomes, M.F. (2009). Educação superior privada como serviço de utilidade pública. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 17(63), 263-292.
- Guarany, A.M.B. (2012). Trabalho docente, carreira doente: a privatização, a lógica produtivista e a mercantilização na e da educação e seus efeitos sobre os docentes. *Revista Educação por Escrito*, 3(1), 26-40.
- Lessard, C., y Tardif, M. (2008). As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão professor? In M. Tardif y C. Lessard (Orgs.), *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais* (pp. 255-277). 2. Petrópolis: Vozes.
- Lopes, J.L. (2000). Prefácio - A Universidade no Brasil: um histórico e um alerta. In M.L.A. Fávero. *Universidade do Brasil: das origens à construção* (pp. 9-12). Rio de Janeiro: UFRJ/Inep, 2000.
- Martins, C.B. (2009). A Reforma Universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. *Educação & Sociedade*, 30(106), 15-35.
- Morosini, M.C. (2009). Docência e internacionalização da educação superior. In S.M.A. Isaia, D.P.V. Bolzan y A.M.R. Maciel (Org.), *Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior* (pp. 49-61). Santa Maria: Editora da UFSM.
- Morosini, M.C. (2008). O professor do Ensino Superior na sociedade contemporânea. In D. Enricone (Org.), *A docência na*

LA PRIVATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN BRASIL Y LA  
MUJER DOCENTE EN ESE CONTEXTO: UN BREVE TRAZADO  
HISTÓRICO POR LAS LENTES DEL DERECHO EDUCATIVO

*educação superior: setes olhares* (pp. 95-110). 2. Porto Alegre: EDIPUCRS.

- Morosini, M.C. (2005). O ensino superior no Brasil. In M. Stephanou y M.H.C. Bastos (orgs), *Histórias e memórias da educação no Brasil* (pp. 296-323). Vol. III: século XX. Petrópolis: Vozes.
- Mosquera, J.J.M. (1979). *As ilusões e os problemas da vida*. Porto Alegre: Sulina.
- Nóvoa, A. (1999). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor* (pp. 13-34). Col. Ciências da educação (n. 3). 2. Porto: Editora Porto.
- Sampaio, H. (2011). O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações. *Rev. Ensino Superior Unicamp*, s/v(4), 28-43.
- Sampaio, H. (2010). Ensino superior privado: reprodução e inovação no padrão de crescimento. *Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior*, 27(39), 45-58.
- Sampaio, H. (2000). *Ensino Superior no Brasil: o setor privado*. São Paulo: Fapesp/Hucitec.
- Veiga, C.G. (2007). *História da educação*. São Paulo Ática.
- Weber, S. (2009). Marcas da Reforma Universitária de 1968 e novos desafios para a universidade brasileira. ***Estudos de Sociologia*** – *Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE*, 2(15), 121-136.

## PARTE IV

# ESTRATEGIAS CONTEXTUALES PARA LA CULTURA DE PAZ

## Capítulo 12

# LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES: UN RETO PARA LA UNIVERSIDAD EN CUBA

DrC. Yuniesky Álvarez Mesa\*

DrC. Margarita González González\*

DrC. Oscar Ginoris Quesada\*

### 1. Introducción

La universidad en la segunda década del siglo XXI para cumplir con su encargo social se transforma aceleradamente atendiendo a los cambios científicos y tecnológicos. La masificación de la educación superior, el creciente aumento de oportunidades de ingreso a carreras universitarias, la flexibilidad de los currículos, las diversas modalidades de estudios con crecimiento en la educación a distancia, así como el desarrollo de procesos de evaluación externa que acrediten la calidad de la Educación Superior; son objeto de atención en el contexto universitario.

Son variadas las razones que nos motivan a la presentación de este tema sobre la formación de competencias profesionales en el contexto cubano. Pero dos de ellas se destacan y son suficientes para sustentar la pertinencia de nuestras investigaciones.

La primera es la evolución de la sociedad cubana imbuida en un fuerte proceso de transformaciones que implica la creación de un nuevo modelo de sociedad que

\* Universidad de Matanzas, Cuba

le dé continuidad al proceso revolucionario ajustado a las condiciones actuales del siglo XXI. Hoy la economía del país demanda de profesionales competentes para todos los sectores económicos y la universidad asume la responsabilidad social de formarlos.

La segunda razón que nos motiva el estudio sobre las competencias profesionales es la gran diversidad de criterios, opiniones y definiciones asociadas a diferentes posiciones pedagogos, sociólogos, psicólogos, políticos entre otros respecto al tema. Son variados los cuestionamientos ¿Formamos por competencias o por habilidades? ¿Se forma la competencia en el marco curricular o continúan su formación en el marco laboral?

La solución de las contradicciones que hoy se manifiestan entre la necesidad social y los modelos de formación en las universidades, así como el universo de teorías con respecto a la formación de competencias profesionales, favorecerán a formación de un profesional competente preparado para enfrentar los retos del siglo XXI.

## **2. Desarrollo**

El análisis de las diferentes definiciones de competencias demuestra el auge del término y su impacto en las ciencias en todo el mundo. La emergencia del concepto está motivada por condiciones socio históricas y el desarrollo de la globalización neoliberal que impone la formación de un hombre competente para el mercado laboral. Su desarrollo se vincula con la búsqueda de respuestas oportunas ante el deficiente desarrollo de habilidades y destrezas del individuo para su desarrollo.

El término competencia aparece en países como el Reino Unido, Estados Unidos, Alemania y Australia. Se relaciona con la psicología y la sociología ocupacional en las empresas, en particular en el campo tecnológico, donde el desarrollo del conocimiento ha sido muy acele-

rado. En los años 20 del siglo pasado en Estados Unidos se relaciona con la capacitación. Se considera al psicólogo David McClelland, 1973, como uno de los pioneros en el uso del término en relación al desempeño laboral. (Sánchez, 2004)

En la psicología laboral las competencias aparecen como una vía para caracterizar la productividad y empleabilidad de los trabajadores en las empresas. Como apunta Guerrero-Chanduví, Dante (2011), ya en los años 70 del pasado siglo se logra implementar por David McClelland el concepto de competencias con la finalidad de predecir éxito en el trabajo sin distinción de condiciones biológicas o sociales.

Esta categoría ha alcanzado un desarrollo teórico enorme, pero esto no significa consenso en su definición ni en su necesidad en las concepciones curriculares.

La legislación de la República de Cuba establece que competencia laboral es el *“Conjunto de conocimientos teóricos, habilidades, destrezas y aptitudes que son aplicados por el trabajador, en el desempeño de su ocupación o cargo, en correspondencia con el principio de idoneidad demostrada, requerimientos técnicos, productivos y de servicios, así como los de calidad, que se le exigen para el adecuado desenvolvimiento de sus funciones”* (Ministerio del Trabajo y Seguridad Social, 1999 s.p.). La inclusión en este documento legal muestra de hecho la importancia y la obligatoriedad de formarlas en los profesionales de nivel superior.

Se toma en cuenta como un punto de partida que posee carácter polémico lo que asevera Mariño Sánchez, M. de los A. y Ortiz Torres. T. sobre una evidente y real contradicción entre la teoría y la práctica relativa a la formación de las competencias profesionales en Cuba. Estos autores escriben:

*“La formación de competencias profesionales en la educación superior cubana se corresponde con su modelo formativo general (P. Horruitiner, 2006), aun*

*cuando exista una contradicción evidente entre los diseños curriculares de nueva generación, no elaborados explícitamente en función de estas competencias, y la necesidad de su formación y desarrollo en la preparación de profesionales de alto nivel. Esta contradicción ha provocado la realización de múltiples trabajos investigativos con la aparición de propuestas teóricas y prácticas valiosas para su inserción en las diferentes carreras universitarias.” (2011, p 3-4).*

No obstante, la necesidad de la formación de 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 ser y saber participar y lograr dar respuesta a las exigencias sociales actuales.

Desde que aparecieron los trabajos dedicados a la formación de competencias profesionales se generaron las primeras diferencias y polémicas en torno a este tema. Frank, J.R et al (2010) estudió la cantidad y diversidad de definiciones de competencia en el plano formativo y expresó de forma muy resumida y gráfica la magnitud del problema de determinar qué son las competencias.. Sus resultados los expresó en el siguiente gráfico de definiciones de competencias por años.



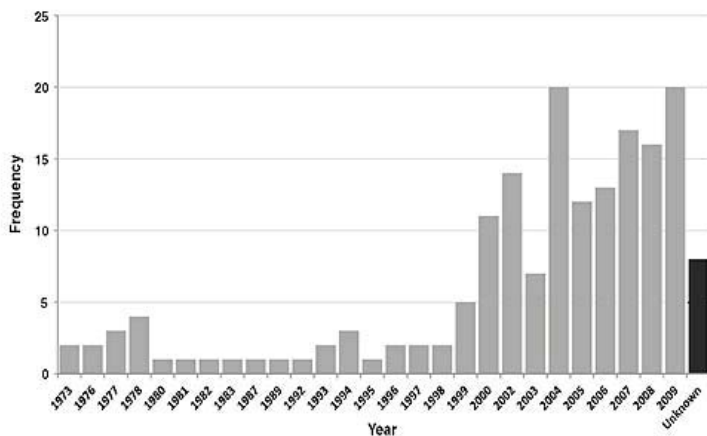


Figure 2. CBE definitions by year of publication.

Fuente: Frank, J.R et al (2010)

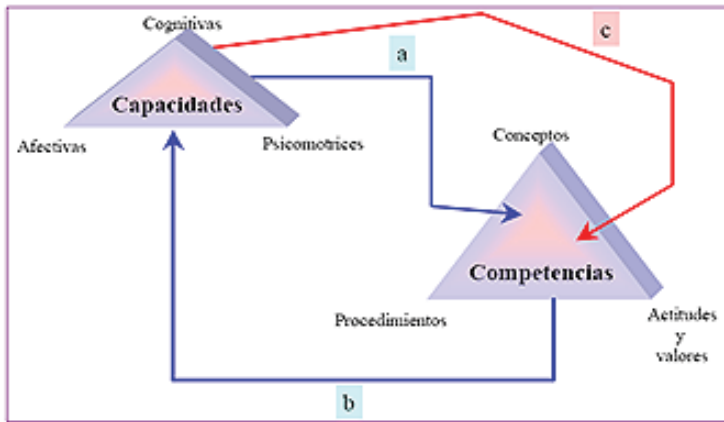
En relación a esta diversidad y su necesidad o no de considerarla en la teoría psicológica y pedagógica, es que Rodríguez-Mena García, M y Corral Ruso, R. (2015) plantean literalmente “...a pesar de la presencia cada vez más pujante de esta categoría en los ámbitos laborales y educativos, todavía son muchos sus detractores y los que niegan su pertinencia, alegando que ya existen otros términos para definir lo mismo” (p 74).

Se puede encontrar a los que defienden su necesidad real y a aquellos que consideran es algo que ya está en la teoría pedagógica y en la práctica formativa, pero con otras denominaciones. Por razones como esta es que Díaz Barriga, A, (2006) escribe que:

*“Llama la atención que por el contrario hasta ahora la discusión del término competencia se ha realizado cercana a sus significados etimológicos, en donde se ha clarificado su tránsito del campo de la lingüística laboral, para posteriormente adquirir significado en la atribución de pautas de desempeño en un sujeto, y la capacidad para resolver algún problema.” (p 3).*

Esta realidad obliga a reseñar que el término “competencia” en el campo de la formación de la personalidad. Muchas son las definiciones de competencia, y específicamente las profesionales. Entre las conceptualizaciones de competencia profesional se halla la de Tejada Fernández, J. y Navío Gámez, A. (2005), quienes estiman que es un “...conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados , en el sentido que el individuo ha de saber hacer y saber estar para el ejercicio profesional.” (p 3).

En esta opinión se identifican elementos básicos de lo que es para estos autores una competencia profesional: el conocimiento como el saber el qué y el cómo hacer; los procedimientos como el dominio del hacer en sí, de la ejecución misma; y las actitudes como la expresión del control propio de la actividad personal de modo que todo ello conduzca a un resultado tal como es necesario. Al decir de estos autores las competencias son conjuntos, no necesariamente declaran explícitamente su carácter de ser sistemas, que determina su efecto sinérgico. Se advierte en su trabajo su consideración que las competencias implican capacidades cognitivas, afectivas y psicomotrices, mientras que en otra parte de este trabajo apuntan que también a los valores. Lo que muestran con la siguiente ilustración, que toman de Ferrández, A. (1997) para ilustrar su interpretación de que gracias al conjunto de capacidades se alcanzan las competencias aprendidas; las que a su vez ponderan las ya poseídas. Proceso que se asume como una espiral que asciende y que explica la “formación permanente” de la evolución personal.



Fuente: Ferrández, A. (1997)

Es evidente que estos autores otorgan papel central a las capacidades, que la psicología no reconoce como los componentes que más significación tienen en la regulación de la actividad humana, cualidad que si se le reconocen en los valores y en los intereses.

Para Baca, A. R. (2015) la competencia es una articulación de diversos recursos personales (actitudes, conocimientos, habilidades o valores) y contextuales (materiales, económicos, humanos) que permiten ejecutar una tarea o resolver un problema en una situación real y concreta.

Sobre las competencias profesionales se encuentra la opinión de Mariño Sánchez, M. de los A. y Ortiz Torres, E. (2011), quienes consideran que estas son cualidades de la personalidad que posibilitan la autorregulación de la actividad personal según la integración de conocimientos científicos, habilidades y capacidades, motivos, sentimientos, necesidades y valores relacionados con una labor profesional específica. Aquí se expresa un enfoque holístico de la personalidad, pues integra lo cognitivo, lo afectivo y lo conductual.

