

ANÁLISIS CONCEPTUAL Y METODOLÓGICO DEL DERECHO EDUCATIVO



EDITORES

FERNANDO GONZÁLEZ-ALONSO

RAIMUNDO CASTAÑO-CALLE

ISOLMA

**ANÁLISIS CONCEPTUAL
Y METODOLÓGICO DEL DERECHO
EDUCATIVO**

**ANÁLISIS CONCEPTUAL
Y METODOLÓGICO DEL DERECHO
EDUCATIVO**

Fernando González-Alonso
Raimundo Castaño-Calle
(Eds.)

© de esta edición:

© ISOLMA, 2020

Editores: Fernando González-Alonso /

Raimundo Castaño-Calle

© Editorial ISOLMA

© Red Internacional de Investigación en Derecho Educativo A. C.

RIIDE

San José - Costa Rica

Diseño: ISOLMA (jowasoma@gmail.com)

ISBN 978-9968-591-97-3

Primera edición Costa Rica, 2020

CONSEJO EDITORIAL

Dr. Fernando González Alonso

Dra. Marilú Camacho López

Dra. Luci Mary Duso Pacheco

Dr. Yuniesky Álvarez Mesa

Lic. Andrés Villafuerte Vega

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.

Índice

DEDICATORIA.....	7
PRÓLOGO.....	9
CAPÍTULO 1: DIFERENCIAS ENTRE EL DERECHO A LA EDUCACIÓN Y EL DERECHO DE LA EDUCACIÓN. ANDRÉS OTILIO GÓMEZ TÉLLEZ / MARILÚ CAMACHO LÓPEZ (MÉXICO)	11
CAPÍTULO 2: EL DERECHO EDUCATIVO COMO CIENCIA. RAÚL EDILBERTO SORIA / PAOLA ALEJANDRA DEL VALLE SORIA FERNÁNDEZ (ARGENTINA)	45
CAPÍTULO 3: UNA APUESTA DESDE EL DERECHO EDUCATIVO POR LA DIVERSIDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVA. RETOS DE PRESENTE Y DE FUTURO. RAIMUNDO CASTAÑO CALLE (ESPAÑA)	71
CAPÍTULO 4: EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE DERECHO EDUCATIVO EN LA FORMACIÓN DE LOS PROFESIONALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. YUNIESKY ÁLVAREZ MESA / YOILE GONZÁLEZ SOSA (CUBA)	89
CAPÍTULO 5: DIREITO EDUCATIVO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE MEDIAÇÃO E PACIFICAÇÃO NO BRASIL. IARANA DE CASTRO GIGOSKI / JEANICE RUFINO QUINTO / LUCI MARY DUSO PACHECO (BRASIL)	115

ÍNDICE

CAPÍTULO 6: CONCEPTUALIZACIÓN DEL DERECHO EDUCATIVO COMO DISCIPLINA DE LA CIENCIA JURÍDICA. ÁLVARO JOSÉ CIFUENTES RAMÍREZ (COLOMBIA)	177
CAPÍTULO 7: EL ROL DEL JURISTA EN LA GESTIÓN EDUCATIVA. ANDRÉS VILLAFUERTE VEGA (COSTA RICA)	193
CAPÍTULO 8: COVID 19 Y DERECHO EDUCATIVO: DIFICULTADES, DESIGUALDADES Y RESPUESTAS DIDÁCTICAS Y ORGANIZATIVAS EN LA POSNORMALIDAD. FERNANDO GONZÁLEZ ALONSO (ESPAÑA)	221
CAPÍTULO 9: DERECHO EDUCATIVO, EDUCACIÓN, BIENESTAR Y POBREZA. RENÉ F. PÉREZ (GUATEMALA)	253
CAPÍTULO 10: DIREITO EDUCATIVO E EDUCAÇÃO EMOCIONAL: UMA RELAÇÃO SUBESTIMADA? MARÍLIA A. OLIVEIRA CORREIA (PORTUGAL)	281
CAPÍTULO 11: LAS TIC: UN ESCENARIO DE RIESGO. LA PROTECCIÓN JURÍDICA DEL MENOR. CARMEN ROSA IGLESIAS MARTÍN (ESPAÑA)	301
CAPÍTULO 12: REPERCUSIÓN DE LAS ADICCIONES EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR. EL CASO DE JÓVENES DE PREPARATORIA EN CHIAPAS(MÉXICO). MARITZA CARRERA POLA / RODOLFO HUMBERTO RAMÍREZ LEÓN (MÉXICO) ..	323
EPÍLOGO: EL DERECHO EDUCATIVO HACIA LO CONCEPTUAL Y METODOLÓGICO EN REFLEXIÓN COMPARTIDAD. FERNANDO GONZÁLEZ ALONSO (ESPAÑA)	349

DEDICATORIA

A quienes la pandemia ha traído desigualdad social,
económica, laboral y educativa.

A quienes estaban con nosotros y el contagio por
Covid-19 les alejó de nuestro lado.

A quienes luchan por la vida y por el Derecho
Educativo.

IN MEMORIAM

Al Dr. *RAÚL EDILBERTO SORIA VERDERA*,
impulsor del Derecho Educativo en el mundo.

Cofundador de la Red Internacional de Investigación en
Derecho Educativo (RIIDE).

Presidente de RIIDE Argentina.

Coordinador de la RIIDE en Sudamérica.

AGRADECIMIENTO

A los colaboradores en la edición de esta obra:

RIIDE Costa Rica, en la persona de su Presidente:
D. Andrés Villafuerte Vega

A la Editorial ISOLMA (San José, Costa Rica)

A la Universidad de Costa Rica

NOTA: Las reflexiones vertidas en esta obra son de responsabilidad
única de sus autores.

PRÓLOGO

Dr. Andrés Otilio Gómez Téllez
Presidente RIIDE Internacional
Universidad Autónoma de Chiapas (México)

Presentar trabajos de docentes e investigadores en Derecho Educativo es algo digno de celebrarse, pero si es en tiempos particularmente difíciles, donde la mayor parte de los países del mundo estamos sufriendo las consecuencias de la pandemia Covid-19 resulta extraordinario, entre otras cosas, porque constituye un testimonio de la familia RIIDE de rebelión a la adversidad, “contra viento y marea” pero nuestro trabajo no se detiene. Si uno deja la estafeta, otra u otro, la levanta y sigue dando ánimo al grupo para seguir adelante, el colectivo se fortalece, la motivación se recobra, la vida encuentra otro de sus sentidos la del trabajo y la hermandad sin importar distancias, colores, credos u otras diferencias posibles.

El cuarto libro producto del colegiado de RIIDE -como los anteriores- tiene una visión holística, es el resultado del esfuerzo de investigación de colegas de España, Argentina, Brasil, Cuba, Guatemala, Portugal, Colombia, México y Costa Rica. Los trabajos que se presentan giran en torno a la satisfacción de una necesidad en el Derecho Educativo como área del conocimiento, que es el análisis conceptual y metodológico del espacio del conocimiento que nos ocupa. Se trata de crear un lenguaje común, mejores estrategias de reflexión sobre los fundamentos en la materia y crear las bases para el desarrollo académico.

Agradecemos a RIIDE ESPAÑA y RIIDE COSTA RICA su apoyo para la realización de este libro, la primera por sus aportaciones en la Coordinación Editorial, la se-

gunda, por su colaboración en la edición del libro electrónico. Por supuesto, no podemos dejar de reconocer el apoyo de dos grandes instituciones donde se encuentran nuestras representaciones: la Universidad Pontificia de Salamanca (UPSA) y la reconocida entidad de educación superior en Latinoamérica como es la Universidad de Costa Rica (UCR).

Mención especial -con nuestro mayor reconocimiento- a los Doctores Fernando González Alonso y Raimundo Castaño-Calle, también, al Maestro Andrés Villafuerte Vega por hacer posible esta obra que dignifica y da lustre académico a la familia de la Red Internacional de Investigación en Derecho Educativo (RIIDE).

Somos conscientes que falta mucho por hacer, que nosotros estamos impulsando los primeros pasos en la materia, pero en situaciones de tanta dificultad este libro constituye una prueba más de que la esperanza es nuestra y un mundo mejor es posible.

Capítulo 1

DIFERENCIAS ENTRE EL DERECHO A LA EDUCACIÓN Y EL DERECHO DE LA EDUCACIÓN

Dr. Andrés Otilio Gómez Téllez

Dra. Marilú Camacho López

Universidad Autónoma de Chiapas (México)

RIIDE México

1. Introducción

El desarrollo social de la humanidad se inicia desde la exigencia de satisfacer necesidades emergentes como la alimentación, la mutua seguridad, vivienda y la organización básica, entre otros. El primer Derecho fundamental que hizo acto de presencia fue la educación. Sin ella nada hubiera sido posible, sin embargo, si observamos bien, la educación tiene como fin el conocimiento de la norma. Una persona educada es una persona de normas, no solo en el aspecto social sino también en el desarrollo de las diversas áreas del conocimiento que poco a poco evolucionaron.

El propósito de este capítulo es sumar elementos para el esclarecimiento de la diferencia entre el Derecho a la Educación y el Derecho de la Educación.

El Derecho a la Educación es considerado como un derecho humano, para algunos, el más importante, pues sin él no es posible el acceso de la persona a los derechos culturales y potencialmente a la aspiración de mayores posibilidades de desarrollo y consideración social.

El Derecho a la Educación es producto de una acción cultural, sustentada en el campo jurídico-educativo,

para algunos, muy cercano a los aspectos orgánicos y administrativos. Para otros, más bien constituye un nuevo campo emergente del conocimiento, que tiene como visión el desarrollo tecnológico y humanístico.

Es tiempo de reconocer con mayor claridad que el Derecho y la Educación son dos áreas del conocimiento interdependientes, esta relación debe cobrar mayor importancia en la actividad cotidiana de los sistemas educativos en todos sus niveles y modalidades.

El Derecho ha sido y seguirá siendo, una de las ciencias de la educación, tan importante como las demás (historia, psicología, economía, didáctica, sociología, antropología, entre otras). Centra su atención en el estudio de la conducta humana, determinada por la norma que estudia el propio Derecho, en la pretensión de organizar al ciudadano y a la comunidad en un entorno de armonía, colaboración y respeto a la dignidad humana.

La fusión del Derecho y la Educación nos da el Derecho Educativo, área emergente del conocimiento, que pretende abonar conocimientos al esclarecimiento de diversas pautas del desarrollo humano, destacando entre ellas, la necesaria cultura de paz, como condición indispensable para la evolución hacia mejores contextos de la humanidad en su visión individual y colectiva. El Derecho a la Educación y el Derecho de la Educación pueden sumar interesantes aportaciones, algunas de ellas podrán reconocerlas en este capítulo.

2. Antecedentes sobre Derecho y Educación

Desde los tiempos remotos la humanidad ha reconocido la importancia de la educación en todos sus tipos y modalidades como una tarea indispensable en la transformación de las personas y los pueblos. Constituye una necesidad para la supervivencia, pero también, para el necesario desarrollo tecnológico y humanístico. Con el Derecho a la Educación hemos pasado de etapas

primitivas a etapas posmodernas y construido un mundo desigual pero también con cambios positivos que han mejorado la calidad de vida de millones de personas.

Los primeros esfuerzos de sistematización de principios que sirvieran de reguladores en la acción educativa, la encontramos en la civilización mesopotámica, el contenido jurídico empieza a tomar forma, se estudia el concepto del deber y se tiene en alta estima el valor de la obediencia. *Hammurabi* reconoció y sistematizó en normas a la sociedad de su tiempo, inició la evolución del Derecho costumbrista desarrollando tres valores fundamentales en su “*Código de Hammurabi*”, la verdad, la justicia y la equidad.

Más tarde, la civilización griega a lo largo de sus tres etapas (arcaica, clásica y helenística), daría pasos importantes al revalorizar lo humano a través de la razón, la política, la ley, la libertad y el Estado. Además, desde la visión ético-religiosa, desarrolló la poesía desde la cual reflexiona sobre el mundo que le rodea, antepone el esfuerzo, la fatiga y el sudor como esencial en la actividad cotidiana para impulsar el progreso de los pueblos. Nace la educación filosófica y la práctica pedagógica a partir del encuentro entre el maestro y sus discípulos, quienes aplicarían diversas estrategias para la reflexión y el aprendizaje, destacando la mayéutica socrática.

Sócrates -maestro universal- fue respetuoso de la norma, consideraba que ahí radica la fortaleza del Estado. Sentó las bases del método dialéctico mejorado después por Platón en sus “Diálogos”. Sería más adelante este discípulo el fundador de la Academia¹. Nació entonces lo que podríamos llamar la primera escuela o el primer espacio escolar.

La educación griega evolucionó en cuatro etapas: heroica, cívica, sofística y helenística. Destaca Solón como uno de los grandes estudiosos del Derecho y la Jus-

¹ Se le llamó así porque fue fundada en el jardín de Academo.

ticia. La educación en Atenas era privada² y atendió a los aspectos militares y literarios, acompañada de una estricta educación moral. Tres personajes eran reconocidos como los responsables de la acción educativa: el maestro del gimnasio, el maestro de música y el maestro de las letras y los números y también los instructores militares. Tenían reglas generalizadas, entre ellas, la de exclusión de los más débiles desde los primeros días de nacimiento, pero estos antes de lanzarlos desde el monte *Taigeto*, generalmente eran rescatados y protegidos por los ciudadanos comunes conocidos como *ilotas*.

En resumen, existía el Derecho a la Educación, pero estaba reservado a las clases poderosas en concordancia con la visión clasista de la sociedad. Sería Aristóteles de Estagira -discípulo de Platón- quien realizaría aportaciones brillantes al estudio sistemático del Derecho y la Política, esta aportación le permitió al Estado griego un desarrollo superior con visión moral. A este filósofo se debe la definición del ciudadano como “animal político”, sujeto siempre sometido a procesos de perfeccionamiento por su comunidad representada por el Estado mismo y la normatividad vigente.

La visión del Estado y sus funciones en el marco del Derecho y de las relaciones de éste con los ciudadanos, como una interacción en constante perfeccionamiento, ha sido un modelo que ha trascendido hasta nuestros días, incorporando nuevas áreas del conocimiento como la educación, y el estudio de dos relaciones básicas: el Derecho a la Educación y el Derecho de la Educación.

El Derecho a la Educación y de la Educación, emergen de dos áreas importantes del conocimiento humano: el Derecho y la Educación. Abordarlos requiere de una

² Como en todas las culturas de la antigüedad, la primera etapa del desarrollo de la educación estaba permeada por un modelo clasista, donde los poderosos se reservaban el servicio educacional, reservando al pueblo común la “escuela de la vida”.

preparación específica conociendo fundamentos de la acción jurídica, sus principios que determinan tanto la teoría como la práctica, y sus normas legales vinculadas a la tarea educacional.

Por otra parte, también es menester conocer elementos de la acción educativa en su proceso orgánico, administrativo, de planeación, organización, evaluación y todos aquellos elementos que dan sustento a la actividad pedagógica de una comunidad educativa en un marco de políticas educativas internacionales, nacionales y locales.

Consideremos que el Derecho como área del conocimiento, se ha abrogado para su subsistencia disciplinaria y soberbia particular, un campo específico de acción, desconociendo su vocación multidisciplinaria, pero esto solo se justifica cuando se trata de tareas que impliquen el conocimiento a profundidad o la interpretación especializada y su aplicación³.

Generalmente -salvo honrosas excepciones- la reflexión jurídica-educativa ha sido tratada por personal carente de las visiones desde la Educación y del Derecho y la formación necesaria. Se requiere crear espacios académicos de calidad, donde se unan el Derecho y la Educación, esta condición que la realidad impone hasta ahora solo ha dado paso a determinaciones unilaterales y sobre todo con determinaciones lineales de carácter

³ Un exceso del Derecho, ha sido suponer una serie de mitos, por ejemplo, que el conocimiento del Derecho es solo para conocedores con título en el área, presuponen que la gente común no esta apta para acceder al dominio de los principios básicos, lo cual es un error, como se ve en materia de los Derechos Humanos y otras áreas cotidianas. El Derecho como disciplina, pero principalmente los abogados que lo aplican en su actividad profesional, debieran de reconocer la necesaria acción pedagógica, para impulsar la formación ciudadana, luchando permanentemente contra el analfabetismo jurídico, colaborando en la formación de una sociedad más culta, mejor preparada en su capacidad para hacer efectivo sus legítimos derechos.

administrativo y disciplinario, casi siempre aplicando una visión reduccionista de los fines de la educación, y por supuesto, alejada del espíritu de la legalidad y la justicia que debe ser propio del Derecho.

Creemos que es tiempo de generar en el campo de la educación formal nuevos planes de estudio, que respondan a la necesidad de formar un nuevo tipo de profesional, con independencia de su origen disciplinar, desde las más diversas áreas del conocimiento, pero con la debida capacitación jurídico-educativa, suficiente para dar respuesta a múltiples necesidades derivadas de la acción cotidiana de la comunidad escolar y de la sociedad a la que se pertenece. El propósito sería lograr que un buen ciudadano en el ámbito escolar debe ser también un buen ciudadano en el ámbito social y productivo.

3. El Derecho a la Educación

El Derecho a la Educación corresponde a la segunda generación de los Derechos Humanos⁴, son resultado

⁴ Las primeras tres generaciones de los Derechos Humanos por su campo de acción se clasifican de la siguiente manera: *Primera generación*: Implican la defensa del sujeto frente a las arbitrariedades del Estado; afirman la libertad individual; declaran el derecho a la integridad física y moral; la libertad personal; la seguridad personal; el derecho a la libertad de opinión; el derecho de conciencia y de religión: el derecho a la inviolabilidad del domicilio personal, entre otros. *Segunda generación*: Implican una participación más activa por parte del Estado y sus poderes públicos en el desarrollo de los derechos humanos, son prestaciones que la autoridad debe de garantizar, por ejemplo: derecho al trabajo; derecho a un salario justo y equitativo; derecho a la huelga; derecho a la seguridad social; derecho a la salud; derecho a la vivienda; derecho a la educación, entre otros. Se consagran en 30 artículos en un texto jurídico denominado Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). *Tercera generación*: Surgen del valor de la solidaridad entre las personas y los pueblos, a la par del desarrollo tecnológico del siglo XX, responden a ciertos valores individuales y colectivos necesarios

de las obligaciones sustantivas del Estado a través de sus distintos poderes, en particular el poder ejecutivo, siendo el responsable y encargado de hacer posible este beneficio, quedando solo obligado a la educación básica que comprende la de carácter elemental: preescolar, primaria y secundaria o sus equivalentes. Los siguientes niveles educativos quedan supeditados a la visión y fortaleza económica de cada estado miembro. Por ejemplo, Cuba cumple este Derecho a la Educación desde maternal hasta posgrado en la Universidad y México, desde preescolar hasta estudios del nivel medio superior y se encuentra en estos momentos tratando de garantizar la educación superior.⁵

En la expresión literaria: el Derecho a la Educación, “*a la*” es una preposición asociada con un pronombre personal también femenino, de origen latino, generalmente precede a un complemento al cual determina, constituye un proceso de “encaminamiento” o de orientación a algo. Puede ser un elemento “puente” entre dos cosas o áreas del conocimiento, por ejemplo, el Derecho y la Educación. Es un constructo mediador integrado

para la construcción de un mundo mejor y más justo para todos, por ejemplo: derecho al desarrollo tecnológico; derecho a la paz; derecho al desarrollo económico; derecho a la autodeterminación; derecho a un ambiente sano; derecho a beneficiarse del patrimonio común de la humanidad; derecho a la solidaridad; derecho de los pueblos indígenas; derechos de los consumidores, entre otros.

⁵ Un elemento central del Derecho Educativo mexicano es el artículo 3º Constitucional, principal fuente del marco-jurídico educativo nacional, su brazo ejecutivo es la Secretaría de Educación Pública (SEP), esta poderosa institución, es garante de la historia nacional en la materia, así como su desarrollo y trascendencia. También es responsable de la gestión administrativa, académica, de investigación y extensión de la educación y la cultura.

La SEP, es en México la máxima autoridad de la educación nacional, diseña, propone y aplica las principales políticas educativas, y los programas nacionales de desarrollo de cada gobierno en materia educativa. Además, conoce, interpreta y aplica la normatividad que implica en sí misma el desarrollo del Derecho Educativo mexicano.

por dos áreas del conocimiento, que pueden ser complementarias y al mismo tiempo cada una con personalidad propia.

La expresión “el Derecho a la Educación”, se entiende configurada por tres elementos sustantivos, dos determinados por el conocimiento universal y un elemento puente o mediador que complementa y da sentido al área de especificidad y competencia de cada una, son de carácter complementario e interdependientes, se sustentan en el campo de los Derechos Humanos previstos por la Declaración Universal de los Derechos Humanos, suscritos por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1948 en Colombia.

El Derecho Humano a la Educación es el resultado de las aspiraciones de los pueblos, que expresaron sus deseos a través de distintas expresiones sociales muchas de ellas de carácter armado y revolucionario costando grandes sacrificios y dolores a los diversos pueblos del hemisferio⁶.

⁶ Particularmente, con la Segunda Guerra Mundial en Europa y Asia, o en el caso de México, con su revolución social que concluyó en 1917, con más de un millón de muertos, pero que siempre mantuvo como una de sus aspiraciones más sublimes, reclamar y hacer efectivo el Derecho a la Educación.

El Derecho Educativo mexicano es producto de grandes luchas revolucionarias, que nacen desde el período de Independencia, la Revolución, la Reforma y ahora con la denominada “Cuarta transformación” que es la política nacional del actual gobierno presidido por el Lic. Andrés Manuel López Obrador (período 2019-2024). Los avances han sido producto de la aspiración de un pueblo, que sabe de la importancia de la acción educativa como elemento poderoso para el desarrollo de los pueblos y un mecanismo relevante para la soberanía nacional. “Podemos afirmar que el Derecho Educativo mexicano es producto directo e inmediato del ejercicio de la soberanía popular, cuyo espíritu de libertad transitó por los congresos que la historia consigna, y se plasmó, como documento final, en preceptos constitucionales, así como también en disposiciones secundarias, emanadas todas ellas de los principios recogidos en los diferentes movimientos de nuestro país” (Cisneros, 2000, p. 25).

La Organización de las Naciones Unidas (ONU), tiene como una de sus prioridades el desarrollo de la educación de calidad en el mundo. Para lograrlo, tiene en la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), por sus siglas en inglés, su principal brazo operativo y principal promotor de este Derecho Fundamental. Considera que la educación es un elemento vital para el desarrollo de todos los seres humanos, una palanca para el crecimiento en todos los órdenes y un mecanismo de equidad entre las personas. Implica mayor cantidad de oportunidades para mejorar los niveles de vida, abandonando la pobreza que lacera a muchas sociedades en todo el mundo. Hace énfasis en la necesidad de que su aplicación sea efectiva no simulada, para lo cual, se esfuerza en implementar diversos mecanismos de supervisión en las naciones firmantes y solidarias.

La UNESCO establece un mínimo de condiciones que las personas y las naciones deben de entender y aplicar, son implicaciones a considerar para hacer efectivo el Derecho a la Educación, entre éstas: el acceso a todos los niveles de la educación, desde básica hasta universitaria, dejando en la educación superior dos condicionantes: una, la capacidad intelectual del aspirante, y dos, la capacidad progresiva del Estado de abrir nuevos centros universitarios según sus posibilidades económicas y políticas, creando así nuevas oportunidades en la formación profesional. Estas acciones deben ser acompañadas de calidad en los docentes y los adecuados materiales que alimenten el proceso de enseñanza-aprendizaje y de investigación, impulsando el crecimiento tecnológico y el desarrollo humanístico tan necesarios en nuestros tiempos.

Entre otros elementos que la UNESCO considera indispensables para la implementación del Derecho a la Educación tenemos: un efectivo sistema de becas para estudiantes y personal docente que les permita sufragar

diversos gastos propios del proceso formativo educacional; mejorar las condiciones de infraestructura generando adecuadas condiciones para el trabajo cotidiano de las diversas comunidades educativas; ejercer la democracia como una forma de vida, con plenas libertades en un marco de derechos y obligaciones, desarrollando la formación ciudadana, y el ejercicio de libertades con responsabilidad, sin violencia escolar o institucional de ningún tipo y en absoluto apego a los Derechos Humanos.

4. El Derecho a la Educación en los Convenios Internacionales

El Derecho a la Educación se encuentra debidamente sustentado en diversos instrumentos internacionales. Procuran en su ámbito de acción hacer efectivo tales derechos, entre estos tenemos: Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948); Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (2008); Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1979); Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1985); el Protocolo Facultativo del Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (2008); Convención Internacional contra todas las Formas de Discriminación Racial (1965); y la Convención de los Derechos del Niño (1980), entre otros.

En la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH), los artículos 25, 26 y 27 son el marco referencial por excelencia del Derecho a la Educación; el 25, en virtud de que la educación es una palanca para el bienestar y el desarrollo de las personas y los pueblos, es uno de los servicios necesarios en la búsqueda constante de mejorar las condiciones de vida,

1. Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y

el bienestar, y en especial la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios (DUD, 1948, art. 25).

En el artículo 26 se subraya el *DERECHO A LA EDUCACIÓN*, su carácter obligatorio y generalizado, y la importancia de los méritos personales en función de la capacidad intelectual para acceder a la educación superior. Se destaca el objeto de la educación, su carácter solidario, de absoluto respeto a los derechos humanos, y se respeta el derecho preferente de los padres sobre el tipo de educación para sus hijos:

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.

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.

3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos (DUDH, 1948, art. 26).

En el artículo 27, se rescata una acción importante del derecho a la educación, que es el acceso al progreso científico pues implica la sociabilización del conocimiento y la posibilidad de disfrutar de los beneficios de éste, por ejemplo, en el caso de lograr una vacuna contra el Covid 19, cuidando en todo momento los derechos deri-

vados de la autoría individual o colectiva:

- 1. Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten.*
- 2. Toda persona tiene derecho a la protección de los intereses morales y materiales que le correspondan por razón de las producciones científicas, literarias o artísticas de que sea autora” (DUDH, 1948, art. 27).*

A continuación, exponemos una selección textual de los apartados específicos de cada instrumento en torno al Derecho a la Educación:

4.1. Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales

Artículo 13

- 1. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el Derecho de toda persona a la Educación. Conviene 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. Conviene 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.*
- 2. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen que, con objeto de lograr el pleno ejercicio de este Derecho: a) La enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente; b) La enseñanza secundaria, en sus diferentes formas, incluso la enseñanza secundaria técnica y profesional, debe ser general-*

zada y hacerse accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita; c) La enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita; d) Debe fomentarse o intensificarse, en la medida de lo posible, la educación fundamental para aquellas personas que no hayan recibido o terminado el ciclo completo de instrucción primaria; e) Se debe proseguir activamente el desarrollo del sistema escolar en todos los ciclos de la enseñanza, implantar un sistema adecuado de becas y mejorar continuamente las condiciones materiales del cuerpo docente.

3. Los Estados Partes en el presente Pacto se comprometen a respetar la libertad de los padres y, en su caso, de los tutores legales, de escoger para sus hijos o pupilos escuelas distintas de las creadas por las autoridades públicas, siempre que aquéllas satisfagan las normas mínimas que el Estado prescriba o apruebe en materia de enseñanza, y de hacer que sus hijos o pupilos reciban la educación religiosa o moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.

4. Nada de lo dispuesto en este artículo se interpretará como una restricción de la libertad de los particulares y entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza, a condición de que se respeten los principios enunciados en el párrafo 1 y de que la educación dada en esas instituciones se ajuste a las normas mínimas que prescriba el Estado (PIDESC, 2008, Art. 13).

Artículo 14

Todo Estado Parte en el presente Pacto que, en el momento de hacerse parte en él, aún no haya podido instituir en su territorio metropolitano o en otros territorios sometidos a su jurisdicción la obligatoriedad y la gratuidad de la enseñanza primaria, se compromete a elaborar y adoptar, dentro de un plazo de dos años, un plan detallado de acción para la aplicación pro-

gresiva, dentro de un número razonable de años fijado en el plan, del principio de la enseñanza obligatoria y gratuita para todos (PIDESC, 2008, Art. 14).

Artículo 15

1. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a: a) *Participar en la vida cultural;* b) *Gozar de los beneficios del progreso científico y de sus aplicaciones;* c) *Beneficiarse de la protección de los intereses morales y materiales que le correspondan por razón de las producciones científicas, literarias o artísticas de que sea autora.*

2. Entre las medidas que los Estados Partes en el presente Pacto deberán adoptar para asegurar el pleno ejercicio de este derecho, figurarán las necesarias para la conservación, el desarrollo y la difusión de la ciencia y de la cultura.

3. Los Estados Partes en el presente Pacto se comprometen a respetar la indispensable libertad para la investigación científica y para la actividad creadora.

4. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen los beneficios que derivan del fomento y desarrollo de la cooperación y de las relaciones internacionales en cuestiones científicas y culturales” (PIDESC, 2008, Art. 15).

4.2. Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer

Los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer, a fin de asegurarle la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación y en particular para asegurar, en condiciones de igualdad entre hombres y mujeres:

a) Las mismas condiciones de orientación en materia de carreras y capacitación profesional, acceso a los es-

tudios y obtención de diplomas en las instituciones de enseñanza de todas las categorías, tanto en zonas rurales como urbanas; esta igualdad deberá asegurarse en la enseñanza preescolar, general, técnica y profesional, incluida la educación técnica superior, así como en todos los tipos de capacitación profesional;

b) Acceso a los mismos programas de estudios y los mismos exámenes, personal docente del mismo nivel profesional y locales y equipos escolares de la misma calidad;

c) La eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza, mediante el estímulo de la educación mixta y de otros tipos de educación que contribuyan a lograr este objetivo y, en particular, mediante la modificación de los libros y programas escolares y la adaptación de los métodos en enseñanza.

d) Las mismas oportunidades para la obtención de becas y otras subvenciones para cursar estudios;

e) Las mismas oportunidades de acceso a los programas de educación complementaria, incluidos los programas de alfabetización funcional y de adultos, con miras en particular a reducir lo antes posible la diferencia de conocimientos existentes entre el hombre y la mujer;

f) La reducción de la tasa de abandono femenino de los estudios y la organización de programas para aquellas jóvenes y mujeres que hayan dejado los estudios prematuramente;

g) Las mismas oportunidades para participar activamente en el deporte y la educación física;

h) Acceso al material informativo específico que contribuya a asegurar la salud y el bienestar de la familia.” (CSFDCM, 1979, art. 10).

4.3. Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales

Los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (DESC), cubren las necesidades básicas como la alimentación, la vivienda, la educación, el agua, el trabajo, la seguridad social o la vida cultural, entre otros.

El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC) constituye el principal instrumento universal que recoge los derechos y las obligaciones con respecto a los DESC. Contempla una realización progresiva y tiene en cuenta las restricciones debidas a la limitación de recursos. Impone así una obligación de adoptar medidas apropiadas, realizar esfuerzos constantes para mejorar el disfrute de los derechos en un período razonable de tiempo, evitando medidas regresivas, salvo que mediare una justificación razonable y plena.

También impone obligaciones con efecto inmediato, como:

- a) la obligación de garantizar el ejercicio de los DESC sin discriminación;*
- b) la obligación de “adoptar medidas”; y*
- c) la obligación de asegurar la satisfacción de niveles esenciales de cada uno de los derechos, sin perjuicio de los derechos que no están sujetos al logro progresivo” (DESC,1985, 1).*

4.4. Protocolo Facultativo del Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, un nuevo mecanismo de protección

El PF-PIDESC no crea ningún Derecho sustantivo nuevo, sino un mecanismo que permite que personas o grupos presenten quejas ante el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de Naciones Unidas,

respecto de violaciones de estos derechos cometidas por un Estado Parte. Por ejemplo, interferir indebidamente en el goce de un Derecho, no adoptar medidas dirigidas a su realización, denegar Derechos de manera discriminatoria o adoptar medidas deliberadamente regresivas sin justificación adecuada. Es más, se podrá presentar una comunicación directamente ante el Comité DESC.

El Protocolo Facultativo establece tres procedimientos internacionales de protección:

- “1) uno de comunicaciones individuales,*
- 2) otro de comunicaciones interestatales y,*
- 3) un procedimiento de investigación de violaciones graves o sistemáticas de los DESC.*

De allí la importancia de que los actualmente 160 Estados Parte del PIDESC firmen y ratifiquen el Protocolo Facultativo, y que los demás Estados se adhieran o ratifiquen ambos tratados” (PF-PIDESC, 2008, 1).

4.5. Convención Internacional contra todas las Formas de Discriminación Racial

Artículo 5

- v) “El derecho a la educación y la formación profesional;*
- vi) El derecho a participar, en condiciones de igualdad, en las actividades culturales” (CICFDR, 1965, 1).*

4.6 Convención de los Derechos del Niño

Artículo 28

1. Los Estados Partes reconocen el Derecho del Niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese Derecho, deberán en particular:

a) *Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos.*

b) *Fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medidas apropiadas, tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad.*

Nivel de vida:

Todo niño tiene derecho a beneficiarse de un nivel de vida adecuado para su desarrollo y es responsabilidad primordial de padres y madres proporcionárselo. Es obligación del Estado adaptar medidas apropiadas para que dicha responsabilidad pueda ser asumida y que lo sea de hecho, si es necesario, mediante el pago de la pensión alimenticia.

Educación:

Todo niño tiene Derecho a la Educación y es obligación del Estado asegurar por lo menos la educación primaria gratuita y obligatoria. La aplicación de la disciplina escolar deberá respetar la dignidad del niño en cuanto persona humana.

c) *Hacer la enseñanza superior accesible a todos, sobre la base de la capacidad, por cuantos medios sean apropiados.*

d) *Hacer que todos los niños dispongan de información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales y tengan acceso a ellas.*

e) *Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar.*

2. *Los Estados Partes adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar por que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la presente Convención.*

3. *Los Estados Partes fomentarán y alentarán la cooperación internacional en cuestiones de educación en particular, a fin de contribuir a eliminar la ignorancia y el analfabetismo en todo el mundo, y de facilitar el acceso a los conocimientos técnicos y a los métodos modernos de enseñanza. A este respecto, se tendrán especialmente en cuenta las necesidades de los países en desarrollo (CDN, 1980, art. 28).*

Artículo 29

1. *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.*

Objetivos de la educación:

1. El Estado debe reconocer que la educación debe ser orientada a desarrollar la personalidad y las capacidades del niño, a fin de prepararlo para una vida adulta activa, inculcarle el respeto de los derechos humanos elementales y desarrollar su respeto por los valores culturales y nacionales propios y de civilizaciones distintas a la suya.

2. Nada de lo dispuesto en el presente artículo o en el artículo 28 se interpretará como una restricción de la libertad de los particulares y de las entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza, a condición de que se respeten los principios enunciados en el párrafo 1 del presente artículo y de que la educación impartida en tales instituciones se ajuste a las normas mínimas que prescriba el Estado (CDN, 1980, art. 29).

5. El Derecho de la Educación

De acuerdo con el Diccionario de la Real Academia Española (RAE), no encontramos interpretaciones de dos preposiciones juntas como: “de la” por lo cual su tratamiento interpretativo debe hacerse por separado y luego por asociación para buscar la mejor interpretación para nuestro caso.

“De” es una preposición latina que da lugar a diversas acepciones como: la posesión o pertenencia de algo, también el origen de algo. Refiere a la materia de que está hecho, resalta el contenido de lo que está hecho, subraya la naturaleza, cualidad o condición, es una nota de ilación o puente. En tanto “la”, es pronombre personal femenino cuyas formas son de carácter acusativo y en la cual se designa a algo.

Por lo tanto, podemos interpretar de manera legítima que “de la”, son dos preposiciones asociadas que pueden interpretarse como elementos interdependientes, que expresan la sensación de propiedad o naturale-

za que identifica a un contenido o área del conocimiento en dependencia de otro, estableciéndose entre las partes un puente de colaboración y consentimiento en la posibilidad de crecer juntos.

Desde este enfoque, decir “el Derecho de la Educación” implicaría reconocer la mutua dependencia, la existencia de puntos de contacto y colaboración entre dos áreas fundamentales. Por un lado, el marco jurídico normativo permeado por el Derecho positivo en materia educativa y, por el otro, la acción pedagógica con su capacidad transformadora a partir de los derechos y las obligaciones a que obliga la norma, no como acción disciplinaria y coercitiva, sino como acción concientizadora, capaz de formar ciudadanos libres, dispuestos a reeducarse para la construcción de un mundo mejor. Para lograrlo, es necesario introducir en planes y programas de estudio, cursos de Derecho Educativo o sus equivalentes.

Desde hace tiempo Francia ha mostrado interés de introducir el conocimiento del Derecho en su sistema educativo, al respecto destacan los trabajos del Instituto Nacional de Investigación Pedagógica, cuyas siglas en francés son INRP, se cree que uno de los principales motivos de este interés, ha sido el aumento de la violencia escolar, el problema es multifactorial y no necesariamente puede ser resuelto por el Derecho Educativo, sin embargo, se reconoce la importancia de sus aportaciones colaborando con la posible solución.

Uno de los destacados investigadores del INRP es el Dr. François Robert Udigier y sus colaboradores que plasmaron sus experiencias en la obra: *Enseigner le droit à l'école*, editada en francés en 1999 por ESF éditeur. En ese trabajo se plantean dos perspectivas para su tratamiento que, a su vez, corresponden a las dos partes que componen la obra: la primera, “vivir y enseñar el Derecho en la escuela” y la segunda: “enseñar el Derecho en la escuela”. Al respecto señala: “La ambición de esta obra es plantear en términos educativos y didácticos la

cuestión de la educación por el Derecho y la educación en el Derecho⁷ (François, 2003, p. 7).

Según Robert, la introducción del Derecho en la escuela se debe a tres razones que en sí mismas representan la suma de esfuerzos sociales: primera, el desarrollo de la mentalidad de la comunidad escolar; segunda, el interés y aceptación de las familias y tercera, las modificaciones realizadas por las instituciones, abonando el terreno para la aceptación de normas y métodos propios del Derecho, que por extensión se refiere a la fusión del Derecho y la Educación que hoy denominamos Derecho Educativo.

El Derecho de la Educación tiene como un objetivo central aportar soluciones que respondan a problemas concretos relacionados con la formación ciudadana. Uno de estos es, sin duda, la violencia escolar, en especial una de sus variantes, el bullying o acoso escolar. Hay países como México, que lo han declarado problema nacional dado su extensión y dramatismo, además de sus nocivos efectos biológicos, psicológicos y sociales.