Se reconoce el valor de esta definición de competencia profesional, pero se observa que los conocimientos como componentes de ellas se asumen de manera limitada, pues solo se hace referencia a los “conocimientos científicos”, y no se contemplan que hay que formar competencias profesionales que exigen de conocimientos artísticos, deportivos o de otros tipos; todos dados por las especificidades de las diversas labores profesionales.

De manera muy concreta, tras reconocer lo difícil de arribar a una definición universalmente aceptada de competencia, Díaz Barriga, Á. (2006) resume que las competencias resultan ser una combinación de información y habilidades puestos en acción en una situación inédita.

En el 2009 González Maura, V. escribe un trabajo que aborda aspectos valiosos sobre competencias profesionales. En este se llega a ofrecer la siguiente definición de esta es “...una configuración psicológica compleja que integra en su estructura y funcionamiento formaciones motivacionales, cognoscitivas y recursos personológicos que se manifiestan en la calidad de la actuación profesional del sujeto, y que garantizan un desempeño profesional responsable y eficiente” (González Maura, V. 2009, p 179)

Es de notar el enfoque psicológico de lo que se asume como competencia, su carácter complejo y el componente afectivo volitivo al asignarle aspectos motivacionales en su estructura y funcionamiento, cuestiones no tratadas con tal claridad y precisión en otros materiales consultados.

Se destacan en los juicios de esta autora que las competencias son asumidas como formaciones psicológicas cognitivas, motivacionales y afectivas. Identifica en las cognitivas a los conocimientos y a las habilidades; en las motivacionales coloca el interés profesional, a los valores, los ideales, incluso a la autovaloración. Considera entre las formaciones psicológicas afectivas a las emociones y los sentimientos. Cabe destacar que estas

últimas, también llamadas vivencias afectivas ejercen dos funciones: son señalizadores porque indican la relevancia subjetiva de la labor profesional a realizar y otra función reguladora porque orientan, conducen y matizan la actividad profesional.

Es necesario apuntar que tanto las emociones como los sentimientos, como vivencias afectivas que entran a formar parte determinante de las competencias profesionales son aquellas que tienen signo positivo. Se consideran así entre las emociones la alegría por el éxito, satisfacción por el logro alcanzado, y entre los sentimientos el amor al trabajo, seguridad en lo que hace, confianza en sí mismo.

De esta manera en los criterios de González Maura, V. (2009), aparecen las consideraciones que muestran marcadas diferencias con posiciones conceptuales donde son dominantes la actuación, mientras que en las posiciones de esta autora toman mucho más significado lo volitivo afectivo, sin devaluar lo cognitivo y procedimental.

El trabajo de esta autora reconoce que las competencias son posibilitadoras de desempeños eficientes, pero que están marcados por el comprometimiento responsable, lo que se explica claramente por lo ponderado de las formaciones psicológicas de tipo afectivo – volitivo que reconoce en ellas. Por tanto, regulan la actuación de cada individuo, son expresión de la calidad de su actuación profesional, marcada por la autonomía y la ética consecuente.

En el trabajo titulado “Modelo pedagógico de la formación de competencias profesionales en la disciplina principal integradora de la carrera Licenciatura en Contabilidad y Finanzas” de Valera Fernández, L. (2016), aunque está limitado al proceso de formación de este tipo de profesional en las universidades, se llega a ofrecer una definición de competencia, la que por su pravedad no es menos valiosa porque contiene elemen-

tos esenciales.

Valera Fernández, L. (2016) expresa lo siguiente sobre: *“La competencia profesional expresa la integración de conocimientos, habilidades, valores, actitudes y aptitudes que manifiesta el sujeto a través de su desempeño en diferentes contextos”* (p 18).

Se observa aquí un nuevo elemento al cual no se hace referencia en definiciones anteriores; a las “aptitudes”. En las ciencias psicológicas se entiende que las “aptitudes” son las precondiciones anatómico-fisiológicas de cada individuo para la realización de una actividad dada. Esto otorga cierto grado de determinismo biológico en la posibilidad de adquirir en el proceso de formación profesional competencias genéricas o específicas.

En una primera mirada esta consideración pudiera ser difícil de aceptarla, pero el criterio puede ser modificado cuando se considera que para muchas profesiones, tales como las relacionadas con el arte o el deporte, se requieren de las llamadas “pruebas de aptitud”, entonces esto hace considerar que esta categoría no debe ser subvalorada. Por esta razón cabe preguntarse si también es necesario considerar a las aptitudes en la formación de competencias para otras profesiones. ¿Será que para ser un docente, cirujano, piloto, traductores competentes o profesionales de otras labores no es necesario tener en cuenta las aptitudes de cada sujeto?

Sobre aptitudes y competencias, Díaz Barriga, A, (2006) precisa *“Los términos aptitudes y habilidades se encuentran de alguna forma relacionados con el de competencias, si bien el primero da cuenta de diversas disposiciones de cada individuo, el segundo remite a la pericia que ha desarrollado a partir de tales disposiciones.”* (p 3). En este criterio esta autora confunde las categorías “actitud” y “aptitud”, pues la primera se refiere relación del sujeto con el medio y consigo mismo, mientras que la “aptitud” depende de potencialidades biológicas personales y específicas de cada individuo.

Las actitudes expresan lo que se siente, quiere y desea; las aptitudes lo que se puede biológicamente para lograr una actividad, que se distingue ser la deseada y/o necesaria.

El trabajo de Valera Fernández, L. (2016), muy dirigido a la formación de competencias específicas para contadores y financistas, no llega a ofrecer otros elementos generales que amplíen o perfeccionen lo ya expuesto sobre qué son las competencias, sus componentes, cualidades y generalidades didácticas para su formación.

Oramas González, R., Jordán Severo, T. y Valcárcel Izquierdo (2013), afirman que existen autores que identifican como elementos de las competencias profesionales a:

- Capacidades, habilidades o destrezas en los modos de actuación.
- Funciones específicas relativas a los objetos de trabajo.
- Los modos de actuación de los profesionales en su labor.
- Prioridades que tienen los centros o instituciones donde trabajan.

Pero, es difícil compartir este criterio en su totalidad, pues se mencionan elementos no personales, tales como las funciones profesionales y las prioridades institucionales, cuestiones que despersonalizan el carácter de las competencias profesionales. Además en estos elementos queda explícito que las habilidades y destrezas son la misma cosa, lo que no es exactamente así, pues la segunda es un nivel de desarrollo de las primeras.

En casi todos estos elementos estructurales, si bien es cierto que en el orden metodológico y práctico, ofrece una guía para su conformación, las competencias

quedan fuera del sujeto que se forma, sea desde el puesto de trabajo o no, al dejar el carácter estructuralista o funcionalista en el plano epistemológico.

En el artículo titulado “Consideraciones sobre los enfoques, definiciones y tendencias de las competencias profesionales” de Véliz Martínez, P.L., Jorna Calixto, A.R. y Berra Socarrás, E.M, (2016) se puede encontrar una amplia referencia de diversas e importantes definiciones de qué entender por competencias profesionales. De esta relación, estos autores arriban a una consideración general que de manera resumida expresa que en la base de todas está un fondo común: la necesidad de articular la docencia universitaria con el mundo del trabajo mediante el proceso educativo.

Sobre la tipología de las competencias Sánchez, M. de los A. y Ortiz Torres, E. (2011) coinciden que clasificar a las competencias constituyen un problema que viene dado del propio proceso de su formación y de los diferentes criterios pedagógicos existentes para lograrlo.

Ambas autoras reseñan la opinión Tejeda Díaz, R. y Sánchez, P. (2009), quienes hacen referencia a la diversidad de tipos de competencias que se reconocen en la teoría científica sobre el tema, pero que reconocer dos tipos de competencias profesionales facilitan el proceso de su formación en la educación superior. Identifica entonces:

- Competencias profesionales específicas. Estas expresan la identidad de la labor profesional, responden a sus especificidades, hacen posible distinguir entre tipos de profesionales y les vincula con determinadas realidades de desempeño laboral.
- Competencias profesionales básicas. Que son las propias a la actuación de los profesionales, son además transferibles y necesarias en distintas



labores de todos los profesionales, sin distinción de sectores de la economía y son más factibles de lograr antes de la incorporación definitiva del estudiante a la vida laboral como un nuevo profesional.

De lo anterior de desprender una consecuencia formativa; las competencias profesionales específicas, estando contempladas en el proceso de formación académica y curricular del nuevo profesional son más posibles cuando este proceso está asociado estrechamente a los contextos de la actuación profesional real, mientras que las competencias profesionales básicas están más en dependencia de la orientación y desarrollo por los docentes del proceso curricular que de la actividad de los estudiantes en contextos laborales reales. No obstante, valor metodológico se reconoce ven la afirmación de Postman, N. (1999) al afirmar que una competencia específica solo puede alcanzarse a través de otras competencia más genérica, lo que muestra una relación dialéctica entre unas y otras.

Se afirma ciertamente que las competencias solo son reconocidas en la acción, porque no se limitan a saber ni al saber hacer. Destacan que poseer una competencia demanda coordinar instrucciones y ponerlas en práctica de manera estrechamente relacionadas en cada contexto, porque cada uno de ellos demanda de una “competencia particular”. Es así que distinguen competencias genéricas y competencias específicas.

En opinión de estos autores las competencias genéricas son consideradas transversales y se aplican en situaciones diversas y permiten el tránsito de un contexto dado a otros; las específicas son limitadas por su utilidad en determinados contextos, que cuando son dados por una concepción y realidad curriculares son identificadas como “competencias disciplinares” Díaz Barriga, A. (2006)

Montero, A. (2009) expresa que a aquellas competencias transversales que permiten ejecuciones profesionales exitosas y eficientes en diversos campos laborales son, según su criterio, “competencias clave”. Ejemplifican estas competencias las comunicativas en lengua materna y en la lengua extranjera, la competencia matemática, la digital, la de aprender a aprender, entre otras.

En tanto Perrenoud, P, (2004) había reconocido competencias metodológicas o transdisciplinarias y transversales. Para él estas superan a las disciplinas curriculares y están basadas en competencias disciplinares.

Díaz Barriga, A. (2006) apunta que se puede llegar a identificar que las competencias son “competencias umbral” y “competencias diferenciadoras”. Las primeras están dadas por los conocimientos y las habilidades básicas para una actividad laboral dada, mientras que las diferenciadoras las que la pueden ejecutarla con calidad superior. Es evidente aquí la carencia de elementos para distinguir unas de otras.

De todas las definiciones sobre competencias trabajadas en la literatura científica se puede llegar a reconocer propiedades esenciales sobre las cuales existe consenso científico. Así se generaliza que las competencias profesionales son dinámicas, regulan el desempeño real del sujeto al actuar con un rol y en un contexto específico, son construcciones enseñanzas y aprendidas signadas por la individualidad por estar asociadas al proceso de formación y desarrollo de la personalidad de cada sujeto y son integradoras de componentes cognitivos y afectivos de la personalidad intervienen como inductores y ejecutores de la actuación profesional consciente y autorregulada.

Esencial es lo expresado por Rodríguez-Mena García, M y Corral Ruso, R. (2015):

*“Las competencias humanas son muchos más abiertas y flexibles que las habilidades, entendidas como destrezas para ejecutar adecuadamente alguna actividad; los hábitos, distinguibles por la automatización de las acciones; o las capacidades, como potencialidades para actuar con relativa independencia de los contextos.” (p 78).*

La utilidad de las competencias profesionales se manifiesta en contextos laborales específicos, como específicas son las competencias necesarias para actuar en ellos. Se destaca que Tejada Fernández, J. y Navío Gámez, A. (2005) reconocen indicadores de la posesión de competencias profesionales. En este sentido afirman: *“Si nos referimos a la utilidad de la competencia profesional, podemos constatar la importancia de la adaptación al contexto de trabajo. Esta adaptación se manifiesta de maneras muy distintas: desempeño eficaz, efectivo y exitoso, lograr la colaboración, resolver problemas, etc.” (p. 5).*

De esta manera, a las competencias profesionales se les consideran flexibles, adaptativas, polivalentes. De esto infieren que la competencia adquirida es circunstancial y no una cualidad con adquirida cuyo valor está siempre y permanentemente presente, y por lo tanto, debe ser siempre estar sujeta a evaluación, según los contextos laborales y la evaluación del individuo que considera poseerla. De esto concluyen que su formación debe, y es por su esencia un proceso continuo de aprendizaje.

Es así que declaran que la capacitación es clave en la formación de las competencias, pues aquellas son sus componentes centrales y generadores de la dinámica del desarrollo de todas las capacidades ya poseídas, y exponen que *“... las competencias pueden ser adquiridas a lo largo de toda la vida activa, constituyendo, por tanto, un factor capital de flexibilidad y de adaptación a la evolución de las tareas y los empleos.” (p 4).*

Ya en el marco de la educación superior distinguen que en la formación profesional inicial pueden estar dirigidas a las competencias genéricas con visión polifuncional, en tanto en la formación profesional continuada debe centrarse en las competencias específicas y el incremento-desarrollo de las genéricas.

En lo expuesto por González Maura, V. (2009) es notable lo que considera sobre el proceso educativo en la formación o enseñanza de las competencias profesionales. La autora asevera que solo son posibles como resultado de una educación eficiente y responsable, donde tiene lugar su formación en condiciones sociales, pero por cada sujeto en la propia institución de educación superior, pero también en las condiciones de la labor profesional, donde considera continúa su proceso de su formación.

Estos últimos elementos son coincidentes con los criterios más valiosos y acertados de la formación de las competencias profesionales, que colocan como par inseparables y de continuidad la institución académica y la laboral, pues, como se afirma, solo en la actividad social se forma y desarrolla la personalidad.

La formación de las competencias es un proceso complejo, paulatino y continuo, siempre presente en la formación profesional y diferenciada según las condiciones sociales de desarrollo de cada sujeto.

Pero como no se puede enseñar lo que no se posee, es que esta autora subraya el papel ejemplificante y orientador a jugar por los docentes, los tutores de los estudiantes y los propios profesionales que acompañan al estudiante o a otro profesional en su actividad laboral.

De lo anterior, se infiere la necesidad de metodologías que propicien de manera sistemática la participación y el intercambio de teorías y prácticas. De ahí su propuesta de que las evaluaciones sean desarrolladas con base a los criterios de la evaluación formativa, la autoevaluación y heteroevaluación.

Propone González Maura, V. (2009) para la formación de las competencias un enfoque del proceso de enseñanza aprendizaje que cumpla los siguientes principios:

- Enfoque profesional del proceso de enseñanza aprendizaje.
- El estudiante como sujeto de su formación profesional.
- Consideración de que el profesor es el orientador del este proceso.
- Reconocimiento del año académico como nivel curricular esencial para el trabajo de orientación profesional.
- Realización de un trabajo colegiado de la universidad con los niveles precedentes y con los centros laborales.

Resultado del análisis de las ideas de González Maura, V. (2009) se arriba a la consideración de que son criterios consecuentes con los postulados del enfoque histórico cultural de L.S. Vigotski sobre el surgimiento y desarrollo de la personalidad, lo que es de hecho un sólido fundamento en la teoría y la práctica de todo lo relativo a la formación de las competencias profesionales en estudiantes universitarios.

En un estudio sobre la formación de competencias profesionales en el área de la medicina Oramas González, R., Jordán Severo, T. y Valcárcel Izquierdo, N. (2013) llegan a conclusiones generalizadoras que pueden ser tenidas en cuenta en cualquier proceso de formación de profesionales universitarios, independiente de la especialidad o área de labor para la que se formen.

Es así que estos investigadores en su estudio llegan a considerar que para los procesos de formación

de competencias deben cumplirse las siguientes condiciones:

1. Identificar las competencias mediante diagnóstico.
2. Las competencias a formar deben estar en estrecha relación con los objetos de la profesión o el desempeño.
3. Las competencias deben verificarse con los profesionales empleadores, así como consensuadas con los propios estudiantes.
4. Cada competencia debe tener determinado su modelo de evaluación relación con los servicios a realizar y con las ya poseídas y las otras en formación simultánea.
5. El modelo de evaluación de cada competencia ha de considerar: conocimientos, actitudes, valores propios del desempeño profesional, los modos de actuación requeridos, las principales fuentes de evidencias y criterios para medirla.
6. Proceso de aprendizaje personalizado e individualizado, por lo tanto flexible y contextualizado según las particularidades del proceso real de su formación.
7. Deben considerarse la retroalimentación constante del docente que lo dirige.
8. Dirigirse, generalmente, a la adquisición de experiencias prácticas junto a los conocimientos asociados la labor profesional.

Muy significativo es el trabajo de Rodríguez-Mena García, M y Corral Ruso, R. (2015), quienes abordan a las competencias en relación con el concepto de desarrollo bajo las condiciones sociohistórica, lo que hacen

en consonancia con el Enfoque Histórico Cultural de L.S. Vigotski, que hacen referencia a Díaz, M. (2004), al abordar competencias, el desarrollo actual y la zona de desarrollo próximo en el proceso de su formación.

Sobre el proceso formativo de las competencias profesionales se apunta cómo deben articularse las disciplinas para lograrlo, pues es necesario tener presente la cualidad de que las competencias tienen un carácter integrador, sin olvidar los aportes que cada una de las disciplinas y asignaturas, así como todas y cada una de las actividades curriculares y extracurriculares deben aportar a su formación. Todo lo cual es expresión de la transversalidad de las competencias profesionales en su proyección curricular de la educación superior.

Es importante en el proceso de formación de las competencias profesionales la concepción que se tenga de estas competencias. A esto se suma lo afirmado por Callejas Torres, J.C. et al (2017) sobre la importancia del modelo del profesional para trabajar por su formación en los estudiantes. Esto es elemento clave para el diseño de un proceso de formación del profesional dirigidos a la adquisición de competencias profesionales en la educación superior cubana.

El trabajo en la educación superior por introducir y formar competencias en los estudiantes es una respuesta a la necesidad de hacer corresponder el mundo académico universitario con el del trabajo profesional. Si este último cambia, debe cambiar la universidad, formando graduados competentes para el área laboral para el cual se formaron (Bone-Obando, C.C., Reyes-Castillo, W.B., y Estupiñán-Ortiz, B. L., 2017).

Todo lo hasta aquí valorado justifica, como reseñan Morales Morgado, E. et al (2013), considerar en el diseño curricular de la educación superior y sus carreras, a las competencias profesionales como componentes del su contenido u objeto de enseñanza y aprendizaje.

La inclusión de las competencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación superior, como apuntan Rodríguez-Gómez, D., Armengol, C. y Meneses, J. (2017), presupone una renovación didáctica de la actuación de los docentes, de todos los componentes de este proceso y muy especialmente de la evaluación del aprendizaje, que entonces ha de considerar dimensiones e indicadores del logro de las competencias que se pretendan formar, cuestión que resulta ser un reto para la investigación pedagógica, pues esto es tarea pendiente.

Más algo siempre hay en común, que responde a la ley del proceso educativo de ser, en toda su diversidad, contextualizado, en lo político, lo social, lo tecnológico lo económico. Por eso, el valor de una propuesta pedagógica para la formación de competencias profesionales estará dado en primer lugar por su pertinencia social, la que a la vez determina su valor científico.

### **3. Conclusiones**

El desarrollo científico técnico de la sociedad actual crea la necesidad de desarrollar las competencias profesionales en los estudiantes universitarios cubanos para ello se debe perfeccionar el proceso formativo asumiendo el enfoque histórico cultural, las tradiciones pedagógicas cubanas y el cumplimiento de la política educacional del país en un amplio proceso de perfeccionamiento.

La diversidad de criterios y posiciones sobre las competencias en general y la formación de las profesionales en un marco académico universitario hace muy difícil arribar a una concepción curricular y su concreción práctica capaz de tomar en cuenta todo el universo teórico y metodológico sobre el proceso de formación de competencias profesionales en las universidades.



## Referencias:

- Baca, A.R. (2015). *Competencias docentes digitales: propuesta de un perfil*. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, n 46, pp. 235-248 <http://acdc.sav.us.es/ojs/index.php/pixelbit/article/download/181/4>
- Bone-Obando, Cristóbal C., Reyes-Castillo, R.W. y Estupiñán-Ortiz, B. Ly. (2017). *Una apreciación acerca de las competencias y educación superior*. Polo del Conocimiento, v 2, n .5 , pp 1200-1208. <https://polodelconocimiento.com>
- Callejas Torres, J.C., Carballo Ramos, E. y Lujan López, J.E. (2017). *Metodología del diseño curricular basado en competencias profesionales*. Epistemia, v 1, n 1. <http://revistas.uss.edu.pe/index.php/EPT/article/viewFile/573/542>
- Dante Guerrero-Chanduví, D. (2011). *Modelo de aprendizaje y certificación en competencias en la dirección de proyectos de desarrollo sostenible*. Madrid. Tesis doctoral. Universidad Politécnica de Madrid, Escuela Técnica Superior De Ingenieros Agrónomos, Departamento De Proyectos Y Planificación Rural.
- Díaz Barriga, A. (2006). *El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?* Perfiles educativos v 28, n.111. México.
- Díaz, M. (2004): *La Gestión del Potencial Humano en las Organizaciones. Una propuesta metodológica desde la Psicología*. Tesis de doctorado. La Habana: Facultad de Psicología, U.H.
- Ferrández, A. (1997). *El perfil de los formadores*. Bellaterra, Universidad Autónoma de Barcelona.
- González Maura, V. (2002). El profesor universitario: ¿Un facilitador o un orientador en la educación de valores? *Revista Pedagógica Universitaria*, 7(4), 8p.
- Jason R. F. et al (2010). *Toward a definition of competency-based education in medicine: a systematic review of published definitions*. Revista Medical Teacher, n 32, pp: 631–637. <https://wiki.usask.ca/download/attachments/3997707/Comp+Defn+Frank+et+al+MedTeach+2010+8.pdf>
- Mariño Sánchez, M. de los A. y Ortiz Torres, E. (2011). *La formación de competencias pedagógicas profesionales en estudiantes universitarios*. Pedagogía Universitaria, v. XVI, n 3. <http://cvi>.

mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/download/74/

- Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Resolución Ministerial No. 21/1999. Ciudad de La Habana, Cuba: MTSS; 1 junio
- Montero, A. (2009). *Las competencias en educación: competencias educativas, diseño y desarrollo del currículo en los centros*. Guadalquivir: Sevilla.
- Morales Morgado, F. et al. (2013). *Desarrollo de competencias a través de objetos de aprendizaje*. Revista de Educación a Distancia. n. 36. <http://revistas.um.es/red/article/>
- Oramas González, R., Jordán Severo, T. y Valcárcel Izquierdo, N. (2013). *Competencias y desempeño profesional pedagógico hacia un modelo del profesor de la carrera de Medicina*. Educación Médica Superior, v 27, n 1 Ciudad de la Habana ene.-mar. Versión impresa ISSN 0864-2141
- Perrenoud, P. (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*. Editorial Graó. Barcelona.
- Postman, N. (1999). *The End of Education*. EUMO Editorial, Barcelona.
- Rodríguez-Gómez, D., Armengol, C., & Meneses, J. (2017). *La adquisición de las competencias profesionales a través de las prácticas curriculares de la formación inicial de Educación*, 376, pp 229-251. <http://www.scielo.cl/scielo.php>
- Rodríguez-Mena García, M. y Corral Ruso, R. (2015). *Las competencias y su formación desde el enfoque históricossocial. Alternativas cubanas en Psicología*, v. 3, n 7, enero –abril Revista cuatrimestral de la Red cubana de alternativas en Psicología. <http://www.observatorioperu.com/2015/Junio/Revista%20Alternativas-Cubanas-en-Psicologia-v3n7.pdf#page=76>
- Tejada Fernández, J. y Navío Gámez, A. (2005). *El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación*. Navío. Grupo CIFO, Universidad Autónoma de Barcelona, España. <http://www.rieoei.org/deloslectores/1089Tejada.pdf>
- Tejada Díaz, R. y Sánchez, P. (2009) *Las competencias profesionales y su aprendizaje en la educación superior*. Revista Pedagogía Universitaria, v 14, n. 4, La Habana.
- Valera Fernández, L. (2016). *Modelo pedagógico de la formación de competencias profesionales en la disciplina principal integra-*

*dora de la carrera Licenciatura en Contabilidad y Finanzas*, v 7, n 4. Revista Didasc@lia: D&E. Publicación cooperada entre CEDUT- Las Tunas y CEdeEG-Granma, CUBA. <http://www.runachayecuador.com>

Véliz Martínez, P.L., Jorna Calixto, A.R. y Berra Socarras, E.M. (2016). *Consideraciones sobre los enfoques, definiciones y tendencias de las competencias profesionales*. Educación Médica Superior, 30(2), s.p. <http://scielo.sld.cu/scielo.php>

## Capítulo 13

# DERECHO EDUCATIVO Y FORMACIÓN CIUDADANA UNIVERSITARIA EN MÉXICO

Marilú Camacho López\*

Andrés Otilio Gómez Téllez\*

María Dora Guadalupe Castillejos Hernández\*

### 1. Introducción

México se encuentra inmerso desde hace tiempo en la cultura de la violencia, esta situación afecta todos los aspectos cotidianos del desarrollo, incluyendo la acción educativa y sus reformas estructurales en la materia. El sistema educativo como reflejo del quehacer social se encuentra en crisis, por lo tanto, se requieren acciones sustantivas como: Educación en derechos humanos, formación ciudadana y cultura de paz para la construcción de una nueva ciudadanía que elija la paz y el respeto a la dignidad humana como forma de vida, con el objetivo fundamental de crear condiciones para el desarrollo humanístico y tecnológico garante de la construcción de un mundo mejor y más justo para todos, el derecho educativo como área del conocimiento aporta elementos para la reflexión.

El derecho educativo comprende a todos los integrantes de una comunidad educativa, es decir, directivos, docentes, alumnos, padres de familia, administrativos,

---

\* *Universidad Autónoma de Chiapas, Facultad de Humanidades, Campus VI, Cuerpo Académico Consolidado, Derecho Educativo y Orientación*

egresados, propietarios de instituciones educativas y/o empresarios de la educación, el Estado y sus estructuras, etc. De ahí la importancia de analizar el fenómeno educativo en toda su complejidad y funcionamiento institucional.

Uno de los principales postulados del eminente analista, politólogo y filósofo<sup>2</sup> del derecho es Norberto Bobbio, entre sus aportaciones encontramos algunos elementos en materia de derechos humanos y derecho educativo que abonan al estudio de los fenómenos relacionados con la violencia y su contraparte, la formación de competencias ciudadanas.

Por el carácter multifactorial del problema central de esta investigación, debemos reconocer la visión de carácter: interdisciplinario, transdisciplinario y multidisciplinario, en el primer caso, porque requiere del concurso de varias disciplinas de una misma área del conocimiento para señalar aspectos puntuales, como sería el caso de la violencia escolar en el entorno universitario. En el segundo, porque abarca varias disciplinas donde cada una aporta desde su propio marco de referencia, los elementos necesarios para clarificar el estudio de la violencia, y el tercero, porque se requiere de las aportaciones de otras disciplinas de otros campos del conocimiento 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.