El Derecho de la Educación trata de responder – no siempre con éxito- a la necesidad de las comunidades escolares de hacer del espacio educativo la oportunidad para la capacitación, formación y transformación del sujeto común en ciudadano responsable, sin importar la edad, el nivel ni la modalidad escolar. Se trata de inducirlo hacia formas más completas y complejas de convivencia y de cultura de paz, necesario requisito para

⁷ La expresión de Robert “la Educación por el Derecho” consideramos que corresponde a la utilizada por nosotros como “el Derecho a la Educación” y la de “Educación en el Derecho” equivale a “el Derecho de la Educación” nuestra. Subrayando en esta última, no solo el aspecto normativo y disciplinario, sino especialmente el carácter didáctico en un punto por demás interesante, la formación ciudadana o formación para la ciudadanía, pues antes de formar educandos con el concurso de las diversas áreas del conocimiento, los centros educativos debieran formar mejores ciudadanos en cualquier etapa del desarrollo biopsicosocial.

la ejercitación democrática, donde imperen más y mejores estrategias democráticas para la conformación de un mundo de legalidad y de justicia, en la pretensión de crear un mundo mejor para todos.

“...la escuela no es lo menos, puesto que supone un aprendizaje para la vida democrática y para la ciudadanía, al incorporar los valores que ha de integrar a la sociedad. Asume las perspectivas convencionales, psicológicas y jurídicas sociales, ya expuestas como espacio de aprendizaje para la vida” (Ortega y Martín, 2006, citado por González y De Castro, 2017, p. 37).

Un ejemplo del Derecho de la Educación, es el planteado por el Dr. Fernando González Alonso y la Dra. Rosa María De Castro Hernández, distinguidos docentes e investigadores de la Universidad Pontificia de Salamanca (UPSA) en su obra: “Mejorar la convivencia, Educación en valores y el Derecho Educativo”, señalando un uso particular del Derecho de la Educación para el estudio del fenómeno de la convivencia a partir de la normativa española:

La normativa básica de convivencia que especificamos aquí, por un lado completa, a la que se ofrece en el apartado de “desarrollo normativo” a nivel de Estado y de comunidades autónomas, y por el otro, son las que refieren al ámbito de la convivencia, en las personas, y especialmente en el adolescente y jóvenes, en relación al ámbito educativo y relacional (González-Alonso y De Castro-Hernández, 2019, p. 67).

González-Alonso y De Castro-Hernández (2019) diseñaron una “pirámide de la normativa básica de convivencia” conformada por cuatro niveles: el primero, refiere a la normativa básica internacional. El segundo, a las disposiciones que corresponden al Estado español. El tercero, la normativa específica de cada comunidad

autónoma, y finalmente en el cuarto nivel, la normatividad disciplinaria que distingue a cada centro escolar. La función pragmática de esta clasificación resulta interesante, responde a una acción deductiva y respeta en todo momento la jerarquía jurídica, muy necesaria para la comprensión, interpretación y aplicación jurídico-educativa en torno a un fenómeno particular, es el caso del estudio de la convivencia en la comunidad educacional.

El Derecho de la Educación es la representación normativa o Derecho positivo del Derecho a la Educación, para lo cual, se utilizan distintos instrumentos jurídicos de acuerdo a la normativa internanacional y según los tratados internacionales firmados por el país correspondiente, mediando su efectividad según las condiciones socioeconómicas, políticas y culturales correspondientes.

Un situación que no podemos soslayar, es que, en la práctica, el derecho de la educación vive en la marginalidad de la actividad didáctica cotidiana de los centros educativos, no se cuenta con el personal calificado, se desconocen las normas básicas de actividad institucional, así como el marco de derechos y obligaciones, además de que los dirigentes educativos no le otorgan la importancia que se merece. En el mejor de los casos, creen que el derecho de la educación es aplicable solo a los alumnos, olvidando que frente a la norma estamos todos y debieran ser las autoridades las primeras en poner el ejemplo.

Existe indiferencia social e institucional por el conocimiento, interpretación y aplicación de las normas educativas vigentes, -hay casos excepcionales- pero la mayoría de los involucrados que integran una comunidad educativa o viven en el analfabetismo jurídico educacional o solo se trata de simulaciones.

El Derecho de la Educación para vivirlo, requiere de la voluntad política institucional y la conciencia ciudadana de mujeres y hombres capaces de configurar nuevas relaciones humanas.

Cambiar el estado del Derecho de la Educación y su acción transformadora implicaría la construcción y reconstrucción de nuevos modelos educativos, con nuevas estrategias pedagógicas, que tengan como premisa la conformación de comunidades educacionales modelo, donde la democracia sea una forma de vida y los valores se enseñen mediante la práctica diaria. Los Derechos Humanos se tienen que aplicar como resultado de la acción consciente del sujeto y de la comunidad a la que pertenece, cumpliendo cabalmente sus derechos, pero también sus deberes.

No se trata de hacer del espacio escolar un “Castillo de la pureza”⁸, por el contrario, los tiempos actuales, de pandemia del Covid 19 (coronavirus), obligarán seguramente, a la construcción de un mundo nuevo, la educación tendrá un papel reelevante, pero será altamente tecnificada, más abierta y más humana, donde el espacio físico que conocemos como centro educativo, solo sea un motivo de referencia para procesos de organización, planeación y evaluación, tendrá como aula la realidad y como salón de clases el mundo que nos rodea.

Para lograr lo anterior, un buen principio sería entender de manera general la diferencia entre el Derecho a la Educación y el Derecho de la Educación, donde el primero, refiere a un Derecho Humano y está plasmado en el artículo 26° de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. En tanto, el Derecho de la Educación, refiere a una nueva área del conocimiento de carácter emergente, tiene sus raíces en la suma del Derecho más la Educación, se apoya en el derecho administrativo, pero no se limita a cuestiones numéricas de evaluación, planeación y organización a partir de visiones normati-

⁸ Película mexicana de los años 70, protagonizada por el actor Claudio Brock, donde la familia se encerró en su domicilio para no contaminarse del contacto social pues se le consideraba una influencia negativa. En cierto modo inspirada en la obra de Juan Jacobo Rousseau “El Emilio” que tiene como idea central la “contaminación social”.

vas, sino que trata de responder a necesidades y transformaciones necesarias para el desarrollo integral del sujeto, a partir de nuevas estrategias de trabajo, y tiene como elemento central, el respeto a la dignidad de las personas.

Nosotros creemos que el punto medio entre Derecho a la Educación y Derecho de la Educación, lo encontramos en el *Derecho Educativo* y sus aspiraciones legítimas de abonar a la construcción de una nueva sociedad, capaz de generar condiciones para nacer, vivir y morir en una cultura de paz.

6. El Derecho Educativo como “puente” entre el Derecho de la educación y el Derecho de la Educación: Algunas aportaciones a la cultura de paz

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

Según el Dr. Raúl Edilberto Soria Verdera, uno de los principales teóricos del Derecho Educativo en Latinoamérica, Cofundador de la Red Internacional de Investigación en Derecho Educativo (RIIDE) y Presidente de RIIDE Argentina, el Derecho Educativo es la ciencia más antigua, nace con la creación de la comunidad y sus necesidades de interrelación entre sus componentes, quienes deberían de atender diversas necesidades tales como: alimentación, protección de los peligros, vivienda, educación, entre otras de carácter vital para la sobrevivencia.

Soria señala que el Derecho Educativo es el principal Derecho Humano pues hace posible el conocimiento de los demás Derechos, es fundamental en la formación de docentes a los cuales debe cambiar su concepción de educación pasando de una visión unidimensional a una

de carácter multidimensional, que se enfoca en la atención de todos los que hacen posible una comunidad escolar, desde las diversas áreas del conocimiento como son Sociología, Psicología, Ética y Política.

Soria indica, que el Derecho Educativo tiene como misión principal la búsqueda del ser social, debe construirse gradualmente en una sana convivencia entre diferentes y tolerantes, donde se rescaten los valores de libertad, democracia, solidaridad y participación, donde convivir no implique utilizar al otro, ni ser utilizado por el otro. En esta nueva propuesta, se logra identificar objetivos comunes que están armonizados con el interés personal, un lugar donde se adquieren compromisos y se cumplen, porque se está consciente de que, al ser miembro de la comunidad, se adquieren derechos y deberes con ella y su entorno.

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

Coincidimos con Soria en la idea de que un elemento importantísimo en la educación para la convivencia es el amor, pues solo éste tiene la capacidad de despertar en el ser humano su condición humanista⁹ y de respeto a la dignidad de la persona. La capacidad de amar trae consigo otras cualidades que le son inherentes, como

⁹ Ser humano y ser humanista no es lo mismo, la condición primera se logra por pertenecer a la raza humana, animal mamífero racional. La segunda, es una condición producto de la acción cultural que logra desarrollar la conciencia suficiente para reconocer la dignidad del otro y la necesidad de ejercer derechos y obligaciones naturales a los humanos o derechos humanos que construyan una sana convivencia.

por ejemplo: la cualidad del perdón y el valor que según nuestra experiencia pedagógica es *el principal de los valores: el respeto*.

La mejor convivencia posible sería aquella capaz de unir los tres elementos que consideramos básicos: respeto, perdón y amor.

La educación para la convivencia si se quiere crear una sociedad más humana, tiene que incluir el amor. El descubrimiento de la dignidad personal y el valor de cada ser humano no se puede separar del amor a los otros. Sin el amor, la justicia queda reducida a un cálculo de intereses y la solidaridad ya no existe. No debemos alejarnos de esta perspectiva (Soria, 2014, p. 47).

La apuesta más importante del Derecho Educativo para proceder a la transformación individual y colectiva es cultura de paz, sustentada en el respeto a la dignidad de las personas, que como sabemos es el núcleo central de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH). Soria propone la aplicación de ocho principios para lograr la paz:

- *Cultivar los valores*
- *Aprender a vivir con los demás*
- *Facilitar experiencias y vivencias*
- *Educar en la resolución de conflictos*
- *Desarrollar el pensamiento formativo*
- *Apartarse de la violencia de los medios de comunicación*
- *Educar en la tolerancia y la diversidad*
- *Educar en el diálogo y la argumentación racional.*

(Soria; 2014, pp. 49-51)

Dos ámbitos son importantes en la construcción de la cultura de paz desde el espacio educativo, las decisiones y las emociones. El primero relacionado con los juicios que las personas y las sociedades toman en su

vida diaria, senderos donde la humanidad debe decidir su camino, el de la violencia o el de la paz. En la vida diaria tomamos elecciones a cada momento, uno decide cómo construye su propio destino, por supuesto, reconocemos que no toda la decisión está en manos de la persona, finalmente, cada uno de nosotros somos en función de nuestras propias circunstancias.

El otro ámbito, tiene que ver con las emociones y el manejo que hacemos de ellas, en su eterna contraposición, por ejemplo: la violencia, el rencor, la envidia y en el extremo contrario, la paz, el amor y la generosidad. El afecto estará en función de si nos dejamos arrastrar por estados de desánimo, depresión y ansiedad, o si unimos esfuerzos individuales que se vuelven colectivos y luchamos por construir un margen mayor de felicidad, en el entendido de que a pesar de los sueños fallidos, el mundo es todavía hermoso y puede ser mejor y más justo para todos.

Ahora mismo, la humanidad padece la pandemia Covid 19, representa la mayor amenaza vivida en los tiempos modernos, su intensidad y rápida propagación resulta sorprendente y dramática, en corto tiempo prácticamente tiene cooptado al planeta, al día de hoy¹⁰, es muy doloroso lo que están padeciendo contagiados, hospitalizados y muertos. Países hermanos como España, Italia, Estados Unidos de Norteamérica, Brasil o México entre tantos. Vivimos tiempos donde reina la depresión y la desconfianza en el futuro, pero también se manifiesta en muchos grupos sociales su capacidad de resiliencia, que nos permite vislumbrar una luz al final del camino donde la salud social y el desarrollo económico, son posibles.

El origen del virus fue reconocido a finales del 2019 en diciembre, en la provincia de Hubei, en la República Popular de China. De sus orígenes poco se sabe, algunos señalan el consumo humano de animales exóticos, otros

¹⁰ 19 de abril 2020.

que en realidad este virus ha estado con nosotros desde hace tiempo, ha evolucionado hasta alcanzar esta versión altamente nociva, pues su poder de trasmisión es enorme¹¹.

El virus ataca por igual a toda la población, sean mujeres u hombres, indistintamente del grupo de pertenencia, pero los primeros estudios destacan que la incidencia en el sexo masculino es mayor, también que entre infantes, jóvenes, adultos y personas de la tercera edad, estos últimos ocupan el mayor porcentaje debido a la fortaleza disminuida por el tiempo y la presencia de enfermedades crónicas. Por el momento, no se dispone de ninguna vacuna contra el Covid 19, se calcula por la comunidad investigadora internacional, que durará cuando menos un período de un año para su aplicación. Es grande el miedo y la desesperanza que circulan intensamente por el mundo, se profundizó la brecha entre países ricos y pobres haciendo evidente la pésima distribución de la riqueza y la ausencia en la aplicación de los Derechos Humanos. Por ahora, medidas como “Quédate en casa” y todas aquellas vinculadas con el aislamiento social resultan ser más efectivas para disminuir el contagio. Ante este panorama mundial, ¿cuál suponemos será el papel del Derecho a la Educación y el Derecho de la Educación?

Son muchas las voces en el mundo que reconocen que después del control -y en su caso la eliminación- del Covid 19 nada será igual en el planeta. Serán múltiples las acciones que la humanidad en su conjunto deberá de realizar, entre otras tareas están las siguientes:

¹¹ Una analogía muy recurrente en medios de comunicación es asemejarlo a un terremoto de grandes proporciones, con su epicentro y su onda expansiva, cuya capacidad destructora se realiza en tres etapas, que corresponden a procesos de desarrollo y de letalidad, que necesariamente requieren de estrategias científicas y de prevención para disminuir en lo posible sus efectos.

- Buscar mayor equilibrio entre desarrollo tecnológico y humanístico
- Atender con imaginación y eficiencia el desarrollo económico y social
- Compromiso efectivo con la protección del medio ambiente
- Educación nutricional permanente
- Cultura de la prevención
- Implementar nuevos modelos educativos que impliquen un proceso de reeducación basado en la formación ciudadana
- Desarrollar de manera efectiva valores y prácticas sustentadas en los derechos humanos
- Reformulación de planes y programas de estudio que atiendan desde las distintas áreas del conocimiento problemas reales y aporten soluciones reales
- Abonar formalmente el inicio de la conformación de un nuevo mundo mejor y más justo para todos
- El Derecho a la Educación de calidad será una realidad en todos los niveles y modalidades de los sistemas educativos de la mayoría de los países
- El Derecho de la Educación constituirá una tarea permanente en las comunidades educativas, no como el solucionador de todos los problemas, pero sí realizando aportaciones importantes

- Formación de nuevas generaciones que tendrán “otra mirada a la educación”¹² un punto de apoyo será el Derecho Educativo.

7. Conclusiones:

El Derecho a la Educación y el Derecho de la Educación son dos elementos complementarios e interdependientes, el Derecho Educativo es un posible “puente” dada su particularidad de sumar dos áreas del conocimiento de carácter transversal, el Derecho y la Educación.

La diferencia más notable entre el Derecho a la Educación y el Derecho de la Educación, tiene su origen en la naturaleza de cada uno, pues tienen funciones diferentes, objetivos específicos, e incluso campo natural de actividad determinado, avalado por una sólida normativa nacional e internacional, en su caso.

El Derecho a la Educación es un Derecho Humano, se sustenta en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, contribuye a la generación de oportunidades para el desarrollo y la comprensión humana. En tanto, el Derecho de la Educación es el andamiaje normativo vigente en el campo jurídico-educacional, basado en derechos y obligaciones específicas propias de una comunidad educativa integrada por escuela, sociedad, padres de familia y el Estado.

El Derecho Educativo es un área del conocimiento emergente, que puede coadyuvar al desarrollo del Derecho a la Educación y el Derecho de la Educación, en particular, lo relacionado a la cultura de paz, tan necesaria para la construcción de un mundo más justo y mejor para todos.

¹² “Otra mirada a la educación” es el lema del Cuerpo Académico en Derecho Educativo y Orientación (CADEO), de la Facultad de Humanidades, Campus VI de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), con sede en Tuxtla, Gutiérrez, Chiapas, México, cofundador con otros colegas de la RIIDE (Red Internacional de Investigación en Derecho Educativo)

8. Referencias

- Anaya, J.A. (2016). *Derechos humanos: los desafíos entre lo deseable y lo posible*. Ediciones el Lirio. México.
- Camacho L.M. (2012). *Derecho educativo, violencia escolar y cultura de paz*. México. UNACH.
- Camacho L.M. (2014). *Resiliencia , cultura de paz y el orientador en la reforma educativa*. México. UNACH.
- François, R.U. (2003). *Vivir y enseñar el derecho en la escuela*. España. DIADA editores.
- Gómez-Téllez, A.O. (2010) *Educacion y derecho educativo en Chiapas*. México. UNACH
- González-Alonso, F. y De Castro-Hernández, R.M. (2017). *Convivencia y paz en la escuela. Entre los Valores y el Derecho Educativo*. El Ejido: Circulo Rojo.
- González-Alonso, F. y De Castro-Hernández, R.M. (2019). *Mejorar la convivencia. Educación en Valores y Derecho Educativo*. Valencia: Tirant.
- ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- ONU. (1965). *Convencion Internacional contra todas las Formas de Discriminacion Racial*. https://www.inali.gob.mx/pdf/Convencion_eliminacion_discriminacion.pdf
- ONU. (1976). *Pacto Internacional de los Derechos, Economicos Sociales y Culturales*. https://www.senado.gob.mx/comisiones/desarrollo_social/docs/marco/Pacto_IDESC.
- ONU. (1980). *Convencion sobre los derechos del Niño*. <https://www.unicef.es/publicacion/convencion-sobre-los-derechos-del-nino>. Consultado el 23 de abril 2020
- ONU. (2008). *Protocolo Facultativo del Pacto Internacional de los derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC)*. <https://acnudh.org/hoja-informativa-protocolo-facultativo-del-pacto-internacional>
- RAE. (2020). *Diccionario de la Real Academia Española*. España. RAE. <https://dle.rae.es>
- RIIDE. (2019). *Derecho Educativo: reflexiones sobre la cultura de paz en un contexto globalizado*. Duso-Pacheco, L.M. & Villafuerte-Vega, A. (Eds.). Costa Rica: ISOLMA.

DIFERENCIAS ENTRE EL DERECHO A LA EDUCACIÓN
Y EL DERECHO DE LA EDUCACIÓN

UNESCO. (2018). *Lo que necesita saber sobre el derecho a la educación*. <https://es.unesco.org/news/lo-que-necesita-saber-derecho-educacion>

Capítulo 2

EL DERECHO EDUCATIVO COMO CIENCIA

Raúl Edilberto Soria

Paola Alejandra del Valle Soria Fernández

RIIDE Argentina

1. Introducción

El Derecho Educativo no ha sido todavía objeto de un enfoque sistemático e integral. Es característicamente un derecho que exige un planteamiento global, pues ilustra con claridad la unidad de los instrumentos jurídicos de derechos humanos.

Para la ciencia del Derecho Educativo la naturaleza social del hombre nos ofrece el punto de partida desde el cual podemos avanzar, por un lado, hacia una comprensión nueva de la persona y, por el otro, hacia una comprensión nueva de la comunidad.

Lo primero que se pretende hoy de la persona es abordar sus dimensiones fundamentales, es la superación de objetivismo, del individualismo y del dualismo que marcaban profundamente las concepciones clásicas de las personas.

El Derecho Educativo en el momento actual, no ve al hombre como un ser que sobresale de la naturaleza, sino lo ve al hombre orientado hacia la naturaleza, confiriéndole a la misma un significado humano.

Hoy se define al ser humano en función de sus relaciones, especialmente las que tiene con las demás personas, se insiste en la comunión constitutiva con otros,

superando siglos de individualismo. El hombre concreto es un nudo de relaciones orientado en todas direcciones, incluida la dirección del infinito.

Mientras para los griegos el hombre se presentaba como un ser terminado y concluso en sí mismo, el Derecho Educativo partiendo del hecho de la evolución de la consciencia, pone de relieve su carácter inacabado e inconcluso.

Por último, el Derecho Educativo, lo mismo que los derechos humanos, son aquellos que el hombre posee por el mero hecho de serlo. Son inherentes a la persona y se proclaman únicos, inalienables, imprescriptible y fuera del alcance de cualquier poder o sistema.

2. La ciencia del derecho como experiencia jurídica

En el siglo XIX se sostenía la imposibilidad de hacer ciencia del derecho, por lo cambiante de su objeto y porque su materia estaba constituida por las relaciones sociales, cuyo sentido y carácter variaba según los valores que el hombre reconocía, descubría o enseñaba.

Esto sirvió sobre todo para plantear a la ciencia jurídica la necesidad de esclarecer el valor significativo del conocimiento jurídico y para definir con perfiles claro, la especificidad de lo jurídico y su ciencia.

Este nuevo punto de vista se iba a concretar en las primeras décadas del siglo XX, en la concepción del derecho como ciencia de las normas.

Esta concepción presenta a la ciencia jurídica como un conjunto coherente de normas positivas.

De acuerdo a ella se entiende que el derecho es un objeto independiente que pertenece a la esfera de lo normativo.

Para lograr el rigor científico y la coherencia básica del derecho, las normas se aíslan de la realidad y se dejan de lado las repercusiones sociales que pudiera tener una determinada normatividad y los fines y valores que la orientan.

Esta modalidad niega o prescinde del derecho natural y considera la justicia como un ideal no susceptible de conocimiento científico. El único derecho es el establecido por el Estado a través de las fuentes formales (ley, costumbre, jurisprudencia). Por eso se presenta como una teoría jurídica del Estado.

La posesión científica del derecho como modelo tridimensional, intenta superar a la concepción que lo entiende como ciencia de las normas.

Este modelo concibe al derecho en tres dimensiones: como “hecho”, como “norma” y como “valor”.

Esta concepción responde a la exigencia que reclama soluciones jurídicas concretas y vinculadas a las experiencias y los valores de la vida cotidiana.

De ella surge que corresponde hablar de derecho como experiencia y la necesidad de armonizar la lógica de las normas jurídicas, con las exigencias reales de la vida social y ética.

Por último, el Derecho Educativo pertenece a la ciencia del mundo jurídico multidimensional, por lo que contempla en su estructura científica las siguientes dimensiones: La dimensión antropológica, la dimensión social, la dimensión educativa, la dimensión cultural y la dimensión ética.

Hoy se trabaja por superar los métodos reduccionistas que aceptan los rasgos unidimensionales de un conocimiento atomizado de la naturaleza humana. Los esfuerzos se dirigen a sostener una antropología integradora, totalizadora, abierta y ética, que no niegue la consecuencias jurídicas y sociales de la libertad y del libre albedrío y por poner los medios y crear las condiciones sociales y educativas para que el hombre no se vea privado de su libertad interior.

La vida humana es impensable fuera de la sociedad, porque los hombres se necesitan unos a otros para vivir y sobrevivir como seres humanos y porque la sociedad es el ámbito riguroso de la humanización.

La dimensión social de este modelo multidimensional del Derecho Educativo, se caracteriza desde el modelo de sociedad democrática y desde los procesos esenciales que la configuran, debido a su estrecha relación con las funciones del derecho en la sociedad.

La educación como orden se manifiesta en la conexión de la naturaleza, la naturaleza humana y sus tendencias y valores con las soluciones propuestas por la comunidad. De esta comunicación surge un orden social que responde a los fines del hombre y de la sociedad y que se proyecta al orden jurídico y a las organizaciones educacionales, destinadas a la formación del hombre.

La cultura como tarea es un fenómeno humano y social dinámico que debe entenderse a partir de la idea de un mundo humano y jurídico inacabado que el hombre está obligado a construir.

La dimensión ética en el área de estudios jurídicos surge como consecuencia de la dura experiencia histórica de los totalitarismos, de los horrores de la guerra y de la necesidad de encontrar repuesta practica a los problemas ético-jurídicos de las sociedades contemporáneas.

La investigación científica interdisciplinaria del Derecho Educativo se apoya en el pluralismo metodológico que propone el modelo del mundo jurídico multidimensional que proyecta un programa interdisciplinario para la ciencia.

Se entiende por disciplina el conjunto de hechos, de conceptos, de relaciones y de estructura pertenecientes a una misma categoría de fenómenos vinculados por principios organizadores.

El Derecho Educativo, como modelo autónomo de la ciencia jurídica, se inserta en el mundo jurídico multidimensional y propone un pluralismo metodológico apoyado en su programa integral de interdisciplinaria para construir un modelo de ciencia autónoma del derecho.

La tarea exige cumplir una serie de etapas y acciones graduales, dirigidas a lograr dicho objetivo.

Lo importante es que la tarea ya ha comenzado.

3. Situación y perspectivas de la ciencia del derecho educativo

En el momento actual se está produciendo una profunda transformación y crecimiento de la ciencia del Derecho Educativo, a la vez que se plantean importantes cuestiones estructurales y epistemológicas.

Una particularidad es que el Derecho Educativo se afirma como disciplina científica que ha incorporado a su metodología el contacto con ciencias afines como: la antropología, la sociología, la psicología, la pedagogía, etc. Buscando nuevos estilos de hacer ciencia con tendencias interdisciplinarias y generando una nueva clasificación de los saberes.

Así, la Antropología Jurídica Educativa propone que la investigación tenga como eje fundamental la educación de la persona. Se afirma que el hombre es un ser orientado al aprendizaje y a la educación.

La Antropología Jurídica Educativa es un campo especializado de la Antropología Educacional, que es la rama de la antropología que estudia la educación humana, es decir, todo lo que el hombre aprende como miembro de una sociedad; en otras palabras, los conocimientos y convenciones, así como las expectativas que comparten los integrantes de un grupo y que transmiten a sus hijos.

Se afirma que el hombre es un ser orientado al aprendizaje y la educación, necesita aprender su forma de vivir y la aprende de la sociedad en que vive.

Así la enseñanza y el aprendizaje de las creencias de donde nacen los principios y fundamentos del derecho nacen del aporte de la sociedad donde recibe la educación.

La sociología aporta un importante material teórico y práctico, vinculado a la educación.

La psicología de la educación también hace su aporte partiendo del principio que afirma que una enseñanza eficaz depende de la integración de principios y perspectivas diversos.

4. El Derecho Educativo como ciencia natural

El Derecho Educativo al igual que los derechos humanos tienen su origen, no en el orden jurídico positivo que le otorga un “sistema establecido”, sino en el derecho natural universal.

Es por esto, que el reconocimiento del Derecho Educativo y los derechos humanos se fue materializando con el desarrollo espiritual de la humanidad.

La naturaleza comprende todo aquello que no fue transformado por la conducción y la conducta del hombre; todo lo que no sea actividad conducida o producida por la acción humana.

Así hablamos de “derecho positivo” para designar las normas jurídicas elaborada por el ser humano y de “derecho natural” para referirnos a normas jurídicas que existirían con prescindencia de su voluntad.

En ambos casos se trata de conductas debida. En el caso del Derecho Educativo exigida por la naturaleza misma de la norma, esté impuesta o no por el ser humano.

Las conductas naturalmente debidas, que se expresan en normas naturales, surgen como medios necesarios para el logro de fines de bien común de la sociedad.

Es decir, que al margen de ser reconocidos por el sistema de un aparato coactivo estatal o internacional, los principios del Derecho Educativo son universalmente válidos, independiente de su reconocimiento efectivo por ciertos sistemas, órganos o individuos.

A la altura del desarrollo y evolución de la humanidad, debemos abandonar el prejuicio esencialista de que debe haber un único concepto de derecho.

No todo derecho da a su titular la facultad de desobligar a quien tiene el deber correlativo, existen derechos irrenunciables, y en especial, derechos acerca de conductas que son a la vez el contenido de deberes, tal es el caso del Derecho Educativo.

Identificar a los derechos con intereses, es un dilema tradicional del derecho subjetivo materialista y consumista.

Los derechos individuales deben estar supeditados, para su validez y ejercicio, al bien común.

No deben tener validez todos aquellos derechos individuales y corporativos que constituyen restricciones u obstáculos a la prosecución del bien común.

El objeto del derecho tiene que ser algo que beneficie a la comunidad.

No basta que se trate de un derecho que sea correcto reconocer, o incorrecto privar a un individuo o corporación, para que sea el contenido de una norma, debe ser algo que se supone beneficioso a la comunidad.

Un rasgo distintivo del Derecho Educativo y los derechos humanos es que ellos versan sobre principios naturales de fundamental importancia para la sociedad.

No existe derecho alguno por encima del Derecho Educativo.

Conclusión: El Derecho Educativo tiene una importancia primordial para la sociedad.

5. Concepto de Derecho Educativo

Tomando en cuenta los aspectos históricos elementales, esenciales y rudimentarios del Derecho Educativo vamos a decir que estudia lo relativo a la legislación, jurisprudencia y doctrina que conforma la ciencia jurídica de la educación.

Se trata del 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 herramienta motriz de la integración y desarrollo comunitario en la proyección cultural de los núcleos sociales para mejorar su futuro.

6. Concepto amplio de Derecho Educativo

El Derecho Educativo es un concepto amplio que, en su sentido original, designa un conjunto de normas naturales, actividades y prácticas sociales mediante las cuales, y gracias a las cuales, los grupos humanos promueven el desarrollo personal, la socialización de sus miembros y garantizan el funcionamiento de uno de los mecanismos esenciales de la evolución de la consciencia de la persona, y el conocimiento del “SER”.

Hay que dejar bien en claro que cuando hablamos de educación, la formación no debe ser entendida como un proceso en el que alguien transmite e impone desde afuera, y de una postura autoritaria, un saber determinado, sino como la apertura de las posibilidades que hacen al descubrimiento y evolución consciente del ser espiritual, como un acto de creación compartida y consciente.

7. Objeto

En primer lugar, para analizar el carácter científico del Derecho Educativo debemos estudiar dos aspectos esenciales: el objeto y el método.

Esta materia es posible estudiarla desde dos enfoques fundamentales, el de ciencia jurídica; que parte de su necesaria existencia en toda sociedad organizada, teniendo en cuenta sus relaciones jurídicas íntimamente ligadas con su inserción en el Estado moderno, su origen histórico, elementos que componen esta propuesta

de ciencia jurídica y los fines de la individualización de esta materia como objeto de estudio particular de la misma.

Un segundo enfoque es como derecho natural, exigida por la naturaleza misma de la norma, esté impuesta o no por el ser humano.

Partiendo de estos enfoques podemos también considerar un tercer enfoque que estaría comprendido por el derecho educativo positivo, cuya naturaleza está dada en su integración a la rama del derecho público interno de cada país e incluso de cada organización provincial, en el caso de Estados federales, o Municipal, cuando éstas sean autónomas y tengan a su cargo el servicio educativo. También es interesante enfocar lo relativo al derecho educativo comparado, ya que estamos en presencia de una materia de vigencia universal, cualquiera sea el régimen político imperante en los Estados.

Estos aspectos que abarcan los temas principales del Derecho Educativo y que muestra en forma clara y precisa que existe un objeto propio, específico, con máxima suficiencia para postular la autonomía científica de este Derecho, y, por ende, su autonomía didáctica.

En otro punto veremos las relaciones de esta materia con otras disciplinas jurídicas, sean estas de derecho, público o privado, pero ello no significa aceptar que el Derecho Educativo es una parte o capítulo especializado del derecho constitucional, público provincial, municipal o administrativo, como tampoco de derecho civil, laboral o comercial, ya que cualquiera de los enfoques formulados por estas otras disciplina del derecho, no alcanzan entidad válida para comprender en forma sistemática y en su universalidad, un fenómeno de tan vasta extensión, profundidad y riqueza como es el educativo.

Este trabajo no pretende desconocer la importancia del aporte de todas aquellas disciplinas del derecho que prestan contenido al Derecho Educativo, pero estamos convencidos que la única forma racional y sistemá-

tica de conocer la herramienta que representa el derecho en la educación, es mediante el reconocimiento de una materia que abarque el contenido integral de lo educativo desde el punto de vista jurídico.

Tampoco desconocemos que el fenómeno de lo educativo puede ser analizado desde otras muchas ciencias, que no son jurídicas, pero eso no quita que se debe considerarse como objetivo importante el estudio pormenorizado del derecho desde el punto de vista estrictamente jurídico como materia independiente y con un objeto científico propio.

8. Método

No tenemos duda que el método que requiere por su naturaleza el estudio de esta ciencia es el histórico-político; ya que en los últimos tiempos –con la afirmación de los estados democráticos- la materia educacional es considerada fundamental en el control y la prestaciones que debe prestar el Estado tanto nacional, provincial o municipal, abarcando, por lo tanto, el estudio de las leyes, las interpretaciones judiciales, las instituciones y el régimen educativo, por lo tanto, no se puede prescindir de enfoques históricos, sociológicos y políticos que son fundamentales para conocer la verdad real del desarrollo jurídico - educativo.

Es necesario estudiar las instituciones jurídicas educativas que han tenido y tienen arraigo en la vida y en los hábitos de los pueblos, por lo que una posición metodológica debe estar inmersa en los cambios socioeconómicos, políticos y culturales que han impactado en el contenido constitucional que nos ha regido y rige en materia educativa.

Teniendo en cuenta que el Derecho Educativo asienta su parte principal en la actualidad en el derecho público, resulta de aplicación este criterio metodológi-

co, que encuentra fundamento en la ontología del orden jurídico, ya que lo conforman normas, hechos y valores.

Para concluir y siguiendo como en muchas otras partes al Dr. Fernando Martínez Paz (1996, 1997, 1989, 2003), desde el punto de vista del método a seguir, entendemos que se debe emplear “el pluralismo metodológico apoyado en la investigación científica interdisciplinaria”.

9. Autonomía

Consideramos que la autonomía no solo puede justificarse mediante la idea de sistema, sino que simplemente no es posible hacerlo de otro modo. No se puede pensar la autonomía de “algo” si no está claro respecto de qué es autónomo ese “algo”. La autonomía de una rama del derecho y el sistema jurídico del que son parte sus normas, son ideas conexas que merecen ser tratadas conjuntamente, en tanto sólo podemos saber de qué son autónomas determinadas normas de un sistema, en la medida que entendamos por qué distintas normas (es decir, distintas “autonomías”) pertenecen de todas formas y a pesar de sus diferencias de contenido a un mismo sistema jurídico.

10. La autonomía como objeto propio de estudio

Existe cierto consenso en que la principal característica que debe poseer un determinado conjunto de normas y principios jurídicos para identificarse como una rama del derecho particular es la autonomía. En este punto es preciso recordar que el concepto de autonomía no debe interpretarse en ningún caso como la cualidad de ciertas normas de tener independencia absoluta de cualquier otra rama del derecho, pues entenderlo así sería desconocer la noción fundamental de unidad del derecho, propia de la idea de totalidad que hay detrás de un “orden jurídico”.

En efecto, la forma tradicional de caracterizar la idea que hay detrás de la autonomía de una rama del derecho, es entenderla como la posesión de un objeto propio de estudio. En otras palabras, una rama del derecho es autónoma respecto de otras ramas del derecho cuando el conjunto de normas jurídicas que la componen regula un objeto particular y específico que se constituye como un sector individualizado de la vida social o una forma determinada de sociabilidad.

La autonomía de una disciplina jurídica no radica en la mera existencia de una legislación sectorial, sino que en la identificación de un “núcleo dogmático” que también corresponde al núcleo de su autonomía, llegando este núcleo a ser tan relevante a la hora de la definición de una nueva disciplina jurídica, que, si el jurista no es capaz de identificarlo, tal disciplina o no existe o no es autónoma.

Debe materializarse en la elaboración de un núcleo dogmático en torno a él, que ofrezca una proposición del contenido y el contorno de la respectiva disciplina especializada, lo cual se obtendrá del tratamiento doctrinario que realizan los juristas a través de libros, tratados, cursos, manuales, etc. Así, la idea del “núcleo dogmático” supone dar respuesta a una serie de interrogantes sobre una nascente rama del derecho, por ejemplo, la determinación de la naturaleza jurídica de las normas que forman parte de ella o la comprensión de la coherencia interna de las normas y, por tanto, su interpretación y su aplicación en casos difíciles, etc.

11. Las tres clases de autonomía

Hasta el momento, nos ha bastado con sostener que la autonomía de una rama del derecho está dada por la posesión de un objeto propio de estudio.

Evidentemente, la delimitación de ese objeto de estudio es un tema crucial para cualquier intento que

pretenda verificar la autonomía de una nueva ciencia del derecho y de hecho, es el punto natural de partida.

Se ha podido identificar que tradicionalmente la Doctrina ha reconocido tres clases de autonomía, que en realidad son tres formas en que la autonomía se expresa: la autonomía científica, la autonomía didáctica y la autonomía legislativa.

Lo que existe detrás de esta clasificación es la necesidad de demostrar la existencia de un objeto propio de estudio en al menos tres planos fácticos: el plano científico o doctrinario, el plano didáctico o de la enseñanza del derecho y el plano derechamente legislativo. Se ha llegado a la conclusión de que para que una rama del derecho sea autónoma, es preciso que cada uno de estos planos se encuentre debidamente desarrollado.

Autonomía científica

La primera clase de autonomía que reconoce la Doctrina que se ha referido a la materia es la denominada “autonomía científica”, entendida como la posibilidad de adquirir conocimientos teóricos especializados que permitan determinar, conocer y explicar ciertos fenómenos jurídicos que son propios de una ciencia. Dicho de otro modo, la autonomía científica consiste en la posibilidad de un tratamiento científico de un conjunto orgánico de normas.

La autonomía científica es la posibilidad cierta de identificar el “núcleo dogmático” de una disciplina jurídica, conformando, formulando, diseñando, delimitando y describiendo la materia y distinguiendo al menos tres elementos esenciales de ella: la o las relaciones jurídicas que la conforman, instituciones propias y principios propios.

En efecto, tras el concepto de autonomía científica lo que existe es la necesidad de encontrar un plano en el cual los juristas puedan estudiar, comprender y

clasificar determinados fenómenos que sean propios del objeto de estudio que se pretende o se ha podido identificar, de forma sistemática, organizada y permanente en el tiempo, a través de métodos de investigación jurídica tales como el análisis de normativa, la revisión de jurisprudencia, el derecho comparado etc., y así, desarrollar un análisis científico tal que permita individualizar las características del fenómeno y encontrar las particularidades que hacen de él un objeto propio de estudio para una nueva rama del derecho, lo que se traduce en libros, manuales, tratados, papers, etc., sobre la materia. En palabras simples, hacer Doctrina.

Autonomía didáctica

En segundo lugar, la Doctrina reconoce la necesidad de una autonomía “didáctica”, la cual se entiende como la atención especializada que le entregan las instituciones formadoras de abogados y abogadas y el mundo académico del Derecho en general, a la enseñanza de las normas y los principios que forman parte de un conjunto orgánico particular. En efecto, se dice que: es preciso estudiar por separado lo distinto y si una disciplina del derecho tiene características distintas frente a otras ramas del Derecho, requiere de estudios especializados.