---

<sup>2</sup> Norberto Bobbio es quizás el mejor representante de la filosofía jurídica, su notable participación en los diversos estudios realizados y sus aportaciones al desarrollo del derecho político y la democracia constituyen una pieza fundamental en las corrientes contemporáneas que dan sustento a esta área del conocimiento.

## 2. Educación y Derechos Humanos

Analizar el fenómeno de la violencia mediante el reconocimiento del derecho educativo como área del conocimiento coadyuva en la formación de competencias ciudadanas integrales que garantizan el conocimiento, difusión y promoción de los derechos humanos en la vida escolar, por ello es insoslayable el reconocimiento y legitimidad de la enseñanza de los derechos humanos en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

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 está considerado como un instrumento fundamental para asegurar el respeto de los derechos de todos los ciudadanos.

*Párrafo 1.- "Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos. (Declaración Universal de Derechos Humanos, 1948).*

La UNESCO supone que una de las causas predominantes del conflicto social está enmarcada en la ignorancia, pero especialmente sobre los derechos y deberes que tienen las personas sobre las personas, es decir de la responsabilidad social que le compete a cada uno en su relación interpersonal y comunitaria.

Para la UNESCO es primordial superar la barrera de la ignorancia, conocer y manejar este conocimiento enfatizando en los derechos humanos, logrando la apropiación de los mismos, no sólo para hacerlos valer sino, también, para que inicie un reconocimiento de respeto a las personas, en cualquier circunstancia. Según el

Instituto Interamericano de la Educación en Derechos Humanos (2009) en el plano educativo el concepto de derechos humanos debe ser entendido como perspectiva transversal del derecho a la educación y debe estar presente en todas las formas posibles de enseñanza formal e informal para que pueda ser elemento inclusivo de una cultura de derechos humanos.

*“Es por esto que la enseñanza de los derechos humanos permite el reconocimiento del otro como distinto y de la relación social como balance de interacción entre derechos y obligaciones, sostenida en el ejercicio de valores. Esta es probablemente la mejor condición pedagógica para permear el capital cultural y social de los grupos, los principios y las prácticas esenciales de los derechos humanos y la democracia” (Daza, Luna, Palomeque, 2010).*

La educación debería abarcar valores tales como la paz, la no discriminación, la igualdad, la justicia, la no violencia, la tolerancia y el respeto de la dignidad humana. El entorno escolar se ha visto permeado por un contexto violento, abusador y de negación, de ahí la necesidad de educar en derechos humanos. Una educación de calidad basada en un enfoque de derechos humanos significa que éstos se aplican a lo largo y ancho del sistema educativo y en todos los contextos de aprendizaje.

Ha existido históricamente el interés por educar en valores, sin embargo, las crisis sociales, económicas, políticas, culturales dan cuenta del deterioro en el reconocimiento de lo que se considera como “bueno” y lo que se considera como “malo”, por ello, los profesores debemos dedicar parte de nuestro horario escolar a enseñar a reconocer los valores universales, jurídicos y pedagógicos a los estudiantes, de manera que no solo adquieran conocimientos, sino también actitudes y habilidades socioemocionales que les permita convivir armónicamente en los grupos escolares.

Educar sobre los derechos humanos implica que no solo basta con tener los conocimientos, es importante aplicarlos en la vida cotidiana volviéndolos habituales para los estudiantes, es decir, asumirlos como estilo de vida, comenzando con el ejemplo de los docentes y directivos. De igual manera como se perfeccionan los conocimientos de otras asignaturas del plan de estudios, también deben perfeccionarse las estrategias y métodos en la enseñanza de los derechos humanos, al fomentar una cultura ciudadana basada en valores como el respeto, la tolerancia y la solidaridad, de manera que el triángulo escuela-niño-familia coadyuven en la práctica de los derechos humanos como forma de vida comunitaria.

Si la escuela proporciona conocimiento, muestra y pone el ejemplo de la aplicación de los derechos humanos, esta promoción lleva al respeto de las normas, pues en el momento en que las personas conocen, comprenden y se apropian de sus derechos y de los deberes que conllevan estos, en su momento podrán exigirlos, los compartirán y lucharán por difundirlos y defenderlos.

El reconocimiento del mundo jurídico-educativo y su aplicación en los distintos espacios y tiempos da cuenta de la importancia de vivir el derecho en la escuela como forma de vida y no solo como parte de los contenidos curriculares, la implementación de conocimientos y temas relevantes de la cultura de la legalidad en la escuela contribuye en la conformación de instituciones escolares más organizadas, eficientes y eficaces en la formación académica de los estudiantes.

Introducir al estudiante en el conocimiento del derecho educativo, entendiéndolo como el conjunto de normas que regulan la vida educativa, no es fácil debido a las justificadas resistencias producto de la apatía que el mismo sistema educativo ha fomentado al desarrollar actividades escolares que en la práctica no resultan de utilidad en la vida cotidiana, es por ello, que los profe-



sores que formamos alumnos en el ámbito del derecho educativo tenemos un gran reto al motivar y enseñar a reconocer la importancia que el derecho educativo tiene en la vida pública y privada de la comunidad educativa y sobre todo en la formación académica de un sector muy importante en la escuela: los estudiantes.

La responsabilidad de los docentes, frente a la enseñanza, difusión y vigencia de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y ante el desconocimiento se convierte en una prioridad junto con sus materias básicas, no convirtiéndolas en materias sino incluyéndolas como parte de su estructura curricular.

De acuerdo a la Declaración Universal de los DDHH el Derecho a la Educación (artículo 26) quedó estipulado que:

*Párrafo 2.- La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.*

*Párrafo 3.- Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos. (Declaración Universal de Derechos Humanos, 1948).*

Las Instituciones escolares son espacios en los que se inmiscuyen niños y jóvenes con diferencias ideológicas, creencias y enseñanzas de valor ético y moral, sin embargo, la escuela es pionera en el reforzamiento de valores como el respeto, justicia, tolerancia y otros valores necesarios para la convivencia armónica en el contexto social. No obstante, muchos de los estudiantes asisten al aula de clases con un estigmatizado comportamiento que refleja su forma de vida en el núcleo familiar,

sin embargo, la escuela acoge este tipo de comportamiento para tratar de mejorar al alumno para convertirlo en una persona útil en la sociedad, además de reforzar los valores jurídicos y pedagógicos en estudiantes que manifiestan solidez en sus estructuras y significados valorativos.

El contexto educativo no está libre de los fenómenos de analfabetismo, ausencia de contenidos de derechos humanos, discriminación, acoso escolar, violencia, siendo problemas reales y vigentes. Lamentablemente es en este contexto donde se logra observar algunas violaciones de los derechos humanos que sufre cada persona. En primera instancia, existe la ausencia de educación para muchos niños y jóvenes volviéndose irónico, ya que en uno de los primeros puntos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos es prioridad erradicar el analfabetismo y tener derecho al acceso a una educación.

Actualmente, se observan fenómenos de discriminación de raza, lengua, género y lo más lamentable es que se logra identificar desde las primeras etapas de la educación y entre docentes y alumnos, dejando a un lado el respeto, tolerancia e igualdad que se le debe otorgar a cada persona.

Hoy por hoy la educación se encuentra mediatizada por factores sociales, políticos, culturales y tecnológicos que influyen en la formación educativa de los estudiantes, no podemos negar la gran incidencia que tiene el “mal uso” de la tecnología en los educandos, las redes sociales se han convertido en arma de “doble filo” porque si bien pudieran servir para enriquecer los conocimientos al poder acceder fácilmente al conocimiento innovador y actualizado, la realidad es que muy pocos estudiantes saben cómo utilizar la tecnología en beneficio de su formación académica, la mayoría destina mucho de su tiempo para actividades poco productivas y además adictivas, como los juegos mediante las redes sociales, descargar ilegalmente música, videos y material con

derechos de autor, entre otros, estas nuevas formas de atender la educación de los niños y jóvenes implica la formación y capacitación de los docentes para hacer que una situación que parece negativa pudiera servir para introducir a los estudiantes al mundo de la tecnología con base en el reconocimiento de sus bondades y riqueza para acceder a páginas de internet confiables y científicas que mejoren su forma de vida.

Uno de los problemas más preocupantes en el campo educativo es el fenómeno de la violencia, inmiscuyendo fenómenos de violencia física o peor aún de bullying, violencia psicológica, sexual, género, mediática, simbólica etc. Son algunos de los fenómenos de violencia evidentemente observables y que en su mayoría las escuelas no han logrado erradicar en México.

El bullying se ha convertido en un problema mundial, debido a su presencia en instituciones de todo el mundo, su atención debe ser inmediata y la intervención de todos los integrantes de la comunidad educativa para detener su expansión debe ser un tema prioritario en las agendas de todas las autoridades educativas para frenar el problema desde su origen.

Todo aprendizaje y enseñanza de los derechos humanos debe iniciar por el conocimiento de la realidad objetiva y subjetiva, a pesar de lo duro que sea reconocer el escenario de la violencia. Por lo que es insoslayable que se aborden estos temas de derechos, obligaciones y la no violencia como medida para generar espacios de diálogo, debate, análisis, de crítica constructiva y de reflexión para resolverla. La historia de la educación da cuenta de los procesos educacionales y los fines a alcanzar para lograr una sociedad más armónica y en paz.

Educar para la paz en contextos violentos es un reto para los profesores, establecer estrategias para una relación dialógica con los estudiantes y directivos resulta necesario, urgente e insoslayable, si consideramos que el problema de la violencia en todas sus manifestaciones

ocurre en todos los espacios educativos sin que exista el reconocimiento de sus integrantes, ni que lo acepten como una problemática porque desafortunadamente la violencia en algunos espacios escolares se ha naturalizado de manera tal que ya no lo perciben como algo que deben resolver, es decir, se han acostumbrado a vivir en espacios violentos. Erradicar la violencia en la escuela es tarea de todos, empezando por los profesores, quienes deben ser ejemplo de ética, respeto y responsabilidad compartida.

Lamentablemente, en los contextos educativos se observan estos fenómenos de discriminación y violencia en cualquiera de sus variables física, psicológica, abuso sexual, institucional, mediáticas, etc., lo que puede suponer que en los sistemas de enseñanza están siendo deficientes en su currículo al hacer caso omiso a la enseñanza y práctica de los Derechos Humanos o en su defecto hay lagunas en las metodologías en la que exponen la clase, u otros factores que podrían ser la falta de material didáctico y/o la falta de capacitación de los profesores en esta materia.

## **2.1. Formación ciudadana universitaria**

Actualmente, estamos frente a dos realidades del contexto universitario, llena de contrastes, que plantean preocupaciones sociales como la inseguridad y la necesaria cultura jurídico-educativa en los procesos de prevención. Una la que debería de ser, por ejemplo, la que plantea el reconocido jurista Dr. Miguel Carbonell: *“...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 reflexiva, más educada y con más herramientas para triunfar en la vida”* (Carbonell, 2014). Y otra, la que es, con sueños y aspiraciones pero también sobreviviendo

a una realidad dramática y contundente carentes de seguridad, los espacios universitarios también están infectados, requerimos fomentar una cultura de la legalidad, pero también de mayor justicia social. Esta necesaria reconstrucción del tejido social desde el espacio universitario, nos acercaría a la descripción de “el mexicano” que plantea Octavio Paz quien señala: *“El mexicano, contra lo que supone una interpretación superficial de nuestra historia, aspira a crear un mundo ordenado conforme a principios claros. La agitación y encono de nuestras luchas políticas prueba hasta qué punto las nociones jurídicas juegan un papel importante en nuestra vida pública. Y en la de todos los días el mexicano es un hombre que se esfuerza por ser formal y que muy fácilmente se convierte en formulista. Es explicable. El orden -jurídico, social, religioso o artístico- constituye una esfera segura y estable”* (Paz, 2011).

La seguridad implica la cualidad de lo seguro, cuando nos referimos a la seguridad ciudadana el Diccionario de la Real Academia Española señala que es la “Situación de tranquilidad pública y de libre ejercicio de los derechos individuales, cuya protección efectiva se encomienda a las fuerzas del orden público”, otra de las acepciones es la que se refiere a la seguridad jurídica como: cualidad de ordenamiento jurídico que implica la certeza de sus normas y consiguientemente, la previsibilidad de su aplicación. Por lo tanto, una sociedad bien puede y debe aspirar a un estado de seguridad basada en la correcta y justa aplicación de las normas que le regulan.

Uno de los fenómenos que afecta el desarrollo a estadios de mayor calidad de las instituciones universitarias y en general a todos en el contexto educativo es el analfabetismo, nos referimos al analfabetismo jurídico o más específicamente, al analfabetismo jurídico universitario, que consiste en la ausencia de contenidos básicos en materia de legislación universitaria vigen-

te, derechos humanos, formación ciudadana, cultura de paz, entre otros temas, en contraposición aparece la desorientación de la comunidad universitaria, la práctica de la discriminación, acoso escolar y violencia en sus múltiples expresiones.

Hoy por hoy, la enseñanza de valores, la formación en competencias ciudadanas, el reconocimiento de normas institucionales, la promoción de los derechos y obligaciones a la comunidad universitaria, libertad y autonomía, son algunas aportaciones que desde el campo del derecho educativo se pueden realizar para fomentar la igualdad, amor a la vida, respeto a la dignidad de la persona y el empoderamiento de la comunidad educativa, todo ello, permite concretar propuestas de desarrollo en materia de seguridad en las propias universidades.

### **3. Conclusiones**

El derecho educativo constituye un área de conocimiento necesaria para la formación en competencias ciudadanas, al promover mediante su conocimiento y difusión los derechos y obligaciones de la comunidad escolar, el reconocimiento del derecho humano a vivir en paz, es coadyuvante para la construcción de ciudadanía en los espacios altamente vulnerables por fenómenos violentos, por ello, no basta con el aprendizaje jurídico, de leyes y normativas sino que requiere de una práctica social más cercana al mundo objetivado, a la realidad social y empírica.

El desarrollo de competencias ciudadanas socioemocionales, el respeto a la dignidad de la persona, el reconocimiento de los derechos humanos como norma escrita y como norma no escrita es una necesidad en cualquier espacio educativo. Cuatro elementos constitutivos del aprendizaje jurídico son importantes en la enseñanza de los derechos humanos, el derecho educativo y las competencias ciudadanas, éstos son:

- El contexto.
- La globalidad y la especificidad.
- La creatividad frente al derecho.
- Las aplicaciones actitudinales, procedimentales y organizativas.

No debemos olvidar que como académicos universitarios tenemos la obligación de formar ciudadanos respetuosos de los derechos humanos, proactivos, que valoren la vida y el entorno en que vivimos, que prioricen la convivencia armónica para el bien común y el desarrollo de los pueblos y las naciones, todo ello mediante estrategias pedagógicas que permitan la formación de competencias ciudadanas universitarias y que coadyuven al desarrollo de sus potencialidades biopsicosociales. En el nivel de educación superior se tiene la falsa creencia de que ya no es necesario educar en valores, debido a que los estudiantes ya son ciudadanos conscientes de su realidad y su entorno, sin embargo, ha quedado comprobado que, ni la edad escolar, ni la edad cronológica y fisiológica determina la madurez del ser humano, todos en todo momento necesitamos de esos refuerzos académicos que nos retroalimenten la idea de aprender a vivir en valores para la construcción de una sociedad más justa, respetuosa de los derechos fundamentales y solidaria con nuestros semejantes.

Desarrollar competencias ciudadanas socioemocionales es hoy en día una garantía de éxito en la vida personal y profesional, como ciudadanos del mundo tenemos la obligación de aprender a comprender las debilidades y fortalezas de cada individuo pero también de cada nación, solo de esta manera podemos fortalecer nuestra capacidad creativa y proactiva, tan necesaria para el desarrollo de un país.

La universidad está realizando acciones en torno a mejorar las conductas seguras dentro de la institución, contribuye con estrategias innovadoras en la disminución de los índices de violencia en el entorno universitario, sin embargo aún queda mucho por hacer en la promoción de la cultura de prevención, por lo que es necesario incrementar los esfuerzos que permitan indagar las acciones, estrategias y programas de prevención eficaces que abonen a la mejora de la convivencia armónica en el ambiente universitario.

Los mecanismos de prevención mediante protocolos de seguridad para evitar el fenómeno de la violencia en el entorno universitario deben revisarse y actualizarse, debido a que los protocolos obedecen a contextos específicos y a problemas particulares de las instituciones que las diseñan y aplican, ellos deben estar armonizados con la legislación educativa vigente, deben priorizar el respeto a la dignidad de la persona, no convertirlo en procesos de revictimización mediante instrumentos y burocracias que lejos de ayudar perjudican a los agraviados.

La prevención del delito en las escuelas se ha convertido en una prioridad debido a la incidencia cada vez mayor de casos específicos en los que estudiantes y/o cualquier otro integrante de una comunidad educativa ha manifestado haber sido vulnerada en sus derechos humanos. La formación de los profesores y más aún de los estudiantes en materia de prevención victimal debe tomar muy en serio, atenderse de manera pronto expedita e implementar programas de promoción y difusión de sus derechos humanos como forma de minimizar los casos de violencia en las escuelas.

La capacitación en derecho educativo y derechos humanos a quienes están facultados para aplicar los protocolos de seguridad en las instituciones de educación superior, es insoslayable, todo ello debido a que el derecho educativo universal y el derecho constitucional se encuentran interconectados, articulados para el logro



de los objetivos educacionales y el desarrollo de la personalidad humana. Es necesario armonizar los protocolos con lo que las leyes establecen tanto a nivel nacional, estatal, como municipal, ello facilitará la aplicación justa de los ordenamientos establecidos en las escuelas.

La aplicación justa de las normas jurídicas implica que la comunidad universitaria esté educada en el respeto no solo hacia las personas sino también a su entorno ambiental, social, su patrimonio cultural, tecnológico y moral. El derecho educativo y la formación de ciudadanos con competencias socioemocionales integrales contribuirán para que los mecanismos de prevención y protección de nuestros derechos humanos estén garantizados al fomentar actitudes, valores y comportamientos basados en la responsabilidad individual y social.

### Referencias:

- Beuchot, Mauricio. (1999). *Derechos Humanos. Historia y Filosofía*. Distribuciones Fontamara, S.A. México.
- Burgoa, Ignacio. (2005). *Las Garantías Individuales*. Editorial Porrúa. México.
- Camacho L, Marilú. (2009). *La legitimación social del pedagogo en el marco de su desempeño profesional*. Publicado por la Universidad Autónoma de Chiapas. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México.
- Camacho L, Marilú. (2012). *Derecho educativo, violencia escolar y cultura de paz*. UNACH. PIFI, CECOL. Chiapas, México.
- Carbonell, M. (2014). *Cartas a un Profesor de Derecho*. Editorial Porrúa. México.
- Carnoy, M., Santibáñez, L., Maldonado, A., y Ordorika I. (2002) *Barreras de Entrada a la Educación Superior y las Oportunidades Profesionales para la Población Indígena Mexicana*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. 32(3), 9-43.
- Castillo, A. (2006). *El programa de apoyo a estudiantes indígenas en Instituciones de Educación Superior: una alternativa institucional para el acceso, equidad, cobertura y calidad*, México: ANUIES.

- Cisneros F, Germán. (2000). *Axiología del Artículo Tercero Constitucional*. Editorial Trillas. México.
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2009). *Choles*. Winik Recuperado de: [http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com\\_content&task=view&id=588&Itemid=62](http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_content&task=view&id=588&Itemid=62)
- Coneval (2016). *Medición de la pobreza 2008-2016*. Recuperado de: <https://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/PobrezaInicio.aspx>
- Cortés, F. (2010). *Los grandes problemas de México*. Desigualdad Social. México: Colegio de México.
- Cortina, Adela. (2005). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Dávila, Mariana. (2012). *Educación intercultural*. México. Consultado en: <http://iber909.fm/educacion-intercultural/>
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación en el siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- Dewey, John. (2001). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación* (Traducción de Lorenzo Luzuriaga). Ediciones Morata. Madrid, España.
- Emir Olivares, Alonso. “*La OCDE se suma en México a la promoción de la alianza educativa*”, La Jornada, domingo 12 de diciembre de 2008, p. 40
- García, Jesús y Figueroa (2007). “*Cultura*”, *interculturalidad, transculturalidad: elementos de y para un debate*. Revista “El Cadejo”: 15-62
- García Máynez, Eduardo. (2004). *Filosofía del Derecho*. Editorial Porrúa. México.
- Giroux, Henry. (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI.
- Gómez Rodríguez, R. (1999). *Continuidad y cambios de las políticas de educación superior*. Revista mexicana, enero-abril, 2002, vol. 7, núm. 14
- Gómez T, Andrés O. (2013). *Derechos humanos y cultura de paz: otra mirada a la educación*. UNACH, PIFI, CECOL. Chiapas, México.

- González A Carranca, Juan Luis. (1984). *Pedagogía y Enseñanza del Derecho*. Asociación Nacional de Abogados Universidad ANAHUAC. México.
- Gobierno Federal, VI Informe de Gobierno, Anexo estadístico, septiembre de 2012 Violencia física y pobreza, flagelo de la niñez en México. 21 de junio del 2009. En <http://www.msemanal.com/node/731>
- Höffe Otfried. (2000). *Derecho Intercultural*. Editorial. Traducción de Rafael Sevilla. Editorial Gedisa. Colección: estudios alemanes. Barcelona, España.
- INEA, “Rezago educativo de la población de 15 años y más en educación básica”, información del Censo de Población y Vivienda 2010.
- Kahn, Paul. (2001). *El Análisis Cultural del Derecho. Una reconstrucción de los estudios jurídicos*. Editorial Gedisa. Barcelona España.
- Kelsen, Hans. (1999). *¿Qué es la Justicia?*, Distribuciones Fontamara S.A. Décima Primera Edición. México.
- López B, Eduardo. (2003). *Pedagogía Jurídica*. Editorial Porrúa. México.
- Marchesi Álvaro, Elena Martin. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempo de cambio*. Alianza editorial Madrid, España.
- Martínez Andrés, Carlos. (2002). *Configuración histórica del concepto de ciudadanía: la ciudadanía tras las revoluciones*. Disponible en <http://www.filosofia.tk/soloapuntes/tercero/fpol/t8aca.htm>
- Martínez Martin, Miguel. (2006) *Formación para la ciudadanía y la educación superior*. Revista Iberoamerica de Educación. 42: 85-102. En:<http://manualmultimediatestis.com/sites/default/files/M%C3%A9todos,%20%C3%A9nicas%20e%20instrumentos%20de%20investigaci%C3%B3n.pdf>
- Mockus, Antanas. 2004. «¿Por qué competencias ciudadanas en Colombia?». Al Tablero, <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87299.html>.[https://www.google.com.mx/?gfe\\_rd=cr&ei=PDq3VNf1M5HJrAb15IKADg&gws\\_rd=ssl#q=entrevista+a+profundidad+pdf](https://www.google.com.mx/?gfe_rd=cr&ei=PDq3VNf1M5HJrAb15IKADg&gws_rd=ssl#q=entrevista+a+profundidad+pdf)
- Moreno Olivos, T. (2003). *Competencias en educación. Una mirada crítica*. En Revista RMIE, vol.15, núm. 44, México, 2010.

- Ortiz, Gutiérrez Pedro A. (1999). *La formación académico-profesional. La perspectiva del docente de la Universidad Autónoma de Chiapas*. Colección estudios sobre la universidad. Chiapas, México.
- Padilla Beltrán, L. (2012). *La formación ciudadana en los estudiantes universitarios*, revista de Investigaciones UNAD, Bogotá-Colombia, No. 01 enero-junio. Recuperado de: <http://www.rioei.org//rie42a05.ht>.
- Paz, O. (2011). *El laberinto de la soledad. Posdata. Vuelta a "El laberinto de la soledad"*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Robert, F. (2003). *Vivir y enseñar el derecho en la escuela*. Diada editora. España.
- Ruiz, A. & Chaux, E. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Bogotá: Asociación Colombiana de Facultades de Educación – ACFE.
- Ruiz Miguel Alfonso. (2000). *Política, Historia y Derecho en Norberto Bobbio*. Distribuciones Fontamara, S. A. México.
- Saldaña H, Adalberto. (2005). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Comentada. Para conocer los derechos constitucionales del individuo y de la sociedad*. 2ª. Edición. Anaya Editores. S.A. México.
- Sirvent Gutiérrez, Consuelo. (2002). *Sistemas Jurídicos Contemporáneos*. Editorial Porrúa. México.
- Soria Verdera, Raúl E. (2014). *Introducción al análisis del Derecho Educativo*. PIRCA Ediciones. Argentina.
- Stavenhagen, R. (2003). *Informe sobre misión a México*. Recuperado de Documento ONU/CN.4/2004/80/Add.2.<http://es.scribd.com/doc/204481856/V#scribd>.
- Tuirán, R. (2011) "Los jóvenes mexicanos: situación actual y desafíos", conferencia dictada en la Facultad de Psicología, UNAM, México, 2011.
- UNESCO (2006). *Sección de Educación para la Paz y los Derechos Humanos División de Promoción de la Educación de Calidad Sector de Educación*. París: Francia.
- Vargas (2010). *Educación basada en competencias. Un balance de la versión mexicana*. México. Consultado el 6 de septiembre de 2014. Recuperado de: <http://movimiento.com.mx/mts/attach>

[ments/article/283/VargasLibroCompetencias.pdf](#)

- Vélez, C. M. (2005). *El papel de la ética del cuidado en la formación de competencias ciudadanas*. Colombia: Pontificia Universidad Javeriana (Ed.),
- Villarini, A. *Competencias ciudadanas*. (Monografía en línea). Catedrático de la facultad de estudios generales de la universidad de puerto rico. Disponible en. <http://www.mongrafias.com/trabajos37/competencias-ciudadanas.shtml>.
- Villalpando, José M. (2001). *Pedagogía Comparada*. Editorial Porrúa. Tercera Edición. México.

## Capítulo 14

# POLÍTICAS PÚBLICAS MEXICANAS EN APOYO A LA EDUCACIÓN. ANÁLISIS DEL PROGRAMA PROSPERA EN CACAHOATÁN, CHIAPAS

Dr. Rodolfo Humberto Ramírez León\*

Dra. Maritza Carrera Pola\*

Dr. Wílder Álvarez Cisneros\*

### Resumen

El Estado es el encargado de garantizar a los individuos un nivel de calidad de vida mínimo, y a su vez garantizar sus derechos fundamentales, asegurando a todos y cada uno de sus habitantes un ingreso suficiente para hacer frente a las principales emergencias como la enfermedad y el desempleo, así mismo para obtener una mejor calidad de vida. En México contamos con 10 instituciones sociales que brindan apoyo según las necesidades personales para combatir la pobreza y ayudar a la inclusión social, en las que destaca SEDESOL, PROSPERA. El informe de la CONEVAL indica que el 43.6% de la población mexicana esta situación de pobreza, mientras que con un 7.6% se encuentra en pobreza extrema. En el caso específico del Estado de Chiapas podemos destacar que el *71.7% de su población en situación de pobreza*. Por lo que la presente investigación analiza cómo se manifiesta el Programa Prospera en los ámbitos de la educación y el combate a la pobreza en los

\* *Universidad Autónoma de Chiapas, México*

ejidos de Unión Roja y Salvador Urbina, correspondientes al municipio de Cacaohoatán, Chiapas.