Esta dimensión de la autonomía necesariamente se debe traducir en cátedras o cursos especializados en la disciplina, así como también seminarios, conferencias, foros, exposiciones, talleres, etc.; que traten sobre el objeto propio de estudio y desarrollen lo que ya hemos definido como el “núcleo dogmático” de la rama del derecho. En este sentido, la autonomía didáctica viene dada principalmente por la inclusión de la disciplina en los planes de estudio jurídicos de las Facultades de Derecho.

Autonomía legislativa

La tercera y última dimensión en la que se debe proyectar la autonomía de una disciplina jurídica, es la denominada “autonomía legislativa”. Ésta surge cuando el Legislador establece una especie de normatividad que no se adhiere a la normatividad de una materia específica, a un ordenamiento jurídico ya asentado como disciplina del derecho.

En otras palabras, la autonomía legislativa está dada por la actitud consciente o inconsciente del Legislador, que al momento de actuar racionalmente creando normas, lo hace de tal modo que su creación consiste en un conjunto de reglas particulares que son posibles de agrupar en una disciplina específica del Derecho y no en otra.

Tradicionalmente se ha considerado este estadio de desarrollo de una rama del derecho (estrechamente ligado a la idea de codificación) como el más alto y el más difícil de conseguir, pues si el Legislador sanciona la existencia de una clase específica de norma y, por tanto, le entrega autonomía de otras normas por vía legislativa, poco puede hacer la Doctrina y la Academia para desconocer el nacimiento de una disciplina especializada del Derecho en torno a esa nueva normatividad especial.

12. El Derecho Educativo como actividad científica autónoma

El propósito actual del Derecho Educativo es avanzar en la configuración y prueba de su autonomía jurídica.

Podemos nominar como precursores del Derecho Educativo, entre otros, al Dr. Luis García Leiva en la Argentina, quien ha escrito destacados artículos en medios digitales y revistas científicas (Ej.: *El Derecho Educativo: sus relaciones con el desarrollo en la Sociedad del Conocimiento*” en <http://www.rieoei.org/de>; *Derecho Edu-*

cativo y la Dirección General de Escuelas y Cultura (en Revista Función Pública n° 66/93, pág.24/31. La Plata. Argentina). Asimismo en el *Taller de la Normativa docente*, años 1989/94 y especialmente en el Curso “*Derecho Educativo*” y “*Los Docentes y el Derecho Educativo*” (dictado en La Plata, Provincia de Buenos Aires, Argentina, los años 1994/96); al Dr. Edmundo Escobar en México que publicó libros y artículos científicos (*El Derecho de la Educación o el Derecho en la Educación*” (Editorial Alianza. México. 1999); *Ensayo sobre Pedagogía del Derecho* (México, 1965) y al Dr. Celín Arce Gómez en Costa Rica, quien también cuenta con notables publicaciones (“*Derecho Educativo*”, Editorial Universidad Estatal a Distancia; Edición: 1. Ed., 1990).

La mayoría de los autores entienden que existe un volumen creciente y considerable de legislación, jurisprudencia, doctrina y reglamentación de los hechos educativos en el mundo, que ameritan sean fundamentados en sus principios e investigados como ciencia autónoma del derecho.

Tenemos que tener en cuenta que es la ciencia más antigua del mundo, porque nació y creció con la humanidad, al producirse la interrelación de vivir en comunidad (derecho) y al educar los padres a sus hijos (educación), no se ha conseguido validar hasta el presente ese privilegio de su antigüedad científica.

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

Al día de hoy existe una reacción jurídica poderosa ante el crecimiento del hecho educativo como hecho

social, reacción que no solamente involucra a juristas sino también a pedagogos, antropólogos, administradores, sociólogos, políticos y politólogos, ofreciéndoles a todos ellos la posibilidad de reflexionar sobre infinidad de cuestiones relacionadas con el fenómeno educativo.

En los últimos años se han sumado acciones importantes a favor de la ciencia autónoma del Derecho Educativo, en actos concretos de conocimiento, difusión, organización y desarrollo de congresos internacionales que se vienen realizando en todos los países que están despertando a la nueva visión académica.

La Red Internacional de Investigación en Derecho Educativo (RIIDE) constituye una expresión de autonomía científica en el mundo. La declaración inaugural de RIIDE, fue el primer paso para iniciar la marcha por la unidad y el desarrollo del Derecho Educativo en el mundo.

En conclusión, está plenamente justificada la autonomía científica del Derecho Educativo, con argumentos que no son solamente jurídicos, por lo que se hace necesario el tratamiento del concepto autonomía y sus tres dimensiones de proyección ya analizada ut-supra; a los efectos de dotar de contundencia a la ciencia del Derecho Educativo.

13. El desarrollo internacional de la ciencia del derecho educativo

La cuestión de la educación se aborda hoy en día de manera mucho más fundamental en su dimensión de derecho humano. A la vez derecho civil, político, económico, social y cultural, por lo que el Derecho Educativo debe avizorar las perspectivas de su propio desarrollo.

Es por ello que el Derecho Educativo, como derecho humano fundamental, recoge los principios de indivisibilidad e interdependencia de todos los derechos

humanos dado que la educación cubre aspectos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales.

El Derecho Educativo puede considerarse como un derecho clave puesto que permite el completo ejercicio y disfrute de todos los demás derechos humanos. Todos los derechos civiles, culturales, económicos, sociales y políticos pueden disfrutarse de mejor manera, y en muchos casos solamente pueden disfrutarse, si las personas han recibido una educación mínima. La efectiva implementación del Derecho Educativo es, por lo tanto, un requisito previo para la democratización y para la total participación de todos los ciudadanos en todas las esferas de la vida.

El Derecho Educativo, tal como se formula en los instrumentos internacionales y tal como habría que definir su doctrina, no sólo se refiere al derecho a disfrutar de una educación, sino que además precisa las condiciones en que ese derecho puede plasmarse verdadera y plenamente en la realidad.

Los instrumentos internacionales de derechos humanos mencionan ampliamente la cuestión de la educación sin que puedan colegirse siempre las repercusiones prácticas de unos textos que describen, de manera bastante satisfactoria por lo demás, el contenido de lo que se denomina Derecho Educativo.

Hablar de Derecho Educativo no es situar la cuestión en el plano de la mera reivindicación, sino, antes bien, tener en cuenta, en el ámbito concreto de la familia, la escuela y toda la sociedad, la necesidad de educación tal como se manifiesta en todos los seres humanos.

14. Nuevas perspectivas y paradigmas de la ciencia del Derecho Educativo

Aunque los textos internacionales abren multitud de perspectivas, todavía no han sido explotados plenamente por el Derecho Educativo, si bien podemos afir-

mar que cierto número de elementos constituyen ya un acervo teórico general y que existe un consenso en torno a las siguientes tesis:

La educación tiene por objeto prioritario el desarrollo de la persona humana; el objetivo primordial de la educación radica, pues, ante todo en la persona a la que se instruye y sólo en segundo lugar en la trama de relaciones sociales, que se aborda desde la perspectiva de los derechos humanos. Los instrumentos internacionales consideran al parecer asumido el que el Derecho Educativo implica el de ser formado en el espíritu que promueve la Declaración Universal de Derechos Humanos.

El Derecho Educativo es la clave para el disfrute de todos los derechos. La realización del derecho a la educación permitiría el disfrute de, entre otros, el derecho a la libertad de opinión y expresión y el derecho a la participación. El Derecho Educativo debería hacerse efectivo sin discriminación.

Debemos considerar a la educación como un derecho humano del cual los Estados tienen la obligación de asegurar su promoción y protección, ya que está destinada a la construcción del conocimiento en el marco de convergencia y aprendizaje de todos los derechos humanos.

Desde esta perspectiva, la educación debe ser concebida como un derecho y no un "servicio". Los derechos son exigibles, irrenunciables e indivisibles como queda constatado y conocido en los instrumentos internacionales de derechos humanos. Entender a la educación como un servicio negociable y no como un derecho, conlleva la consecuencia de que este servicio queda al margen de la organización de sociedades justas y equitativas al no tener un contenido explícitamente conectado con los derechos enunciados en los instrumentos de derechos humanos, y su consecuencia trágica es que los servicios pueden ser diferidos, renunciados, pospuestos, superados y hasta negados, especialmente (aunque no únicamente) a las culturas y personas que sufren segregación o discriminación.

Al ser exigible el Derecho Educativo es justiciable. En este sentido, el Derecho Educativo es una garantía individual y un derecho social cuya máxima expresión es la persona en el ejercicio de su ciudadanía.

La esencia de considerar a la educación como un derecho no es necesariamente para resaltar un valor de tipo utilitario y/o economicista, sino para rescatar su valor intrínseco vinculado con el desarrollo integral de la persona que tiene como fin formar sujetos de derechos y responsabilidades, cuyos fundamentos se encuentran enraizados en los derechos humanos.

Con este concepto debemos concebir la educación desde una concepción de “desarrollo humano” más que ligada a una concepción de “crecimiento económico”; por lo tanto, los Estados deben invertir en la educación no solo para facilitar el desarrollo económico, sino también, y sobre todo, para construir valores y conocimientos que tengan como fin desarrollar la dignidad humana.

Es por esto que debemos proclamar con énfasis la importancia actual del Derecho Educativo en el plano internacional, ya que al considerar a la educación como un derecho principal e imprescindible en toda sociedad actual, nos estamos refiriendo a un derecho que va más allá del mero acceso a la escolarización formal para abarcar el derecho a una educación de calidad con equidad, que permita el pleno desarrollo de la personalidad humana, ofreciendo igualdad de oportunidades a todos sin distinción de ninguna naturaleza.

El Derecho Educativo debe servir como herramienta para llevar a cabo proyectos innovadores vinculados directamente con la calidad; las características culturales, sociales y económicas de la familia; la calidad de los procesos ambientales del hogar de los estudiantes; la gestión liderada por el personal directivo y al grado de participación de la comunidad escolar en ella.

En definitiva, hoy se reconoce que el Derecho Educativo es fundamental no solamente porque está esta-

blecido en todos los tratados internacionales y normas constitucionales de los Estados, sino porque es un derecho individual, social y humano imprescindible en razón de su inherencia con respecto al núcleo jurídico, político, social, económico y cultural del hombre.

15. Un ejercicio efectivo de la Ciencia del Derecho Educativo

Sucede con frecuencia que los derechos humanos aparecen como peticiones de principio que no tienen gran repercusión en la vida cotidiana. Para que este inmenso corpus de derechos llegue a mejorar realmente las condiciones de la vida humana, la dignidad y la libertad de cada cual, es preciso evidentemente disponer de un “instrumento” capaz de medir, conforme a criterios sencillos y universales, el grado de realización concreta del derecho en los distintos países del mundo. Esa es la función que desempeñan los “indicadores”.

Ahora bien, la empresa es bastante compleja, pues la propia formulación de los Derechos Educativos se basa en nociones que tienen una connotación claramente subjetiva, por ejemplo, la de desarrollo íntegro de la personalidad o la de dignidad humana, de las que ya hemos hablado.

Es posible e incluso indispensable establecer criterios objetivos y mensurables tales que podamos considerarlos condiciones mínimas que hay que respetar para no poner en peligro los objetivos más nobles fijados a la educación. Los indicadores que habrá que elaborar deberán ser considerados, pues, condiciones necesarias, pero no suficientes para la plena realización del derecho.

Por otra parte, el análisis de la calidad de la educación no puede limitarse a una reflexión y a medir las relaciones entre el Estado y la escuela, pues es patente que la educación de los niños no guarda relación únicamente con la cuestión escolar: la familia desempeña al respecto

una función esencial, que hoy día reconocen unánimemente los docentes; además, y se trata de un aspecto nuevo, el mundo de los medios de comunicación ejerce una influencia cada vez mayor en la dinámica general de la educación. La elaboración de un sistema de indicadores deberá tener en cuenta este dato, lo cual resultará relativamente fácil en lo que atañe a la familia -a la que se refiere claramente la exigencia de libertad educativa de los padres-, pero mucho más complejo en lo que atañe a la influencia de las redes sociales.

Es dable esperar legítimamente que se acabe con el encasillamiento del Derecho Educativo, considerado con excesiva frecuencia como un asunto puramente técnico, sin tener en cuenta la importancia de la educación en el desarrollo humano, y concretamente de la educación en derechos humanos, recibe cada vez más reconocimiento en el plano internacional.

También, podemos esperar que se termine con el debate sobre la libertad educativa de los dualismos reductores en que suele empantanarse cuando adopta la forma de una reivindicación de intereses privados contra el Estado. Es suficientemente conocido a qué bloqueos pueden abocar los debates estériles entre la escuela laica y la escuela religiosa, la escuela privada y la escuela pública, etc. De lo que se trata, pues, es de distinguir aquello que, en materia de política educativa internacional, pertenece a las legítimas diferencias de cultura y necesidades de aquello que corresponde a los derechos fundamentales de la persona humana.

Podemos afirmar sin temor a equivocarnos que ahora existe la posibilidad de separar la cuestión de la educación de las querellas partidistas para inscribirla en una reflexión mucho más profunda y global acerca de la lectura que conviene efectuar de los grandes instrumentos jurídicos relativos a los derechos humanos. Por lo demás, el hecho de tener que elaborar indicadores debería permitir hacerse una idea más precisa de la aplicación de las múltiples facetas del Derecho Educativo

en las distintas políticas educacionales que utilizan los distintos países.

Entendemos, por último, que entre el interés que una cuestión despierta, aun al nivel más elevado, y las consecuencias de la labor sobre el terreno de la educación, habrá de transcurrir un tiempo que podrá suscitar múltiples impaciencias, más lo esencial es que el debate sea abierto. Quienes deben adoptar las decisiones políticas son muy sensibles a las corrientes de opinión. Consideramos que la nueva situación del derecho a la educación puede suscitar su interés y acabar con determinados bloqueos ideológicos.

16. Conclusiones:

Está ocurriendo el gran cambio de paradigma en la educación.

Sin embargo, el sistema educativo pergeñado en el siglo XIX, ha cambiado de forma, pero en el fondo, sigue igual.

Una educación que nunca pregunta a sus alumnos por su verdadera identidad, qué le gusta o qué le interesa; que les enseña a los educandos a creer que son lo que tienen, lo que logren conseguir, que examina a todos por igual, partiendo de la premisa que todos son iguales, donde a los niños que no obtienen buena nota se le diagnostica: “síndrome de falta de atención o de falta de concentración”, y se lo medica.

Tenemos que comprender, que, en la actualidad, estamos dejando atrás el modelo de educación prusiana de la era industrial y estamos pasando a la era del conocimiento. Por lo tanto, estamos pasando de una educación orientada al tener, retener y acumular, a una educación orientada a la formación del “SER”.

Este cambio lo realizaremos cada uno de nosotros, porque nosotros tenemos que cambiar, cuando cambiemos, todo cambiará.

La escuela de hoy está caracterizada por llenar el vacío interior con cosas que vienen de afuera, y que te desconectan del “SER”, dando como resultado que inconscientemente desarrollamos el “EGO”.

Lo que crees es lo que creas, lo que resiste persiste y lo que aceptas se transforma.

La principal zona de comodidad es nuestros sistemas de creencias. Al resistirnos cuestionar nuestros sistemas de creencias por miedo al cambio, tenemos miedo a la libertad, a asumir nuestras responsabilidades.

En esta nueva era del conocimiento, tenemos que iniciar el viaje del autoconocimiento, cuestionando esta mente tan esclava, tan víctima, que nos formaron en la era anterior. Para empezar a vaciarse, a desaprender lo que nos impusieron como doctrina, ideología y creencias; para tener una nueva mentalidad, una nueva escuela.

La educación es un proceso integral de autoconocimiento y desarrollo espiritual.

Por eso es necesario iniciar hoy la transformación, sin pérdida de tiempo, comenzar ahora la formación del “SER” mediante un proceso de autoconocimiento interior, y acompañar a los niños y adolescentes para que desarrollen individualmente su “SER”.

El Derecho Educativo propone que las normas y legislaciones a dictarse en el futuro, formen alumnos que no estén preparados para superar pruebas, sino para vivir la vida.

17. Referencias:

Bibliografía referida:

- Cifuentes Ramírez, A.J. (2017). El derecho educativo como disciplina jurídica: Pamplona.
- Fernández, A. (1998). El derecho a la educación: situación y perspectivas.
- Martínez Paz, F. (1996). La enseñanza del derecho. Mateo García Ediciones.

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

Sandoval Sepúlveda, P.I. Derecho Educacional: nueva rama del derecho y herramienta útil en la elaboración de políticas en educación. <file:///D:/Documentos/Documents/el%20de%20como%20ciencia%20autonoma/derecho%20educacional%20definitivo%20chile.pdf>

UNESCO Cabanellas, G. (1974). Diccionario de Derecho. Usual- 8ª. Edición – Editorial Heliasta S.R.L. –Buenos Aires.

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

Villagra – Barrionuevo (2000). Materiales para Introducción al Derecho. Editorial Advocatus.

Bibliografía:

Martínez Paz, F. (1997). La Enseñanza del Derecho (modelos jurídicos-didácticos) y Cuestiones que plantea la Enseñanza del Derecho. El sistema Educativo Nacional en el Siglo XX. La Educación de Córdoba Siglo XX –Tomo I República Argentina.

Martínez Paz, F. (2003). Introducción al Derecho, 2ª ed., actualizada, reestructurada y revisada, Editorial Ábaco de Rodolfo Depalma, Buenos Aires, Argentina.

Martínez Paz, F. (2003). La construcción del mundo jurídico multidimensional. Academia Nacional de Derecho y Ciencias Sociales de Córdoba, Córdoba, República Argentina.

Nino, C. S. (1979). Introducción al análisis del derecho. 2da. Edición -Editorial ASTREA. Buenos Aires

Nino, C. S. (2005). Un país al margen de la ley. Editorial Ariel. Notas de Introducción al derecho. Editorial ASTREA. Introducción al análisis del derecho 2da. Edición-Editorial ASTREA. Buenos Aires

Nino, C. S., (1989). Ética y derechos humanos. 2º edición ampliada y revisada –Editorial ASTREA. Buenos Aires

Soria Verdera, R. E. (2012-2014) El Derecho Educativo y su desarrollo internacional. E-book - Editorial Liibook.

Soria Verdera, R. E. (2012-2014). El Derecho Educativo en el Ámbito Escolar. E-book - Editorial Liibook <http://www.bukium.com/leer-8916-el-derecho-educativo-en-el-ambito-escolar.html>

- Soria Verdera, R. E. (2012-2014). El Derecho Educativo en el Mundo Jurídico. E-book - Editorial Liibook http://www.bukium.com/leer-9157_el-derecho-educativo-en-el-mundo-juridico.html
- Soria Verdera, R. E. (2012-2014). Los Derecho Educativos del Menor; e-book – Editorial. Liibook- http://www.bukium.com/leer-9181_los-derechos-educativos-del-menor.html
- Soria Verdera, R. E. (2012). El Derecho Educativo en la Convivencia editado en e-book y papel por Editorial Autores de Argentina. Derecho Educativo en Mex.tl y del Blog Derecho Educativo en Blogger.
- Soria Verdera, R. E. (2014). Introducción al Análisis del Derecho Educativo- Editorial PIRCA EDICIONES –Córdoba, Argentina
- Soria Verdera, R. E. (2014). La evolución del Derecho por medio de la escuela – Editorial PIRCA EDICIONES –Córdoba Argentina
- Soria Verdera, R. E. (2019). Antropología jurídica educativa. E-book - Editorial Liibook.

Capítulo 3

UNA APUESTA DESDE EL DERECHO EDUCATIVO POR LA DIVERSIDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVA. RETOS DE PRESENTE Y DE FUTURO

Raimundo Castaño Calle

Universidad Pontificia de Salamanca, España

RIIDE España Derecho Educativo

1. Introducción

En la escuela, el Derecho de la Educación responde a las necesidades y problemas de los escolares que más requieren de formación y apoyo para superar sus dificultades. En concreto, el Derecho Educativo recupera la normativa, la difunde y sirve de base formativa para ayudar al alumnado más vulnerable. De entre estos, los menores que sufren por sus diferencias y dificultades de diferente índole, la exclusión y marginalidad social y educativa que hay que eliminar. Sus derechos están vigentes en disposiciones a favor de la diversidad y la inclusión educativa. Necesitamos conocer el marco normativo que respeta este ámbito, y a partir de ahí, formarnos y capacitarnos desde la legalidad y la justicia que promulga el Derecho Educativo, para lograr ciudadanos más conscientes de sus derechos y obligaciones como personas.

La diversidad, en todas sus manifestaciones, representa un desafío para los sistemas educativos (Arnaiz & De Haro, 2004). Uno de los mayores retos es “entender y promover políticas y prácticas de inclusión que permitan alcanzar los aprendizajes básicos de la educación

obligatoria a todo el alumnado” (Martínez Domínguez, 2011:165).

La apuesta por la educación inclusiva supone una filosofía de actuación que sobrepasa el marco de lo educativo, hace hincapié en la construcción de políticas no segregadoras, evitando procesos de exclusión y apostando por la inclusión de todas las personas, una escuela inclusiva entendida en términos de comunidad de aprendizaje (Flecha, 2010).

Con limitaciones y contradicciones (Artiles, Kozleski y Waitoller, 2015), una parte importante de la ciudadanía mundial quiere avanzar hacia sociedades con mayor equidad, más justas y respetuosas con la diversidad humana. La escuela, contexto de desarrollo y aprendizaje, debe contribuir a construir las fortalezas de la igualdad en la diversidad (Echeita, Simón, López y Urbina, 2014). Para ello, es preciso asentar la perspectiva inclusiva.

La inclusión hace referencia al modo en que la sociedad debe responder a la diversidad en todas sus expresiones: lingüística, cultural, de capacidades, de orientación sexual, de género, socioeconómica, ... Supone la superación de toda forma de discriminación y exclusión y gira en torno al principio de igualdad de derechos de todas y todos y de la consiguiente obligación social de que estos derechos se materialicen para todas las personas y en todos los contextos sociales y personales.

La diversidad ha de entenderse como un factor de enriquecimiento social y personal inherente a una sociedad en constante cambio, que colabora en hacer frente a los retos que éste exige. La escuela, como parte de esa sociedad y siendo un elemento de gran importancia en su configuración y desarrollo, debe colaborar en la integración de los principios inclusivos en todos sus ámbitos y, de manera especial, en sus contextos formativos y de convivencia. Así, la idea de que en cualquier grupo humano la diversidad es la norma y no la excepción debe

ser compartida por todos y todas los/las profesionales y demás integrantes de la comunidad escolar.

La escuela inclusiva es aquella que asume la diversidad como base de su actuación y garantiza que todos y todas, niñas, niños y jóvenes tengan acceso a una educación de calidad con igualdad de oportunidades, justa y equitativa. El objetivo de esa escuela es el éxito escolar de todo el alumnado, ya que la verdadera excelencia se logra cuando la totalidad del alumnado alcanza el máximo desarrollo de sus capacidades personales, orientadas al logro de las competencias básicas previstas en el perfil de salida.

2. Diversidad e inclusión. Marco normativo.

Un sistema educativo será democrático, justo, igualitario y eficaz, si se centra en todos los alumnos y procura que alcancen el éxito escolar según las peculiaridades sociopersonales de cada uno.

En España, actualmente, la norma general que organiza el sistema educativo es la Ley Orgánica de Educación (LOE 2/2006), modificada por la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE 8/2013). La LOMCE no deroga a la LOE, solo la modifica, por lo tanto, siguen ambas vigentes, al menos por el momento. Por ello, es necesario citarlas juntas.

La LOE se inspira en principios tendentes a proporcionar una educación de calidad para todos los alumnos, sin exclusión y en todos los niveles, conseguir que todos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, prestando los apoyos necesarios, que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para conseguir una educación de calidad y equidad como garantía de igualdad de oportunidades. En su Título II “Equidad en la educación”, establece los recursos precisos para lograr la inclusión e integración de alumnos que requieren una atención educativa diferente a la or-

dinaria. Determina, además, que la adecuada respuesta educativa a todos los alumnos se concibe a partir del principio de inclusión, favoreciendo la equidad y la cohesión social.

Junto a estas dos Leyes Orgánicas existen, además, otras normativas, órdenes y decretos autonómicos para responder a la diversidad y convertir los sistemas educativos en centros inclusivos. Corresponde a las distintas Administraciones educativas disponer y asegurar los medios y recursos necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional.

2.1. Marco normativo autonómico que regula la atención a la diversidad y la educación inclusiva.

- La Consejería de Educación de la Comunidad de Castilla y León mediante la Orden EDU/1152/2010, de 3 de agosto, regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, en los centros docentes de la Comunidad.
- El Decreto 135/2014, de 29 de julio, regula las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo.
- En la Comunidad Autónoma Illes Balears el Decreto 39/2011, de 29 de abril, regula la atención a la diversidad y la orientación educativa en los centros educativos no universitarios sostenidos con fondos públicos.

- En la Comunidad Autónoma de Canarias es el Decreto 25/2018, de 26 de febrero, por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias.
- Cantabria regula la ordenación de la atención a la diversidad en las enseñanzas escolares y la educación preescolar mediante el Decreto 98/2005, de 18 de agosto.
- En la Comunidad de Madrid la Orden 1493/2015, de 22 de mayo, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, regula la evaluación y la promoción de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, que cursen segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Enseñanza Básica Obligatoria, así como la flexibilización de la duración de las enseñanzas de los alumnos con altas capacidades intelectuales.
- La Comunidad Foral de Navarra regula la atención a la diversidad en los centros educativos de Educación Infantil y Primaria y Educación Secundaria mediante la Orden Foral 93/2008, de 13 de junio.
- La Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte de la Comunidad Valenciana regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos del sistema educativo valenciano mediante la Orden 20/2019, de 30 de abril.
- Mediante el Decreto 228/2014, de 14 de octubre, la Comunidad Autónoma de Extremadura regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado.

- La Consellería de Educación y Ordenación Universitaria de la Comunidad Autónoma de Galicia mediante el Decreto 229/2011, de 7 de diciembre, regula la atención a la diversidad del alumnado de los centros docentes de dicha Comunidad Autónoma.
- El Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa mediante el Decreto 118/1998, de 23 de junio ((EHAA 13/07/98) organiza la respuesta educativa a los estudiantes con necesidades educativas especiales en el marco de una escuela única e integradora.
- La Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía mediante la Orden 25-7-2008, regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía. (BOJA 22-8-2008).
- El Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Catalunya mediante el Decreto 150/2017, de 17 de octubre, regula la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo.
- La Consejería de Educación, Cultura y Deportes de Castilla-La Mancha establece el Decreto 85/2018, de 20 de noviembre, por el que se regula la inclusión educativa del alumnado en dicha Comunidad Autónoma.
- La Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Principado de Asturias regula la orientación educativa y profesional en el Principado mediante el Decreto 147/2014, de 23 de diciembre.
- La Orden 6/2014, de 6 de junio, de la Consejería de Educación, Cultura y Turismo regula el

procedimiento de elaboración del Plan de Atención a la Diversidad en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de La Rioja.

- El Decreto 359/2009, de 30 de octubre, establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

2.2. Ceuta y Melilla

- Mediante la Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla. Ambas ciudades no tienen asumidas las transferencias en el ámbito de la educación.
- Posteriormente, la Orden ECD/563/2016, de 18 de abril, modifica en un artículo único la Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla.

3. Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo

Los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (AcNEAE) requieren una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de apren-

dizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar.

3.1. Necesidades Educativas Especiales

El alumno que presenta necesidades educativas especiales (NEE) requiere por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de *discapacidad o trastornos graves de conducta*. La escolarización se lleva a cabo siguiendo los principios de normalización e inclusión asegurando, en todo momento, su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo. Cuando se considere necesario se contemplarán medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas.

La escolarización en unidades o centros de educación especial sólo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser satisfechas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios.

3.2. Dificultades Específicas de Aprendizaje

Un alumno presenta dificultades específicas de aprendizaje cuando muestra alguna alteración en uno o más de los procesos psicológicos básicos implicados en la adquisición y uso de habilidades de lectura, escritura, razonamiento o habilidades matemáticas. Se consideran dificultades específicas de aprendizaje aquellas que no se presentan derivadas de algún tipo de necesidades educativas especiales, y que tampoco se deben a influencias extrínsecas como circunstancias socioculturales.

3.3. TDAH

El trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) es un trastorno frecuente. Se trata de un patrón persistente de inatención y/o hiperactividad-impulsividad que interfiere con el funcionamiento o el desarrollo (APA, 2013). Se trata de uno de los trastornos psiquiátricos más frecuentes en la infancia y adolescencia, constituyendo uno de los motivos más habituales de remisión a los profesionales sanitarios de esta población y de demanda de intervención a los servicios de orientación educativa.

Para hacer el diagnóstico se requiere la presencia de síntomas de inatención o hiperactividad-impulsividad que aparecen antes de los 12 años, presentes en dos o más contextos diferentes, persistentes y de intensidad suficiente para interferir con el funcionamiento social, académico o laboral normal entre las personas de la misma edad y/o nivel de desarrollo y que no se explican por la existencia de otro trastorno mental o conflicto desencadenante.

3.4. Altas Capacidades Intelectuales

Dentro de lo que se denomina alta capacidad intelectual se encuentran tres tipos:

- Superdotación intelectual. Para que un alumno sea considerado como tal deben aparecer los tres aspectos siguientes: 1) Capacidad intelectual superior a la media; 2) Motivación y Compromiso con la tarea; 3). Gran creatividad y originalidad en sus ideas y producciones.
- Talento Simple, Múltiple o Complejo. Alumnos que presentan destrezas y habilidades específicas en áreas muy concretas del saber. Muestran una elevada aptitud en un ámbito o

tipo de información. En el resto de los campos puede presentar niveles discretos o incluso deficitarios. El rasgo esencial del talento es su especificidad. Existen diferentes tipos de talento: Matemático, Verbal, Artístico, Musical, Motriz, Social, Científico (Creativo) y Académico.

- Precocidad Intelectual. Puede ser síntoma de alta capacidad, pero no necesariamente. Hay niños que aprenden a hablar y a andar precozmente y que no manifiestan posteriormente logros brillantes ni indicadores de alta capacidad. El niño precoz destaca a edades tempranas presentando un ritmo de desarrollo y aprendizaje más adelantado de lo que le corresponde por su edad, pero al final de su desarrollo no presenta ni más ni mejores niveles que el resto de sus compañeros.

3.5. Incorporación tardía al sistema educativo

Son las administraciones públicas quienes han de favorecer la incorporación al sistema educativo de los alumnos que, por proceder de otros países o por cualquier otro motivo, se incorporen de forma tardía al sistema educativo español. La escolarización debe atender a sus circunstancias, conocimientos, edad e historial académico, de modo que se puedan incorporar al curso más adecuado a sus características y conocimientos previos, con los apoyos oportunos, y de esta forma continuar con aprovechamiento su educación.

3.6. Condiciones personales o de historia escolar

Alumnado que presenta necesidades de compensación educativa en razón de sus circunstancias de desventaja, tales como:

- Especiales condiciones geográficas, sociales y culturales. Se trata del alumnado procedente de minorías, ambiente desfavorecido, exclusión social o marginalidad, temporeros o feriantes, o especiales circunstancias de aislamiento geográfico, ...
- Especiales condiciones personales. Se alude al alumnado por razones de convelencia prolongada a causa de una enfermedad, hospitalización, situación jurídica especial (adopción, acogimiento, tutela, protección, internamiento por orden judicial...) y/o alto rendimiento artístico o deportivo.

4. Medidas de atención a la diversidad para los AcNEAE

Desde los propios equipos directivos de los centros docentes se adoptan las medidas que mejor garanticen la adecuada atención a las necesidades educativas del alumnado. Todo ello bajo el asesoramiento de los orientadores que atienden a estos centros. Se debe atender a la diversidad de capacidades, conocimientos, ritmos de aprendizaje, intereses y motivaciones del alumnado con necesidades especiales.

4.1. Altas Capacidades

El alumnado con altas capacidades intelectuales precisa una respuesta adecuada para el desarrollo pleno y equilibrado de sus capacidades y su personalidad. Son medidas educativas para estos alumnos las siguientes:

- Programas de enriquecimiento educativo.
- Programas de diferenciación curricular.
- Flexibilización curricular.
- Aceleración.

- Adaptaciones Curriculares de ampliación y/o enriquecimiento.

La evaluación psicopedagógica de estos alumnos es competencia, dentro del sistema educativo, de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP), para el alumnado escolarizado en las etapas de Educación Infantil y Primaria (Castaño, 2011b).

4.2. Necesidades Educativas Especiales

La escolarización del alumnado necesidades educativas especiales (n.e.e.) se rige por los principios de normalización e inclusión. Pueden ser escolarizados en Centros de Educación Especial, en Centros ordinarios de atención educativa preferente o en Centros ordinarios con apoyos educativos. También existe la modalidad de escolarización combinada.

- *Centros Ordinarios.* Contexto educativo en el que las necesidades de los alumnos con n.e.e. son satisfechas mediante la práctica educativa y los recursos habituales del centro, desde una planificación de apoyos ordinarios de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje.
- *Centros de escolarización preferente.* Utilizan el contexto de centro ordinario para facilitar a los alumnos con discapacidad auditiva y discapacidad motora poder seguir el currículo ordinario, desde una oferta de recursos específicos y desde una planificación de apoyos extensos y generalizados.
- *Centros de Educación Especial.* Ofrecen enseñanzas dirigidas a alumnos con n.e.e. asociadas a discapacidad que no pueden ser atendidas, dentro del marco general de atención a la diversidad de los centros ordinarios, al

requerir apoyo generalizado y significativo en todas las áreas de su desarrollo.

- *Escolarización Combinada.* Combina la escolarización entre un centro ordinario y un centro de educación especial, alternando actividades en uno y otro centro. Es una modalidad de escolarización temporal y revisable.

4.3. Otras medidas de atención a la diversidad de carácter ordinario y extraordinario

El plan de atención a la diversidad, elaborado por todos los centros docentes, formará parte de su proyecto educativo. Se trata de adecuar la intervención educativa a las necesidades de su alumnado incluyendo medidas curriculares y organizativas flexibles y adaptadas a la realidad del centro para la atención integral al alumnado con necesidad de apoyo educativo.

Los planes de atención a la diversidad contemplarán medidas de carácter general, ordinarias y extraordinarias.

4.3.1. Ordinarias

Comprenden actuaciones con un alumno o un grupo de alumnos en las aulas. Son medidas ordinarias, entre otras, las siguientes: prevención y detección de las dificultades de aprendizaje, la aplicación de mecanismos de refuerzo y apoyo, la atención individualizada, la adaptación a los diferentes ritmos de aprendizaje, el establecimiento de diferentes niveles de profundización de los contenidos, el apoyo en el aula, el desdoblamiento de grupos y los agrupamientos flexibles, la selección y aplicación de diversos recursos y estrategias metodológicas, las adaptaciones no significativas del currículo, la adap-

tación de materiales curriculares o las actividades de evaluación de los aprendizajes adaptados al alumnado.

4.3.2. Extraordinarias

Se consideran medidas extraordinarias, entre otras, las adaptaciones curriculares significativas destinadas al alumnado que presenta necesidades educativas especiales y la flexibilización del periodo de escolarización para el alumnado con altas capacidades intelectuales.

Las adaptaciones curriculares significativas se podrán realizar en el segundo ciclo de la educación infantil y en la educación básica (Castaño, 2011a). Para ello se requiere una evaluación psicopedagógica previa realizada por los servicios de orientación educativa, con la colaboración del profesorado que atiende al alumnado (Orden ECD/563/2016).

5. Conclusiones

La atención integral al alumnado con necesidad de apoyo educativo se iniciará desde el momento en que dicha necesidad sea identificada. Con independencia de la edad del alumno, se regirá por los principios de normalización e inclusión escolar y social, flexibilización y personalización de la enseñanza y atenderá al desarrollo de su calidad de vida.

De acuerdo con Peralta (2014) todas las personas tenemos una mezcla distintiva de capacidades y carencia de éstas, puntos fuertes y débiles, semejanzas y diferencias, éxitos y fracasos que nos hace ser únicos, diferentes y excepcionales. Alguien único y excepcional es tan diferente y tan semejante como el resto de las personas lo somos. Así pues, la excepcionalidad es una condición de la diversidad, de la diferencia.

La adecuada respuesta a las expectativas, deseos, preferencias y sueños de estos niños con necesidades de

apoyo educativo requiere por parte de los profesionales de la educación un conocimiento preciso de las necesidades específicas de cada alumno y la adaptación de las propuestas educativas para que, mediante los apoyos, recursos y ayudas necesarias, tenga un papel más activo respecto a sus metas y objetivos. Así, se contribuye a facilitar su inclusión y participación social.

5.1. Retos para el futuro.

Echeita y Fernández (2017) resaltan tres de los retos que deben conducir hacia un proceso educación más inclusivo:

- *Tomar conciencia de la perspectiva hacia la diversidad humana.*
- *Aprender a trabajar juntos.* Es imprescindible el trabajo colaborativo con todos los agentes educativos.
- *Formarse a lo largo de la vida y reflexionar sobre la práctica de otros y la propia práctica.*

6. Referencias

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®)*. American Psychiatric Pub.
- Arnaiz, P. & De Haro, R. (2004). Ciudadanía e interculturalidad: claves para la educación del siglo XXI. *Educatio Siglo XXI*, 22, 19-27.
- Artigas, J. y Narbona, J. (2011). *Trastornos del neurodesarrollo*. Barcelona: Viguera.
- Artiles, A., Kozleski, E. y Waitoller, F. (2015). *Inclusive education. Examining equity on five continents*. Cambridge: Harvard Education Press.

- Castaño, R. (2001). La escolarización de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en el marco normativo posterior a la LOE. *Papeles Salmantinos de Educación*. 16, 171-188.
- Castaño, R. (2011a). Las adaptaciones curriculares y otras medidas de carácter general en el contexto de la Ley Orgánica de Educación respecto a la diversidad de los alumnos. *Hekademos. Revista Educativa Digital*. 9, 21-35.
- Castaño, R. (2011b). La evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización para los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en el marco de la LOE. *Hekademos. Revista Educativa Digital*. 8, 19-31.
- Echeita, G. y Fernández, M^a Luz (2017). El contexto educativo. Hacia una educación más inclusiva como contexto para el desarrollo de todo el alumnado. En B. Gutiérrez y A. Brioso (Coords.). *Desarrollos diferentes*. (pp. 201-215). Madrid: Sanz y Torres.
- Echeita, G., Simón, C., López, M. y Urbina, C. (2014). Educación inclusiva. Sistemas de referencia, coordinadas y vértices de un proceso dilemático. En M.A. Verdugo y R. Shalock (Coords.). *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia* (pp. 307-328). Salamanca: Amarú.
- Flecha, R. (2010). Prácticas educativas que fomentan la inclusión. Conclusiones del Proyecto Includ-ed. *Actas del Simposio Diversidad Cultural y Escuela: El desarrollo de la competencia intercultural*. Badajoz: Universidad de Extremadura.
- García, J.N. (2003): Intervención psicopedagógica en los trastornos del desarrollo. Conceptualización, ámbito y modelo integral. En J.N. García (Coord.). *Intervención psicopedagógica en los trastornos del desarrollo* (pp. 27-45). Madrid: Pirámide.
- Gutiérrez, B. y Brioso, A. (Coords.)(2017). *Desarrollos diferentes*. Madrid: Sanz y Torres
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (BOE del 4 de mayo), de educación (LOE).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre (BOE del 10 de diciembre), para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).
- Marín, V. y Jiménez, N. (Coords.)(2019). *Las didácticas inclusivas*. Barcelona: Octaedro.
- Martín, E. y Mauri, T. (Coords)(2011). Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva. Barcelona: Grao.