## 1. Introducción

La política social plantea como idea principal, la igualdad de oportunidades a todos los individuos de una cierta comunidad, asegurando la satisfacción de las necesidades básicas o primordiales como el alimento, vivienda, educación, salud, aunque estas necesidades no son las mismas para todos por lo que varían de acuerdo al entorno social de cada uno de los individuos (Fernández, 1988).

Las estrategias concretas, conocidas como Política Social, son aquellas que el Estado es capaz de construir y poner en marcha para generar una sociedad cohesionada y equitativa en la igualdad de oportunidades; y para asegurar esa igualdad de oportunidades se plantea como objetivo otorgar a los individuos las herramientas necesarias para mejorar su capacidad de obtener ingresos que satisfagan sus necesidades básicas para subsistir: alimento, habitación, vivienda, educación, salud, etc. (Fernández, 1988). La política social en México se ha desarrollado a través de múltiples matices a lo largo de la historia, donde se han utilizado y puesto en práctica mecanismos que tengan como objetivo impulsar la inclusión social como: la universalidad, la focalización y la integralidad de la política social.

Este tipo de política es necesaria pero no suficiente. También se tiene que hablar de política pública que se refiere a la forma específica en que el jefe del Estado realiza una correcta toma de decisiones y a través de esas decisiones ejecutar las acciones de gobierno (Gault, 2013). Por esta razón las políticas públicas se relacionan con las políticas sociales debido a la aportación de cada una en la toma de decisiones de un gobierno, para identificar y contrarrestar los principales problemas que

se presentan en una sociedad. Así mismo dentro de las políticas sociales surge una cuestión de clientelismo que afecta directamente la calidad del sistema político; por lo que la relación que existe entre clientelismo y políticas sociales es muy notoria en algunas situaciones (Alonso, 2007).

## 2. Antecedentes

Aunque 767 millones de personas en el mundo siguen viviendo en la pobreza extrema, en los últimos años se han conseguido importantes avances. En 1999 esa cifra era de 1,700 millones, un 28% la población mundial, frente al 11% actual. El PNUD asegura que 250,000 personas salen de la pobreza cada día. La ONU considera que la pobreza no es solo una cuestión económica, falta de ingresos. Es también la falta de acceso a la educación o a una sanidad de calidad. Por eso, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible fija la erradicación de la miseria como el objetivo número uno, pero incluye otros 16 objetivos que garantizan todos los derechos humanos y aseguran que no se deje a nadie atrás.

Al igual que en México, en el resto del mundo el aumento de la pobreza es alarmante y exponencial año con año, y se incrementa especialmente en el sudeste de Asia, en África y América Latina. Por supuesto, los gobiernos de los países instrumentan programas tendientes a combatirla, al igual que grandes instituciones mundiales. Una de las instituciones internacionales más interesadas en el combate y erradicación de la pobreza es el Banco Mundial, que, en su sitio web, señala que para alcanzar los objetivos propuestos para el siglo XXI en materia de combate a la pobreza, se deben seguir una serie de medidas y estrategias.

Desde hace varias décadas han existido diversos programas de combate a la pobreza. Algunos de ellos han tenido como propósito fomentar el desarrollo



productivo de ciertos sectores y regiones. Sin embargo, los programas que ejercita el gobierno federal a través de sus diferentes secretarías brindan apoyo y, aparentemente, también exigen trabajo y esfuerzo de quien va a beneficiarse, pero sobre todo resultados, vigilando que los recursos se apliquen debidamente y den frutos. Hoy en día se exige por norma que estos programas sean del dominio público y se haga del conocimiento de todos los que están financiados con dinero del erario público procedente de los impuestos, que dichos recursos no provienen de ningún particular ni de partido político alguno.

El Informe de Evaluación de la Política de Desarrollo Social 2016 (CONEVAL 2016) destaca la importancia que para la política pública, en los últimos años, han tenido los indicadores de pobreza que señala la Ley General de Desarrollo Social (LGDS), ya que permiten plantear un objetivo claro, medible y común. Desde hace cinco años tanto el Gobierno Federal como diversos gobiernos locales, han tomado la medición multidimensional de la pobreza que señala la LGDS, como elemento central de la política social.

La medición de la pobreza incluye los siguientes indicadores: ingreso de los hogares, rezago educativo, carencia por acceso a los servicios de salud, de seguridad social, carencia en la calidad y los servicios de la vivienda, así como carencia alimentaria.

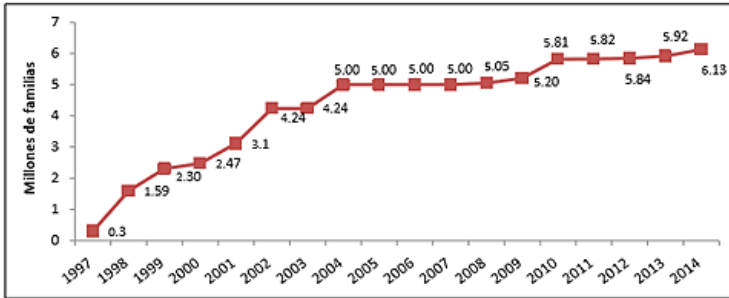
Desde hace más de 20 años en México se implementó un programa de acción social, con el cual se tiene como objetivo hacer que su población participante tenga una línea de bienestar social, acceso a los servicios públicos y un ingreso económico que sea para la alimentación y para la educación. En base a esto se creó el Programa PROSPERA con sus evoluciones a lo largo de su historia.

En PROSPERA se busca materializar la visión del Gobierno de la República en donde la política económica trabaja de manera conjunta con la política social. A través de PROSPERA se pretende fortalecer

las estrategias transversales de la política económica y social para el combate a la pobreza así como las bases para la construcción de un sistema de protección social amplio e incluyente. En este nuevo programa social se fortalecen las facultades y los mecanismos de articulación interinstitucional que contribuyen a la incorporación exitosa en la vida productiva y el mejoramiento del bienestar económico de la población en pobreza.

En la Gráfica 1 se muestra la evolución de la cobertura del programa desde 1997 a la fecha.

Gráfica 1. Cobertura de PROSPERA 1997 - 2014.

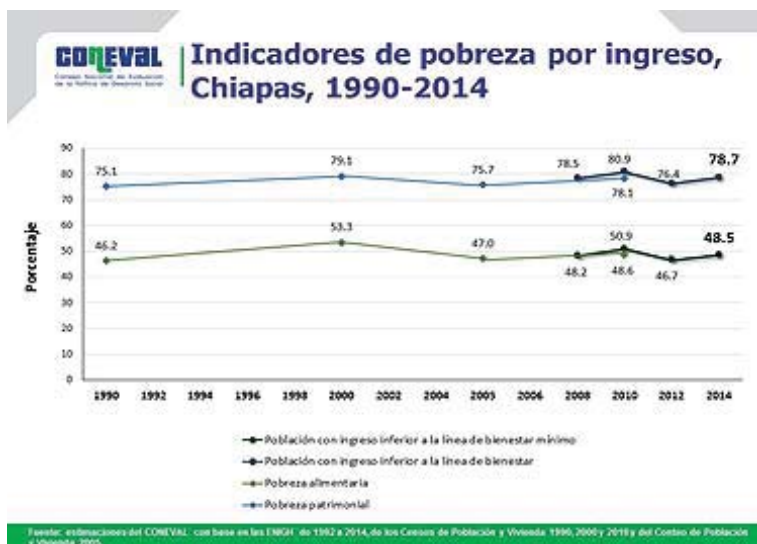


Fuente: Programa Prospera SEDESOL.

Las estimaciones de la evolución de las carencias sociales utilizan como fuente de información los Módulos de Condiciones Socioeconómicas de la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (MCS-ENIGH) 2010, 2012 y 2014 y el MCS 2015, todos ellos instrumentos estadísticos llevados a cabo por el INEGI.

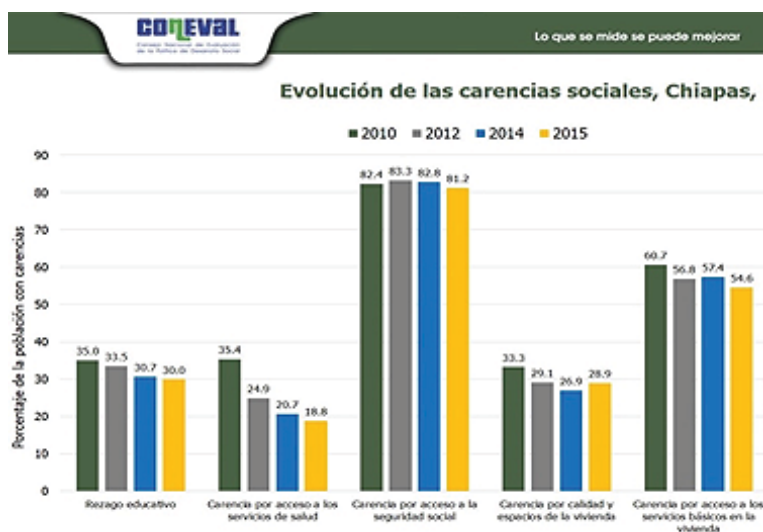
En la gráfica 2, es notorio como los indicadores de pobreza siguen sin disminuciones notables a lo largo de 24 años, pese al desarrollo de programas asistenciales a la población en Chiapas.

Gráfica 2. Indicadores de pobreza por ingreso en Chiapas 1990-2014



La siguiente información permite conocer el comportamiento de las seis carencias sociales que conforman la medición de pobreza: rezago educativo, acceso a los servicios de salud, acceso a la seguridad social, calidad y espacios de la vivienda, acceso a servicios básicos en la vivienda y de acceso a la alimentación, para el periodo 2010-2015.

Gráfica 3. Evolución de las carencias sociales en Chiapas 2010-2015



Por último, presentamos los datos fríos por rubro en nuestro estado, donde destaca el enorme rezago en la población carente de Seguridad Social y servicios básicos para la vivienda.

Gráfica 4. Indicadores de carencias sociales en Chiapas 2015



*Objetivo General:* Conocer la influencia del Programa PROSPERA, en el combate a la pobreza y el derecho a la educación en los ejidos Salvador Urbina y Unión Roja Municipio de Cacahoatán, Chiapas.

### 3. Metodología

Se realizó un estudio de investigación cuali–cuantitativo, descriptivo y correlacional multivariado, con lo que se analizaron el uso que se ha dado a las becas de PROSPERA en los Ejidos de Unión Roja y Salvador Urbina correspondientes al municipio de Cacahoatán, Chiapas.

En la recolección de los datos se utilizó un instrumento adecuado y se conformó a las necesidades del objetivo de estudio. El tipo de muestreo fue bola de nieve, que pertenece a los muestreos no probabilísticos, tomando en cuenta dos ejidos que son beneficiarios del programa PROSPERA del municipio de Cacahoatán, cuyo universo de beneficiarios se obtuvo mediante consulta a la base de datos emitida por SEDESOL. En base a esto se realizó el cálculo de la muestra a estudiar, considerando un nivel de confianza de 90% con un error estándar máximo del 5%.

Se abordó el diseño de estudio mediante la observación analítica, sobre la base de un muestreo bola de nieve, no probabilístico, dado que la información se obtuvo por medio de personas beneficiadas y que eran referenciadas por otros conocidos hasta llegar al número indicado de la muestra calculada. Por lo que en base al total de familias beneficiadas según consulta a la base de datos de SEDESOL, se determinó el tamaño de la muestra de acuerdo a la cobertura del programa prospera con el número de beneficiarios de cada ejido; incluyendo el uso de mediciones, procedimientos de recolección de datos con un instrumento estandarizado y con las adecuaciones pertinentes de acuerdo a la idiosincrasia de la población; estrategias de análisis de datos; siempre con las consideraciones éticas que requiere un estudio de esta naturaleza.

#### 4. Resultados

En la tabla 1, se muestra la frecuencia de participación y porcentual de los ejidos donde se les aplicó el instrumento de extracción de datos, los cuales están ubicados en la zona rural del municipio de Cacahoatán.

Tabla 1. Participantes por ejidos del Municipio de Cacahoatán, Chiapas

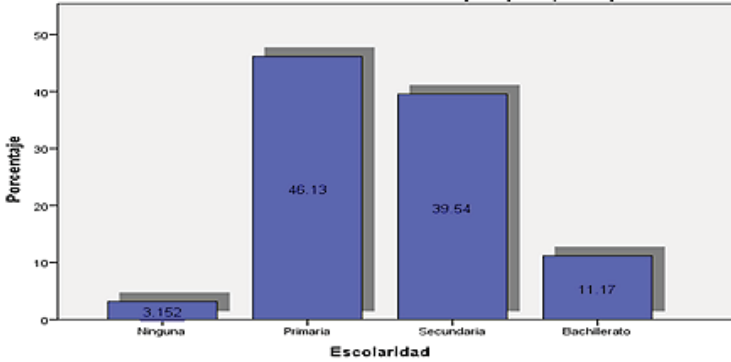
Participación de los ejidos				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Unión Roja	166	47.6 %	47.6	47.6%
Salvador Urbina	183	52.4 %	52.4	100.0%
Total	349	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia en base al instrumento de recolección y análisis de datos con el Software SPSS ver. 20.

La *participación por género* de los beneficiarios de PROSPERA participantes, la cual destaca que la mayor participación es del *género femenino con un 91.40%*, mientras que del género masculino participaron el 8.60%.

Conforme a los datos que se encuentran plasmados en la gráfica 5, el 46.13 % de los beneficiarios tienen la primaria concluida, el 39.54 % tiene la secundaria concluida, el 11.17 % tiene bachillerato y finalmente el 3.15 % no cuenta con ninguna escolaridad.

Gráfica 5. Escolaridad de las personas beneficiarias de PROSPERA



Fuente: Elaboración propia en base al instrumento de recolección y análisis de datos con el Software SPSS ver. 20.

En la tabla 2 podemos encontrar el comparativo de los ingresos de ambas comunidades. Tenemos que, en Unión Roja, 148 beneficiarios de prospera manifiestan tener 1 salario mínimo o menos de ingreso mensual aproximado, que corresponde al 89.1 %, mientras que 18 beneficiarios tienen hasta 2 salarios mínimos de ingreso mensual que corresponde al 10.9 %. Y en Salvador Urbina el 97.56% de los encuestados refieren tener 1 salario mínimo o menos de ingreso mensual aproximado, y 5 beneficiarios cuentan con hasta 2 SMM.



Tabla 2. Ingresos por familia en los tejidos participantes

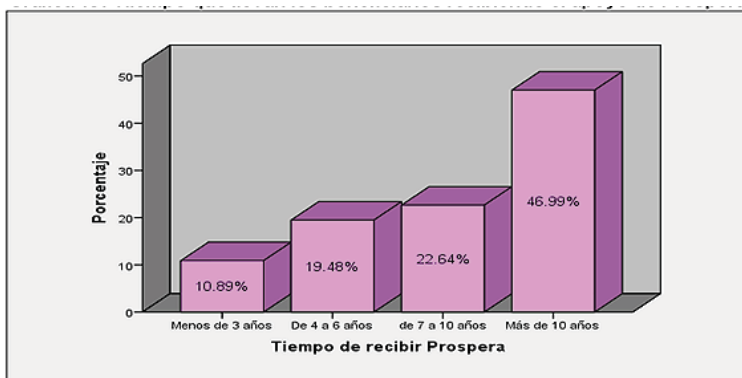
		Frecuencia		porcentaje	
		Un salario mínimo diario	Dos salarios mínimo diarios	Un salario mínimo diario	Dos salarios mínimo diarios
Ejido	Unión Roja	148	18	89.1%	10.9%
	Salvador Urbina	178	5	97.26%	2.74%
Total		326	23	93.41	6.59

Fuente: Elaboración propia en base al instrumento de recolección y análisis de datos con el Software SPSS ver. 20.

El Salario mínimo diario calculado en julio de 2017 es de 80.01

Según los datos de la gráfica 6 podemos observar que el 46.99 % tiene más de 10 años recibiendo el apoyo PROSPERA, los que llevan de 7 a 10 años tienen el 22.64 %, mientras que los que llevan de 4 a 6 años 19.48 % y finalmente los que tienen menos de 3 años con el apoyo del programa son el 10.49%.

Gráfica 6. Lapso de tiempo recibiendo el apoyo PROSPERA



Fuente: Elaboración propia en base al instrumento de recolección y análisis de datos con el Software SPSS ver. 20.

En cuanto al total de familias beneficiadas con becas de estudios, vemos en la gráfica 7, como el 80%

de las familias de ambos ejidos son merecedoras de este apoyo. Dando un promedio de 1.53 hijos beneficiados por familia. Siendo la moda de 2 hijos beneficiados y un total de 537 hijos becados. Solo el 20% de las familias no cuenta con el apoyo.

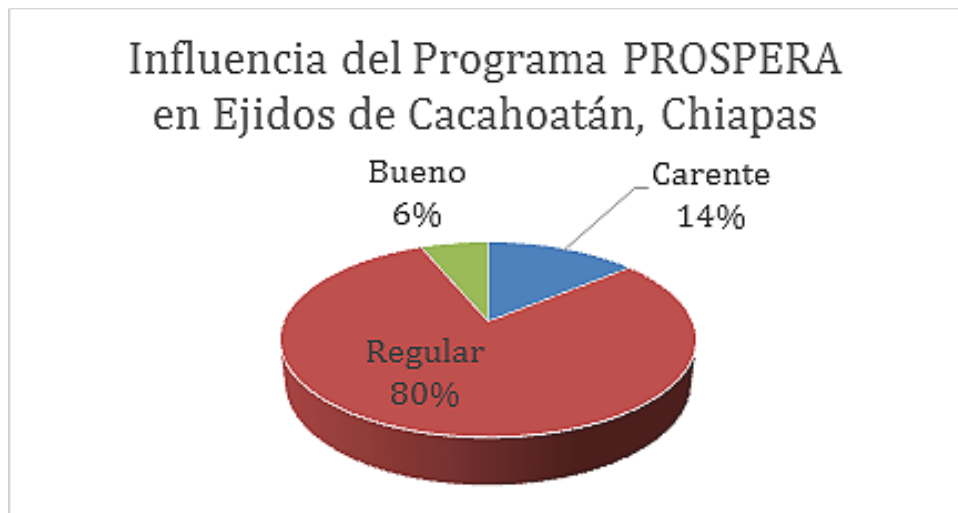
Gráfica 7. Familias beneficiadas de acuerdo al número de hijos con beca



Fuente: Elaboración propia en base al instrumento de recolección y análisis de datos con el Software SPSS ver. 20.

De acuerdo a los objetivos planteados al inicio de esta investigación, en la gráfica 8 se refleja el grado de influencia que ha tenido el programa prospera en los ejidos de Unión Roja y Salvador Urbina, resultando que el 80% de los casos en una regular influencia, esto es porque en ambos ejidos efectivamente se les da el apoyo económico para las necesidades básicas alimentarias y para las becas de estudiantes, pero frecuentemente estas becas y apoyos no tienen el uso adecuado. Solo un 6% refleja una influencia buena, y el 14% como carente de influencia para prosperar como familia.

Gráfica 8. Grado de influencia en beneficiarios del Programa



Fuente: Elaboración propia en base al instrumento de recolección y análisis de datos con el Software SPSS ver. 20.

## 5. Conclusiones

Hablar de becas prospera es exigir resultados a los mismos alumnos, ya que en muchas ocasiones estas becas se emplean de muchas maneras distintas a la razón de su creación. Como podemos ver el resultado final del buen uso de las becas, se tendría mediante la continuación y conclusión de estudios universitarios, en el ejido Salvador Urbina el 26.2 % cuentan con hijos que hayan concluido los estudios universitarios, mientras que el ejido Unión Roja el 19.28 % son los que tienen hijos que han concluido los estudios Universitarios con la ayuda de la beca de prospera. Mientras en el ejido Salvador Urbina los beneficiarios que tienen hijos becarios estudiando la universidad es el 16.94 %, muy parecido al

17.8% de los beneficiarios de Unión Roja.

En la investigación en los ejidos de Cacahoatán, se obtuvo que en Unión roja el 89.1% tiene un ingreso diario de al menos un salario mínimo, mientras que en salvador Urbina el 97.26% tiene un ingreso de un salario mínimo diario. Lo cual denota que casi la totalidad de la población de ambos ejidos está en la línea de pobreza.

Por otra parte, en cuanto a las fuentes de ingreso de los beneficiarios, el 48.25% de toda la población encuestada tiene como ocupación laboral el campo, así que sus ingresos son en base a ello.

En México tenemos a diario un aumento del número de personas que presentan un tipo de pobreza, sin embargo, desde la creación de los programas sociales se tuvo como fin el contrarrestar la velocidad con la que iba en aumento los pobres en México, y al mismo tiempo fue creado para aportar a la inclusión social, ya que debido a cualquier tipo de pobreza, muchos estaban expuestos a cualquier tipo de discriminación.

El Programa Prospera es uno de los programas de SEDESOL que tiene como fin común combatir los índices de pobreza y proporcionar a la población que padece de ella un bienestar social, como bien sabemos el programa lleva más de 20 años de subsistir, ha ido evolucionando a través del tiempo, se le han hecho cambios en su nombre, se le ha agregado múltiples funciones, sin embargo no ha tenido éxito del todo ya que con esta investigación podemos constatar que en ambos ejidos ha tenido una influencia regular en el combate a la pobreza.

Finalmente, la beca de continuación de estudios y conclusión, ha tenido un aporte considerable, sin embargo, aún falta mucho por exigir a los beneficiarios, ya que el número de egresados de la universidad con la beca de estudios PROSPERA en cada ejido debería ser más alto, al igual el número de los que están estudiando la universidad, es decir se le debe de exigir más a los alumnos por dicha beca y al mismo tiempo motivarles y

orientarles para que concluyan satisfactoriamente sus estudios. El problema radica en el mal uso dado a la beca otorgada, pues es usada para sufragar otros gastos del hogar, menos en algo productivo para la educación de sus menores, lo cual redundaría en un pobre desarrollo.

## Referencias:

- Alonso, G. V. (2007). Acerca del clientelismo y la política social: reflexiones en torno al caso argentino. Argentina, Buenos Aires: *Revista del CLAD Reforma y Democracia*. No. 37.
- CONEVAL. (2014). Metodología. En CONEVAL, *para la medición multidimensional de la pobreza en México*. México. D.F. CONEVAL.
- CONEVAL. (2017). Dirección de información y comunicación social, *Evolución de la Pobreza 2010-2016*. Obtenido de [www.coneval.com](http://www.coneval.com)
- Fernandez, A. &. (1988). *Políticas Sociales y Trabajo Social*. Buenos Aires: : HV MANITAS.
- Gault, &. F. (2013). *Políticas Públicas y Democracia*. Dirección Ejecutiva de Capacitación Electoral y Educación Cívica del Instituto Federal Electoral. México.
- PNUD. (1997). *Informe de desarrollo humano*. Recuperado el 15 de julio de 2017, de K Griffin - Ensayos sobre el desarrollo humano, 2001 - academia.edu
- POBLACIÓN, C. N. (2000). Índices de Marginación. México: CONAPO.
- PROSPERA. (5 de septiembre de 2014). *Coordinación Nacional de PROSPERA programa de Inclusión social 2014*. Recuperado el 5 de Agosto de 2017, de <https://www.prospera.gob.mx/swb/es/PROSPERA2015/Queue>

## EPÍLOGO

Dr. Fernando González Alonso

*Consejo Editorial Internacional de la RIIDE  
Facultad de Educación, Universidad Pontificia de  
Salamanca (España)*

Recapitular sobre el libro que aquí finaliza: “**Derecho Educativo: Reflexiones sobre la cultura de paz en un contexto globalizado**” es contemplar los ejes sobre los que se ha reflexionado y discutido en esta obra: la paz, el mundo global, la educación, la participación, la convivencia y el Derecho Educativo.

Conviene destacar contenidos y conclusiones importantes que en el contexto enunciado se han ido pronunciando a lo largo de estas páginas.

Así, desde la visión **brasileña** se han producido diferentes enfoques. Uno refiere a las *políticas públicas* implantadas que han de contribuir a una *educación de calidad*, donde el Derecho a la Educación sea para todos y el Estado atienda las diferencias sociales, buscando el bienestar de los ciudadanos en cuestiones de salud, seguridad y educación, asegurando la permanencia y la igualdad dentro del sistema educativo.

En el contexto de la educación superior en *Brasil*, se delibera sobre la *privatización* y la *presencia* de la docencia *femenina*, observando la situación de ambas en la educación superior. La privatización de la educación superior en Brasil se dio a partir de la Reforma Constitucional de 1968, en tanto que el cuerpo docente es mayoritariamente masculino, al tener que compatibilizar la mujer las tareas profesionales con las reproductoras, aunque se advierte que las mujeres están empezando a ocupar espacios de responsabilidad y gestión con criterios de igualdad salarial. Se revisa

también la cuestión de género como Derecho Educativo y empoderamiento de la mujer universitaria.

En otro enfoque, prevalecen acciones que confirman la relación existente entre el Derecho Educativo y la reducción de desigualdades en el contexto universitario *brasileño*. El estudio que aportan los autores se centra en la presencia de *estudiantes negros* en universidades públicas, como desafío en la educación superior para incluir en *igualdad* a todos. Se discuten algunas soluciones para la inclusión y regulación de las minorías, ante la confrontación social en la universidad, donde las desigualdades sociales son percibidas, justificadas o combatidas en los discursos sociales. La igualdad de oportunidades es el reto y el principio en la formación desde el Derecho Educativo, y la democratización de la sociedad y del sistema educativo.

En el mismo contexto se ha relacionado el Derecho Educativo y la superación de las amarras de la *violencia*. Se resalta la importancia de encuentros internacionales o nacionales donde se reflexiona y se forma en ámbitos del Derecho Educativo para disminuir la violencia y fomentar la paz que transforma la sociedad. Se propone el impulso del pensamiento crítico como estrategia necesaria al cambio y a la superación de todo lo necesario. Se han inspirado en el pensamiento de autores con inclinaciones epistemológicas que comprenden la realidad cambiante, transitoria y contradictoria, asumiendo como reto el ejercicio de la ciudadanía, para la promoción de la autonomía, la libertad y el respeto a las diferencias.

En el mismo contexto *brasileño* se refiere al Derecho Educativo del *cuidado*, como aspecto relevante de la ética en la construcción humana, social y educativa como medio transformador. La *educación del cuidado* traspasa la perspectiva de la formación cognitiva escolar, para llegar a humanizar desde la reflexión ética. La perspectiva del *cuidado* requiere la aproximación a saberes, donde el Derecho Educativo, la dialéctica,

vivencias e intercambios de experiencias, acorten las distancias entre los conocimientos y el desarrollo integral de la persona.