- Martínez-Domínguez, B. (2011). Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70, (25.1), 165-184.
- Peralta, F. (2014). *Niños diferentes: los trastornos del desarrollo y su intervención psicopedagógica*. Pamplona: Eunate.
- UNESCO (2012). Lucha contra la exclusión en la educación. Guía de evaluación de los sistemas educativos rumbo a sociedades más inclusivas y justas. París: UNESCO. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002170/217073s.pdf>

Capítulo 4

EL PROCESO DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE DE DERECHO EDUCATIVO EN LA FORMACIÓN DE LOS PROFESIONALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Yuniesky Álvarez Mesa¹

Yoile González Sosa²

Universidad de Matanzas (Cuba)

RIIDE Cuba

1. Introducción

La educación, la sociedad y la cultura viven un proceso de transición en el que convienen, conflictivamente los paradigmas que van teniendo vigencia y los que se están construyendo; esta situación deja planteada dos preguntas: ¿Cómo se transforma la educación en esta transición? y ¿qué papel debe desempeñar el Derecho en la transición? (Verdera, 2014, p.25)

El perfeccionamiento del sistema educativo cubano se desarrolla en un complejo escenario económico y social. La labor que hoy se lleva a cabo en Cuba en defensa de los derechos humanos, la paz y la democracia alcanzado por el pueblo con el triunfo de la Revolución,

¹ Profesor Titular, Presidente de la Red Internacional de Investigación en Derecho Educativo RIIDE Cuba. yuniesky.alvarez@umcc.cu

² Lic. en Derecho. Maestrante en Ciencias de la Educación Superior. yoile.gonzalez@umcc.cu

es reflejo de cómo el sistema educativo influye en el desarrollo de una sociedad más justa y equitativa. (Alonso, 2017, p.91)

En el mundo se ha enseñado Derecho a lo largo de la historia. Este proceso educativo siempre ha estado relacionado a las normas socialmente exigidas, que en su conjunto forman parte del Derecho Educativo, que es la ciencia más antigua del mundo porque nació y creció con la humanidad, al producirse la interrelación de vivir en comunidad (derecho) y al educar los padres a sus hijos (educación). (Verdera, 2014, p.13)

Para comprender los antecedentes históricos del Derecho Educativo, es necesario un profundo conocimiento de la historia, ya que se desarrollan de forma paralela. Si nos remitimos al mundo en su constante cambio, no puede olvidarse, los triunfos obtenidos en las normas que regulan los Derechos inherentes a las personas. Si se desea hablar de sus orígenes en Cuba, sería imprescindible dejar de referirse a sus antecedentes históricos del derecho educativo y la inclusión social cubana contemporánea; así como, a la diversidad sociocultural en que se ha visto inmerso tal proceso formativo de las postreras generaciones, e influencia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y la globalización en sentido general.

En el avance histórico social cubano, también ha existido una fuerte y arraigada labor jurídico-educativa, muestra de esto ha sido la existencia de la carrera de Derecho desde sus inicios en la formación de las universidades cubanas. La Universidad de La Habana, fundada en 1728, la contempló entre sus carreras fundadoras. Con anterioridad se impartió Derecho Civil y Canónico en el Seminario de San Basilio (1722) fundado en Santiago de Cuba. Asimismo, en el Seminario de San Carlos y San Ambrosio se ofrecieron asignaturas de perfil jurídico y se estableció la Cátedra de Derecho Constitucional en 1820 por Félix Varela. Padres agustinos procedentes de

Estados Unidos crearon la Universidad Santo Tomás de Villanueva (1946), en las aulas de este centro educativo se graduaron profesionales del Derecho. Las universidades de Oriente (1946) y Las Villas (1947) también contribuyeron a la formación de nuevos juristas, revelándose a partir del desarrollo de cada uno de estos centros de estudio, la evolución de la enseñanza del Derecho en el país.

Esta investigación es de suma importancia, ya que permite conocer los orígenes y evolución del Derecho Educativo, sobre la base de la comparación crítica y la toma de decisiones en materia docente.

El tema de estudio tiene gran vigencia, ya que el Derecho Educativo, a pesar de no haberse enseñado nunca antes, como rama autónoma de Derecho en Cuba, es de vital importancia, ya que es necesario, detrás de todo análisis social, el razonamiento de lo legalmente establecido, o sea, de un profesional capaz de asesorar, el cumplimiento de la legalidad en materia jurídico-educativa.

Entre los principales autores que han hablado de la materia encontramos al Dr. C. Raúl Edilberto Soria Verdera, abogado, notario y profesor argentino; Dr. Andrés Otilio Gómez Téllez y Dra. Marilú Camacho López de la Universidad Autónoma de Chiapas, Dr. C. Fernando González Alonso, profesor encargado de Cátedra en la Facultad de Educación de la Universidad Pontificia de Salamanca; Lic. Andrés Villafuerte Vega de Costa Rica, Dra. Luci Mary Duso Pacheco de Brasil, Dr. C. Yuniesky Alvarez Mesa, profesor de la Universidad de Matanzas. El estudio de sus obras permitirá alcanzar el objetivo fundamental del presente trabajo: proponer un programa de Derecho Educativo sustentado en la didáctica como ciencia que contribuya a la cultura jurídica en el proceso de formación de los profesionales en la Educación Superior.

2. Desarrollo

La educación es un proceso social complejo e histórico por el cual se transmite el acervo cultural atesorado por la humanidad de unas generaciones a las otras. Para hablar de Derecho, bueno sería, referirnos a las posibles extensiones de la palabra, de esta forma arribar a su adecuado concepto, así como, analizar las confusiones que puede generar la palabra en toda su extensión.

El Derecho se estudia como forma de la conciencia social. No existe un solo hecho histórico que no deba su origen a la economía de la sociedad, pero no es menos cierto que tampoco existe ni un solo hecho histórico al que no anteceda, no acompañe y no siga un cierto estado de conciencia social. De aquí la importancia de la psicología social y la sociología en el estudio de la teoría del Derecho, y de la consideración del Derecho como forma de la conciencia social. (Cañizares, 1979, p. 92)

En principio, el derecho es enseñado a través de normas educativas y formativas, que contribuyen a que el educando se inserte en las relaciones sociales de forma efectiva, actuando en armonía con la misma, proceso sin el cual se vería desprovisto de elementos para lograr la adecuada convivencia social.

El Derecho como fenómeno social, como producto de la cultura, constituye el objeto de estudio de diversas disciplinas y en su expresión legal es un instrumento en manos de las clases sociales para la defensa de sus intereses, respaldado por la fuerza del poder público. Desde el punto de vista sociológico, como normas reguladoras de la vida social, representa el producto de una necesidad histórico-objetiva dentro del desarrollo social, por lo cual su estudio en todos sus aspectos, y el resultado de éste, fueron contenidos en las disciplinas, que, al sistematizarse, se convirtieron en ramas específicas y necesarias del conocimiento social.

Derecho es un sistema de normas reguladoras de la conducta humana. En sentido amplio podemos verlo

como el conjunto de normas obligatorias que rigen las actividades de una sociedad que están respaldadas por el Estado. También podemos verlo, como derechos o facultades atribuidas a las personas y que los mismos pueden ejercitar.

Toda esfera de actuación humana es regida por normas y principios que deben ser observados y respetados por todos, por tanto, en todo momento desempeña un importante papel el Derecho, por lo que se hace imprescindible, la enseñanza de éste en todo centro educativo, pues el mismo estipula normas de comportamiento social, de actuación económica, medioambiental, médicos legales, de procedimientos técnicos, entre otras. El Derecho penetra a todas las formas de actividad humana, regulando el actuar de todos los entes que de una forma u otra participan en ella.

Para su estudio, se divide en ramas según su objeto de regulación, como es el Derecho Constitucional, el Administrativo, el Penal, el Civil, etc. También, el Derecho Educativo está contemplado dentro de este gran conjunto, que, en su integración, conforman a las ciencias jurídicas. Esta última y aludida rama del Derecho, puede ser definida, como conjunto de normas y principio que rigen el proceso docente educativo. El mismo permite el acceso a uno de los principales derechos humanos, la educación.

2.1. Derecho educativo, diversidad sociocultural e inclusión social en Cuba.

Otro paso importante en la actualización del proyecto de sociedad socialista se da con la aprobación de una nueva Constitución en el 2019 que en materia de educación se establece a través de cinco artículos fundamentalmente, el 32, 73, 74, 84 y 85. Solo ejemplificamos con un artículo cómo se materializa en la Constitución los derechos humanos en cuanto a educación.

ARTÍCULO 73. La educación es un derecho de todas las personas y responsabilidad del Estado, que garantiza servicios de educación gratuitos, asequibles y de calidad para la formación integral, desde la primera infancia hasta la enseñanza universitaria de posgrado.

El Estado, para hacer efectivo este derecho, establece un amplio sistema de instituciones educacionales en todos los tipos y niveles educativos, que brinda la posibilidad de estudiar en cualquier etapa de la vida de acuerdo a las aptitudes, las exigencias sociales y a las necesidades del desarrollo económico-social del país.

En la educación tienen responsabilidad la sociedad y las familias.

La ley define el alcance de la obligatoriedad de estudiar, la preparación general básica que, como mínimo, debe adquirirse; la educación de las personas adultas y aquellos estudios de posgrado u otros complementarios que excepcionalmente pueden ser remunerados.

En medio de la complejidad de este nuevo contexto, la visión del derecho educativo cubano y del acceso a la educación tanto formalizada e institucionalizada como por vías no formales no ha cesado de manifestar su creatividad hasta el presente y con vista a una proyección de futuro. Entre las nuevas concepciones, acciones y tendencias actuales, se observan las siguientes:

1. El desarrollo de una nueva etapa de la universalización de los estudios superiores universitarios, denominada municipalización, caracterizada por la creación de una red nacional de nuevas extensiones de las universidades ya preexistentes en los municipios más apartados del país, ampliándose así el acceso de la educación superior de sectores poblacionales antes no incorporados de manera masiva, en zonas geográficamente más distantes de los centros urbanos o ciudades capitales de provincias. Este proceso ha transitado por diversas etapas y acciones de perfeccionamiento desde comienzos de

los años 2000 hasta el presente, en que es ahora atemperado por un nuevo proceso, denominado integración de la multiplicidad de universidades en complejos unificados más sólidos y con mejor aprovechamiento del capital humano, potencial académico, instalaciones y recursos materiales, sin dejar por ello de atender los reclamos de la diversidad sociocultural en que se insertan estas instituciones.

2. Creación de las cátedras del Adulto Mayor en todas las Universidades del país, materializándose así el derecho de “educación para toda la vida” y permitiéndose, de este modo, el acceso a estudios de grupos poblacionales con motivaciones cognitivas específicas dentro del segmento de los adultos mayores.

3. Creación de las Cátedras de Género en los centros de educación superior y en otros del país, con el objetivo de no solo propiciar el realce de la mujer en la sociedad, sino, además de promover una nueva ética de relaciones equitativas y constructivas en la familia, propiciando entre otros temas también, el respeto a la diversidad sexual y la construcción colectiva de nuevos patrones de masculinidad más acorde con el signo de los nuevos tiempos.

4. Creación de proyectos socioculturales comunitarios y de desarrollo local desde las universidades y con incidencia hacia las comunidades, priorizando las desfavorecidas o de alto riesgo en determinados indicadores socioculturales, como, por ejemplo, la marginalidad residencial y habitacional. En estos proyectos se combinan elementos de la educación popular, la extensión universitaria y la propia experiencia y creatividad provenientes de la diversidad específica e identificativa de cada región y comunidad de que se trate.

5. El perfeccionamiento y flexibilización constante de los planes de estudio a todos los niveles y dentro de cada subsistema del sistema nacional de educación (Educación Pública General Primaria y Secundaria,

Educación Técnico-Profesional, Educación Especial, Educación Vocacional Especializada en Escuelas de Arte o Institutos Militares y Educación Superior), con toda su diversidad, a su vez, al interior de este amplio subsistema. (Morell, 2016, p.10)

3. El proceso de enseñanza aprendizaje del Derecho Educativo.

Hablar de una didáctica sistematizada en materia de derecho educativo es imposible puesto que éste es un campo virgen. Se necesita del aporte de los que hoy introducen sus contenidos en los procesos de formación de los profesionales y que socialicen sus experiencias para entre todos construir una didáctica del Derecho Educativo.

El proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido caracterizado de diferentes formas, que van desde su identificación como proceso de enseñanza, destacándose el papel central del profesor como transmisor de los conocimientos, hasta las concepciones más actuales en las que se concibe el proceso donde la enseñanza y el aprendizaje están integrados, en el que el estudiante adquiere un papel protagónico.

El proceso de enseñanza-aprendizaje conforma una unidad que tiene como propósito esencial contribuir a la formación integral de la personalidad del estudiante. Esta tarea es una responsabilidad social en cualquier país. El proceso de enseñanza-aprendizaje es la integración de lo instructivo y lo educativo. (Addine, 1998) Es el proceso y el resultado de formar hombres capaces e inteligentes con valores, sentimientos que lo identifiquen como ser social, así como, el desarrollo de convicciones, la voluntad y otros elementos de la esfera volitiva y afectiva que junto con la cognitiva permiten hablar de un proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene por fin la formación multilateral de la personalidad del hombre.

Se pretende en el proceso dotar a los estudiantes de una cultura que les permita interactuar con las normas jurídicas en materia de Derecho Educativo y aplicar estos conocimientos en la solución de problemas del ámbito escolar, familiar, laboral y social.

El proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho Educativo está en constante cambio significativo, pues lo más importante no es la simple adquisición y repetición de información, sino el dominio de habilidades que llevan a los estudiantes a pensar, a seleccionar sus rutas de aprendizaje, y aprender a interactuar con diferentes situaciones en el contexto educativo que implica la asesoría del jurista.

El rol del profesor cambia, deja de ser un transmisor de la información a un mediador de ésta, en la que va a crear entornos de aprendizajes y adaptar los medios a las necesidades y características de los estudiantes, según sus exigencias cognitivas y formas de aprendizajes y, de esa manera, contribuir al desarrollo de la cultura jurídica.

Para desarrollar conocimiento de los estudiantes en Derecho Educativo mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad, hay que tener en cuenta el papel activo del alumno. El profesor debe brindarle los procedimientos para interactuar con las herramientas necesarias para obtener, procesar, transformar, socializar y conservar información. Estas habilidades profesionales son básicas para aprender a aprender en la contemporaneidad.

Resulta importante el aprovechamiento de las potencialidades de los estudiantes para aprender a partir de sus propias necesidades, experiencia e intereses, vinculando los nuevos conocimientos que van alcanzando con la experiencia durante la carrera. Todo esto permite un mejor desempeño en las soluciones a problemas teóricos y prácticos, en aras de alcanzar un aprendizaje productivo, con una visión positiva en la transformación

consciente de la realidad. Por lo que se debe tener presente el diagnóstico para conocer el estado de los conocimientos, experiencias, necesidades y motivaciones de los estudiantes, cuestión primordial para dirigir el proceso de enseñanza–aprendizaje de Derecho Educativo.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de Derecho Educativo en el contexto de la carrera Licenciatura en Derecho en las Universidades, constituye un espacio esencial para la formación de un jurista con capacidad de adquirir conocimientos, para ello las actividades de aprendizaje se deben integrar desde lo académico-laboral, lo investigativo y lo extensionista. La asignatura tiene potencialidades para el desarrollo de la cultura jurídica en los estudiantes, en la medida en que se reconozca la diversidad de casos que necesitan de la mediación de un jurista para orientar en materia de derecho educativo a los agentes educativos en un contexto determinado.

Desde esta asignatura se le da tratamiento a una problemática que ha sido fuente del desarrollo y evolución de la sociedad, esta se puede agrupar en tres direcciones principales, es decir, problemas referentes a: conocer el desarrollo teórico-práctico de las instituciones jurídico-educativas involucradas en el contenido de la asignatura, haciendo un análisis valorativo de sus modificaciones con el perfeccionamiento de los distintos sistemas jurídicos contemporáneos; interpretar los criterios doctrinales en relación con las instituciones del Derecho Educativo objeto de estudio en esta materia, con el objetivo de llegar a juicios propios de acuerdo con el desarrollo científico y práctico de esta ciencia jurídica en el país; e interpretar y aplicar las normas jurídico educativas que regulan el funcionamiento de las instituciones educativas y demás sujetos intervinientes en la relación jurídica-educativa tomando como base los principios del Derecho Educativo y del actuar de los sujetos dirigentes del sistema educativo.

Estas direcciones se manifiestan en el ámbito de la asignatura Derecho Educativo como un sistema de conceptos y procedimientos legislativos que, en unidad con sus potencialidades educativas, son fundamentales para aplicarlos al contexto de formación del jurista.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de Derecho Educativo se manifiestan las relaciones sistémicas entre cada uno de sus componentes: objetivos, contenidos, métodos, medios, formas de organización y evaluación. Los objetivos tienen un carácter rector que contiene el encargo social, son el punto de partida para diseñar las actividades, su ejecución y control atendiendo a cada nivel de desempeño. Precisa las aspiraciones en la formación de las nuevas generaciones de juristas constructores de un modelo de sociedad, en la que la educación desempeña un papel esencial.

En estrecha relación con los objetivos trazados se define el contenido que está compuesto por los sistemas de conocimientos, las habilidades y hábitos, las normas de relación con el mundo y la experiencia de la actividad creadora acumulada. En el proceso de enseñanza-aprendizaje de Derecho Educativo se aborda el tratamiento de la ordenación jurídica de uno de los fenómenos necesarios y de presencia ineludible en el marco de la convivencia social: la educación y el ejercicio de la función educativa.

De ahí que el Derecho Educativo, comprensivo de técnicas y principios jurídicos con singularidad, y representativo del marco jurídico general al que responde una parte de la estructura y del funcionamiento público (la educación) sea de suma importancia en la formación de profesionales para lograr el correcto actuar de los mismos y formación de la sociedad en general. Como asignatura, los contenidos no se limitan a un enfoque normativista, sino que se proyectan imbricando las perspectivas teórica, principal, normativa, axiológica y jurisprudencial, buscando proveer al estudiante de las herramientas

gnoseológicas fundamentales, a fin de que éste conozca y analice los elementos teóricos que comporta el tráfico jurídico-educativo; así como que se desenvuelva adecuadamente en el perímetro de dicho espacio.

En este orden de ideas, a través del proceso de enseñanza aprendizaje de Derecho Educativo el estudiante recibirá elementos básicos para el mejor entendimiento de otras asignaturas y para su futuro desempeño profesional; coadyuvando a formar en él, un pensamiento crítico y creador que pueda expresarlo en la práctica profesional, además de colocarlo en condiciones intelectuales de incidir en la transformación y en el perfeccionamiento del sistema jurídico y educativo nacional.

Pero, para lograr el cumplimiento de los objetivos resulta necesario el empleo de los métodos que son: “El sistema de acciones consecutivas del maestro que organiza y condiciona la actividad cognoscitiva y práctica de los alumnos relacionada con la asimilación de todos los elementos del contenido de la enseñanza para lograr los objetivos de ésta. (González, 1993)

En el proceso de enseñanza–aprendizaje de Derecho Educativo se puede instrumentar una didáctica con fuentes actualizadas, variadas y motivadoras; utilizando métodos de trabajo que permitan al estudiante convertirse en el centro del proceso, lo cual constituye un reto para los profesores, mediadores en la apropiación de los contenidos que están relacionados con los objetivos de los programas, por parte de los estudiantes.

Si el profesor no utiliza los métodos estructurados en forma de sistema, y hace una selección mecánica, sin tener en cuenta las características del contenido y los objetivos planteados, puede fomentar la cultura de la repetición sin alentar la independencia de juicios y razonamientos. Los métodos y procedimientos que se utilizan deberán permitir a los estudiantes la revisión de las notas tomadas durante la conferencia; emplear variadas fuentes de información: libros y tecnología educativa,

entre otros; potenciar el autocontrol y el intercambio colectivo.

La adecuada aplicación del método en el proceso de enseñanza-aprendizaje de Derecho Educativo, constituye un elemento importante para desarrollar las capacidades reflexivas y valorativas de los estudiantes. Estos facilitan la asimilación del contenido, lo que influye en el desarrollo de sus intereses y vivencias.

Los métodos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de Derecho Educativo tales como: explicativo-ilustrativo, reproductivo, de exposición problémica, búsqueda parcial y el investigativo, se emplean en la medida que el contenido lo permita, aprovechando las contradicciones que están presentes en el contexto educativo o entre lo legislado y los cambios sociales para motivar a los estudiantes en la búsqueda de la solución de sus problemas cognoscitivos.

Un método útil para enseñar a los estudiantes a reflexionar es la exposición problémica, puede utilizarse en aquellos casos, en que en el decursar de los procesos educativos se desenvuelvan sobre la base de contradicciones internas que el mismo profesor va resolviendo con empleo de las normas jurídicas. Su empleo estimula el razonamiento de los estudiantes, posibilita el debate de lo que se comprende, con el objetivo de la elaboración de forma más completa su representación inicial: base de la adquisición del concepto, derecho educativo.

El método heurístico, desarrolla en los estudiantes habilidades para el análisis y la reflexión; estimula la actividad cognoscitiva ya que las preguntas elaboradas crean situaciones problémicas para el alumno, quien arriba al conocimiento a partir de la solución de las contradicciones internas del contenido del Derecho Educativo.

Resulta de gran utilidad el empleo de métodos que estimulen el trabajo independiente con carácter aplicativo o creativo para desarrollar en los estudiantes habili-

dades en la planificación, orientación, ejecución y control de su aprendizaje, sobre todo, si se basa en situaciones problemáticas presentes en el contexto educativo y en las legislaciones educativas que se estudian.

Estos métodos contribuyen a que el estudiante reflexione sobre el conocimiento jurídico educativo adquirido; sin embargo, el método investigativo propicia un mayor desarrollo de la independencia cognoscitiva, pero su utilización presupone que el pensamiento teórico y las habilidades de trabajo con las diferentes fuentes del conocimiento y del pensamiento jurídico educativo, hayan alcanzado el nivel más elevado, para que puedan llegar a conclusiones y juicios sobre los procesos estudiados.

En relación estrecha con los métodos se encuentran los medios de enseñanza aprendizaje; pues son fuentes del conocimiento jurídico educativo, que constituyen el soporte material de los métodos de enseñanza para la consecución de los objetivos. Profesores y estudiantes emplean medios gráficos, audiovisuales y simbólicos para apoyar los procesos que desarrollan en el contexto educativo como: análisis, síntesis, abstracción y generalización.

Los medios constituyen la fuente para la formación de representaciones sobre una época, sistemas educativos, actividades educativas, costumbres y esencialmente en la obtención de elementos para la explicación, análisis y debate de los procesos jurídicos educativos. El empleo de medios de enseñanza aprendizaje contribuye a la participación activa del estudiante, favorece la comunicación entre estudiantes y profesores y entre los miembros del grupo, generan motivaciones por el aprendizaje, además, facilita el logro de los objetivos, el desarrollo de habilidades y la evaluación del aprendizaje de los estudiantes.

Aunque se haga una selección correcta de los objetivos y el contenido sea atrayente por la utilización de métodos y medios variados, estos pierden efectividad en el logro de niveles de desarrollo del aprendizaje de los

estudiantes, si la evaluación sigue siendo tradicional, y en las formas empleadas predominan criterios cuantitativos dirigidos al resultado final, por lo que se hace necesario resaltar el elemento formativo de la evaluación en este proceso.

El dominio de la marcha del aprendizaje de cada estudiante determina profundos cambios en los conceptos del sistema de evaluación, convirtiéndolo en algo natural, cotidiano y flexible. La participación del estudiante, el grupo y el profesor en el control de la actividad, posibilita, la correcta evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje de Derecho Educativo en su relación con los componentes del sistema didáctico. El profesor al propiciar que los estudiantes se autoevalúen, saca provecho de la actividad en función del desarrollo de la autorregulación.

La evaluación no es un fin sino un medio para seguir el proceso de aprendizaje de los estudiantes y apreciar los cambios que se van operando en la manera de pensar, sentir y actuar, por lo cual, adquiere rango de requisito el hecho que sea cooperada, sistémica, sistemática, variada y objetiva.

Considerando la evaluación, en el proceso de enseñanza aprendizaje, uno de los momentos donde se deben trabajar los valores fundamentalmente la laboriosidad, la honestidad, la responsabilidad, entre otros.

Las formas de organización constituyen una de las categorías del proceso de enseñanza aprendizaje, reflejan las relaciones entre objetivo, contenido, método, medio, los que aprenden y los que enseñan, la evaluación y las propias formas organizativas. La conferencia es la forma fundamental de organización del proceso de aprendizaje de Derecho Educativo; se debe combinar esencialmente con, clases prácticas y, seminarios, por lo que el profesor debe potenciar la motivación de los estudiantes por la asignatura y su estudio consciente, salvando las peculiaridades de cada una de esas formas lectivas, según se

regulan en el vigente reglamento docente-metodológico. En el desarrollo de esas actividades lectivas, el profesor debe utilizar todos los medios y recursos pedagógicos y técnicos de enseñanza que tenga al alcance, dosificando su uso en la medida adecuada para alcanzar los objetivos pedagógicos pretendidos en cada una de ellas.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de Derecho Educativo en la Universidad se desarrolla en correspondencia con las transformaciones que se producen en este nivel educativo y atendiendo a los reclamos de la sociedad cubana, en cuanto a la formación de los profesionales. Su desarrollo nos permite asegurar que es una disciplina en formación.

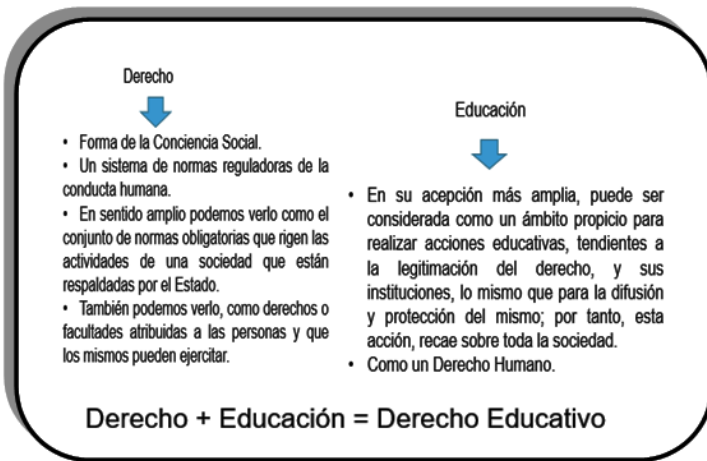
4. El Derecho Educativo como disciplina en formación:

A pesar de la existencia de normas jurídicas que regulen una determinada actividad social de suma importancia, la educación, nunca antes en Cuba se ha enseñado. El Derecho Educativo, entendido éste, según los autores del trabajo que se presenta, como aquel conjunto de normas y principios que rigen el proceso docente educativo. El mismo permite el acceso a uno de los principales derechos humanos, la educación. Aunque, no se han dejado de conocer la existencia de tales normas, tampoco, los juristas egresados de las distintas universidades del país, cuentan con un conocimiento vasto de las mismas, permitiéndoles asesorar o brindar soluciones prácticas ante las distintas situaciones polémicas que se puedan dar en tal sector.

Se puede afirmar que, el Derecho Educativo puede ser visto como una disciplina docente, aunque en formación aún, ya que el mismo tiene un objeto de regulación definido, este ratifica la educación como derecho fundamental y, además, regula el sistema educativo nacional, cuyos actores principales son: las autoridades educativas nacionales, las autoridades locales, los docentes, los

estudiantes y la comunidad en general, que se beneficia del mismo.

También porque tiene su propio contenido: tiene como marco legal lo establecido en la Constitución, como en las demás leyes que refieren de una forma u otra al proceso docente educativo, o sea, el conjunto de normas y principios que regulan el fenómeno educativo, su estructura, su entorno, sus actores y su inserción en la sociedad para el desarrollo de la comunidad.



Precisamente, entre los objetivos más importantes que se pretenden con la inclusión del estudio de la aludida rama del Derecho, es complementar a la formación de profesionales capaces de asesorar en el proceso docente educativo con la efectividad y eficacia requerida. Para lograr esto se ha concebido un programa analítico razonado que se imparte a partir del presente curso escolar en la carrera de licenciatura en Derecho, tal y como se expresa a continuación.

Este curso optativo se propone como parte del plan de estudio E en el segundo año de la carrera de *LICENCIATURA EN DERECHO* con un fondo de tiempo de 48 H/C.

Fundamentación:

El Derecho Educativo como materia de conocimiento resulta esencial para la formación jurídica, en especial en la carrera de Derecho, a pesar, que nunca antes se ha contado con experiencia en la enseñanza de ésta como asignatura independiente en nuestras universidades, desde la modernización de los planes estudios de Derecho existen las vías para su incorporación.

Como materia, el Derecho Educativo tiene como objeto de estudio la ordenación jurídica de uno de los fenómenos necesarios y de presencia ineludible en el marco de la convivencia social: la Educación y el ejercicio de la función educativa. De ahí que el Derecho Educativo, comprensivo de técnicas y principios jurídicos con singularidad, y representativo del marco jurídico general al que responde una parte de la estructura y del funcionamiento público (la educación) sea de suma importancia en la formación de profesionales para lograr el correcto actuar de los mismos y formación de la sociedad en general. Como asignatura, no se limita a un enfoque normativista, sino que se proyecta imbricando las perspectivas teórica, principal, normativa, axiológica y jurisprudencial, buscando proveer al estudiante de las herramientas gnoseológicas fundamentales, a los fines de que éste conozca y analice los elementos teóricos que comporta el tráfico jurídico-educativo; así como que se desenvuelva adecuadamente en el perímetro de dicho espacio.

En este orden de ideas, a través de la asignatura Derecho Educativo el estudiante recibirá elementos básicos para el mejor entendimiento de otras asignaturas y para su futuro desempeño profesional; coadyuvando a formar en él, un pensamiento crítico y creador que pueda expresarlo en la práctica como profesional, además de colocarlo en condiciones intelectuales de incidir en la transformación y en el perfeccionamiento del sistema jurídico y educativo nacional.

Objetivos generales:

- Definir y caracterizar las instituciones jurídicas que comprende el Derecho Educativo, poniendo de relieve en ello el nexo de las mismas con la garantía del interés público y el respeto a los derechos y libertades de los ciudadanos.
- Analizar los elementos esenciales que permiten comprender la necesidad de la sujeción al Derecho de la Educación y del funcionamiento educacional, y las especificidades del tráfico jurídico-educativo.
- Adquirir las herramientas gnoseológicas básicas, desde la perspectiva que provee el Derecho Educativo, para poder evaluar críticamente el marco de ordenación jurídica de la Educación y el ejercicio de la función educativa (su planteamiento, actuación y realización); y para poder estar en condiciones (desde el punto de vista intelectual) de incidir en su transformación y perfeccionamiento.

Contenidos:

Sistema de conocimiento:

Concepto de Derecho Educativo, interrelación entre Derecho, Educación y Sociedad: generalidades. Las bases históricas del Derecho Educativo. El ordenamiento jurídico-educativo. El sistema de fuentes del Derecho Educativo. La organización del proceso educativo. La actuación de los sujetos participantes en la acción educativa: aspectos básicos de su régimen jurídico. El educador y el educando. Relación del Derecho Educativo con otras ramas del Derecho y otras ciencias.

Sistema de habilidades:

Explicar, desde el enfoque teórico-práctico, las instituciones educativas que comprende el Derecho Educativo, caracterizando sus aspectos esenciales, y considerando la perspectiva de su funcionalidad en relación con la garantía del interés público y el respeto a los derechos y libertades de los ciudadanos.

Interpretar el marco jurídico ordenador de la Educación y del ejercicio de la función educativa, como sistema, pero también desde las piezas normativas específicas que lo integran, teniendo en cuenta las particularidades de la realidad nacional.

Integrar conocimientos adquiridos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de otras disciplinas jurídicas, que son de necesaria aplicación en el conocimiento del Derecho Educativo; así como relacionar los conocimientos adquiridos en la propia asignatura, en función de su percepción y comprensión como subsistema jurídico.

Sistema de valores:

La asignatura tributa directamente al desarrollo de valores para el adecuado desempeño de los profesionales del Derecho, en el ámbito jurídico o fuera de él, con especial énfasis en los relativos al respecto del ideal de justicia; el respecto al Derecho y al orden institucional; el respecto y defensa del interés público y los derechos y libertades de los ciudadanos; la vocación de servicio a la comunidad y la conciencia pública; la moralidad y transparencia en el actuar público; la responsabilidad en el ámbito del funcionamiento educativo; la defensa de la independencia y soberanía nacionales; y la participación ciudadana en el espacio de actuación pública educativa como elemento necesario para un ejercicio del poder más funcional.

Plan temático:

Tema I: Generalidades de la Educación y el Derecho Educativo. El ordenamiento jurídico-educativo. Principios del Derecho Educativo.

Objetivos:

- Identificar el posicionamiento general del aparato y del funcionamiento del sistema educativo dentro de la organización y del funcionamiento estatales.
- Caracterizar al Derecho Educativo como subsistema jurídico.
- Analizar, desde la perspectiva general, los elementos que integran el ordenamiento jurídico educativo.

Contenidos:

Interrelación entre los conceptos de Estado, Derecho y Derecho Educativo y entre Derecho, Educación y Sociedad y, entre educador y educando. El Derecho Educativo como disciplina docente. Su importancia. El ordenamiento jurídico educativo. Principios por los que se rige el Derecho Educativo. Origen y evolución histórica del Derecho Educativo.

Tema II: La relación jurídico-educativa. Fuentes del Derecho Educativo. Leyes que intervienen en el proceso educativo.

Objetivos:

- Identificar los elementos que intervienen en la relación jurídico - educativa.

- Analizar cada una de las fuentes formales del Derecho Educativo para su correcto dominio y uso debido ante la solución de conflictos que se puedan dar en tal materia.
- Analizar cautelosamente las normas jurídicas educativas y otras supletorias a este proceso, para contribuir a la complementariedad de la formación de los profesionales juristas.

Contenidos:

Relación jurídico-educativa. Sus elementos. Clasificación de las fuentes de Derecho Educativo. Fuentes del Derecho Educativo. La Constitución de la República, la Ley de Familia, la Ley Penal como fuentes del Derecho Educativo. Leyes y tratados internacionales como fuentes del Derecho Educativo. Disposiciones internas administrativas como fuentes del Derecho Educativo. Su importancia.

Tema III: Interrelación del Derecho Educativo con otras ramas del Derecho y otras ciencias.

Objetivos:

- Vincular al Derecho Educativo con otras ramas del Derecho para entender su dinamismo dentro del ordenamiento jurídico cubano.
- Explicar la relación del Derecho Educativo con otras ciencias no jurídicas para comprender su aporte a las relaciones sociales.

Contenidos:

Relación del Derecho Educativo con el Derecho Constitucional como rama rectora del ordenamiento jurídico. Relación con otras ramas del Derecho como el de Fami-

lia, Civil, Penal, Económico, Financiero, Laboral, Internacional Público y otros más. Relación del Derecho Educativo con otras ciencias no jurídicas como la Economía, la Pedagogía, la Psicología, la Sociología, la Historia, la Filosofía, la Ciencias de la Información, y otras.

Tema IV: Los grupos de socialización en el proceso docente educativo. Funciones de los sujetos participantes en la relación educativa en los mismos. El Derecho en la Escuela.

Objetivos:

- Analizar profundamente cada uno de los grupos de socialización para comprender su importancia para el proceso docente educativo.
- Exponer las funciones de los sujetos participantes en la relación jurídico educativa en los grupos antes mencionado
- Estudiar la importancia del Derecho en la escuela para lograr su correcto actuar y funcionamiento en correspondencia con el principio de legalidad.

Contenidos:

Los grupos de socialización. Su influencia en el proceso docente educativo. Funciones de los sujetos participantes en la relación jurídico educativa en tales grupos de socialización. Importancia del Derecho en la Escuela.

*Tema V: La investigación el proceso docente educativo.
Su importancia.*

Objetivos:

- Estudiar las buenas técnicas de investigación del proceso docente educativo para fomentar sus prácticas en los centros de enseñanza.
- Argumentar la importancia de la investigación para este aludido proceso para mejorar su desenvolvimiento y avance científico.

Contenidos:

Concepto de investigación. Buenas prácticas de investigación. Importancia de éstas para el proceso docente educativo.

Tema VI: El control legal del procedimiento educativo.

Objetivos:

- Demostrar la existencia de control de lo establecido legalmente en el proceso educativo para fomentar su estricto cumplimiento y respeto a la legislación vigente.
- Valoración de las normas de control del proceso docente educativo para su posible asesoramiento ante necesidades de los dirigentes y funcionarios participantes.
- Exponer los tipos de control a que se somete el proceso docente educativo, tanto interno como externos para contribuir al correcto asesoramiento y al estricto cumplimiento de lo reglamentado legalmente.

Contenidos:

Tipos de controles a los que puede ser sometido el proceso docente educativo: internos y externos. Marco legal de los mismos. Sujetos participantes en dicha supervisión. Sus funciones en el cumplimiento de la legalidad. Requisitos del expediente de la auditoría de procesos aplicable al caso. La auditoría forense ante hechos delictivos. El proceso de verificación fiscal ante delitos cometidos por los sujetos participantes como actores educativos.

5. Conclusiones

Posterior al triunfo de la Revolución, la enseñanza sufre importantes modificaciones, que tienen gran peso en el ordenamiento jurídico y en la educación de lo legalmente establecido, en sentido amplio, proceso que se perfecciona cada vez más, se crean nuevas normas jurídicas, las cuales se colegian y organizan en función del avance social y la formación adecuada de las nuevas generaciones.

Se hace necesario en Cuba, la enseñanza del Derecho educativo para contribuir a la formación de los estudiantes de las ciencias jurídicas.

Hoy, gracias al trabajo razonado de varios profesores de la Universidad de Matanzas, se imparte por primera vez, en nuestro país, la asignatura Derecho Educativo, lo que constituye un logro en la marcha del proceso docente en la formación de los nuevos profesionales.

6. Referencias bibliográficas.

- Addine, F. (1998). *Didáctica y optimización del proceso enseñanza - aprendizaje*. La Habana, Pueblo y Educación. Cuba.
- Alonso, D. F. (2017). *El Derecho Educativo: una aproximación multidimensional*. Portugal: Cosmorama Edicoes.
- Alonso, F. G. (2018). *El Derecho Educativo: Miradas Convergentes*. España: Caligrama.

- Asamblea Nacional del Poder Popular. (2019). *Constitución de la República de Cuba*. La Habana: Editora Política.
- Cañizares, F. D. (1979). *Teoría del Estado*. La Habana: Pueblo y Educación.
- González, M. (1993). *Un sistema de métodos para la enseñanza de la Historia del Mundo Antiguo en séptimo grado. Tesis de Doctorado*. ICCP. Habana, Cuba. p.43.
- Morell, J. L. (2017). Diversidad sociocultural, inclusión social y derecho a la educación en la sociedad cubana contemporánea: realidades, retos y perspectivas. En F. González Alonso (Comp.) *El Derecho Educativo: una aproximación multidimensional*. (pp 77 - 100) Portugal: Cosmorama Edicoes.
- Verdera, D. R. (2014). *Introducción al análisis del Derecho Educativo*. Buenos Aires: Pirca Ediciones.

Capítulo 5

DIREITO EDUCATIVO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE MEDIAÇÃO E PACIFICAÇÃO NO BRASIL

Iarana De Castro Gigoski

Jeanice Rufino Quinto

Luci Mary Duso Pacheco

URI. RIIDE Brasil

1. Introdução

O presente estudo aborda a temática sobre o Direito Educativo, refletindo sobre a compreensão de Direito de e à educação, assim como as políticas públicas para fins de pacificação e aplicação da mediação de conflitos no ambiente escolar.

Considerando que a sociedade é regida por uma variedade de normas, entre elas as jurídicas ou de direito, às quais ora retrocedem ora evoluem, e isso de acordo com as mudanças sociais, pode-se afirmar, segundo Varela (2011, p. 6), que é graças a esse evoluir que “o Direito torna-se cada vez mais complexo e alguns dos seus segmentos tendem a especializar-se e a ganhar autonomia relativa”, por isso, compreender o conceito de Direito Educativo ou Educacional é fundamental para esse estudo.

Soria Verdera (2014, p. 9) explana que Direito Educativo é a ciência mais antiga do mundo, pois “nació y creció con la humanidad, al producirse la interrelación de vivir en comunidad (derecho) y al educar los padres a sus hijos (educación)”.

Esclarece-se que há uma diferença entre Direito Educativo ou de Educação e direito à educação, por isso é importante trazer essas definições para melhor compreender seus conceitos.

2. Direito Educativo: direito à educação e Direito de Educação

Ramírez (2017, p. 54) explica que Direito Educativo é um ramo do Direito Público, não podendo ser confundido com o direito à educação, ou seja, o direito que o indivíduo tem de participar de um processo educativo¹ ou educacional o qual é consagrado como direito humano fundamental.

No que tange, aos direitos fundamentais Moraes (In MORAES et al, 2018, [e-book] os define como:

O conjunto institucionalizado de direito e garantias do ser humano, que tem por finalidade básica o respeito a sua dignidade, por meio de sua proteção contra o arbítrio do poder estatal e o estabelecimento de condições mínimas de vida e desenvolvimento da personalidade humana.

Os direitos fundamentais, que possuem garantias constitucionais, são os meios de assegurar que o Estado cumpra com os ditames constitucionais na esfera individual, consagrando, principalmente, a dignidade da pessoa humana. Uma definição considerada completa

¹ O processo educacional, de acordo com Souza (2010, p. 9) “consiste na transmissão de valores e experiências entre as gerações, permitindo às mais novas alcançar perfeita interação social, propiciando-lhes meios e instrumentos para que possam manter aprimorar e, posteriormente, retransmitir a seus sucessores o arcabouço cultural, os valores e comportamentos adequados à vida em sociedade e indispensável para o processo de evolução social rumo a um efetivo Estado Democrático de Direito, que deve ter por premissa a consagração da dignidade humana.

por Moraes (In MORAES et al, 2018, [e-book]) é a apresentada por Pérez Luño, que define esses direitos como “um conjunto de faculdades e instituições que, em cada momento histórico, concretizam as exigências da dignidade, da liberdade e da igualdade humanas, que devem ser reconhecidas positivamente pelos ordenamentos jurídicos nacionais e internacionais.”

O direito à educação é um direito direto fundamental, pois os direitos sociais, que a inclui, estão previstos na norma constitucional inserido no título que dispõe sobre os direitos e garantias fundamentais.

3. Direito à educação

Direito à educação é o exercício de um dos direitos preceituados pelo Direito Educativo, ou seja, o indivíduo tem o direito de ter um processo educacional, devendo este ser promovido e incentivado pela família, pelo Estado e sociedade.

Neste sentido, Soria Verdera (2014, p. 18) expressa que o direito educativo, no sentido de à educação, é o principal direito humano, sendo seu enfoque fundamental para a atualidade, isto “porque legitima el derecho por medio de la escuela y al mismo tiempo produce la formación ciudadana al aplicar sus conceptos en la conformación de las normas de convivencia en cada una de las escuelas, basando estas normas en valores de la Cultura de Paz”.

Outrossim, Soria Verdera (2014, p. 18) define direito educativo/à educação, como sendo aquele que compreende todos assuntos e sujeitos referentes à comunidade educativa, ou seja, “directivos, docentes, padres, alumnos, no docentes, exalumnos, los propietarios de establecimientos escolares y el Estado”, uma vez que estão comprometidos em direitos e deveres, os quais “surgen de una visión de derecho abierto, que es creado, modificado y controlado por los propios actores educativos, y se basan em valores de Cultura de Paz”.

Dessa forma, Di Dio (apud OLIVEIRA, 2017, [e-book]) afirma que, como é direito e dever Estado a educação e sendo um princípio fundamental, garantido constitucionalmente, este possui caráter imperativo e aplicabilidade imediata, pois:

[...] assim como o direito à educação é irrenunciável tanto quanto é a vida. É crime tentar suicidar-se. Deixar de educar-se é um suicídio moral. E isso porque, sem desenvolver suas potencialidades, o ser humano impede a eclosão de sua vida em toda a plenitude, sem aprimorar suas virtudes espirituais, o indivíduo sufoca em si o que tem de mais elevado, matando o que tem de humano para subsistir apenas como animal. Continua como ser vivo, conservando o gênero, mas perece como homem, eliminando a diferença específica.

Por este viés, Muniz (apud OLIVEIRA, 2017, [e-book]) elucida o seguinte:

As normas constitucionais que disciplina o direito à educação, ora visto como integrantes do direito à vida, ora como direito social, não de ser entendidas como de eficácia plena e aplicabilidade imediata, produzindo efeitos jurídicos, onde todos são investidos no direito subjetivo público, como efetivo exercício e gozo, indispensáveis para o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O direito à educação, entre outros momentos, é consagrado no capítulo dos direitos e garantias fundamentais, sendo direitos: bens e vantagens preceituados na norma constitucional e as garantias: os instrumentos utilizados para assegurar ou reparar esses direitos quando violados (exemplo: habeas corpus, habeas data). (LENZA, 2010, p. 741).

4. Direito Educativo

Quanto ao Direito Educativo ou Educacional, esse se refere às normas legais sobre educação, cujo termo surge da afirmação de Di Dio (apud JOAQUIM, 2009, p. 113), precursor do Direito Educacional brasileiro, no seguinte sentido:

[...] o mais apropriado seria a expressão direito da educação, direito educacional ou direito educativo. Os puristas optariam por direito educativo, uma vez que o adjetivo educacional soaria a galicismo. De outro lado, no linguajar comum, educativo carrega a conotação de algo que educa, ao passo que educacional seria o direito que trata da educação. Consciente das possíveis objeções, que, segundo ele, podem ser feitas ao termo; usaremos a expressão Direito Educacional, à espera de que o uso e os especialistas consagrem a melhor denominação.

O Direito Educativo ou Educacional no Brasil decorre, segundo Joaquim (2009, p. 105), do curso feito por Di Dio – Curso de Direito Comparado –, na Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, no ano de 1970, oportunidade em que apresentou um trabalho intitulado “O Direito Educacional no Brasil e nos Estados Unidos”. Todavia, as discussões sobre autonomia e sistematização desse direito teve origem no “1º Seminário de Direito Educacional”, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em outubro de 1977. Desse seminário, alguns educadores e juristas foram designados a elaborar uma síntese das exposições e debates ocorridos naquele evento, o que originou em treze conclusões e recomendações, quais sejam:

1. Dar ampla divulgação aos resultados do 1 Seminário de Direito Educacional.

2. *Sensibilizar os Poderes Públicos e, em especial, os órgãos e entidades diretamente responsáveis pela educação para a importância da sistematização da legislação de ensino.*

3. *Recomendar ao MEC, o patrocínio de recursos especiais sobre Direito Educacional para o pessoal, que diretamente trabalha no setor de aplicação da legislação do ensino.*

4. *Recomendar ao MEC seja propiciado recurso e condições para a realização de estudos destinados a explicações para realização científica do Direito Educacional.*

5. *Necessidade de consolidação da legislação educacional.*

6. *Necessidade da catalogação dos pronunciamentos do Conselho Federal de Educação constantes da revista “Documenta”.*

7. *Apoiar a criação nas Universidades e nos estabelecimentos isolados de ensino superior, de órgãos destinados ao estudo do Direito Educacional.*

8. *Incentivar a promoção de Seminário e Ciclos de Palestras, em Universidades e estabelecimentos isolados de ensino superior, sobre legislação educacional.*

9. *Estimular a inclusão da disciplina “Direito Educacional”, em caráter opcional, nos cursos regulares de graduação, que não a têm em caráter obrigatório.*

10. *Atribuir, gradativamente aos graduados em Direito a responsabilidade do ensino de “Direito Educacional”.*

11. *Recomendar às Universidades, que promovam o estudo do “Direito Educacional”, em nível de Pós-graduação.*

12. *Sugerir, como medida de relevante efeito, no sistema nacional de ensino, a reestruturação dos Conselhos de Educação, de moldes a que atuem em caráter permanente e com observância do princípio do contraditório, sempre que couber.*

13. *Criação da Ordem Nacional do Magistério. (Joaquim, 2009, p.106-107).*

Joaquim (2009, 107) informa que em 1982, Di Dio publica, no Brasil, a obra “Contribuições à Sistematização do Direito Educacional” e comenta que:

Muito resta por fazer: eliminar as disparidades entre escolas rurais e urbanas e entre escolas de clientela pobre e clientela rica; criar escolas especiais para excepcionais negativos e superdotados. No fundo, a solução está mais na procura de um modelo político, que atenuie as injustiças sociais do que em expedientes pedagógicos, administrativos e didáticos, que procurem corrigir, na escola, os reflexos de uma estrutura iníqua. (Di Dio apud Joaquim, 2009, p.107).

Considerando que o golpe militar de 1964 afetou grandemente o avanço da educação brasileira, acabou, por consequência, acarretando prejuízos à implementação das recomendações do 1º Seminário de Direito Educacional. No entanto, com a Nova República em 1985, a Constituição de 1988 e a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1986, se obteve avanços na área educacional, inclusive no Direito Educativo, eis que esses documentos estão contribuindo com os novos paradigmas jurídicos, assim como para a construção desse Direito. (JOAQUIM, 2009, p. 108).

Todavia, Lopes Andrade (apud SORIA VERDERA, 2014, p. 7) afirma que o Direito Educativo, como disciplina e especialidade jurídica, se encontra ainda em formação, no entanto existem grandes áreas que oportunizam seu desenvolvimento, eis que existe legislação específica sobre educação, bem como jurisprudências. Observa, também, Andrade que os casos educativos, objeto de intervenção judicial, são ainda limitados, fator decorrente do grande desconhecimento e temor por parte daqueles que tem seus direitos prejudicados no âmbito do educacional.

Neste sentido, Paiva (apud JOAQUIM, 2009, p.112) defende a ideia da necessidade de elevar a legislação de ensino, que já se encontra validada e estruturada no sistema educacional, ao patamar de Direito Educativo, passando a ter uma construção jurídica e doutrinária, e um tratamento científico por parte dessa dogmática.

A partir da ideia de direito, qual seja, como ciência das normas obrigatórias que regem as relações humanas em sociedade e possui princípios, métodos, técnicas e procedimentos próprios (FERREIRA, 2010, p. 721), pode-se definir Direito Educativo dentre inúmeros conceitos, os que a seguir serão apresentados.

5. Conceitos de Direito Educativo / Educacional

O Direito Educativo, de acordo com Soria Verdera (2014, p. 8), estuda essencialmente a legislação educacional, a sua integração no sistema e sua função considerando o ponto de vista do próprio Direito, bem como seus princípios norteadores e sua origem doutrinária.

De acordo com Varela (2011, p. 9), Direito Educativo sendo o ramo do Direito que estuda, em toda sua abrangência, as normas jurídicas concernentes à regulamentação da problemática educacional, ocupa-se do seguinte:

[...] do estudo das normas jurídicas que regulam uma complexa gama de questões que se prendem, designadamente, com a concepção, a organização, a gestão, o funcionamento e o controle do desempenho das instituições educativas e, em particular, as condições de realização do direito à educação a diversos níveis e num determinado contexto sócio-histórico, com o envolvimento dos diversos agentes, situados dentro e fora do âmbito escolar.

Para Di Dio (apud JOAQUIM, 2009, p. 113) Direito Educacional é “conjunto de normas, princípios, leis e

regulamentos, que versam sobre as relações de alunos professores, administradores, especialistas e técnicos, enquanto envolvidos, mediata ou imediatamente, no processo ensino-aprendizagem.”.

Outro conceito é apresentado por Peres (apud JOAQUIM, 2009, p. 114) que menciona ser o Direito Educacional um ramo especial do Direito, compreendendo o seguinte:

[...] um já alentado conjunto de normas de diferentes hierarquias; diz respeito, bem proximamente, ao Estado, ao educador e ao educando; lida com o fato educacional e com os demais fatos a ele relacionados; rege as atividades no campo do ensino e/ou de aprendizagem de particulares e do poder público, pessoas físicas e jurídicas, de entidades públicas e privadas.

Lima (apud JOAQUIM, 2009, p. 115), além de conceituar o Direito Educacional como ramo da ciência jurídica que tem atuação tanto no direito público como no privado, menciona que esse tem a finalidade de mediar às relações entre todos os indivíduos que estiverem envolvidos no ensino-aprendizagem. Considerando que essas relações poderão ir além do Direito Educacional, ou seja, envolver diversas esferas do Direito, como as áreas de Direito Penal, Trabalhista, Tributária, Civil, Constitucional, entre outras. (LIMA apud JOAQUIM, 2009, p. 115).

A tarefa de conceituar esse ramo do Direito, que é o Educacional, não é fácil, pois é interdisciplinar, com regras tanto de direito público como privado relacionadas aos agentes envolvidos nas relações educativas. Por isso Joaquim (2009, p. 115-116) sugere um conceito, não engessado de Direito Educacional, pois trata de um ramo emergente. Assim apresenta o Direito Educacional como:

Conjunto de normas, princípios, institutos juspedagógicos², procedimentos e regulamentos, que orientam e disciplinam as relações entre alunos e/ou responsáveis, professores, administradores educacionais, diretores de escolas, gestores educacionais, estabelecimentos de ensino e o poder público, enquanto envolvidos diretamente ou indiretamente no processo ensino-aprendizagem, bem como investiga as interfaces com outros ramos da ciência jurídica e do conhecimento.

Diante ao exposto percebe-se que o Direito Educativo ou Educacional é o conjunto de normas que preceitua e regula os ditames referentes à educação, inclusive sobre o direito à educação.

Por se tratar o presente capítulo sobre Direito, mais especificamente, o Direito Educativo, se desenvolverá uma breve análise sobre a lei basilar de toda a legislação brasileira, qual seja, a Constituição, verificando a educação e sua abordagem nessa legislação.

6. Breve análise da legislação e educação no Brasil

Tendo em vista que a Constituição tem o dever de regular os conflitos e interesses dos indivíduos e grupos integrantes de uma sociedade, assim como pacificar essa convivência, a lei constitucional estabelece regras que dispõem sobre inúmeros direitos e deveres, assim como impõe limitações tanto no agir do Estado como do cidadão. As regras, por exemplo, abordam os direitos fundamentais, a organização dos Poderes, a defesa do Estado

² Os institutos pedagógicos são aqueles que participam tanto da natureza jurídica quanto educacional, sendo considerados os procedimentos utilizados na prática educacional como a matrícula, a transferência, a avaliação, entre outros. (Di Dio apud Joaquim, 2009, p. 116). Dessa forma, pode-se considerar institutos pedagógicos como sendo “aqueles contemplados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, por exemplo, Da Educação, Da Composição dos Níveis Escolares, Da Educação Especial, etc.” (Joaquim, 2009, p. 116-117).

e da Democracia, a ordem econômica e social.

A educação está presente em todas as constituições brasileiras desde a de 1824, conhecida como Imperial, até à Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988. Durante esse período, a política foi se aperfeiçoando com avanços e retrocessos, podendo se afirmar que a educação pode ser analisada historicamente de acordo com a evolução constitucional. (RAMA apud BOAVENTURA, 1995, p. 30).

A análise a seguir se pautará em alguns artigos das constituições brasileiras, assim como a comentários de autores sobre esses documentos.

A primeira a abordar a educação foi a Constituição Política do Império do Brasil, promulgada em 25 de março de 1824, trazendo no inc. 32, art. 179, no Título 8º - Das Disposições Gerais e Garantia dos Direitos Cívicos, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, a gratuidade da educação primária. (DI DIO apud BOAVENTURA, 1995, p. 30). Assim, dispunha o referido artigo:

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Cívicos, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte.

[...] XXXII. A Instrucção primaria, e gratuita a todos os Cidadãos. (BRASIL, 1824)

A Constituição de 1891, de acordo com Rama (apud BOAVENTURA 1995, p. 30), apesar de abordar a temática educação, esta passou a receber uma maior atenção dos constituintes com o advento da Constituição de 1934.

No entanto, como a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891 dispôs sobre a educação, essa análise será desenvolvida. Dentre os artigos, tem-se o 34, o qual tratava das atribuições do Congresso, que tinha competência privativa para “[...] 30) Legislar sobre a organização municipal do

Distrito Federal bem como sobre a polícia, o ensino superior e os demais serviços que na Capital forem reservados para o Governo da União.” Já o artigo 35 dispunha sobre a incumbência, mas não privativa do Congresso, a de “animar no País o desenvolvimento das letras, artes e ciências [...]” No título Cidadãos Brasileiros (Título IV), na Seção Das Qualidades do Cidadão Brasileiro, essa Constituição preceituava na alínea 2º, §1º, do artigo 70, que os analfabetos não poderiam se alistar como eleitores (cidadãos maiores de 21 anos) para as eleições federais ou dos Estados. (BRASIL, 1891).

Em 1930 houve a instituição de um Segundo Governo Provisório, através da denominada Revolução de 1930. Esse Governo, segundo explica Lenza (2010, p.100), foi instituído pelo Decreto nº 19.398 de 11 de novembro de 1930, que dispunha em seu artigo 1º que cabia ao Governo Provisório exercer, discricionariamente e de forma plena, as funções e atribuições, tanto do Poder Executivo como do Poder Legislativo, até o momento de ser eleita nova Assembleia Constituinte para fins de estabelecer a reorganização constitucional do País. Esse Segundo Governo Provisório teve sua duração até a promulgação da Constituição em 16 de julho de 1934.

Os fatos ocorridos anteriores a 1930, considerados da República Velha (LENZA, 2010, p. 99) ou da Primeira República (PILETTI e PILETTI, 2016, p. 173), de acordo com os últimos autores, em matéria de educacional, pouco ou nada se havia avançado considerando o final do Império, em 15 de novembro de 1889, com a Primeira Proclamação da República. Isto porque, segundo Piletti e Piletti (2016, p. 173):

- *continuávamos sem um sistema nacional de educação;*
- *o governo federal nada dizia e nada fazia em termos de ensino primário, relegado ao encargo dos reduzidos recursos dos estados;*

- *o ensino secundário continuava minado pelo ensino irregular, não seriado, tendo como principal objetivo preparar para o ensino superior;*
- *quanto a este, reduzia-se a algumas escolas isoladas, ainda não tínhamos uma universidade funcionando.*

Todavia, com a Revolução de 1930, alguns reformadores da educação da década anterior ocuparam cargos significativos na administração do ensino, colocando em prática as ideias que defendiam. Dessa forma, ocorreram transformações importantes relacionadas à educação brasileira, pois “começaram a dar-lhe a feição de um sistema articulado, segundo normas do governo federal.” (PILETTI E PILETTI, 2016, p. 173).

De acordo com Piletti e Piletti, (2016, p. 173), a primeira iniciativa dessa Revolução, em relação à educação, foi a criação do Ministério da Educação e das Secretarias de Educação dos Estados, substituindo as Diretorias-Gerais de Instrução Pública, o que também representou uma importantíssima mudança conceitual, pois ocorreu a troca do termo instrução – conceito limitado à transmissão de conhecimentos e ordens – por educação – formação integral da pessoa a partir de suas próprias potencialidades. Os objetivos norteadores para a criação do Ministério da Educação foram:

1º) ampliar sua faixa de participação no desenvolvimento da educação nacional, marcando dessa forma o término de um longo período de total – ou quase total – alheamento dos problemas relacionados à educação popular.

2º) Desenvolver os instrumentos destinados a unificar, disciplinar e proporcionar a articulação e integração aos sistemas isolados estaduais, os quais registravam grande heterogeneidade em relação à organização das diversas modalidades de ensino a seu cargo.

3º) Estabelecer os mecanismos destinados a promover o relacionamento federal com os diversos sistemas, definindo-se assim as formas de intervenção do Ministério e de suas relações com as Secretarias de Educação Estaduais e com os próprios estabelecimentos. (HELÁDIO ANTUNHA apud PILETTI E PILETTI, 2016, p. 173).

Quando se mencionou que a Constituição de 1934 dispensou maior relevância à educação, significa que essa, além de artigos esparsos, destinou um capítulo para regular o tema, que segundo Rama (apud BOAVENTURA 1995, p.30), demonstra a influência do manifesto dos pioneiros da Escola Nova³, que teve a sua

³ A Revolução de 1930 propiciou um clima de debate e de agitação de ideias nos mais variados os campos. No entanto, em 1931, a Conferência promovida pela ABE - Associação Brasileira de Educação o governo convidou os educadores para fins de auxiliar na elaboração de uma política nacional de educação, os quais atenderam ao convite, embora já se fizessem presentes. Esse grupo de educadores decidiu reunir suas ideias em um manifesto denominado “A reconstrução educacional do Brasil: manifesto dos pioneiros da educação nova”, ao governo e à Nação, o qual foi redigido por Fernando de Azevedo e assinado por 25 educadores, entre eles, Anísio Teixeira. Esses educadores se posicionavam a favor do ensino público totalmente laico, claro que houve posicionamentos contrários a essa ideia, como o padre Leonel Franca e o escritor Alceu Amoroso Lima que defendiam a obrigatoriedade do ensino religioso em todas as escola, privadas e públicas. Considerando as divergências, a Constituição de 1934 adotou o posicionamento de que seria obrigatório o ensino religioso nas escolas, porém facultativo aos alunos. Dentre as ideias que esse manifesto defendia, cita-se: “1. A educação é vista como instrumento essencial de reconstrução da democracia no Brasil, com a integração de todos os grupos sociais. 2. A educação deve ser essencialmente pública, obrigatória, gratuita, leiga e sem qualquer segregação de cor, sexo ou tipo de estudos e desenvolver-se em estreita vinculação com as comunidades. 3. A educação deve ser “uma só”, com os vários graus articulados para atender às diversa fases do desenvolvimento humano. Mas, unidade não quer dizer uniformidade; antes pressupõe multiplicidade. Daí, embora única sobre as bases e os princípios estabelecidos pelo governo federal, a

frente Fernando Azevedo e Anísio Teixeira.

A Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, promulgada em 16 de julho de 1934, como mencionado, amplia os dispositivos sobre a temática educação, dentre outros artigos, destaca-se os seguintes: o artigo 5º, disposto no Título I – Da organização Federal, Capítulo I – Disposições preliminares, postulando que é competência privativa da União traçar as diretrizes da educação nacional; e no artigo 10 que a difusão a instrução pública em todos os graus compete concorrentemente à União e aos Estados. No art. 108 da Constituição de 1934, mais especificamente em seu parágrafo único enunciava que os indivíduos que não soubessem ler e escrever, não poderiam se alistar como eleitores. Já o art. 139, Título IV - Ordem Econômica e Social dispunha que: “Toda empresa industrial ou agrícola, fora dos centros escolares, e onde trabalharem mais de cinquenta pessoas, perfazendo estas e os seus filhos, pelo menos, dez analfabetos, será obrigada a lhes proporcionar ensino primário gratuito.”. (BRASIL, 1934).

Em relação ao capítulo dispensado ao assunto educação, a Constituição de 1934 o integrou no Título V – Da Família, da Educação e da Cultura, mais pontualmente no Capítulo II. Assim, dentre outro artigos destaca-se:

Art. 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (BRASIL, 1934).

escola deve adaptar-se às características regionais. 4. A educação deve ser funcional e ativa e os currículos devem adaptar-se aos interesses naturais dos alunos, que são o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação. 5. Todos os professores, mesmo os do ensino primário, devem ter formação universitária.” (PILETTI e PILETTI, 2016, p. 176).

O artigo 150, do mesmo documento, refere-se às competências da União em relação à temática educação, sendo essa competente, entre outras coisas, para:

a) fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País;

b) determinar as condições de reconhecimento oficial dos estabelecimentos de ensino secundário e complementar deste e dos institutos de ensino superior, exercendo sobre eles a necessária fiscalização;

c) organizar e manter, nos Territórios, sistemas educativos apropriados aos mesmos; (BRASIL, 1934).

O parágrafo único do art. 150 elenca as normas que devem ser seguidas pelo plano nacional de educação, são elas:

Art. 150 – [...]

Parágrafo único – [...]

a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos;

b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível;

c) liberdade de ensino em todos os graus e ramos, observadas as prescrições da legislação federal e da estadual;

d) ensino, nos estabelecimentos particulares, ministrado no idioma pátrio, salvo o de línguas estrangeiras;

e) limitação da matrícula à capacidade didática do estabelecimento e seleção por meio de provas de inteligência e aproveitamento, ou por processos objetivos apropriados à finalidade do curso;

f) reconhecimento dos estabelecimentos particulares de ensino somente quando assegurarem a seus professores a estabilidade, enquanto bem servirem, e uma remuneração condigna. (BRASIL, 1934).

Ainda em relação ao capítulo dispensado à educação pela Constituição de 1934, os artigos 151 a 158 abordavam, entre outros assuntos: competências, a temática do ensino religioso como disciplina com frequência facultativa, a garantia à liberdade de cátedra, o auxílio de alunos necessitados, a vedação da dispensa de concurso de títulos e provas para o provimento dos cargos de magistério, a contratação de professores. (BRASIL, 1934).

Nesta constituição (1934) estabeleceu-se a educação como sendo um direito de todos (art. 149); a gratuidade do ensino primário integral e a obrigatoriedade de sua frequência (alínea a, parágrafo único, art. 150); auxílio aos alunos necessitados (§2º, art. 157). (BRASIL, 1934).

De acordo com Piletti e Piletti (2016, p. 176-177), a Constituição de 1934, muito embora desse um maior destaque à educação, fez com que o governo federal assumisse novas atribuições educacionais, no entanto apesar dessas ser o início da construção de um sistema nacional de educação, acabaram por centralizar competências, ou seja, limitou a autonomia dos Estados dos diversos sistemas educacionais, quase que passando a ser dependente do governo federal. Outra observação feita pelos autores é que houve uma multiplicação de órgãos, leis, regulamentos que, de algum modo, passaram a limitar a ação de escolas e educadores. Frisam, ainda, que houve a burocratização e o enrijecimento das funções de controle, supervisão e fiscalização, assumindo um caráter policaiesco.

Considerando tais colocações, nota-se que “tal ênfase em aspectos legais, normativos, burocráticos, não raro leva a esquecerem de ou a relegar a um plano se-

cundário o objetivo fundamental da educação, que é o de criar condições para a formação de pessoas livres e responsáveis”. (PILETTI e PILETTI, 2016, p. 177).

Em 10 de novembro de 1937 promulgou-se uma nova Constituição, que segundo Rama (apud BOAVENTURA, 1995, p. 30), entre outros preceitos, direcionou à família a responsabilidade maior com a educação. Segundo essa constituição era competência privativa da União fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçar as diretrizes a que deviam obedecer à formação física, intelectual e moral da infância e da juventude (inc. IX, art. 150); além de o poder de legislar sobre as diretrizes da educação nacional (inc. XIV, art. 16). Essa constituição também abordou a proibição do alistamento de eleitores analfabetos. (BRASIL, 1937).

A responsabilização da família com a educação tinha previsão no art. 125, da Constituição de 1937, que preceituava o seguinte: “A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular.” (BRASIL, 1937).

Além disso, o art. 127, da Constituição de 1937 enunciava que tanto a infância como a juventude deveriam ser objeto de cuidados e garantias especiais por parte do Estado que tem o dever de tomar todas as medidas necessárias para assegurar-lhes condições físicas e morais de vida sã e de harmonioso desenvolvimento de suas faculdades. Isto porque, em caso de abandono moral, intelectual ou físico da infância e da juventude, os responsáveis por sua guarda e educação responderiam por falta grave. Por esse abandono que poderia ocorrer, o Estado tinha o dever de provê-las do conforto e dos cuidados indispensáveis à preservação física e moral. E ainda o presente artigo dispunha o direito de invocar o auxílio e proteção do Estado para a subsistência e edu-

cação dos filhos em caso de pais miseráveis. (BRASIL, 1937).

Quanto ao capítulo especial sobre a educação trazida pela Constituição de 1934, a de 1937 também o recepcionou – Da Educação e da Cultura – dos artigos 128 a 134. Ocorreram mudanças significativas no âmbito da educação neste período, segundo Piletti e Piletti (2016, p. 184), mesmo sendo um governo ditatorial, com espírito centralizador, a Constituição de 1937 chama a atenção dos autores em alguns pontos:

a) Deixa de ser explícito o direito de educação a todos, porém garante, segundo o artigo 129 o ensino em instituições públicas, à infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, o que representa um “retrocesso à luta dos pioneiros da educação e à constituição de 1934”.

b) O artigo 130 traz uma contradição. Inicialmente preceitua a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário, porém exige contribuição módica e mensal para o caixa escolar para fins de solidariedade dos menos para com os mais necessitados.

Outro aspecto refere-se ao ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas, sendo o primeiro dever do Estado no concernente à educação. Esses preceitos constitucionais são mencionados por Piletti e Piletti (2016, p. 184) como “mais polêmico entre os dispositivos que se referem à educação na Carta de 1937”. E seguem:

Para alguns educadores, especialmente aqueles vinculados ao Estado Novo, trata-se de um avanço democrático, na medida em que o Estado se dispõe a dar assistência aos mais carentes entre a população; para outros, o mesmo preceito é discriminatório e antidemocrático, pois pressupõe a existência de dois tipos de educação: a destinada às elites – ensino secundário e superior – e a reservada aos pobres ou às classes menos favorecidas – o ensino primário e profissional -

representando uma volta aos padrões do Império, que perduram ao longo da Primeira República e que a Revolução de 1930 havia superado.

O artigo 131, desse instrumento em comento, abordava a obrigatoriedade da educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais nas escolas primárias, normais e secundárias, estando sujeitas ao não reconhecimento e autorização em caso de não cumprimento desse dispositivo. No entanto, o ensino religioso (art. 133) era disponibilizado nas escolas, porém não poderia constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos. (BRASIL, 1937).

A Constituição de 1946, de 18 de setembro de 1946, de acordo com Di Dio (apud BOAVENTURA, 1995, p. 30) consolida a volta à democracia e enfatiza os sistemas de ensino como modelares da descentralização. Além de outros artigos voltados a educação, havia o Capítulo II o qual tratava especificamente sobre a educação e cultura, incluídos no Título VI – Da Família, da Educação e da Cultura, como dispostos na de 1934.

Segundo Boaventura (in FAVERO, 2014, [e-book]) o texto da Constituição de 1946 não teve maiores inovações com relação à de 1934, pois “talvez seja um passaporte para reingressarmos na vida democrática. É um instrumento para uma nova redemocratização que nos garantiu uma curta viagem liberal de 1946 a 1964.” E, quanto ao capítulo sobre Educação, o autor menciona que “aparece sucessivamente em todas as constituintes até na conflitante e detalhista Constituição de 1988.”

A frase a “educação é um direito de todos” torna-se novamente expressa na Constituição de 1946, mais especificamente no art. 166, que assim dispõe: “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.” O artigo 167 preceituava que “o ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas

as leis que o regulem.” (BRASIL, 1946).

Já o art. 168 desse documento dispunha sobre os princípios que a legislação de ensino adotaria, são eles:

I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional; II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos; III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes; IV - as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores; V - o ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável; VI - para o provimento das cátedras, no ensino secundário oficial e no superior oficial ou livre, exigir-se-á concurso de títulos e provas. Aos professores admitidos por concurso de títulos e provas, será assegurada a vitaliciedade. VII - é garantida a liberdade de cátedra. (BRASIL, 1946).

O percentual destinado à educação pela União (dez por cento), pelos Estados, Distrito Federal e Municípios (nunca menos de 20%) era regrado pelo art. 169, que observava que esses percentuais seriam anuais e eram extraídos dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino. O art. 170 determinava a responsabilidade da União da organização do sistema federal de ensino. O parágrafo único do artigo 171 prescreve sobre a cooperação da União, com auxílio pecuniário, para fins de desenvolvimento dos sistemas de ensino. (BRASIL, 1946).

Com a Constituição de 1946, os sistemas de ensino ficaram obrigados a terem serviços de assistência educa-

cional, para fins de assegurar que aos alunos necessitados a eficiência escolar (art. 172). O capítulo referente à educação mencionava ainda que “a lei promoverá a criação de institutos de pesquisas, de preferência junto aos estabelecimentos de ensino superior” (parágrafo único, art. 174). (BRASIL, 1946).

Dentre outros artigos dessa constituição que abordam a temática educação tem-se: artigo 5º, XV, d, determinava a competência da União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação; o art. 6º menciona que a competência federal não excluirá a legislação estadual supletiva ou complementar; o art. 31, inc. V, vedava a União, os Estados, Distrito Federal e Municípios lançarem impostos sobre, além de outras, as instituições de educação; 132 preceitua a proibição do alistamento de eleitores analfabetos, como ocorria em outras constituições. (BRASIL, 1946).

Boaventura (in FAVERO, 2014, [e-book]) afirma que a Constituição de 1946 inicia o ciclo de leis de diretrizes e bases, pois no âmbito da atuação dessa lei, “a autonomia chegou até à soleira de município. Pois bem, perfeitamente dentro da ideia do aperfeiçoamento do processo educacional, step by step, via Constituição, a vigente deu autonomia pedagógica à esfera municipal.”.

A Constituição de 1967 e a Emenda Constitucional nº 1 de 1969 reservaram, como em outras constituições, de acordo com Di Dio (apud BOAVENTURA, 1995, p. 30), um espaço inteiro à educação, que em outras constituições se denominava capítulo, nessa passa a ser título, qual seja, Título IV – Da Família, da Educação e da Cultura, trazendo nos 167 a 172 essas referências. (BRASIL, 1967).

Em seu art. 8º da Constituição de 1967, Capítulo I – Disposições Preliminares, Título I – Da Organização Nacional, referia-se a competência da União, que eram entre outras, a de estabelecer planos nacionais de educação (inc. XIV) e a de legislar sobre as diretrizes e bases

da educação nacional (inc. XVII, alínea q). No parágrafo segundo desse mesmo artigo dispunha que embora a competência fosse da União essa não excluiria a dos Estados em legislar de maneira supletiva sobre determinadas matérias, inclusive sobre a educação nacional, desde que respeitada à lei federal. (BRASIL, 1967).

O art. 168 anunciava um preceituo já mencionado, qual seja, a “educação é um direito de todos”, porém esclarece que deve ser dada no lar e na escola, assegurando a igualdade de oportunidade, isso feito incitando o princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana. Os parágrafos 1º e 2º desse artigo enunciavam que o ensino seria ministrado nos diferentes graus pelos Poderes Públicos, porém desde que houvesse respeito às disposições legais, o ensino seria livre à iniciativa particular, todavia, neste caso, também seria merecedora do amparo técnico e financeiro desses poderes, inclusive com concessão bolsas de estudo, as quais deveriam ser reembolsadas no caso de ensino de grau superior. (BRASIL, 1967).

No parágrafo 3º do artigo retro mencionado são apresentados os princípios e normas que a legislação do ensino deveria adotar, conforme segue:

I - o ensino primário somente será ministrado na língua nacional;

II - o ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais;

III - o ensino oficial ulterior ao primário será, igualmente, gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos. Sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior;

IV - o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio.

V - o provimento dos cargos iniciais e finais das carreiras do magistério de grau médio e superior será feito, sempre, mediante prova de habilitação, consistindo em concurso público de provas e títulos quando se tratar de ensino oficial;

VI - é garantida a liberdade de cátedra. (BRASIL, 1967).

O art. 169 da Constituição de 1967 dividiu responsabilidades, ou seja, os Estados e o Distrito Federal organizariam os seus sistemas de ensino, enquanto que a União a dos Territórios, e isso ocorreria da seguinte forma: “assim como o sistema federal, o qual terá caráter supletivo e se estenderá a todo o País, nos estritos limites das deficiências locais.”. O art.170 e parágrafo único obrigavam, na forma estabelecida por lei, que as empresas comerciais, industriais e agrícolas mantivessem o ensino primário gratuito de seus empregados e dos filhos destes e, também, que as empresas comerciais e industriais deveriam ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores. (BRASIL, 1967).

No tocante as alterações na redação da Constituição de 1967, ocasionadas em decorrência da Emenda Constitucional N° 1, de 17 de outubro de 1969, menciona-se que essa traz no Capítulo II – Da União (Título I – Da Organização Nacional) incisos XIV e XVII, q, do art. 8° os preceitos sobre a competência da União. Entre outras enunciadas por essa emenda tem-se a de estabelecer e executar planos nacionais de educação e de legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional. Além disso, A Emenda Constitucional manteve o mesmo título que o da Constituição de 1967 em relação à educação, no qual essa estava incluída, cujos dispositivos eram do art. 175 ao 180. O § 4° do artigo 175 enunciava que lei

especial disporia sobre a assistência à maternidade, à infância e à adolescência e a educação de excepcionais. (BRASIL, EC N° 1/69 alt. CF 1967).

No artigo 176, da EC n° 1, o direito à educação permanece sendo de todos, porém passa ser um dever do Estado, sendo dada no lar e na escola. Os parágrafos desse artigo declaram que:

Art. 176. [...]

§ 1° O ensino será ministrado nos diferentes graus pelos Podêres Públicos.