Continúa el discurso sobre el *cuidado*, como Derecho Educativo y como cultura de *resistencia* o de *resiliencia*. Como actitud humana, al ser cuidadora, es cultura de paz. Hay que partir de *principios cuidadores*, que incentiven a la cooperación para aprender y enseñar entre todos a *cuidar*. El *cuidado* se concreta en la educación para los derechos humanos, de manera continua y transversal, garantizando la paz como un derecho humano. Según los autores, esta *pedagogía del cuidado* expresada en la cultura de paz y en la educación para los derechos humanos, es contraria al odio, a la hostilidad y a la violencia. Aprender y enseñar a *cuidar* es vivir los valores de la libertad, el respeto, la tolerancia y la humildad. Es rehacer el mundo, recrear la existencia y los nuevos sentidos y significados, como una manera concreta de *ser cuidador*. Así se comprende que la existencia humana es ser en el mundo: ser-junto-a y ser-con, para mostrar que implica aprender y enseñar a convivir, desde el *cuidado*, como cultura de paz.

Desde la visión **costarricense**, el autor discurre sobre la teleología jurídica de la educación. Indica que el Derecho actúa en ámbitos de la vida para orientarla a metas particulares.

A través del Derecho Educativo, por medio de la regulación internacional del Derecho Humano a la Educación, el servicio público educativo ha de continuar por los fines enunciados en las disposiciones. Los Estados han de consolidar su sistema educativo desde una perspectiva humanista, buscando el “desarrollo pleno de la personalidad humana de sus ciudadanos”, a partir de la madurez y responsabilidad de las personas. De igual forma, la educación ha de ser orientada por los Estados hacia la paz, desde el respeto a la diversidad y a la disminución de la violencia, dentro del “sentido demo-



crático de la sociedad moderna”.

Desde el contexto **cubano** los autores plantean la formación de competencias universitarias profesionales como reto, demandado por el desarrollo científico técnico de la sociedad cubana, y que requiere de un perfeccionamiento asumido por la historia cultural, las tradiciones pedagógicas y la política educacional del país. Resulta complicado concretar un diseño curricular y metodológico que aglutine esta formación, debido a la diversidad de criterios, de enfoques competenciales y a la formación de los profesionales en el entorno académico universitario.

La aportación **española**, se centra en las actitudes expresadas en la forma de comunicarse y de relacionarse de la pareja, donde el respeto es prioritario para favorecer el entendimiento y la comprensión, a través de los diferentes estilos y formas de comunicación, donde las parejas de forma clara y atendiendo la escucha activa, se comunican de manera verbal o no, se escuchan sin interrumpir, se prestan atención, piensan lo que van a decir, etc. El análisis de valoraciones realizadas por una muestra de parejas mixtas sobre el estilo y características de su comunicación lo ratifican. El Derecho Educativo mejora el proceso comunicativo de la pareja, al garantizar su formación, herramientas y recursos necesarios.

La contribución **argentina** está en torno a la importancia y el carácter estratégico del Derecho Educativo en la sociedad contemporánea y postmoderna. Se reflexiona sobre el sistema educativo de enseñanza y comprensión que “nos convirtió en consumidores racionales y en esclavos modernos”, donde la educación recibida era para “aceptar las medias verdades del sistema de la doble moral y tolerar la mentira oficial, los miedos y las culpas, consintiendo la corrupción como forma de poder”. Se nos indica que tenemos que cambiar la realidad, a través del cambio de nuestro sistema de creencias, valorando a las personas por lo que hacen y por lo que creen, ya que según indican, cuando “cambiamos la forma de

ver las cosas, las cosas cambiaran de forma”.

La visión **mexicana** de los autores nos ayuda a reflexionar sobre el Derecho Educativo en relación con la formación ciudadana universitaria en México. Destacan la importancia del Derecho Educativo como conocimiento de los ciudadanos, reconocimiento de sus derechos humanos y de la comunidad escolar. Aseguran, que no es suficiente con saber leyes y tener un aprendizaje jurídico, sino que es necesaria la práctica social en realidades concretas. Señalan cuatro elementos fundamentales para el aprendizaje jurídico y la enseñanza de los derechos humanos, el Derecho Educativo y las competencias ciudadanas: El contexto, la globalidad y la especificidad, la creatividad frente al derecho y las aplicaciones actitudinales, procedimentales y organizativas. Destacan la necesidad de formar ciudadanos respetuosos de los derechos humanos, que sean proactivos, valorando la convivencia, la vida y el entorno donde nos encontramos, mediante estrategias pedagógicas y educación en valores que desarrollen la formación de competencias ciudadanas universitarias. El desarrollo de dichas competencias es garantía de éxito en el quehacer personal y profesional. Afirman que la Universidad está haciendo bastante por esto, como mejorar las conductas seguras para disminuir índices de violencia. Aún así, queda aún mucho por hacer: “incrementar los esfuerzos que permitan indagar las acciones, estrategias y programas de prevención eficaces”, instaurar protocolos de seguridad dentro de la institución, acordes a la legislación vigente, prevenir los delitos, formar al profesorado y al alumnado en Derecho Educativo, para la mejora de la convivencia en el entorno universitario y del ordenamiento de las escuelas.

En el mismo contexto los autores analizan el *Programa Prospera* en Cacahuat (Chiapas), como parte de las políticas públicas mexicanas en apoyo a la educación. Aseguran que las becas *Prospera* dentro

de los programas de SEDESOL tratan de combatir la pobreza y proporcionar a la población un bienestar social. Sin embargo, a pesar de llevar más de 20 años la aplicación del programa se observa que no ha tenido el éxito esperado ya que en muchas ocasiones estas becas se han empleado con fines distintos al que se crearon. Por otro lado, el estudio muestra que la *beca de continuación de estudios y conclusión* ha tenido un mejor desarrollo. Los estudiantes que finalizan estudios en la universidad con la beca de *Prospera*, los resultados tendrían que ser mejores, con mayor seguimiento y exigencia de productividad.

Desde la perspectiva **uruguaya** se plantean nuevos desafíos a viejos debates a partir de la gestión educativa y la participación infantil en educación. El autor destaca que las “estructuras y dinámicas organizacionales dan sentido a las prácticas y las matizan”. Para “garantizar la participación infantil se necesita formación, intencionalidad pedagógica, competencias y cultura organizacional democrática”, donde el profesorado se sienta parte activa y reconocimiento en el proceso formativo de los menores. Para ello, es indispensable “reflexionar sobre los estilos de gestión institucional que predominan en los centros educativos”, para definir los proyectos educativos a favor de los niños y niñas. Aseguran que un desafío importante es generar espacios que den sentido al ejercicio con la infancia, con experiencias y modalidades participativas, como reto demandado por el propio sistema educativo.

Desde el entorno del mismo país, la autora presenta resultados sobre las universidades públicas como garantes del derecho al acceso y permanencia en la educación superior. Así, se observa como la universidad se mueve entre las “lógicas de mercado y los fines de democratización”. Un inconveniente es el acceso masivo de estudiantes a la educación superior, estableciéndose debate entre la colectividad y la singularidad del proce-

so. Por otro lado, ven la necesidad de que la educación sea garante “una educación inclusiva, equitativa y de calidad”, siendo más fácil concretarla en la realidad más cercana, a partir de abrirse a las necesidades y particularidades del alumnado en su contexto más próximo. Se trata de aplicar el principio de igualdad de oportunidades, atendiendo a la diversidad en las diferencias individuales y colectivas del alumnado. Se trata de anteponer la globalidad a la unidad, al estudiante y sus necesidades. No se puede homogeneizar al alumnado, sino atender la heterogeneidad de cada uno, como reto importante de las universidades públicas del *Uruguay*.

Un agradecimiento a los autores que como parte importante de la Red Internacional de Investigación en Derecho Educativo (RIIDE), participan y comparten sus reflexiones y los resultados de las investigaciones, para nuestro enriquecimiento, dejando constancia en estos discursos y conclusiones.

## Índice

DEDICATORIA.....	5
PRESENTACIÓN.....	7
PRÓLOGO.....	11

### PARTE I

## PROPUESTAS PEDAGÓGICAS PARA LA CULTURA DE PAZ

CAPÍTULO 1: EL DERECHO EDUCACIONAL DEL “CUIDADO” A PARTIR DELA COMPLEJIDAD. <b>FERNANDO BATTISTI (BRASIL).....</b>	<b>27</b>
CAPÍTULO 2: GESTIÓN EDUCATIVA Y PARTICIPACIÓN INFANTIL EN EDUCACIÓN INICIAL. NUEVOS DESAFÍOS DE VIEJOS DEBATES. <b>DARÍO DE LEÓN (URUGUAY) .....</b>	<b>47</b>
CAPÍTULO 3: EL CUIDADO COMO CULTIVO DE UNA CULTURA DE PAZ. <b>ILÍRIA FRANÇOIS WAHLBRINCK / TALITA FRANÇOIS WAHLBRINCK / VALÉRIO GUILHERME SCHAPER (BRASIL) .....</b>	<b>59</b>
CAPÍTULO 4: ACTITUDES Y COMUNICACIÓN EN LA RELACIÓN DE PAREJA. <b>FERNANDO GONZÁLEZ-ALONSO / JOSÉ LUIS GUZÓN NESTAR / RAIMUNDO CASTAÑO-CALLE / CARMEN IGLESIAS MARTÍN (ESPAÑA).....</b>	<b>87</b>

**PARTE II**  
**PROPUESTAS JURÍDICAS PARA**  
**LA CULTURA DE PAZ**

- CAPÍTULO 5: EDUCACIÓN COMO DERECHO: MÁS ALLÁ DEL ACCIESO. ANA PAULA DUSO / EDITE MARIA SUDBRACK (BRASIL) ..... 111**
- CAPÍTULO 6: EL DERECHO EDUCATIVO EN UNA SOCIEDAD POSTMODERNA. RAÚL EDILBERTO SORIA VERDERA / PAOLA ALEJANDRA DEL VALLE SORIA FERNÁNDEZ (ARGENTINA) .....129**
- CAPÍTULO 7: TELEOLOGÍA JURÍDICA DE LA EDUCACIÓN. ANDRÉS VILLAFUERTE VEGA (COSTA RICA) .....169**

**PARTE III**  
**REINVIDICACIÓN EDUCATIVA**  
**DE POBLACIONES VULNERABLES**

- CAPÍTULO 8: LAS ACCIONES AFIRMATIVAS Y LA RELACIÓN ENTRE DERECHO EDUCATIVO Y REDUCCIÓN DE DESIGUALDADES EN BRASIL.CHANAUANA DE AZEVEDO CANCI MANFIO / JAQUELINE MOLL (BRASIL).....189**
- CAPÍTULO 9: LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS COMO GARANTES DEL DERECHO AL ACCESO Y PERMANENCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.SANDRA CARBAJAL (URUGUAY).....213**
- CAPÍTULO 10: EL DERECHO EDUCATIVO Y LA SUPERACIÓN DE LAS AMARRAS DE LA VIOLENCIA. DANIEL PULCHERIO FENSTERSEIFER / ELIANE CADONÁ (BRASIL) .....231**

**CAPÍTULO 11: LA PRIVATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN BRASIL Y LA MUJER DOCENTE EN ESE CONTEXTO: UN BREVE TRAZADO HISTÓRICO POR LAS LENTES DEL DERECHO EDUCATIVO. JORDANA WRUCK TIMM / LUCI MARY DUSO PACHECO (BRASIL) .....247**

**PARTE IV**

**ESTRATEGIAS CONTEXTUALES  
PARA LA CULTURA DE PAZ**

**CAPÍTULO 12: LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES: UN RETO PARA LA UNIVERSIDAD EN CUBA. YUNIESKY ÁLVAREZ MESA / MARGARITA GONZÁLEZ GONZÁLEZ / OSCAR GINORIS QUESADA (CUBA) .....271**

**CAPÍTULO 13: DERECHO EDUCATIVO Y FORMACIÓN CIUDADANA UNIVERSITARIA EN MÉXICO. MARILÚ CAMACHO LÓPEZ / ANDRÉS OTILIO GÓMEZ TÉLLEZ / MARÍA DORA GUADALUPE CASTILLEJOS HERNÁNDEZ (MÉXICO) .....295**

**CAPÍTULO 14: POLÍTICAS PÚBLICAS MEXICANAS EN APOYO A LA EDUCACIÓN. ANÁLISIS DEL PROGRAMA PROSPERA EN CACAHOATÁN, CHIAPAS. RODOLFO HUMBERTO RAMÍREZ LEÓN / MARITZA CARRERA POLA / WÍLDER ÁLVAREZ CISNEROS (MÉXICO) .....313**

**EPÍLOGO. ....329**

Impreso en:  
ISOLMA.S.A  
(506) 83798827  
[jowasoma@gmail.com](mailto:jowasoma@gmail.com)



Los trabajos que aquí se presentan, son interesantes y constituyen el resultado de múltiples esfuerzos individuales y colectivos, son también la expresión intelectual, innovadora, reflexiva y comprometida con las mejores causas de la educación, mediando un elemento común que nos une y nos impulsa a continuar los esfuerzos necesarios de reflexión de nuestro entorno, analizando las posibles aportaciones del Derecho Educativo y su correlato el respeto a la dignidad humana, condición necesaria para la construcción del nuevo ser humano, del nuevo ciudadano amante de la paz, la justicia, que esté comprometido en la construcción de un mundo más justo y mejor para todos, donde el espacio escolar y la dinámica del proceso enseñanza-aprendizaje con sus variadas interacciones, son el escenario ideal, a partir del cual es posible la incorporación de nuevos saberes, nuevas actitudes y nuevas visiones de un mundo mejor en el marco del respeto a los derechos fundamentales.

**Dr. Andrés Otilio Gómez Téllez**  
**Presidente de RIIDE INTERNACIONAL**



ISBN: 978-9968-591-90-4



9 789968 591904

**ISOLMA**