§ 2° Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Podêres Públicos, inclusive mediante bolsas de estudos. (BRASIL, EC N° 1/69 alt. CF 1967).

O art. 3° desse artigo, apresenta os princípios e normas que a legislação de ensino teria que adotar. São os seguintes:

I - o ensino primário somente será ministrado na língua nacional;

II - o ensino primário é obrigatório para todos, dos sete aos quatorze anos, e gratuito nos estabelecimentos oficiais;

III - o ensino público será igualmente gratuito para quantos, no nível médio e no superior, demonstrarem efetivo aproveitamento e provarem falta ou insuficiência de recursos;

IV - o Poder Público substituirá, gradativamente, o regime de gratuidade no ensino médio e no superior pelo sistema de concessão de bolsas de estudos, mediante restituição, que a lei regulará;

V - o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio;

VI - o provimento dos cargos iniciais e finais das carreiras do magistério de grau médio e superior dependerá, sempre, de prova de habilitação, que consistirá em concurso público de provas e títulos, quando se tratar de ensino oficial; e

VII - a liberdade de comunicação de conhecimentos no exercício do magistério, ressalvado o disposto no artigo 154. (BRASIL, EC N° 1/69 alt. CF 1967).

O art. 177 e seus parágrafos dispunham sobre como seriam organizados os sistemas de ensino, a assistência técnica e financeira para o desenvolvimento desses sistemas e os serviços de assistência educacional.

Art. 177. Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino, e a União, os dos Territórios, assim como o sistema federal, que terá caráter supletivo e se estenderá a todo o País, nos estritos limites das deficiências locais.

§ 1° A União prestará assistência técnica e financeira aos Estados e ao Distrito Federal para desenvolvimento dos seus sistemas de ensino.

§ 2° Cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional, que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar. (BRASIL, EC N° 1/69 alt. CF 1967).

A Emenda Constitucional nº1 de 1969 acrescentou o período de duração da obrigatoriedade do ensino primário gratuito pelas empresas comerciais, industriais e agrícolas aos seus empregados e aos filhos destes, qual seja: entre sete e os quatorze anos. E ainda, em caso de não ser possível o ensino de acordo com o disposto, essas empresas poderiam concorrer para esse fim, mediante a contribuição do salário-educação, na forma que a lei estabelecer. Quanto ao parágrafo, esse preceituava que “as empresas comerciais e industriais são ainda obrigadas a assegurar, em cooperação, condições de aprendizagem

aos seus trabalhadores menores e a promover o preparo de seu pessoal qualificado”. (BRASIL, EC Nº 1/69 alt. CF 1967).

7. Constituição da República Federativa do Brasil - 1988

A Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988, é a sétima na história brasileira e a vigente e rege hodiernamente o ordenamento jurídico do país. Boaventura (1995, p. 30), explica que como manifesto do direito escrito e do constitucionalismo, a Constituição Federal de 1988 procurou versar sobre quase todos os assuntos e em relação à educação, tema dessa pesquisa, ordenou didaticamente seus dispositivos.

Dentre outros preceitos esparsos sobre a educação, a Constituição Federal de 1988 compilou os artigos sobre esse tema, mais especificamente na Seção I – Da educação, no Título VII – Da Ordem Social, Capítulo III - Da educação, da cultura e do desporto. Em relação aos aspectos abordados sobre a educação no texto constitucional, Boaventura (1995, p. 30) relaciona alguns, são eles:

1) incorporou a criança de zero a seis anos ; 2) privilegiou a creche, o ensino infantil e o fundamental; 3) estabeleceu a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio; 4) constitucionalizou a autonomia universitária; 5) estabeleceu a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental; 6) garantiu o ensino noturno regular; 7) programou a assistência ao educando, prevendo material didático-escolar, transporte, alimentação e saúde; 8) definiu o acesso ao ensino obrigatório como um direito público subjetivo; 9) fixou conteúdos mínimos para o ensino fundamental; 10) ressaltou a língua portuguesa e as línguas maternas dos indígenas; 11) prescreveu os objetivos do Plano Nacional de Educação; 12) definiu

o Município como sistema de ensino; 13) promoveu a educação ambiental pelos níveis de ensino e pela conscientização pública; 14) previu recursos financeiros em percentuais por entes políticos constitucionais e muitas outras prescrições.

A educação está inserida no título dos direitos e garantias fundamentais, mais especificamente no capítulo dos direitos sociais, que segundo Diniz (2018, CF comentada [e-book]) desde a Constituição de 1934 observa-se maior preocupação com esses direitos. Dessa forma, preceitua o art. 6º, da CF/88: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.”. (BRASIL, 1988).

Posteriormente no Título III – Da Organização do Estado, quando do Capítulo II, referente à União, preceitua no inciso XXIV, art. 22 que, dentre outras competências privativas para legislar, essa tem a de legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. E no inc. IX, art. 24 enuncia que é competente à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre a educação, cultura, ensino e desporto. (BRASIL, 1988).

Em relação à legislação concorrente nos parágrafos 1º e 2º do art. 24, a Constituição de 1988 traz que compete a União estabelecer normas gerais, porém, isso não exclui a competência suplementar dos Estados. (BRASIL, 1988).

Ao que se refere à competência dos municípios em relação à educação, essa se encontra elencada no Capítulo III – Dos municípios, mais especificamente no art. 30, inc. IV, que dispõe o seguinte:

Art. 30. Compete aos Municípios: [...]

VI - manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental.

Todavia, o disposto no Capítulo VI – Da Intervenção, determina que caso os Estados e Municípios ajam de maneira diversa aos preceituados na norma constitucional, a União deve intervir. Em relação à educação o art. 34, VII, determina que a União intervirá nos Estados e no Distrito Federal, para fins de assegurar a observância dos seguintes princípios constitucionais, dentre eles: “e) aplicação do mínimo exigido da receita resultante de impostos estaduais, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino e nas ações e serviços públicos de saúde”. (BRASIL, 1988).

Já o art. 35 estipula que a intervenção Estatal nos Municípios de seu território e da União em relação aos localizados no Território Federal, terão intervenção do estado quando “III – não tiver sido aplicado o mínimo exigido da receita municipal na manutenção e desenvolvimento do ensino e nas ações e serviços públicos de saúde”. (BRASIL, 1988).

O capítulo sobre a educação corresponde aos artigos 205 até 214, distinguindo a Constituição de 1988 das anteriores, eis que, como visto, ganha um espaço específico para o tema: Seção I – Da educação. (BRASIL, 1988).

O primeiro artigo dessa seção (art. 205) afirma que a educação é um direito de todos, sendo um dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, a fim de desenvolver plenamente a pessoa, preparando-a para o exercício da cidadania e a qualificando para o trabalho. (BRASIL, 1988). Esse artigo está, de acordo com Cabral (In MORAES, 2018 [e-book]), fortemente ligado às normativas internacionais, o que “é amplamente inovador com relação aos preceitos constitucionais que lhes foram antecessores históricos.” Um exemplo dessa conexão é o art. 26

da Declaração Universal dos Direitos Humanos – UDH:

Artigo 26º

1.Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional dever ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.

2.A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

3.Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos.

Os princípios basilares em que o ensino deve ser ministrado encontram-se no artigo 206, são eles:

Art. 206. [...]

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

O artigo 207 estabelece a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial das universidades, que devem obedecer ao princípio da indissociabilidade⁴ entre o ensino, pesquisa e extensão. Isto decorre do fato das Universidades e instituições de ensino superior terem um papel fundamental “na qualificação dos quadros profissionais, na consolidação das carreiras, no encerramento do ciclo formativo superior, na promoção da cultura, no desenvolvimento científico e na produção de condições para o desenvolvimento técnico e econômico do país”. (BITTAR in MORAES, 2018, [e-book]).

Em relação aos artigos de 208 a 212 preceituam sobre o dever de prestação do Estado e a oferta de mercado, bem como, segundo Bittar (In: MORAES, 2018 [e-book]), sobre a incumbência do Estado da tarefa “de coordenar, regular, organizar, avaliar e fiscalizar o sistema de ensino”, levando em consideração o disposto no artigo 22 e

⁴ No sentido epistemológico, indissociabilidade significa a qualidade de indissociável. O termo indissociável, deriva do Latim, *indissociabile*, sendo o que não é dissociável. (FERRERIA, 2010, p. 1150) Já o termo dissociável é aquilo que se pode ou se deve dissociar. Quanto a dissociar, do Latim *dissociare*, corresponde a “dissolver (o que estava associado); desagregar; desunir”. (FERRERIA, 2010, p. 728). Considerado os conceitos mencionados, pode-se afirmar que, o princípio da indissociabilidade “remete a algo que não existe sem a presença do outro, ou seja, o todo deixa de ser todo quando se dissocia. Alteram-se, portanto, os fundamentos do ensino, da pesquisa e da extensão, por isso trata-se de um princípio paradigmático e epistemologicamente complexo.” (TAUCHEN apud GONÇALVEZ, 2015, p. 1231).

211 da Constituição Federal de 1988, que preceituam sobre a cooperação e a colaboração da União, dos Estados e dos Municípios em executar as essas tarefas.

Os deveres do Estado com a educação se efetivará quando esse garantir, através de ações/políticas públicas e da fiscalização, a concretização dos preceitos elencados no art. 208:

Art. 208. [...]

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (BRASIL, 1988).

Os parágrafos do art. 208 preceituam que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é um direito subjetivo⁵,

⁵ O direito subjetivo, segundo Gagliano (2013, p. 50) compreende “a possibilidade ou a faculdade individual de agir de acordo com o direito (*jus est facultas agendi*)”, envolvendo prerrogativas

cujo não oferecimento, ou feito de maneira irregular, retardará a responsabilização da autoridade competente. Também é mencionado entre esses parágrafos, a competências do Poder Público, junto aos pais ou responsáveis, de zelar pela frequência à escola, que será acompanhada pelo recenseamento dos educando, em específico, os do ensino fundamental. (BRASIL, 1988).

Além disso, destaca-se que para fins de efetivação do direito à educação que o Estado deve disponibilizar os recursos necessários para sua ocorrência. Neste sentido, aduz Bittar (In: MORAES, 2018):

Para a efetivação do direito à educação, o Estado Social Democrático de Direito disponibiliza recursos públicos, conforme previsão do art. 213 da CF 1988, e, por isso, tem a tarefa de prestar e fornecer aquilo que se torna dever de Estado, por força de norma constitucional, caso contrário o direito social quedaria inócuo; por isso, o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é considerado direito público subjetivo.

Concernente ao art. 209, o qual preceitua que “o ensino é livre a iniciativa privada”, significa, segundo Bittar (In: MORAES, 2018), que caso o Estado não tenha capacidade de promover o atendimento educacional da população em sua totalidade, esse será ofertado pela iniciativa privada, desde que observadas o cumprimento das normas gerais de educação nacional e as condições de autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público. Nota-se que embora isso seja de livre iniciativa, a oferta está condicionada a não capacidade do Estado.

que dão titularidade a um indivíduo e consequentemente efeito jurídico, em face da norma estabelecida. Ainda em relação ao direito subjetivo, porém público, Silva (apud BITTAR, 2018, CONSTITUIÇÃO COMENTADA [e-book]) ensina que esse direito “é plenamente eficaz e de aplicabilidade imediata, isto é, direito exigível judicialmente, se não for prestado espontaneamente”.

O art. 210 e seus parágrafos determinam como serão fixados os conteúdos mínimos para o ensino fundamental, que de acordo com Bittar (in MORAES, 2018), tem como objetivo a construção de “patamares mínimos comuns”, para fins de assegurar à formação básica em língua portuguesa, ressalvada a autonomia das comunidades indígenas (art. 231, CF, 1988), aos valores culturais e artísticos, tanto nacionais como regionais, considerando a ampla diversidade do país, inclusive quanto ao § 1º, do art. 210, que estabelece a matrícula facultativa em ensino religioso. (BRASIL, 1988).

Em relação à atuação da União, dos Estados e dos Municípios, esses organizarão seus sistemas de ensino, em regime de colaboração, conforme o preceituado no art. 211 e parágrafos, que define claramente a atuação de cada um:

Art. 211. [...]

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios;

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular. (BRASIL, 1988).

Dessa forma, Bittar (In: MORAES, 2018) ensina que o artigo em comento estabelece a atuação prioritária de cada ente estatal, explanando como segue:

[...] os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental. Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e no ensino médio. À União, cumprirá organizar o sistema federal de ensino e financiar as instituições públicas federais, assistindo técnica e financeiramente os Municípios, os Estados e o Distrito Federal.

O art. 214 preceitua o estabelecimento do plano nacional de educação por meio de lei, para fins de articulação do sistema nacional de educação em regime de colaboração, definindo suas diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação com o objetivo de assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades, sendo os principais objetivos para o desenvolvimento da pessoa humana os seguintes relacionados:

Art. 214 [...]

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (BRASIL, 1988).

Em relação ao papel do Plano Nacional de Educação, estaduais e municipais, segundo Bittar (In MORA-

ES, 2018) tem o objetivo de oferecer aos educadores os parâmetros específicos, para que esses “possam pautar prioridades a serem efetivadas por etapas de desenvolvimento e autoconsciência dos sistemas de ensino (federal; estadual; municipal), tornando-se, com isso, mais concreta as tarefas diante de desafios pontuados e identificados no interior dos planos.”.

No Capítulo IV - Da Ciência e Tecnologia, o art. 218, em seu parágrafo 5º menciona a faculdade dos Estados e do Distrito Federal de vinculação de parcela de sua receita orçamentária a entidades públicas de fomento ao ensino e à pesquisa científica e tecnológica. No capítulo VI - Do Meio Ambiente, o inc. VI, § 1º do art. 225 dispõe sobre a incumbência do Poder Público, para fins de assegurar a efetividade do direito ao meio ambiente equilibrado, a promoção da educação ambiental em todos os níveis de ensino, bem como a conscientização pública para a preservação do mesmo. (BRASIL, 2018).

O art. 227 preceitua que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, dentre outros direitos: o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao respeito, à convivência familiar e comunitária tendo, de acordo com o § 3º, o direito à proteção especial, a qual será concedida sob alguns aspectos, que incluem o inc. III que preceitua a garantia de acesso do trabalhador adolescente e jovem à escola. (BRASIL, 1988).

Todavia, posterior à positivação constitucional da educação, emergiu um intenso processo para a efetivação desse direito. Desde 1988 até os dias atuais ocorreram inúmeras alterações, inovações, melhorias e conquistas em benefício da educação brasileira. Nesse período, inúmeras regras jurídicas deram significado e força ao texto constitucional. (BITTAR in MORAES, 2018).

Entre as regra jurídica que surgiram posteriores a CF de 1988 encontram-se o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA e a Lei de Diretrizes e Bases da Edu-

cação Nacional – LDB, sendo este objeto da análise seguinte, pois a pesquisa foi desenvolvida em escolas de ensino básico, nas quais o ensino-aprendizagem é dispensado às crianças, adolescentes e jovens.

8. Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA

Em observância aos preceitos legais constitucionais, dentre outros, o disposto no art. 227 da CF/88, o ECA foi elaborado. A Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, mais especificamente sobre a proteção integral à criança e ao adolescente (art. 1º). Esse estatuto define, no art. 2º, crianças aqueles com até 12 anos de idade incompletos e adolescentes os entre 12 e 18 anos idade incompletos e excepcionalmente, nos casos em que a lei prevê, o ECA poderá ser aplicado aos jovens entre 18 e 21 anos de idade, assim como os emancipados. (BRASIL, ECA, 1990).

O art. 4º do ECA reafirma os ditames do art. 227 da CF/88, explanado o que deve se compreender como “garantia de prioridade”:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende:

- a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;*
- b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;*
- c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;*

d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude. (BRASIL, ECA, 1990).

O estatuto menciona, em seu art. 5º que crianças e adolescentes não devem ser objeto de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, e caso ocorra a violação de qualquer um dos seus direitos fundamentais, o violador deve ser punido na forma da lei tanto se isso ocorrer por ação ou omissão. (BRASIL, ECA, 1990).

Quando da interpretação do ECA, o art. 6º explica como isso deve ocorrer, ou seja, deve se levar em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento. (BRASIL, ECA, 1990).

Em relação a este artigo, Oliveira (2017 [e-book]) explana que o fato de serem crianças e adolescentes não os exclui de seus deveres educacionais, muito embora o ECA os defina como sujeitos de direito que devem ser protegidos, levando em consideração as fases de seus desenvolvimento, não extrai os deveres que lhe são inerentes. Isto não significa que apesar de o ECA se ocupar de listar direito, deve-se considerar, segundo esse artigo, quando da interpretação desse Estatuto, os fins sociais a que ele se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos.

Quanto à educação, o ECA possui um capítulo específico, dentro do Título II – Dos direitos fundamentais, o Capítulo IV – Do Direito à Educação, a Cultura, ao Esporte e ao Lazer, versando sobre o assunto nos artigos 53 a 59. (BRASIL, ECA, 1990).

O art. 53 desse Estatuto expressa que a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. E os incisos desse artigo asseguram e esses os seguintes Direitos

Educativos:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. (BRASIL, ECA, 1990).

O dever do Estado referente à educação está elencado no art. 54 do ECA que é o de assegurar à criança e ao adolescente os seguintes direitos:

Art. 54.[...]

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador;

VII - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-es-

*colar, transporte, alimentação e assistência à saúde.
(BRASIL, ECA, 1990).*

Além disso, nos parágrafos do artigo em comento, reafirma o artigo constitucional de que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo; declara que o seu não oferecimento ou a oferta irregular pelo poder público acarretará a responsabilização da autoridade competente, bem como que cabe ao poder público, juntamente com os pais ou responsáveis o zelo pela frequência dos educandos na escola. (BRASIL, ECA, 1990).

O art. 55 expressa os casos em que os dirigentes dos estabelecimentos de ensino fundamental devem comunicar o Conselho Tutelar: I - maus-tratos envolvendo seus alunos; II - reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares; e III - elevados níveis de repetência. (BRASIL, ECA, 1990).

Em relação à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório, o art. 57 expõe que o poder público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção desses. (BRASIL, ECA, 1990).

O art. 58 declara o respeito aos valores culturais, artísticos e históricos do contexto social da criança e do adolescente, assim com que esses devem ter garantidos a liberdade de criação e o acesso às fontes de cultura. Por fim, o art. 59 dispõe que “os municípios, com apoio dos estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude.” (BRASIL, ECA, 1990).

Como visto O ECA, entre outros direitos, garante à criança e ao adolescente o direito à educação, assim como sua permanência nas instituições de ensino, com o objetivo de os prepara para exercer sua cidadania e uma atividade laborativa. (BRASIL, ECA, 1990).

9. Lei de Diretrizes e Bases - LDB

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, lembrando que a educação deve pautar-se na equidade, no equilíbrio, visando a uma cidadania consciente na qual o indivíduo conhecedor de seus direitos, pode exigí-los, mas também deve respeitar os direitos inerentes aos demais. Além disso, essa lei disciplina, em sua maioria, a educação escolar que se desenvolve nas instituições de ensino. (OLIVEIRA, 2017, [e-book]).

O art. §1º traz a função dessa lei, sendo a de disciplinar a educação escolar, por meio do ensino, em instituições próprias, e, segundo o §2º, essa educação deverá vincular-se ao mundo do trabalho e da prática social. (BRASIL, LDB, 1996).

O conceito de educação é apresentado pela LDB em seu art. 1º como “os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (BRASIL, LDB, 1996). Observa-se que a educação, por esse conceito, vai além do currículo escolar.

A LDB no Título II - Os princípios e fins da Educação Nacional, enuncia, ratificando o art. 227, da CF/88 que ambos, a família e o Estado têm o dever com a educação, a qual deve se inspirar nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, LDB, 1996).

No art. 3º, a LDB, elenca os princípios basilares em que o ensino será ministrado, sendo os seguintes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII - valorização do profissional da educação escolar;

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX - garantia de padrão de qualidade;

X - valorização da experiência extra-escolar;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

XII - consideração com a diversidade étnico-racial.

XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (BRASIL, LDB, 1996) (grifo nosso)

O direito à educação vem relacionado juntamente com o dever de educar, disposto no Título III, dentre os artigos é preceituado que a efetivação do dever do Estado com a educação escolar decorre de algumas garantias, dentre elas:

Art. 4º [...]

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

a) pré-escola;

b) ensino fundamental;

c) ensino médio;

II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

X - vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade. (BRASIL, LDB, 1996).

O art. 5º além do preceito já conhecido de acesso à

educação básica obrigatória ser um direito público subjetivo, menciona, em caso de não cumprimento desse dispositivo que poderá acionar o poder público para exigir sua efetivação: qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público. (BRASIL, LDB, 1996).

Outrossim, nos parágrafos desse artigo são mencionados o zelo em relação a frequência à escola pelo poder público, pais ou responsáveis; a seguridade primordial do acesso ao ensino obrigatório pelo poder público; a imputação do crime de responsabilidade por negligência pelo fato de não garantir o oferecimento do ensino obrigatório; a alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino como garantia, pelo Poder Público, do cumprimento da obrigatoriedade de ensino. (BRASIL, LDB, 1996).

Os artigos 6º e 7º referem-se ao dever dos pais ou responsáveis pela matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade e quanto ao ensino livre da iniciativa privada, desde que atendidas as condições preceituadas na LDB. (BRASIL, LDB, 1996).

Diante ao exposto, até então, observa-se que os preceitos legais sobre educação estão consolidados, podendo assim se falar em Direito Educativo ou Educacional.

Além disso, há que se frisar que com a consagração do direito à educação no decorrer das constituições, incluindo a vigente, Constituição Federal de 1988, esse direito foi definido com um direito social fundamental, e com as inúmeras leis infraconstitucionais que surgiram, para dar e ampliar a efetividade desse direito pode-se considerar que houve avanços significativos, no entanto, concorda-se, também, que apesar disso há muito que se fazer para que esse direito realmente se efetive de maneira tal que reduza a disparidade de conhecimentos e oportunidades entre os mais carentes e os mais pri-

vilegiados. Neste sentido, inclui-se o desenvolvimento do respeito ao indivíduo e dele com sua e pela sua coletividade e ao homem como humano e não como máquina. Por isso, é imprescindível o desenvolvimento de habilidades fundamentadas no respeito às diferenças e às individualidades.

Como mencionado no decorrer desse trabalho, a mediação de conflito auxilia muito para a evolução do direito educativo e da educação, pois o indivíduo, que convive em um ambiente em que respeita, torna-se pacífico e permanece pensante, eis que amplia suas habilidades de reflexão, e, por conseguinte, a de amenizar e/ou solucionar os conflitos que surjam das diferenças de pensares, de agires e de interesses de cada membro da comunidade em que convive.

A legislação de Direito Educativo, dentre outros preceitos legais, como visto, garante a todos o direito à educação, disciplinando que para as crianças e adolescentes a educação tenha o objetivo de os desenvolverem plenamente como pessoa/cidadão. Além disso, há que se considerar que o limite de direitos decorre dos direitos dos demais, assim, no caso de crianças e adolescentes, os quais de acordo com as normas jurídicas tem proteção integral, há que se considerar o ambiente escolar em que essa convive, pois nele se desenvolverá o respeito, a confiança e o conhecimento científico e social de convivência.

Dito isso, a partir de então será analisada a mediação de conflito escolar face às polícias de pacificação.

10. Mediação de conflito escolar: políticas públicas de mediação e pacificação

Tanto a política quanto as políticas públicas estão relacionadas com o poder social. Enquanto política é um conceito amplo, relacionado com o poder de modo geral, política pública remete a soluções específicas de como manejar os assuntos públicos. O estudo das políticas

públicas é justamente a atividade do Estado que busca, por meio da concentração institucional do poder, sanar e estabilizar a sociedade por meio da ação da autoridade, tudo com o fim de se obter uma convivência pacífica entre os diferentes indivíduos, que possuem interesses particulares e buscam a felicidade. (DIAS; MATOS, 2012, p. 1-3).

Outro conceito é extraído do Dicionário de Políticas Públicas de Castro, Gontijo e Amabile (2012, p. 390), para esses autores as políticas públicas envolvem questões de ordem pública com o intuito de satisfazer os interesses da coletividade, podendo, ainda, serem compreendidas como estratégias de atuação pública. Além disso, são estas de responsabilidade da autoridade constituída de forma legal, porém observam que estes encargos vêm sendo compartilhados com a sociedade civil através da criação de mecanismos de participação nos processos decisórios.

Os mesmos autores ainda mencionam que “as políticas públicas são a concretização da ação governamental” e que assim como influenciam, são influenciadas por valores e ideais que fundamentam a relação do Estado com a sociedade, integrando-se a todo o conjunto de esforços governamentais, a fim de atender as demandas selecionadas. (CASTRO, GONTIJO e AMABILE, 2012, p. 390).

Outras definições de autores sobre políticas públicas são selecionadas por Dias e Matos (2012, p. 12) entre elas:

A combinação de decisões básicas, compromissos e ações feitas por aqueles que detêm ou influenciam cargos de autoridade do governo. (GERSTON).

São a totalidade de ações, metas e planos que os governos (nacionais, estaduais ou municipais) traçam para alcançar o bem-estar da sociedade e o interesse público (SEBRAE).

[...]

É a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou por meio de agentes, e que influenciam a vida dos cidadãos (PETERS).

Sintetizando o que foi exposto, a política é a arte de governar ou decidir os conflitos que são característicos em agrupamentos sociais; pública compreende o que pertence a um povo ou a coletividade; sendo assim, políticas públicas são entendidas como a “ação intencional de governo que vise atender à necessidade da coletividade”. (CHRISPINO, 2016, p. 19).

Birkland mencionado por Dias e Matos (2012, p. 13) sintetiza os elementos frequentemente encontrados nas definições de políticas públicas, entre elas:

A política pública é feita em nome do público. A política pública é geralmente feita ou iniciada no governo. A política pública é interpretada e implementada por atores públicos e privados. A política pública é o que o governo pretende fazer. A política pública é o que o governo escolhe não fazer.

Assim, pode-se afirmar que as políticas públicas são ações governamentais que tem o objetivo de solucionar ou amenizar determinadas necessidades públicas. E neste interim é que surgem diversos tipos de políticas públicas, tais como as mencionadas no Dicionário de Políticas Públicas, organizado por Di Giovanni e Nogueira (2015, 707 - 798), que trazem em seu texto várias definições e apontamentos sobre os tipos de políticas públicas, tais como: política de segurança pública, de comunicação, de educação entre tantas outras.

Dentre os vários tipos de políticas públicas existentes, de acordo com Dias e Matos (2012, p.17), a política social engloba saúde, educação, habitação e previdência social⁶.

⁶ Nesse trabalho, será abordado apenas a política educacional, a qual sua especificidade é o interesse na compreensão da temática.

Ao que se refere à política de Educação, Neubauer (2015, p. 779) afirma que:

É muito recente na história da humanidade a noção de políticas de educação envolvendo complexos sistemas nacionais de ensino (com dezenas de milhões de alunos em salas de aula, jornadas escolares e currículos claramente definidos) e com características de universalidade (oferta de determinados níveis de ensino para todos os cidadãos), obrigatoriedade (para as faixas etárias e/ou nível de conhecimento de terminados socialmente), e presença e atuação do Estado na garantia do financiamento, público e/ou privado (existência de recursos para cumprir a obrigatoriedade e universalidade compulsórios). (Grifos do autor)

O supramencionado autor, além das características de políticas de educação, também explana que durante as políticas educacionais de intervenção centralizada (que ocorreram na maioria dos países desde o final da Primeira Guerra Mundial), o Estado passou a determinar a agenda, priorizar os diferentes níveis de ensino, definir seus beneficiários e os responsáveis pela oferta dos mesmos, bem como de que forma participarão os diferentes agentes no financiamento e na gestão da Educação. (NEUBAUER, 2015, p. 782).

O Estado, embora seja o grande protagonista das políticas educacionais, passa por monitoramento e por avaliações de vários setores, bem como de instituições internacionais, as quais cobram a eficiência e a eficácia dessas políticas. Significando que:

A União continuará sendo a principal protagonista na definição da agenda política educacional, isto é, de como, quando e de que forma será cumprida a universalidade dos níveis obrigatórios, mas o faz buscando consenso e diálogo com outros agentes envolvidos: organizações internacionais, entidades de classe, organizações de proteção à criança, sociedade civil orga-

nizada e novos parceiros, como o Ministério Público.
(NEUBAUER, 2015, p. 784).

Compreendido o significado de políticas públicas, bem como Política de educação, considera-se que as políticas públicas de educação transformaram a educação privada em pública, passando assim a agrupar uma diversidade cultural em um mesmo ambiente, que não se encontrava preparando para isto. (CHRISPINO; DUSI, 2008, p. 598).

Com essa nova escola, não preparada para a universalização, com alunos divergentes e diferentes, surgem conflitos que podem, inclusive, ser o gatilho da violência. Dessa forma, chama-se a atenção para o que Chrispino e Dusi (2008, p. 598) anunciam quando indicam que “os formuladores de política pública educacional devem buscar hipóteses do problema para propor ações concretas visando solucioná-lo ou amenizá-lo.”

Como proposta para amenizar estes conflitos, capazes de gerar violência, como já mencionado tem-se a mediação de conflito escolar. A partir de então se abordará, mais especificamente, sobre esse tema apresentando alguns argumentos para significar a importância de sua implementação.

11. Mediação de conflito escolar: argumentos para implementação

A educação, no decorrer de seu desenvolvimento histórico, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2004, 9-10), redefine seu perfil reprodutor/inovador da sociabilidade humana e, quanto ao processo educativo, desenvolverá e formará as aptidões e comportamentos dos indivíduos que lhe são necessários, sendo a escola um dos lugares privilegiados para isto.

Outro ponto a se considerar é “a escola tradicional, a educação formal, os antigos parâmetros educacionais,

os modelos prevaletentes são considerados obsoletos” e com isso desenvolveu-se inúmeras políticas educacionais no Brasil, as quais promoveram reformas de ensino de caráter nacional, com o objetivo de criar uma nação forte, significando que quando se muda a forma de gerir a educação e seus problemas, deve-se considerar que não basta educar, é preciso que se aprenda aplicar/empregar convenientemente os conhecimentos adquiridos, como, também saiba e tenha a capacidade de enfrentar os desafios e os problemas que se apresentar. (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2004, p. 12-14).

Dentre os desafios e problemas que surgem no meio educacional devido, entre tantas outras questões, às diferenças culturais e individuais, tem-se o conflito e a violência, podendo ocorrerem entre todos os sujeitos participantes desse ambiente. Para isso, devem-se buscar reiteradamente soluções pacíficas, e um dos meios utilizados e já esclarecido é a mediação de conflito escolar, fundamentada no diálogo e no respeito entre os envolvidos.

Considera-se que o diálogo, o respeito e a compreensão são primordiais para se conviver pacificamente. Por este viés, Guimarães (RODRIGUES, 2016, p. 14) esclarece que, como a violência é uma manifestação que substitui a palavra, é por meio do resgate do direito da palavra, da oportunidade de expressão e reivindicação pelos sujeitos que se poderá reverter esse quadro no momento de sua ocorrência. E isso só se tornará possível através da criação de espaços coletivos de discussão, democráticos e dialógicos.

Os espaços de diálogo são utilizados na mediação de conflitos. A mediação é um instrumento ágil e hábil de discussão dos problemas entre as partes envolvidas no conflito, capaz de transformar permanentemente a sociabilidade entre os indivíduos que frequentam o meio escolar.

Sales (2007, p. 200) ensina que a mediação escolar é eficaz na estimulação da participação ativa na solução de conflitos, sendo o meio utilizado para tanto o do diálogo cooperativo. Afirma, ainda, que o diálogo, por meio da mediação de conflito, “permite uma mudança na forma da administração escolar e no tratamento diário dos conflitos vivenciados nas escolas entre seus vários segmentos.”.

Chrispino (2007, p. 23) apresenta alguns motivos que fazem da mediação de conflitos um instrumento necessário para ser utilizado no ambiente escolar, mencionando o que segue:

A mediação pode induzir a uma reorientação das relações sociais, as novas formas de cooperação, de confiança e de solidariedade; formas mais maduras, espontâneas e livres de resolver as diferenças pessoais ou grupais. A mediação induz atitudes de tolerância, responsabilidade e iniciativa individual que podem contribuir para a nova ordem social.

A vantagem da mediação, de acordo com Chrispino (2007, p. 23-24), apresenta uma visão positiva do conflito; constrói um sentimento mais forte de cooperação e fraternidade na escola; pode melhorar a qualidade das relações entre os autores escolares, bem como o “clima escolar”; desenvolver o autoconhecimento e pensamento crítico; permite que a vivência da tolerância se propague a outros momentos e ambientes da vida social.

No que se refere à mediação escolar e seu desenvolvimento, Martín (2011, p. 348) afirma que, como as demais, seu caráter é voluntário, podendo oferecer e acolher todos os alunos que a desejam. Da mesma forma, está baseada no diálogo e na imparcialidade, sendo sua finalidade a reconciliação entre as pessoas e reparação, caso seja necessário, do dano causado. Requer, também, uma rigorosa observância da confidencialidade entre as partes implicadas (mediador e mediandos). Segundo esse

autor, o mediador pode ser qualquer membro da comunidade educativa, desde que tenha recebido a formação adequada para o desempenho dessa função. O mediador para vir a desenvolver a sessão de mediação deverá contar com a aceitação das partes conflitantes. Quanto ao término da mediação, essa poderá ocorrer posteriormente à execução de uma “sanção”, com o objetivo de restabelecer a confiança entre as pessoas e proporcionar novos elementos de resposta em situações semelhantes que possam vir a surgir.

Para que tudo isso ocorra, apresenta-se como proposta de implantação da mediação de conflito escolar como política pública extraída da obra de Crispino e Dusi (2008, p. 603). Os autores iniciam seus argumentos afirmando que “a violência escolar é sistêmica e complexa” que necessita do desenvolvimento de habilidades e de capacidades para antecipar o seu acontecimento. Para melhor fundamentar suas afirmações, mencionam, inicialmente, o Relatório de Delors (1996) explanando que “por contemplar a tolerância, o pluralismo, o respeito às diferenças e a paz, o referido pilar educacional centra-se na tomada de consciência e na qualidade do relacionamento por meio da gestão de conflitos”.

Neste interim, as propostas de mediação de conflitos no meio escolar têm como finalidade conhecer e/ou reconhecer suas causas, a fim de promover a redução da violência neste ambiente social e transformar as escolas em ambientes seguros de aprendizagem. Para isto, é necessário ter em mente o que se quer atingir, até onde se pode ir e como percorrer este caminho.

Por este viés, Crispino e Dusi (2008, p. 604) apresentam os passos que Johnson e Johnson (2004) listam para a implantação do programa de prevenção a violência, são eles:

- 1) *Admitir que os conflitos destrutivos estão fora de controle.*

- 2) *Elaborar um programa de prevenção da violência.*
- 3) *Converter-se em uma organização que valoriza o conflito.*
- 4) *Elaborar um programa de resolução de conflitos
 criar um contexto cooperativo;
 desenvolver treinamento em resolução de conflito e de
 mediação escolar que ensinem aos alunos a negociar e
 mediar, e aos professores a arbitrar; e
 aplicar a controvérsia programada para melhorar o
 ensino.*

A partir disso, como proposta de política pública de redução da violência através da utilização da mediação de conflitos, Chrispino e Dusi (2008, p. 605) apresentam alguns itens norteadores da agenda de ações governamentais ou de políticas públicas:

Tabela 1: Itens norteadores da agenda de ações governamentais

ASPECTOS DE POLÍTICA PÚBLICA	ALGUMAS QUESTÕES NORTEADORAS
A origem do conflito escolar	O conflito na escola é originário exclusivamente do momento de desgaste do tecido social? Existe uma violência escolar de origem endógena?
Como a escola lida com a violência e o violento	Está a escola sensibilizada para a inadequação do modo com que trata o aluno? Está consciente disso para se abrir a discussões de mudanças?
Reformulação dos prédios escolares para torná-los mais seguros	Os prédios escolares não são de construção recente, na sua maioria. Estamos convencidos de que podemos buscar, nas reformas comuns, adequar lentamente os prédios a uma arquitetura que facilite a segurança do sistema escolar?
Tecnologias de segurança aplicadas ao sistema escolar	Pensamos que os aparatos tecnológicos bastam para diminuir a insegurança nas escolas?

DIREITO EDUCATIVO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE MEDIAÇÃO E
 PACIFICAÇÃO NO BRASIL DIREITO EDUCATIVO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE
 MEDIAÇÃO E PACIFICAÇÃO NO BRASIL

Avaliação da Violência Escolar	Existem mecanismos de registro e controle para posterior análise das ocorrências diversas de violência no universo escolar? Dizemos que o problema é grave, mas não temos informações verdadeiras e específicas de cada escola para planejarmos as ações.
Plano de Segurança nas Escolas	Estamos efetivamente preparados para analisar e propor medidas concretas e maduras para o conjunto de fatores que envolvem a segurança no universo escolar? Precisamos planejar o que fazer em cada situação antes que ela aconteça...
Plano de Ação para a Situação de Crise de Violência	E se, apesar de tudo, a violência em seus vários aspectos acontecer em nossa escola? O que temos que fazer? Quem faz o quê?
Adequação dos currículos ao assunto da violência	Estamos aproveitando o espaço curricular para inserir assuntos que permitam o debate lúcido das questões que envolvem o amplo universo da violência na sociedade? Estamos cativando os alunos e a comunidade para a função de parceiros na não-violência?
Mediação de conflitos no universo escolar	Estamos aptos a mediar um conflito no universo escolar? Como lidamos com os conflitos entre alunos e alunos, alunos e professores, professores e professores, professores e direção, direção e alunos, escola e comunidade?

Fonte: (CHRISPINO E DUSI, 2008, p. 605).

A partir das questões norteadoras acima explanadas, os responsáveis pelas ações de governo ou de políticas públicas devem encaminhar os itens que compõem a Política de Redução da Violência Escolar, desde a identificação do foco a ser seguido até o momento da estruturação de rede de ação, para fins de consumação das políticas setoriais que forem necessárias para a efetivação e sucesso do programa⁷. (CHRISPINO; DUSI, 2008,

⁷ Os autores Chrispino e Dusi apresentam em seu trabalho “Uma proposta de modelagem de políticas públicas para a redução da violência escolar e promoção da Cultura da Paz” o resultado do primeiro projeto apresentado como políticas de intervenção, elaborado para a Secretaria Municipal de Educação de uma cidade brasileira (CHRISPINO A.; CHRISPINO, R. S., 2002). O presente texto foi extraído do site: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n61/v16n61a07.pdf>, e traz em seu corpo o projeto intitulado “Políticas

p. 606).

Além do exposto, a violência pode ser amenizada ou eliminada do meio escolar através da construção de uma cultura de paz, significando a mudança de atitudes, de comportamentos, até mesmo de conceitos e crenças. Isto pode ser e é desenvolvido por meio da mediação de conflitos no ambiente escolar, de forma não violenta (repressora, impositiva, negativa), a fim de buscar um desfecho natural desses conflitos até atingir um consenso e consolidar um acordo (em que ambos fazem concessões e afirmam responsabilidades, sem que haja ganhadores ou perdedores de uma contenda, mas sim, ambos vencedores).

Dessa forma, pode-se afirmar que a mediação serve para prevenir ou resolver conflitos, bem como para identificar questões, explorar opções e desenvolver planos de ação. Cabe ao mediador, quando em atividade, elaborar um plano, utilizar técnicas próprias deste instrumento para destacar os pontos que serão discutidos e manter o respeito e a ordem no ambiente da mediação, observada a sua neutralidade, ou seja, sem opinar sobre o fato ou direcioná-lo, auxiliando os mediandos a elaborarem seus pensares e agires para se obtiver um caminho, qual seja, o da solução das controvérsias, em que ambos saiam satisfeitos com o que decidiram em comum acordo.

Observado a atual conjuntura social, percebe-se que é uma época de ocorrência de uma série de problemas sociais, os quais interferem no desempenho pedagógico, social, enfim, no cotidiano da escola. Dito isso, é necessário que todos os seus protagonistas se unam, somem esforços para que se efetivem os princípios sobre os quais a escola, como um todo, é orientada e, por conseguinte, se construa e se estimule a interação, a cooperação, o respeito e a convivência pacífica entre todos os envolvidos na comunidade escolar, ou seja, a direção, os professores, os funcionários, os alunos e a sociedade.

de redução da violência escolar e promoção da Cultura de Paz”.

Considerando a diversidade humana que compõe o ambiente social, o Estado e a sociedade passaram a ter e a ver a mediação como um meio de amenizar e/ou solucionar esses conflitos, por isso passou-se a utilizar o instituto da mediação no âmbito escolar. Ademais a mediação escolar é uma forma pacífica de solucionar esses conflitos, sem causar ônus para as instituições de ensino ou para a sociedade e, ainda, esse mecanismo de constituição de uma sociedade democrática mais aberta ao diálogo.

No entanto essa mediação de conflitos precisa ser pensada e disseminada no ambiente educativo através de políticas educacionais que garantam a sua efetividade e a sua eficácia. Portanto, para solucionar os conflitos e a violência na escola se faz imprescindível a elaboração e a implementação de políticas públicas de mediação de conflitos escolar e de pacificação, ou de não violência escolar, que apresentem a forma de elaboração de um currículo organizado e eficaz, para fins de orientar e direcionar o educando a mudar suas atitudes de desrespeito, violência, amoral e antiética, enfim, que seja possível desenvolver nesses indivíduos uma atitude de autodomínio e autoconhecimento, bem como do domínio de conhecimentos e de habilidades condizentes com a vivência em grupo e a convivência no meio social.

Assim, acredita-se que através da elaboração e efetivação de política pública de mediação de conflitos e de redução da violência escolar, com processos bem elaborados e estruturados, tantos os Estados como os Municípios poderão resolver ou amenizar os conflitos e os problemas que surgirem na escola dentro desse mesmo ambiente, sem precisar interpor outras ações, com, também, auxiliar no desenvolvendo de habilidades de soluções de conflitos desses indivíduos para que os mesmos apliquem no seu dia a dia, tornando-os mais reflexivos e pacíficos.

12. Referências

- BOAVENTURA, Edivaldo M. A constituição e a educação brasileira. Revista de informação legislativa. Brasília a. 32, n° 127 jul/set 1995.
- BRASIL, Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. 1891. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm. Acesso em: 15 de nov. de 2018.
- BRASIL, Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm. Acesso em: 15 de nov. de 2018.
- BRASIL, Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm. Acesso em: 15 de nov. de 2018.
- BRASIL, Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm. Acesso em: 15 de nov. de 2018.
- BRASIL, Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm. Acesso em: 15 de nov. de 2018.
- BRASIL, Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. 1967: Redação dada pela Emenda Constitucional n° 1, de 17 de outubro de 1969. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67EMC69.htm. Acesso em: 15 de nov. de 2018.
- BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 15 de nov. de 2018.
- BRASIL, LEI N° 13.105, DE 16 DE MARÇO DE 2015. Código de Processo Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2015/Lei/L13105.htm. Acesso em: 15 de nov. de 2018.
- BRASIL, LEI N° 13.185, DE 6 DE NOVEMBRO DE 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/

- [Ato2015-2018/2015/Lei/L13105.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L13105.htm). Acesso em: 17 de dez. de 2018.
- BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. RESOLUÇÃO Nº 125 DE 20 DE NOVEMBRO DE 2010. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/busca-atos-adm?documento=2579>. Acesso em: 25 de out. de 2018.
- BRASIL. Constituição Política do Império do Brasil. 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: 15 de nov. de 2018.
- BRASIL. Lei Nº 13.140, de 26 de junho de 2015. Mediação de conflitos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/Lei/L13140.htm. Acesso 31 jan. 2017.
- BRASIL. LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990. Estatuto da criança e do adolescente. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 27 de nov. de 2018.
- BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 17 de out. de 2018
- CASTRO, Carmem Lúcia Freitas de; GONTIJO, Rubia Braga; AMABILE, Antônio Eduardo de Noronha. Dicionário de políticas públicas. Barbacena: EdUEMG, 2012.
- CHRISPINO, Alvaro; CHRISPINO, Raquel S. P.. A mediação do conflito escolar. São Paulo. Biruta, 2011.
- CHRISPINO, Álvaro; DUSI, Mirian Lucia Herrera Massotti. Uma proposta de modelagem de política públicas para a redução da violência escolar e promoção da Cultura da Paz. Ensaio: avaliação de políticas públicas Educacionais. Rio de Janeiro. V.16, n.61, p. 597-624, out/dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n61/v16n61a07.pdf>. Acesso em: 03 de Jan. de 2017.
- CHRISPINO, Álvaro; Gestão de conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. Ensaio: avaliação de políticas públicas Educacionais. Rio de Janeiro. V.15. n.54, p. 11-28, jan./mar. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n54/a02v1554.pdf>. Acesso em: 20 de Dez. de 2016.
- CHRISPINO, Álvaro. Políticas Públicas e Intencionalidade. In: Introdução ao estudo de políticas públicas: uma visão interdisciplinar e contextualizada. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2016.

- Declaração Universal dos Direitos Humanos – UDH. Disponível em https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf. Acesso em :02 de dez. de 2018.
- DI GIOVANI, Geraldo. NOGUEIRA, Marco Aurélio. Dicionário de Políticas Públicas. 2 ed. São Paulo. Editora da UNESP, Fundap, 2015.
- DIAS, Reinaldo; MATOS, Fernanda. Políticas Públicas: princípios, propósitos e processos. 1 ed. São Paulo. Atlas. 2012.
- FAVERO, Osmar (org.) A educação nas constituintes brasileiras. [livro eletrônico] 1823 – 1988. Campinas/SP: Autores Associados, 2014.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Dicionário Aurélio da língua portuguesa. 5 ed.. Curitiba: Positivo, 2010.
- GONÇALVEZ, Nadia Gaiofatto. Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: um princípio necessário. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 1229-1256, set. /dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2015v33n3p1229/pdfa>. Acesso em: 05 de dez. 2018.
- GUIMARÃES, Áurea Maria. Vigilância, punição e depredação escolar. 3. ed.. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- JOAQUIM, Nelson. Direito educacional brasileiro: história, teoria e prática. 1. ed. Rio de Janeiro: Livre Expressado, 2009.
- LENZA, Pedro. Direito constitucional esquematizado. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.
- LIMA, Giovanny de Sousa. Cultura de paz no contexto escolar: uma abordagem político-pedagógica. Amazon, San Bernardino, CA EUA: janury 2018 [e-book].
- MARTÍN, Nuria Belloso. Mediação: a melhor resposta ao conflito? In: Justiça restaurativa e mediação: políticas públicas no tratamento dos conflitos sociais. SPENGLER, Fabiana Marion; LUCAS, Douglas Cesar. Orgs. Ijuí. Editora Unijuí. 2011.
- MORAES, Alexandre [et al]. Constituição Comentada. [organização Equipe Forense]. 1. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2018. [e-book]
- NEUBAUER, Rose. Políticas de Educação. Dicionário de Políticas Públicas. Di Giovanni, Geraldo. Nogueira, Marco Aurélio orgs. 2 ed. São Paulo. Editora da UNESP, Fundap. 2015.

- OLIVEIRA, Clemirene De Jesus Silva. Direito Educacional: violência, indisciplina e ato infracional na escola. Pais e professores, e agora, o que fazer? Meus alunos só conhecem direitos... Vila Velha: Quickbook Editora e Publicações, 2017.
- ONU. Organização das Nações Unidas. Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz das Nações Unidas. Disponível em: <http://www.comitepaz.org.br/download/Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20uma%20Cultura%20de%20Paz%20-%20ONU.pdf>. Acesso em: 01 dez 2018.
- PÉREZ, José Antonio San Martín. La mediación escolar: un camino nuevo para la gestión del conflicto escolar. Editorial CCS, 2003 [e-book]
- PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. História da educação: de Confúcio a Paulo Freire. 1. ed., 3. reimp. São Paulo: Contexto, 2016.
- RAMÍREZ, Álvaro José Cifuentes. El derecho educativo como disciplina jurídica. Derecho educativo colombiano. Propuestas para la mejora de la calidad de la educación y la libertad de enseñanza em Colombia. Tese (Doctorado en Gobierno y Cultura de las Organizaciones) – Universidad de Navarra, Instituto Empresa y Humanismo. Pamplona, 2017.
- RODRIGUES, Maria Victória Braz Borja. A mediação escolar e redução da violência: um estudo de caso. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016.
- SALES, Lília Maia de Moraes. Mediação de conflitos: família, escola e comunidade. Florianópolis: Conceito Editorial, 2007.
- SHIROMA, Eneida Oto. MORAES, Maria Célia Marcondes de. EVANGELISTA, Olinda. Política Educacional. 3 ed. Rio de Janeiro. DP&A. 2004.
- SORIA VERDERA, Raúl Edilberto. La evolución del derecho por medio de la escuela: el derecho educativo y la labor escolar. 1. ed., Alta Gracia: Pirca Ediciones, 2014.
- SOUZA, Aiston Henrique de. [et al]. Manual de mediação escolar. André Gomma de Azevedo org. Brasil: Ministério da Justiça, 2012.
- SOUZA, Motauro Ciochetti de. Direito educacional. São Paulo: Editora Verbatim, 2010.

IARANA DE CASTRO GIGOSKI
JEANICE RUFINO QUINTO
LUCI MARY DUSO PACHECO

VARELA, Bartolomeu. Manual de direito educativo: uma abordagem introdutória, com a aproximação à realidade jurídico-educacional de Cabo Verde. 2. ed., Praia: Versão digital, 2011. Disponível em: <https://docplayer.com.br/21281734-Manual-de-direito-educativo.html>. Acesso em: 05 de dez de 2018.

VERGARA, S.C. Projetos e relatórios de pesquisa em administração. 11. Ed. São Paulo: Atlas. 2006.

Capítulo 6

CONCEPTUALIZACIÓN DEL DERECHO EDUCATIVO COMO DISCIPLINA DE LA CIENCIA JURÍDICA

Álvaro José Cifuentes Ramírez

Instituto Latinoamericano de Liderazgo. RIIDE Colombia¹

1. Introducción

La educación es un factor trascendental para el desarrollo humano global, el progreso cultural de las naciones y la plenitud existencial de cada persona. Entiendo la educación como un *proceso personal tendiente al conocimiento de un saber y a la adquisición de virtudes para afianzar la capacidad de decisión y acción*. Esas habilidades y el logro de elevadas metas que facilita la formación del ser humano siempre han sido de vital importancia y, actualmente, con mayor razón, en un mundo que avanza a gran velocidad y exige un aprendizaje continuo, transformador e innovador para estar a la altura de los desafíos de la humanidad. Por esas razones, abordar la educación desde su perspectiva jurídica es un deber ineludible de investigadores, educadores y abogados, que quieran nutrir, asesorar y acompañar con acierto ese dinamismo del ámbito educativo.

¹ Doctor en Gobierno y Cultura de las Organizaciones por la Universidad de Navarra. Especialista en Derecho Público por la Universidad Externado de Colombia. Abogado de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de La Sabana. Actualmente es el Presidente del Instituto Latinoamericano de Liderazgo y Rector del Colegio Aspaen Alcázares en Medellín. Presidente en Colombia de la Red Internacional de Investigación en Derecho Educativo RIIDE.

De manera preliminar aludiré al Derecho Educativo como un área del saber que aborda el estudio conjunto de principios y normas jurídicas que desarrollan y reglamentan el derecho a la educación. Algunos tratadistas se refieren a él como Derecho de la Educación. En este sentido, considero oportuno recalcar que hago referencia a una rama autónoma del derecho, cuyo fin es garantizar la educación de los ciudadanos y velar por el respeto de las libertades en materia educativa dentro de una determinada comunidad política. Ahondaremos sobre el particular a continuación.

Mi interés investigativo en esta área surge a raíz de confirmar la ausencia en Colombia —y escasez en Iberoamérica— de bibliografía que abordara el Derecho Educativo o Derecho de la Educación como una disciplina jurídica o, por lo menos, que asumiera el estudio de los contenidos de aquel haciendo expreso su convencimiento de estar ante una rama concreta del Derecho diferente de las tradicionales. Puede que, de hecho, lo hagan metodológicamente, pero no se detectan indicios de reflexión sobre un ejercicio intelectual que trascienda las áreas clásicas del derecho público, por ejemplo, el derecho administrativo o el derecho constitucional. Reconociendo la relevancia de estas dos ramas, considero que la educación contiene unas dimensiones antropológicas y de derecho natural que reclaman principios y enfoques específicos.

A nivel internacional, en lo que respecta al castellano, existe alguna reducida bibliografía en esta materia con dichas características, —de cuyos libros nutriremos los siguientes apartados— originada en Argentina, México, Chile, Costa Rica y Perú; con poco más de un par de autores por cada país. En España se han tratado con profundidad los mismos contenidos bajo un área de investigación conocida como Política y legislación educativa, pero tampoco se ha especulado sobre lo que podría denominar, ambiciosamente, como estatuto epistemológico del Derecho Educativo.

En el idioma inglés, sin encontrar una referencia a una disciplina del Derecho Educativo que reivindique su autonomía, también existe una denominación que podría asemejarse y que, sin contar con una justificación teórica de su existencia, denominan Education Law y comprende todo lo relacionado con el ejercicio del derecho a la educación. Precisamente De Groof, empezando un ensayo sobre el papel de la ley y la educación en la promoción del desarrollo personal, afirma lo siguiente:

“Education law is in fact basically an interdisciplinary science as it calls into play history, political science, political philosophy and, more generally speaking, the different social sciences. This also applies to the kind of government policy-making that helps create laws in a specific sphere, not least education, which has to be considered as one of the most important services for society as a whole and the individuals of which it is composed. What needs to be discovered in the final analysis, is just how wide the government’s educational responsibilities are as regards educational rights and policy, as these have practical consequences for the enforcement of civil rights” (De Groof, 2003, p.20).

Muy enriquecedor aporte en el que queda clara, desde su punto de vista, la existencia de una ciencia interdisciplinar que tiene como razón de ser el análisis y la contribución para la elaboración de políticas en materia educativa y colaborar en la garantía del derecho a la educación. En síntesis, lo que plantea el autor es el estudio del marco regulatorio de las personas e instituciones que giran en torno a la educación.

En esa misma línea se encuentran algunas propuestas de definiciones de ese campo. Por ejemplo:

“Education Law: The body of state and federal constitutional provisions; local, state, and federal statutes; court opinions; and government regulations that pro-

*vide the legal framework for educational institutions*².

*“Education Law is the area of law that relates to schools, teachers, and the rights of Americans to a public education, as well as standards for those students who attend private schools”*³.

También, haciendo una revisión, he podido encontrar en Estados Unidos diversos programas académicos o dobles titulaciones que –con distinto alcance y duración– exponen temáticas semejantes en las universidades. De igual forma se encuentran numerosas organizaciones y firmas de abogados dedicadas exclusivamente al desarrollo jurídico o al litigio en cuestiones educativas. Por último, en el contexto norteamericano, es importante mencionar dos libros, de gran amplitud y profundidad, que brindan valiosos aportes a la Education Law: *Encyclopedia of Education Law* de Charles J. Russo y *Higher Education Law: The Faculty* de Steven G. Poskanzer.

Teniendo presente esos contenidos, debo destacar ahora unas consideraciones de Muñoz Arnau que nos acercan también al propósito de delinear el ámbito de estudio que se quiere sistematizar. Después de dar una noción de política educativa y señalar que el Estado tiene un campo de acción educativa al reconocer –y con miras de garantizar– el derecho a la educación, continúa diciendo:

“El objeto propio de la acción gubernamental en este caso es establecer las normas reguladoras de los procesos educativos. Entendemos por tales aquellos que se desarrollan a través de los cauces propios del sistema educativo y que por eso tiene un alto nivel de institucionalización. Esto explica que el acercamiento a esta materia debe centrarse en el estudio de las normas re-

² <http://legal-dictionary.thefreedictionary.com/Education+Law> [14-II-2020]

³ <https://www.hg.org/edu.html> [28-II-2020]

guladoras de distinto rango que constituyen el bloque normativo que rige la acción educativa en el marco del Estado. En la medida en que las normas –a pesar de su posible inestabilidad–, contienen de manera imperativa las orientaciones del proceso educativo, deben ser objeto preferente de estudio” (Muñoz Arnau, 2010, p.42).

Esta explicación que, en su caso, la realiza como presupuesto para acometer un estudio riguroso del conjunto de derechos y libertades en la legislación educativa española a la luz de los instrumentos internacionales, sirve para nuestro propósito de generar un marco teórico específico que reúna los principales contenidos que se quieren agrupar bajo el concepto de Derecho Educativo.

También en España, como en otras partes del mundo, el estudio de la legislación educativa ha hecho parte de los manuales de Derecho Administrativo, incluido en lo que se conoce como Derecho Administrativo social que “se caracteriza por la conducción y regulación de determinados procesos sociales” (Bermejo Vera, 1999, p.146)., como expresión de la cláusula de Estado social. Como puede intuirse, ese estudio parte de la preeminencia de la consideración de la educación como servicio público y, por tanto, asumen dicho proceso dentro del sistema prestacional. Como lo recalca el mismo autor citado, “la nueva Administración aportadora de prestaciones trae consigo un replanteamiento de las tradicionales modalidades de actuación administrativa y, en especial, la configuración de una nueva” (Bermejo Vera, 1999, p.146)., en la cual el derecho a la educación reviste especial consideración.

Asimismo, muchos otros estudios se ocupan de indagar sobre la realidad jurídica de la educación desde variadas ópticas, por ejemplo, el derecho internacional, la ciencia política, el derecho constitucional y el derecho

civil⁴, entre otras.

2. El Derecho Educativo como disciplina jurídica autónoma

Para contextualizar adecuadamente el análisis que me propongo en este apartado, quiero empezar poniendo de presente que considero el Derecho como una realidad que goza de la *unidad* como característica esencial, propia e indiscutible. Evidencia que se explicita muy bien afirmando también que

“el Derecho es un fenómeno unitario, es una realidad que debe ser contemplada en su integridad para obtener un cabal conocimiento de cada una de sus supuestas partes. (...) Por otro lado el Derecho es una realidad externa compleja y difícilmente abarcable en todos sus detalles por la mente humana, de lo que se deriva inmediatamente la necesidad de dividir el trabajo. A medida que las sociedades evolucionan las necesidades de cooperación entre los hombres se hacen más intensas, y al intensificarse el entramado social hay que delimitar claramente los contenidos de las relaciones sociales” (Simón Acosta, 1985, p.61).

Este postulado es importante como preámbulo a los razonamientos que se van a examinar y plantear porque muestra una de las ideas orientadoras para perfilar el ámbito específico del Derecho Educativo.

De igual manera, es una realidad incuestionable que “la educación, como fenómeno social, político y administrativo, se caracteriza por conformar un sistema. Necesita por tanto ser regulado mediante normas jerarquizadas que permitan su ordenación” (Sanz Moreno, 2014, p.7). Como siempre se enseña, el derecho sigue a la rea-

⁴ Es oportuno destacar la tesis doctoral “Complejo relacional educativo como contrato a favor de tercero” de la Complutense de Madrid, presentada por Iñigo Martínez-Echevarría en el 2002.

lidad y esa realidad entendida como sistema educativo amerita un estudio ordenado por parte de una disciplina científica. No son simples pretensiones teóricas sino la intencionalidad de entender y lograr delimitar los contenidos propios de una novedosa rama⁵ del Derecho con elevadas repercusiones en la vida social.

En el libro de Introducción al estudio del Derecho (García Máynes, 2002, pp.136 y ss)., su autor, partiendo de la clasificación tradicional de derecho público y privado, continúa haciendo un recuento y definición de todas las disciplinas tradicionales (Derecho Penal, Derecho Constitucional, Derecho Civil, Derecho Mercantil, etc.). Acto seguido hace una explicación de lo que él denomina ramas jurídicas de creación reciente, donde destaca como las más importantes al Derecho Agrario, el Derecho del Trabajo y el Derecho Aéreo. En últimas, lo que está reconociendo este prestigioso jurista es que el Derecho es una ciencia viva y fecunda, abierta a servir a las nuevas realidades que el ingenio humano va regulando y apropiando. ¿Cómo pues, tratándose de la educación, una ciencia cuya historia corre pareja con la humanidad, no va a ser legítimo argumentar a favor de la autonomía de su mundo jurídico?

Unido a ello, el principal argumento para sostener y defender la autonomía del Derecho Educativo es el *carácter natural, pre-estatal e, incluso, supra-constitucional de su objeto de estudio, constituido por el derecho a la educación*. La preeminencia de ese objeto de estudio le confiere la fuerza necesaria para apuntar a su autonomía y es que,

⁵ “El de la ramificación del Derecho es, sin duda, un problema muy resbaladizo porque es sumamente difícil marcar los límites de cada uno de los sectores del ordenamiento jurídico. Creo que incluso se puede afirmar que el Derecho no es divisible y que cuando se habla de ramas del Derecho se hace alusión a conjuntos o sectores normativos los que se atribuye un sentido de unidad y homogeneidad interna en base a criterios contingentes y variables, no siempre uniformes”. (Simón Acosta, 1985, p.63).

“el deber-ser jurídico que es la esencia de la normatividad del Derecho, encuentra su más radical cumplimiento en el derecho a la educación. Recordemos una vez más, que la validez del derecho tiene una relación inmediata con la persona y los fines que ésta debe conseguir en consorcio con la sociedad. El deber-ser jurídico al que apunta la realización plena del derecho, y en este caso, del derecho a la educación, incide en el cumplimiento más pleno del deber-ser más perfecto, que es una obligación ética del sujeto que se educa” (Díaz González, 1976, p.512).

Además, la especialidad de esta rama del derecho se hace también necesaria por su conexidad íntima con principios antropológicos y filosóficos que le dotan de particularidades no abarcables por otras áreas de la ciencia jurídica. Más aún, la necesidad de establecer relaciones propias con principios pedagógicos aboga por un estatuto epistemológico propio que favorezca su desarrollo armónico y congruente con los retos que plantea la educación para el siglo XXI.

Conviene concluir este apartado, consecuentemente, tomando postura en el debate doctrinal sobre la naturaleza del Derecho Educativo en Latinoamérica. Por un lado están quienes sostienen que éste derecho es simplemente una rama del derecho administrativo y, por otro lado, los que afirman que el Derecho de la Educación es una rama autónoma en el mundo jurídico. He optado por unirme a esta segunda postura considerando que el Derecho Educativo —como también le denominan algunos autores— se circunscribe a un campo delimitado y exclusivo del derecho, naturalmente en conexión con otras realidades, pero atendiendo un campo propio de acción y unos sujetos específicos de una relación jurídica nueva que atiende concretamente el proceso de enseñanza-aprendizaje o, en términos de Escobar, al hecho educativo. Dicho autor describe el hecho educativo como “el proceso o fenómeno mediante el cual una generación

se apropia los bienes y valores culturales de otra generación” (Escobar, 1982, p.212).

Con la evolución de la Educación y su acelerada profesionalización, reconocimiento social e impacto en el desarrollo de los pueblos, surge muy natural su enlace con el Derecho que le da carta de ciudadanía en el Estado moderno y se abre un espacio inédito entre las demás áreas de la ciencia jurídica. Como argumenta el autor citado previamente,

“siendo el Derecho un sistema de normas para permitir y facilitar la vida social, el proceso cultural; y siendo la Educación un hecho, un proceso mediante el cual la sociedad se apropia los bienes y valores de la cultura; Derecho y Educación ya se han encontrado y conectado profundamente en la vida social de todos los tiempos” (Escobar, 1982, p.212).

Cabe destacar que la educación forma parte de la cultura de una nación, como conjunto de significados y valores que la caracterizan. Y, por tanto, el derecho como sistema regulador de la convivencia, dotado de coactividad para que se cumplan sus normas, es un marco legal necesario de la educación como parte de la cultura de un país. La cultura de la educación, además del marco jurídico contenido en el derecho de la educación, representa un conjunto de valores que hacen posible el desarrollo de la educación en las personas y en la colectividad, distinguiéndose netamente de otros aspectos distintos de la cultura educativa.

Reforzando la idea de la autonomía, especialidad e independencia del Derecho Educativo, Escobar agrega que si el derecho avanza siempre en crecimiento y especialización creando

“cada día nuevas ramas, no es impropio desde el punto de vista de la lógica y metodología de las ciencias, que se constituyera un nuevo enfoque teórico y técnico, una nueva disciplina jurídica, una nueva rama del

Derecho, a saber: el Derecho Educativo o Derecho de la Educación, que se encargara de reunir, clasificar, jerarquizar, estructurar, fundamentar, etc., la legislación educativa, sus principios y supuestos, para la adecuada operatividad dogmática y orgánica de este corpus” (Escobar, 1982, p.212).

Cosa distinta plantean otros académicos como el argentino García Leiva, para quien “el Derecho Educativo no pretende desplazar al Derecho Administrativo, sino que se convierte en un derecho especial e innovador de este último” (García Leiva, 2001, p.6). Conociendo el contexto de dicha frase, percibo que esa afirmación se basa en una consideración del Derecho Educativo con un marcado acento en la prestación del servicio educativo por parte del Estado y, aunque se menciona la gestión privada de ese proceso, ésta quedaría relegada a un segundo lugar.

De igual manera, con énfasis semejante, el profesor costarricense Arce Gómez argumenta, en su libro titulado Derecho Educativo, que “el servicio de la educación cuya titularidad suprema corresponde al Estado ya sea mediante su prestación directa, la dirección general o su inspección, se cumple por medio de la función administrativa, lo que conlleva a que se regule por el derecho administrativo” (Arce Gómez, 1999, p.16). e insiste en que no cree “de manera alguna que el derecho educativo pueda considerarse como una rama del derecho y pueda diferenciarse, así, del derecho administrativo, ya que, para que esto sea posible, se requiere que desarrolle principios propios.

El derecho administrativo es, en realidad, un género dentro del cual pueden quedar encuadradas una serie de áreas, que van surgiendo con la constante ampliación de las actividades del Estado. Precisamente, el derecho educativo es una rama especializada del derecho administrativo que tiene cierta autonomía” (Arce Gómez, 1999, p.16). Como se puede apreciar, este autor, aun-

que enuncia un nivel de independencia de esta rama, prefiere conservarla como parte integrante del derecho administrativo.

Volvamos a Escobar quien, en sentido contrario, corrobora que “es dable hablar de una nueva rama especializada del Derecho: El Derecho Educativo, así como se habla del Derecho Administrativo, Derecho Mercantil, Derecho Agrario, Derecho Aéreo, etc. Pues ya no se puede dejar de tomar en cuenta que el Derecho Educativo, esto es toda la legislación sobre el Sector Educativo de los pueblos, está destinado a regir la conducta humana. Tampoco se puede ignorar, a fines del siglo XX, los múltiples problemas de aplicación que dichas normas plantean al aplicador y a los individuos o grupos que deben acatarlas” (Escobar, 1982, pp.212-213). Comparto plenamente esta visión de la naturaleza del derecho en cuestión y, más aún, teniendo presentes las normas internacionales en materia educativa y, en el caso colombiano e iberoamericano, la relevancia y espacio que ocupa en la Constitución el derecho a la educación –tanto, que se habla de un constitucionalismo educativo–, junto con las numerosas leyes referentes a la educación, se deduce un respaldo fáctico suficiente para inclinarme por la autonomía de esta área de la ciencia jurídica.

El profesor argentino Soria Verdera, en su libro *Introducción al análisis del Derecho Educativo*, contribuye decisivamente en este razonamiento cuando desarrolla su propuesta de las dimensiones del modelo jurídico multidimensional en el derecho educativo, comprendido por la dimensión antropológica, dimensión social, dimensión cultural y dimensión jurídica. Con base en ese enfoque y ahondando en consideraciones sobre la interdisciplinariedad de la rama que estamos intentando distinguir y su inserción en un contexto social de rápida evolución, que denota crisis de las estructuras jurídicas tradicionales, concluye a favor la autonomía en los siguientes términos:

“Esta situación plantea la necesidad de contar con un nuevo enfoque jurídico del Derecho Educativo, que se desprenda definitivamente de aquel pensamiento que lo transformó en un derecho unidimensional, dependiente del derecho administrativo estatal y del derecho laboral corporativo en que se encuentra contemplado por la legislación vigente, enmarcada en la ciencia jurídica tradicional. Hoy la crisis ofrece una nueva posibilidad para la acción y el conocimiento del Derecho Educativo, basada en el cuestionamiento de los modelos jurídicos que durante mucho tiempo sirvieron de base para elaborar la definición y orientar los análisis sobre las funciones del derecho. Este modelo tradicional que entró en crisis consideraba al Derecho Educativo como un producto del derecho administrativo-laboral, no teniendo en cuenta que se trataba de un derecho insertado en la realidad escolar y en las características plurales de la comunidad educativa” (Soria Verdera, 2014, pp.14-15).

Con argumentos semejantes, enfatizando también en la abundancia del cuerpo normativo existente y con cierta visión de futuro, sostiene Edmundo Escobar lo siguiente, como parte de sus conclusiones como participante en el X Congreso Mundial Ordinario de Filosofía del Derecho y Filosofía Social realizado en México en 1982:

“La razón principal que tenemos para hablar de la creación de un Derecho Educativo o Derecho de la Educación, es que existe un volumen ya considerable de jurisprudencia, legislación y reglamentación sobre la vida educativa, en todos los Estados modernos. Y existiendo tal fondo o corpus jurídico, cabe verlo ya científicamente, para que al crecer en fechas próximas el volumen de sus contenidos, su desarrollo no sea caótico ni deficiente, sino que, bien fundamentado en sus principios y jerarquizado en sus problemas, pueda desarrollarse adecuadamente en todas las direcciones y niveles de la vida educativa, y llegue a la postre a in-

tegrar el necesitado sistema científico de la vida social del mañana” (Escobar, 1982, p.213).

Destacaba intencionalmente el año de estas palabras porque me arriesgo a afirmar que, desde ese momento, Escobar se erige como pionero en Latinoamérica del Derecho Educativo como nueva disciplina científica. Finalmente, debo insistir en que el Derecho Educativo no se justifica solamente por el conjunto de normas existentes, ni por el volumen de la legislación aprobada en ese campo por los Parlamentos en todos los países y a nivel internacional, sino, fundamentalmente, por tratarse de una realidad lo suficientemente importante, compleja y definitiva para el desarrollo de la persona en la sociedad como es el proceso enseñanza aprendizaje, objeto principal de la regulación contenida en él.

3. Conclusión: Propuesta de definición de Derecho Educativo

Una vez asentadas las bases sobre el lugar correspondiente del Derecho Educativo, cerraré el capítulo de la presente obra, intentando avanzar hacia una propuesta de definición propia de dicha rama de la ciencia jurídica, empezando primero por recordar las de otros autores. En primer lugar, Zárate, hablando desde la perspectiva de Chile, concibe el Derecho Educativo

“como un sistema de reglas y principios jurídicos que interactúan orgánicamente para regular el acontecer formativo formal de nuestro país. Es decir, es un proceso que regula no solamente la educación en sí (enseñar y aprender), sino también a sus actores (instituciones y comunidad educativa), las relaciones que surjan entre ellos (derechos y deberes) y la necesaria protección a los derechos fundamentales que se identifican en dicha dinámica” (Zárate Carrazana, 2013, p.124).

Destacaría de esta noción el querer enfatizar su carácter sistémico y dinámico, apuntando a abarcar todos sus actores que —con sus responsabilidades propias— confluyen en un proceso activo.

Por su parte García Leiva entiende por Derecho Educativo “el conjunto de normas, principios y conductas que regulan el fenómeno educativo, su organización, su entorno, sus actores, y su inserción en la comunidad, para el logro del Desarrollo” (García Leiva, 2001, p.6). De esta definición rescato principalmente su núcleo al hablar del fenómeno educativo y su direccionamiento hacia el desarrollo social.

Soria Vedera, definiendo el Derecho Educativo, afirma que

“se trata del 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 herramienta motriz de la integración y desarrollo comunitario en la proyección cultural de los núcleos sociales para mejorar su futuro” (Soria Verdera, 2014, p.134).

También explica, por un lado, cómo esta ciencia nace de la suma del derecho con la educación y, por otro lado, desarrolla nueve presupuestos y tareas que considera necesarias para que el Derecho Educativo logre tener un impacto real en una política pública que pretenda transformar la educación; entre ellas quisiera destacar la séptima:

“que se valore al Derecho Educativo como uno de los factores clave del cambio educativo, para lo cual es necesario rechazar dos concepciones. En primer término, la idea mítica de la ley, según la cual su mera promulgación produce un cambio educativo; (...). Y segundo

lugar, aquella que cree que las normas jurídicas no son instrumentos idóneos y eficaces para promover o acelerar los cambios sociales” (Soria Verdera, 2014, p.74).

Con base en las antecedentes propuestas que han sido descritas, me permito expresar una noción de esta área de la ciencia jurídica. Por mi parte, concibo el Derecho Educativo como *aquella disciplina jurídica y científica, de carácter especializado y autónomo, que tiene como objeto reconocer, estudiar y desarrollar integralmente el derecho fundamental a la educación, en su dimensión objetiva y subjetiva, buscando sistematizar, analizar y renovar el ordenamiento jurídico y las políticas públicas que regulan y garantizan los derechos, deberes y libertades de la familia, la sociedad y el Estado en el proceso educativo de los ciudadanos a partir de sus presupuestos antropológicos.*

Me he inclinado por acentuar en esta definición, principalmente, tres aspectos: la autonomía de esta disciplina, el reconocimiento de este derecho natural de la persona como base del desarrollo normativo y la relevancia del campo de las libertades en materia educativa. En definitiva, esta área del Derecho tiene como misión la defensa del derecho a la educación en libertad.

Con esta propuesta espero contribuir al enriquecimiento de las perspectivas sobre la realidad jurídico-educativa, abogando especialmente por la necesidad de reconocer *la libertad para educar* como eje central en el análisis conceptual y metodológico del Derecho Educativo, así como en las dinámicas políticas, legales y jurisprudenciales que estén relacionadas con la garantía efectiva del derecho fundamental a la educación.

4. Referencias

Arce Gómez, C. (1999). Derecho Educativo. San José de Costa Rica: EUNED.

- Bermejo Vera, J. (1999). Derecho Administrativo. Parte Especial. Madrid: Civitas.
- De Groof, J. (2003). "New Challenges for Freedom of Education. Competitiveness in Education. "Libertad, Igualdad y Pluralismo en Educación, OIDEL Europa / Consejería de Educación, 19-58.
- Díaz González, T. (1976), Fundamento del Derecho natural de la persona humana a la educación, Persona y Derecho N° 3, 497-514.
- Escobar, E. (1982). El Derecho Educativo. Memorias del X Congreso Mundial Ordinario de Filosofía del Derecho y Filosofía Social, UNAM, 209-214.
- García Leiva, L.A. (2001). El Derecho Educativo: sus relaciones con el desarrollo de la sociedad del conocimiento, Revista Iberoamericana de Educación.
- García Máynes, E. (2002). Introducción al estudio del Derecho. México: Porrúa.
- Muñoz Arnau, J.A. (2010). Derechos y libertades en la política y la legislación educativas españolas. Pamplona: Eunsa.
- Sanz Moreno, A. (2014), Hacia una normativa educativa basada en evidencias, Participación Educativa, Segunda Época, Vol. 3, N° 5, 7-15.
- Simón Acosta, E. (1985). El Derecho financiero y la ciencia jurídica. Bolonia: Publicaciones del Real Colegio de España.
- Soria Verdera, R.E. (2014). Introducción al análisis del Derecho Educativo. Buenos Aires: Liibook.
- Zárate Carrazana, M. (2013), Hacia un concepto de Derecho Educativo. Derecho y Humanidades (21), 111-128.

Capítulo 7

EL ROL DEL JURISTA EN LA GESTIÓN EDUCATIVA

Andrés Villafuerte Vega

Universidad de Costa Rica. RIIDE Costa Rica

1. Introducción

El presente capítulo tiene como objetivo determinar los abordajes que, a la luz de las perspectivas contemporáneas sobre la Educación como derecho fundamental, caracterizan el rol del jurista (operador jurídico, profesional en Derecho) en cualquiera de las etapas de la gestión educativa.

Ahora bien, en aras de entender adecuadamente ese rol del jurista en el proceso educativo, resulta necesario ubicar el contexto y analizar por qué el Derecho interviene en la Educación.

La respuesta a ese cuestionamiento y, por ende, al origen del vínculo entre el Derecho y la Educación, debe remontarse en otras dos premisas; a saber: el Estado como (a) regulador y (b) prestador de la Educación.

El Estado tiene, como uno de sus objetivos, la regulación de las diversas interacciones humanas. A lo largo de la historia, esa incesante actividad ha necesitado ser sometida a un poder regulador, el cual vigile el bienestar colectivo y la adecuada integración comunitaria de las personas. Desde su origen teórico en *El Príncipe* de Nicolás Maquiavelo (publicado en 1532), el Estado se convirtió en una ficción jurídico-política que permite el cumplimiento de aquella finalidad.

El Estado detenta el Derecho; esto es, la posibilidad de someter las personas al imperio de las normas.

De esta manera, el ordenamiento jurídico juega un rol céntrico en el orden social, a través del cual se dictan las reglas básicas que propicien un equilibrio entre los intereses individuales y las necesidades colectivas (Bobbio, 2014; Peces Barba et. al., 2000; Villafuerte Vega, 2019).

Así, el Derecho ordena el fenómeno societario de la vida público-colectiva y trata de brindar respuesta (orientar, incentivar o prohibir) a la constante renovación y pluralidad de las interacciones humanas.

En particular, la Educación es uno de los fenómenos sociales que se encuentra sometido al imperio de las normas, debido a su importancia para la vida en sociedad. El proceso de enseñanza-aprendizaje es, por excelencia, una de las mejores muestras de la interacción humana de la colectividad.

Debido a lo anterior, la Educación se encuentra sometida al poder regulador del Estado o, más específicamente, a su potestad normativa para ordenar el fenómeno de la enseñanza-aprendizaje. En este punto, se origina el primer vínculo entre el Derecho y la Educación.

Ahora bien, aunado a lo anterior, la segunda premisa reconoce que el Estado interviene en la Educación a través de la actividad pública prestacional.

En un proceso paralelo a la consolidación del Estado en el Siglo XVI, las autoridades públicas perciben la importancia de la Educación para preservar los ideales y valores cívico-comunitarios, prolongar las líneas de pensamiento y catalizar las formas de gobierno.

Bajo ese esquema, la Educación se convierte en uno de los principales servicios públicos. Desde entonces, el Estado controla la actividad prestacional directa o, en su lugar, supervisa la ejecución indirecta por medio de terceras personas (Granados Moreno, 1999; Vega Hidalgo & Mora Saborío, 2007).

De esta manera, el Estado no solo regula el fenómeno socioeducativo, sino que además asume la Educación como una de sus actividades prestacionales más impor-

tantes, ya sea en aras de garantizar su propio desarrollo socioeconómico o para responder al interés (necesidad) general de la ciudadanía.

De ahí, se pueden identificar dos ejercicios jurídicos mediante los cuales el Derecho interviene en la Educación.

La regulación es el primer ejercicio jurídico al que está sometido el proceso educativo (a partir de la premisa del Estado como regulador de la Educación). En el ordenamiento estatal se ordenan los objetivos, fines, supuestos educacionales, contenidos y estructura de los sistemas de enseñanza (Villafuerte Vega, 2018).

El segundo ejercicio jurídico se motiva, exactamente, en la misma prestación del servicio público educativo, al considerarse una conducta administrativista del Estado (a partir de la premisa del Estado como prestador de la Educación).

Esos dos ejercicios jurídicos, tanto en los actos regulatorios como en la actividad prestacional, habilita un vínculo intervencionista entre el Derecho y la Educación.

Así, pues, durante la ejecución prestacional de la actividad de enseñanza no solo participarán los sujetos propiamente educativos (cuerpo docente, personal auxiliar-administrativo, direcciones académicas y estudiantado; estos últimos, sujetos a una relación estatutaria). En su momento, ante la presencia de alguna problemática de índole normativa, se habilitaría la intervención del jurista.

El rol del jurista en la gestión educativa será, en tesis de principio, encontrar las respuestas y soluciones que el ordenamiento jurídico (el Derecho) brinda a los diversos elementos y supuestos del fenómeno socioeducativo (la Educación).

No obstante, aunque atinadas para explicar el origen del vínculo entre el Derecho y la Educación, las teorías del Estado como regulador y prestador del servicio público nacieron de la tradición francesa sobre la conducta y el acto administrativo.

Bajo ese enfoque, con el pasar de los años, el vínculo entre el Derecho y la Educación se canalizó en el formalismo del Derecho Público y, particularmente, del Derecho Administrativo.

Ello ha representado un problema para la gestión de la enseñanza, pues, en lugar de concentrarse en la importancia del acto educativo (transmisión intergeneracional de conocimientos, valores y aptitudes), el proceso pedagógico ha sido desvirtuado a causa de ese formalismo jurídico-administrativo.

De esa manera, a pesar de fundamentarse en una dinámica holística y flexible, el proceso pedagógico se ha visto limitado y contraído en una tramitología legalista y burocratizante, lo cual provoca aquella tendencia del formalismo jurídico-administrativo. En ese sentido, puede observarse la advertencia de Arce Gómez:

“Pareciera que (...) lo educativo ha venido a ser desplazado paulatinamente por lo jurídico; que la educación gira cada vez más sobre el formalismo jurídico-administrativo y que la acción del educador se orienta más a guardar y cumplir con una legalidad formal externa (lo cual es corroborado por el recurrente fenómeno mare mágnum de leyes, reglamentos, circulares, disposiciones, etc. que ahogan y desconciertan al educador y que lo obligan en vez de centrarse en el ‘acto educativo’ –relación educador-educando, proceso de enseñanza y aprendizaje- a dar puntual cumplimiento a la eficacia administrativa). (...). Esta ‘legislación motorizada’ que, dicho sea de paso, afecta toda nuestra sociedad, está provocando, en el campo educativo, que el derecho, en vez del favorecer la acción educativa, la esté entorpeciendo. Nuestro educador se está deslizando en forma progresiva más a conocer y entender la legislación formal, que a centrarse en el acto educativo propiamente dicho” (2012, p.17).

El vínculo entre el Derecho y la Educación es necesario. Sin embargo, debe existir un imperante equilibrio

entre ambas disciplinas: el Derecho no debe suplantar la transmisión del conocimiento mediante aquellas tramitologías, ni la Educación puede arrogarse libertades absolutas que la ciudadanía no le ha dotado.

En el tanto el vínculo entre el Derecho y la Educación se siga canalizando mediante el formalismo jurídico-administrativo, no existirá tal equilibrio.

A causa de esta problemática, resurge la importancia del Derecho Educativo. Este se ha concebido como una subespecialidad jurídica que reconoce la multidimensionalidad del fenómeno socioeducativo y que es transversal a diversas temáticas en el ejercicio de la enseñanza (Soria Verdera & Soria Fernández, 2018).

El concepto del Derecho Educativo trata, justamente, de mantener un equilibrio en el vínculo que subyace entre el Derecho y la Educación. Con ello, se procura alcanzar respuestas jurídicas que atiendan a las particularidades pedagógicas, sin formalismos innecesarios.

Esta propuesta no pretende, bajo ninguna circunstancia, erradicar las premisas del Derecho Público (al final de cuentas, su dogmática es la que ha permitido determinar la supremacía de la Educación como derecho fundamental). Al contrario, busca agregar nuevos criterios de análisis disciplinar, en aras de disminuir la suplantación del formalismo jurídico-administrativo en los procesos pedagógicos.

Bajo la concepción del Derecho Educativo, se rescata la necesidad de que el Derecho intervenga en la Educación. Ahora bien, ese vínculo no será formalista ni legalista; al contrario, buscará herramientas oportunas (incluso, hasta metajurídicas) y soluciones pertinentes que, a su vez, faciliten la actividad pedagógica, la transmisión del conocimiento y el adecuado desempeño del acto educativo.

La primera consecuencia metodológica del Derecho Educativo se presenta a la hora de señalar que el Derecho está al servicio de la Educación, en aras de proteger

la importancia de esa actividad prestacional para el desarrollo de las potencialidades y capacidades humanas.

El Derecho interviene en la Educación, pero en concordancia con el objetivo de apoyarla, resguardarla y respaldarla, a la luz de una adecuada legalidad en los ámbitos educativo y administrativo.

De esa manera, el jurista no solo busca las respuestas y soluciones del ordenamiento jurídico respecto de los diversos elementos y supuestos del fenómeno socioeducativo, sino que se convierte en un servidor proteccionista del proceso pedagógico.

Si el Derecho está al servicio de la Educación, el jurista es un servidor de la gestión educativa. La intervención jurídica no es un fin en sí mismo, sino que se legitima en el tanto pretenda respaldar el proceso pedagógico, al amparo de las normas.

Así, pues, resulta necesario ajustar el rol del jurista en la gestión educativa, quien ya no responde a las tradiciones de la conducta formalista. Bajo el concepto del Derecho Educativo, su aptitud profesional debe reflexionar sobre una metodología jurídica con tres formas de abordaje; a saber: integralidad, interdisciplinariedad e instrumentalidad.

En los siguientes apartados, se analizarán los elementos e implicaciones de cada tipo de abordaje, en aras de replantear el rol del jurista en la gestión educativa, en concordancia con el Derecho Educativo.

2. Abordaje integral

La intervención del jurista en la gestión educativa debe partir de un abordaje integral.

Cuando la toma de decisiones afecta la prestación educativa, esta no puede fundamentarse únicamente desde la perspectiva jurídica, pues ello es formalista y parcializado. El abordaje integral requiere la participación de otras posiciones teóricas y prácticas.

La idea del abordaje integral en gestión educativa es resultado del cambio de paradigma en los sistemas jurídicos, producto de las transformaciones sociales de la segunda mitad del Siglo XX, cuando la cosmovisión sobre la dignidad del ser humano pasó a colocarse en el centro de la comunidad internacional.

En concordancia con esa transformación social, los esquemas conceptuales acerca del Estado y de la Educación también debieron adaptarse a una tendencia más dignificadora de los seres humanos y, en particular, de las personas menores de edad.

Así, por ejemplo, el fundamento teórico del Estado cambia de sentido. Desde su origen, esta figura servía para detentar y legitimar el uso del poder, en aras de regular y ordenar la sociedad. Sin embargo, la perspectiva dignificadora obligó a considerar que tal ficción solo podía ser legitimada en el tanto garantizara y protegiera los derechos fundamentales de sus ciudadanos. Por eso, ya no se habla en términos llanos de “Estado”; resulta necesario conceptualizarse bajo la denominación del “Estado de Derecho” (Latorre, 2014; Peces Barba et. al., 2000).

Las transformaciones sociales del Siglo XX aducen la esencialidad obligatoria del Estado de Derecho; idea que necesariamente trastoca la responsabilidad jurídica, ante los ciudadanos y la comunidad internacional, por la protección de la dignidad y el bienestar de toda persona (Méndez Coto, 2015).

Evidentemente, con esa transformación conceptual del Estado y en aras de una mejor defensa de los ciudadanos, también cambiaron las perspectivas acerca de la tutela de las personas menores de edad.

Con anterioridad al cambio de paradigma sobre el Estado de Derecho, respecto a la tutela de las personas menores de edad, prevalecía la Doctrina de la Situación Irregular.

Bajo esa doctrina, se consideraba que las personas menores de edad no eran sujetos de derecho, ni jurídica-

mente capaces o autónomas. Por ese motivo, estaban subordinadas al absoluto e ilimitado control, dependencia y disciplina de los adultos (Méndez Coto, 2015).

No está demás reiterar la improcedencia de tal doctrina. Por un lado, esa noción responde a una mirada adultocentrista que inferioriza a las personas menores de edad; lo cual agrava sus condiciones de vulnerabilidad. Por el otro, la subordinación a favor de las personas adultas responde a una idea que objetiviza a la niñez y a la adolescencia (si no son sujetos de derechos, son objetos), contraria a cualquier ápice de dignidad humana.

No obstante, a pesar de su improcedencia, por muchos años, la Doctrina de la Situación Irregular mantuvo gran influencia en la gestión educativa y, por ende, en la intervención de los juristas durante tales procesos.

La Doctrina de la Situación Irregular se materializó en el precepto aristotélico de la formación ciudadana. El escolar era institucionalizado al proceso educativo, únicamente para inculcarle valores que la sociedad consideraba imprescindibles en el mantenimiento comunitario. Mientras fueran menores de edad, los miembros del estudiantado no se consideraban sujetos de derechos, sino activos que podían ostentar utilidad futura (Gévert, 2006).

El precepto aristotélico de la formación ciudadana tuvo una repercusión fuertísima en la afianzamiento de la idea relativa al “*Enfant-Soldat*” (niño-soldado), popular en el internado de la enseñanza durante los Siglos XVII, XVIII y XIX. Bajo esta postura, el escolar debía comportarse con disciplina intachable, en aras de servir al sostenimiento y acérrima defensa del orgullo nacional.

De hecho, en algunos países se mantiene un resabio de esa antiquísima idea: el uniforme escolar constituía una réplica simbólica del uniforme militar. La obligatoriedad de una determinada vestimenta escolar responde al paradigma de la intervención corporal (muy

popular durante los procesos dictatoriales), so pena del régimen disciplinario estudiantil, donde el cuerpo y el espacio son sometidos a juicios estéticos acordes al dogma político imperante (Dussel, 2008; L’Hoste, 2008)¹.

Sin embargo, gracias a los esfuerzos permanentes de la comunidad internacional, esa postura fue sustituida por la Doctrina de la Protección Integral.

En 1989, la Asamblea General de la Organización de Naciones Unidas promulgó la Convención sobre los Derechos del Niño (ratificada por Costa Rica mediante Ley No. 7184 del 18 de julio de 1990), en cuyo preámbulo se consolidó el cambio de paradigma tutelar respecto a las personas menores de edad; tal y como se puede analizar en la cita:

“Considerando que el niño debe estar plenamente preparado para una vida independiente en sociedad y ser educado en el espíritu de los ideales proclamados en la Carta de las Naciones Unidas y, en particular, en un espíritu de paz, dignidad, tolerancia, libertad, igualdad y solidaridad”.

En el preámbulo se pueden observar los principios que, a partir de 1989, debían considerarse en la tutela de las personas menores de edad; de los cuales se rescatan

¹ La obligatoriedad de los uniformes escolares debe someterse a tela de juicio. Si la vestimenta escolar aún responde al paradigma de la intervención corporal, resulta necesario señalarla como improcedente, pues alude a la proscrita Doctrina de la Situación Irregular. Ahora bien, ello no implica una prohibición absoluta del uniforme escolar. En caso de que la indumentaria responda a la Doctrina de la Protección Integral, el Derecho podrá avalarla; siempre y cuando cumpla con dos objetivos claros y delimitados: establecer líneas universales de democratización formal (para evitar las desigualdades en el ropaje de las personas) y vigilar las condiciones de higiene del estudiantado. Ello, a su vez, presupone la atenuación del régimen disciplinario estudiantil por causas relacionadas a esta temática (art. 28.2 de la Convención sobre los Derechos del Niño).

la dignidad, libertad e igualdad. Sin duda, tales términos aluden al reconocimiento de aquellas como sujetos de derechos.

Asimismo, el artículo 3.1. de la Convención² introdujo un nuevo esquema interpretativo en las relaciones del Estado con la niñez y la adolescencia: el principio del interés superior del menor de edad³.

Este principio enuncia que en todas las medidas y decisiones adoptadas por las autoridades (públicas, privadas, judiciales, administrativas o legislativas), deben atender al interés superior de los niños, niñas y adolescentes. Es decir, se preponderan y priorizan sus necesidades y expectativas, por lo que los intereses y decisiones de otros individuos quedan sujetos a la protección y tutela de las personas menores de edad.

En concordancia con el principio del interés superior del menor de edad, la Doctrina de la Protección Integral plantea que los niños, niñas y adolescentes son, indiscutiblemente, sujetos de derechos. Así, el Estado es el primer obligado en velar por la seguridad, el bienestar y el cumplimiento integral de sus garantías individuales (FIO, 2005). En ese sentido, se puede observar la siguiente explicación:

² La literalidad del artículo 3.1. de la Convención sobre los Derechos del Niño reza de la siguiente manera: *“En todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, una consideración primordial a que se atenderá será el interés superior del niño”*.

³ El principio del interés superior del menor de edad es definido por Muñoz Machado de la siguiente manera: *“Principio interpretativo conforme al cual, en la aplicación de las normas que afecten al menor, así como en las medidas concernientes a los menores que adopten las instituciones, públicas o privadas, los tribunales, o los órganos legislativos, primará el interés de los mismos sobre cualquier otro interés legítimo que pudiera concurrir”* (2017, p.1190).

“La nueva visión sobre la Protección Integral plantea nuevos retos a los Estados pues para su desarrollo requiere el despliegue de sistemas nacionales de protección, que se vinculen desde lo local hasta lo nacional, mediados por la protección de los niños, las niñas y los adolescentes, quienes en esta lógica son personas con dignidad, capacidad creativa, protagónica y para decidir. (...). Exige del Estado la creación de marcos jurídicos y políticos que tiendan a promover y garantizar los derechos de esta población, no únicamente políticas reactivas direccionadas a situaciones apremiantes. En este sentido, al referirse a la Protección Integral debe establecer una (sic) enfoque más complejo, crítico y relacional, puesto que no se trata solamente de ‘proteger’ (tal como se pensaba en la Doctrina de la Situación Irregular), sino que se deben promocionar los derechos de las personas menores de edad, establecer programas, planes y políticas públicas que garanticen su integralidad y, por supuesto, la atención en situaciones de apremio” (Méndez Coto, 2015, pp.86-87).

A la luz de la Doctrina de la Protección Integral, el Estado debe priorizar sus medidas para la tutela de las personas menores de edad, no solo en el esquema reactivo proteccionista (esto es, el apremio interventor tras actos u omisiones que ponen en riesgo o aumentan la vulnerabilidad de la niñez), sino en la consolidación de políticas integrales tendientes al respeto holístico de derechos fundamentales.

Como se puede observar, la Doctrina de la Protección Integral es, sin duda, una de las medidas para humanizar el Derecho; pues se abandona la objetivización de las personas menores de edad, para abrazar una perspectiva que consolida el adecuado e integral desarrollo y crecimiento de la niñez y la adolescencia (Wexler, 2018).

Lo anterior, por supuesto, tiene repercusiones en la concepción educativa del Estado. Aquel precepto aristotélico quedó abrogado con las transformaciones sociales. Desde entonces, la persona se coloca en la cúspide

del servicio público educativo y su finalidad está programada a potencializar el desarrollo de la personalidad, la dignidad y las capacidades crítica y creativa (Villafuerte Vega, 2019).

Por ende, bajo la Doctrina de la Protección Integral, la Educación no se visualiza como una potestad ilimitada del Estado, sino que se presenta como un derecho humano de todas las personas, aún sin importar el rango de su edad.

A su vez, el Derecho Humano a la Educación se denomina un “*key right*” (UNESCO, 2015). Ese término permite traducirse en dos ideas cardinales: la Educación es una *llave* de acceso a otras garantías fundamentales (ej. libertad de consciencia, libertad de pensamiento, trabajo, bienestar social...), a la vez que es un derecho *clave* para acceder a las herramientas y habilidades que permitan defender y disfrutar plenamente de otras condiciones reconocidas por el ordenamiento jurídico.

Ahora bien, la protección integral que se requiere a partir de esa doctrina, así como su efecto en el proceso educativo, no puede alcanzarse bajo una sola perspectiva o conducta disciplinar.

En ese sentido, la intervención del jurista en la gestión educativa no puede limitarse a su propia disciplina, pues sus decisiones estarían parcializadas en el mero acto jurídico, dejando de lado otras consideraciones transversales a la protección integral.

Por ende, la gestión educativa, dentro de la cual confluye el trabajo del jurista, debe considerar diversas aristas y disciplinas (hasta de carácter metajurídico). Es necesario que las medidas educativas relacionadas a personas menores de edad acrediten, por ejemplo, elementos como psicopedagogía, didáctica, alimentación, relación intrafamiliar, infraestructura escolar, entre muchísimos otros.

El proceso educativo es multidimensional y, por lo tanto, debe responder al carácter holístico del paradig-

ma tutelar de las personas menores de edad. La protección meramente jurídica, sin considerar otras premisas del proceso formativo de la niñez y la adolescencia, no es integral.

Ello se reafirma al considerar el mismo trasfondo de la Convención sobre los Derechos del Niño, en la cual se pretendía la integración holística de diversas aristas en las políticas protectoras de las personas menores de edad, con mayor énfasis tratándose del proceso educativo. Así, por ejemplo, se ha defendido lo siguiente:

“La atención al derecho del niño a la educación y los propósitos perseguidos por ésta a la luz de la Convención, pueden servirnos de ejemplo del carácter holístico de este tratado y, por lo tanto, la interdependencia entre los diversos derechos y situaciones regulados en él. En efecto, podemos advertir que el correcto respeto e implementación del derecho a la educación, regulado en los artículos 28 y 29 de la Convención, implica necesariamente la atención a derechos de diversa naturaleza vinculados al mismo” (Carmona Luque, 2010, p.76).

En concordancia, el abordaje integral durante el rol del jurista en la gestión educativa, reconoce que la intervención jurídica está limitada a su propia disciplina, por lo que requiere anudarse a otras perspectivas que permitan una mejor protección de las personas menores de edad⁴.

⁴ En el ordenamiento jurídico costarricense, por ejemplo, este abordaje puede fundamentarse en algunas disposiciones normativas que resultan de vital interés. El artículo 51 de la Constitución Política propugna el principio de la “protección especial del niño”, el cual se concuerda en el artículo 7 del Código de la Niñez y la Adolescencia (Ley No. 7739 del 6 de enero de 1998) cuando se enuncia la responsabilidad de las autoridades públicas de velar por el “desarrollo integral de la persona menor de edad”. En esa misma línea, el artículo 5 de dicho Código reafirma lo siguiente: “*Toda acción pública o privada concerniente a una persona menor*

Por tanto, el rol del jurista requiere adaptarse a la Doctrina de la Protección Integral. Para tales efectos, en la Tabla No. 1 se puede observar un resumen comparativo entre las doctrinas sobre la niñez y la adolescencia:

Tabla No. 1:

Comparación entre las doctrinas sobre la niñez y adolescencia.

Doctrina	Preceptos	Reflejo educativo
Doctrina de la Situación Irregular	Por su incapacidad y falta de autonomía, se considera a la persona menor de edad como objeto del adulto; sometido a su control, dependencia y disciplina.	La educación se centra en el paradigma aristotélico de la formación ciudadana (único fin de la enseñanza cívica institucionalizada). La persona menor de edad era un <i>enfant-soldat</i> para el servicio del orgullo nacional.
Doctrina de la Protección Irregular	La persona menor de edad es sujeto de derechos, en reconocimiento de su dignidad. El Estado es responsable por la protección preventiva y reactiva desde la integralidad del menor.	La educación es una de las medidas de protección para la persona menor de edad, en respeto a su dignidad y desarrollo; necesaria (<i>llave/clave</i>) para acceder y disfrutar de otros derechos fundamentales.

Fuente: Elaboración propia.

de dieciocho años, deberá considerar su interés superior, el cual le garantiza el respeto de sus derechos en un ambiente físico y mental sano, en procura del pleno desarrollo personal. La determinación del interés superior deberá considerar: a) Su condición de sujeto de derechos y responsabilidades. b) Su edad, grado de madurez, capacidad de discernimiento y demás condiciones personales. c) Las condiciones socioeconómicas en que se desenvuelve. d) La correspondencia entre el interés individual y el social". Como se puede observar, la protección del pleno e íntegro desarrollo de las personas menores de edad no es posible con un abordaje meramente jurídico, se requiere la consideración y el acompañamiento de otros ámbitos que respalden, optimicen e integren las soluciones pertinentes.

La importancia de la Doctrina de la Protección Integral tiene repercusiones en la jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos. Por ejemplo, en la opinión consultiva *Condición Jurídica y Derechos Humanos del Niño*, sostuvo lo siguiente:

“El corpus juris de los derechos humanos del niño se ha conformado como respuesta de la conciencia humana a sus necesidades de protección. El hecho de que los niños no disfrutaran de plena capacidad jurídica para actuar, y que tengan así que ejercer sus derechos por medio de otras personas, no les priva de su condición jurídica de sujetos de derecho. Nadie osaría negar el imperativo de la observancia, desde la aurora de la vida, de los derechos del niño, v.g., a las libertades de conciencia, pensamiento y expresión. Especial relevancia ha sido atribuida al respeto a los puntos de vista del niño, estipulado en el artículo 12 de la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, la cual, a su vez, ha fomentado una visión holística e integral de los derechos humanos” (2002, párr.53).

De esta manera, una vez más, se reafirma la primacía de la Doctrina de la Protección Integral y la necesidad de replantear el rol de jurista con estos principios, mencionados por los instrumentos internacionales sobre derechos humanos y la jurisprudencia interamericana.

3. Abordaje interdisciplinario

La intervención del jurista en la gestión educativa debe partir de un abordaje interdisciplinario.

Como la Doctrina de la Protección Integral requiere de las perspectivas y aristas de distintas disciplinas (no se limita únicamente a las decisiones de índole jurídico), en aras de conseguir mejores y adecuadas respuestas a las personas menores de edad, el jurista debe estar preparado para unirse y colaborar en grupos de trabajo interdisciplinarios.

En ese sentido, la protección integral de los derechos fundamentales de las personas menores de edad, requiere de un ejercicio interdisciplinar; tal y como se observa en la siguiente cita:

“La Convención sobre los Derechos del Niño, (...), se erige de esa forma en el primer tratado universal que contempla todos los derechos humanos, en este caso en relación al niño, y lo hace bajo un carácter holístico. Se ha subrayado en ese sentido que los derechos enunciados en la Convención corresponden a todo un abanico de cuestiones civiles, políticas, económicas, sociales y culturales, desde una perspectiva interdisciplinar sin igual” (Carmona Luque, 2010, p.75).

La interdisciplinariedad hace referencia a la integración recíproca de saberes y materias para el mejor entendimiento de una temática en particular. Ello permite una mirada analítica a elementos externos que circuncidan el marco de referencia de una disciplina determinada (Frega, 2007). Este concepto también ha sido definido de la siguiente manera:

“Hablar de interdisciplinariedad significa replantear la cuestión de las disciplinas, la relación entre ellas, la teoría, el método, la naturaleza y la finalidad de las ciencias y de la educación. Un proyecto educativo interdisciplinario deberá estar marcado por una visión general de la educación en un sentido progresista y liberador” (Gadotti, 2003, p.304).

La Doctrina de la Protección Integral pretende el replanteamiento de las metodologías jurídicas, sobre todo tratándose de decisiones que afecten a la niñez y la adolescencia. La intervención jurídica en este tipo de procesos, incluido el pedagógico, requiere anudarse con otras consideraciones interdisciplinarias que faciliten la pertinencia de las medidas adoptadas para las personas menores de edad.

Aún así, esta necesidad no es única del Derecho Educativo. La actual tendencia de la modernización jurídica ruega por la interdisciplinariedad en la formación y ejercicio de los profesionales en Derecho, con el fin de superar la “sacrosantidad” de los criterios legalistas y alcanzar soluciones completas y más acordes a las necesidades de la sociedad contemporánea (Wolkmer, 2006).

El Derecho Procesal, por ejemplo, ya ha superado ese desfase de la formación jurídica limitada únicamente a esta disciplina.

En ese sentido, se puede analizar el axioma latino “*iura novit curia*” (“el juez conoce el derecho”). Este enunciado es una presunción (ficción jurídica), la cual propugna que los operadores jurisdiccionales ostentan un conocimiento especializado de las normas y metodologías del Derecho, aplicables en la resolución de los litigios (Cornú, 2007).

La afirmación es correcta. El juez (y, por extensión, los demás juristas y operadores del Derecho) tiene conocimiento especializado en *su* campo. Por ende, la misma frase reconoce que el juez no es un sujeto omnicomprendivo, sino únicamente especialista de su disciplina. Por ese motivo, en ocasiones, requiere del apoyo de los peritajes.

El peritaje es un medio de prueba especializado, el cual se fundamenta en el conocimiento disciplinar científico, artístico o técnico, para adoptar una mejor solución acorde a la realidad metajurídica del litigio (Artavia Barrantes & Picado Vargas, 2016).

El juez es perito, pero limitado a su conocimiento jurídico. Aquel axioma reconoce la necesidad de acudir al aporte integral de otras disciplinas. El perito es, por tanto:

“Experto en una materia a quien se le encomienda la labor de analizar desde un punto de vista técnico, artístico, científico o práctico la totalidad o parte de los hechos litigiosos. (...). Profesional o especialista exper-

to en un arte o ciencia cuya opinión técnica es necesaria para el cumplimiento de diversas obligaciones impuestas por el derecho” (Muñoz Machado, 2017, p.1501).

En concordancia con este mismo reconocimiento ya efectuado en el Derecho Procesal, el rol del jurista debe replantearse de manera tal que facilite su integración a grupos de trabajos interdisciplinarios, cuyas decisiones se fundamenten en valoraciones integrales⁵.

Este abordaje del Derecho Educativo es, precisamente, donde reside el equilibrio entre el Derecho y la Educación.

⁵ En el ordenamiento jurídico costarricense, por ejemplo, la necesidad de criterios interdisciplinarios en la toma de decisiones públicas tiene respaldo en el artículo 16 de la Ley General de la Administración Pública (Ley No. 6227 del 2 de mayo de 1978), cuando se menciona lo siguiente: *“1. En ningún caso podrán dictarse actos contrarios a reglas unívocas de la ciencia o de la técnica, o a principios elementales de justicia, lógica o conveniencia. 2. El Juez podrá controlar la conformidad con estas reglas no jurídicas de los elementos discrecionales del acto, como si ejerciera contralor de legalidad”*. Así, el legislador ha reconocido el valor e importancia de las “reglas no jurídicas” en la gestión administrativa (dentro de la cual se incluye la gestión educativa). No obstante, mediante la Res. No. 2012-18665 de las 11:00H del 21 de diciembre del 2012, la Sala Constitucional de la Corte Suprema de Justicia ha elevado la jerarquía de tales principios, pues afirmó: *“La Sala ha reconocido el contenido de esta norma como un principio general de Derecho, que en resumidas cuentas se refiere a la razonabilidad y proporcionalidad que deben observar las normas y actos públicos, y que debe tenerse como parámetro de constitucionalidad. Contrario sensu, una norma o acto público que no cumpla con las reglas unívocas de la ciencia o la técnica, o con los principios elementales de justicia, lógica o conveniencia, devendría en irrazonable o desproporcionada y, por ende, inconstitucional”*. De esta manera, aquellas “reglas no jurídicas” no se limitan a presentarse como criterios de valoración interdisciplinaria para la toma de decisiones administrativas; ahora constituyen principios del bloque de constitucionalidad costarricense.

4. Abordaje instrumental

La intervención del jurista en la gestión educativa debe partir de un abordaje instrumental.

El Derecho no es un fin en sí mismo (Latorre, 2014), mucho menos cuando se encuentra al servicio de la Educación. Por ende, la intervención jurídica tampoco ostenta la supremacía en la gestión educativa.

Es cierto que la regulación y la prestación del servicio público educativo por parte del Estado constituyen ejercicios jurídicos, pero no representan la finalidad de los procesos de enseñanza (aún cuando su defensa se basa en las posturas de los derechos humanos). En este punto, debe recordarse que la Educación está sometida a una teleología específica, enunciada por diversos cuerpos normativos (García Luengo, 2009; Villafuerte Vega, 2019).

La regulación y la prestación del servicio público educativo están constituidas a partir de un claro propósito: estas pretenden alcanzar la teleología de los sistemas de enseñanza; es decir, los fines para los cuales han sido previstos.

La teleología educativa se encuentra enunciada por diversos cuerpos normativos. En particular, resaltan los instrumentos sobre derechos humanos, debido a su uniformidad aplicable para todos los países.

Así, los artículos 13.1 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966)⁶,

⁶ La literalidad del artículo 13.1 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (el cual se inspira en la redacción de la Declaración Universal de los Derechos Humanos; pero que, a su vez, influye en la letra del Protocolo de San Salvador) reza de la siguiente manera: *“Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Conviene 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. Conviene asimismo en que la educación debe*

26.2 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), 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) y 29.1 de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), enuncian una particular teleología del servicio público educativo, dentro de los cuales destacan los siguientes fines:

- Pleno desarrollo de la dignidad y la personalidad humana,
- Preparación para participar de la sociedad libre,
- Respeto a la diversidad y al ambiente,
- Mantenimiento de la paz, e
- Identidad cultural.

Ahora bien, estos fines (comunes a todos los países donde se hayan ratificado aquellos instrumentos internacionales), también se anudan con los enunciados por las legislaciones nacionales.

De forma paralela a la teleología de los instrumentos internacionales, cada país en particular emite una serie de fines del servicio público educativo, acordes a su concepción nacional. En la Tabla No. 2 se puede observar un análisis comparativo de dichas disposiciones entre cinco países iberoamericanos:

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”.

Tabla No. 2:

Comparación de la teleología educativa en Iberoamérica.

País	Fines	Fuente
Argentina	La política educativa nacional persigue la igualdad de oportunidades, la formación ciudadana, la identidad nacional, el respeto a los derechos, la cultura del esfuerzo, la centralidad de la lectura y escritura, el aprendizaje tecnológico, la integración de personas con discapacidad, la identidad cultural indígena, la formación integral de la sexualidad, la prevención de drogadicción, el aprendizaje científico y la manifestación artística.	Art. 11 de la Ley de Educación Nacional (No. 26206 del 14 de diciembre del 2006).
Brasil	La educación familiar y estatal se inspira en la libertad y solidaridad humana, el pleno desarrollo del educando, la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y la cualificación para el trabajo.	Art. 2 de la Ley que establece las directrices y bases de la educación nacional (No. 9394 del 20 de diciembre de 1996).
Costa Rica	La educación costarricense pretende la formación ciudadana, el desenvolvimiento pleno de la personalidad humana, el respeto democrático, la comprensión solidaria, la herencia cultural y la consciencia multiétnica y pluricultural.	Art. 2 de la Ley Fundamental de Educación (No. 2160 del 25 de setiembre de 1957).

España	El sistema educativo se orienta para conseguir el pleno desarrollo de la personalidad humana, el respeto de derechos y libertades fundamentales, el ejercicio de la tolerancia y la convivencia, la responsabilidad y el mérito, la formación de la paz, el desarrollo de las capacidades personales, el reconocimiento de la pluralidad lingüística, la adquisición de conocimientos y hábitos intelectuales, la formación profesional, la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y el aprendizaje digital.	Art. 2 de la Ley Orgánica de Educación (No. 2/2006 del 3 de mayo del 2006).
México	La educación estatal persigue el desarrollo integral del educando, el respeto a la dignidad humana, el enfoque de derechos humanos, el amor a la Patria, la cultura de paz y la tolerancia, las aptitudes solidarias, la comprensión de la pluralidad étnica, el respeto por la naturaleza, el fomento de la honestidad y el civismo y la contribución al bienestar del país.	Art. 15 de la Ley General de Educación (del 30 de setiembre del 2019).

Fuente: Elaboración propia.

De esta manera, conforme a la teleología educativa mencionada (tanto internacional como nacional), se puede afirmar que el Derecho es instrumental a la Educación (Mata Mata, 2002).

El Derecho no solo se encuentra al servicio de la Educación, sino que además todos los ejercicios jurídicos encuentran sentido únicamente en el tanto permitan la concretización de los fines previstos para el servicio público educativo.

La intervención jurídica formalista y legalista en la gestión educativa (que no considera los abordajes integrales e interdisciplinarios, ni la teleología mencionada) obstaculiza el proceso pedagógico y, por ende, quita el sentido de la prestación educativa para el cual fue instaurada. En concordancia, afirma Arce Gómez:

“El derecho regula únicamente las relaciones externas del hombre, sus vínculos con los demás, en fin, su vida en sociedad. Esto significa que el derecho no norma, porque no puede hacerlo, todos los actos humanos ya sean individuales o colectivos. Consecuentemente, en lo que al fenómeno educativo se refiere, solo será objeto del derecho aquella parte que signifique ‘relación externa’, por ejemplo, la acción recíproca externa educador-educando, las relaciones entre los educadores, la relación del educador con la administración, etc. (...). La educación goza una finalidad propia que el derecho no puede usurparle o imponerle; los valores educativos son extrajurídicos. Los valores del derecho no deben confundirse con los educativos, que son derivados de la pedagogía. La actividad educativa es una actividad de ‘tipo espiritual’, así que el derecho no puede regularla, ya que es tarea de la pedagogía del decir cómo debe ser la ‘relación educativa’, cómo se puede orientar. Al derecho le corresponde establecer las vías por las que debe encaminarse esa actividad espiritual, pues son entorpecerlo ni menos aún negarla u olvidarla. La educación sí es, entonces, objeto del derecho y la naturaleza de esta relación es de carácter ‘instrumental’, lo cual quiere decir que el derecho define las ‘vías’, los ‘modos’, los ‘cauces’, los ‘canales’ por los que debe transitar el actor espiritual educativo, por los que se cumplirán los fines propios de la educación. El derecho, en suma, es un instrumento de que dispone la educación para dar cumplimiento a sus fines. La relación del derecho con la educación tiene límites que no debe sobrepasar, porque ello puede llevar al predominio de la forma (el derecho) sobre el ‘contenido’ (fines educativos pedagógicos) a ‘la victoria de lo instrumental sobre lo esencial’” (2012, pp.17-18).

En ese sentido, el Derecho permite establecer las líneas generales por medio de las cuales se permitirá alcanzar los fines educativos. Este es un instrumento o una herramienta que, incluso más allá del ánimo protector, se dispone al amparo de la Educación para facilitar

el proceso pedagógico y el desarrollo de la personalidad humana.

El criterio jurídico no es la voz imperante de la gestión educativa (mucho menos cuando se vicia con formalismos jurídico-administrativos), pues este requiere instrumentalizarse junto a otras perspectivas disciplinares que permitan adoptar una mejor e integral decisión sobre el estudiantado.

De esta manera, el rol y el servicio del jurista en la gestión educativa, al igual que el Derecho respecto de la Educación, también es instrumental⁷. La intervención y

⁷ Para reafirmar tal postura, resulta oportuno referirse a la doctrina del servicio público educativo de la jurisprudencia constitucional costarricense. Por ejemplo, mediante la Res. No. 2006-17983 de las 15:05H del 13 de diciembre del 2006, la Sala Constitucional de la Corte Suprema de Justicia enunció lo siguiente: *“La educación no solo se puede concebir como un derecho de los ciudadanos, sino también como un servicio público, esto es, como una prestación positiva que brindan a los habitantes de la república las administraciones públicas –el Estado a través del Ministerio de Educación Pública y la Universidades Públicas- con lo cual es un servicio público propio o los particulares a través de organizaciones colectivas del derecho privado –v. gr. fundaciones, asociaciones o sociedades- en el caso de las escuelas, colegios y universidades privadas, siendo en este caso un servicio público impropio. (...). Los servicios públicos, en cuanto brindan prestaciones efectivas vitales para la vida en sociedad deben sujetarse a una serie de principios tales como los de continuidad, regularidad, eficiencia, eficacia, igualdad y universalidad, (...). Consecuentemente, el servicio público de educación, propio o impropio, no puede ser interrumpido o suspendido si no obedece a razones o justificaciones objetivas y graves, (...). El Derecho a la Educación, en sus tres vertientes –derecho a educar, derecho a elegir los educadores y derecho a aprender-, no puede, al igual que cualquier otro derecho fundamental o humano, estar sujeto a restricciones, limitaciones o condicionamientos de índole presupuestario”*. Como se puede observar, la garantía educativa ostenta una doble condición: es un derecho y un servicio público. Entonces, valga la redundancia, el servicio público está al “servicio” de aquel derecho fundamental; por tanto, este responderá a una serie de principios que aseguran su adecuada prestación para satisfacer una de las necesidades

el criterio jurídico debe constituirse de forma tal que faciliten perseguir la teleología prevista para los sistemas de enseñanza.

5. Conclusiones:

A lo largo del presente capítulo, se ha podido determinar las características del rol del jurista en la gestión educativa, a la luz del Derecho Educativo y las perspectivas contemporáneas sobre el Derecho Humano a la Educación; de lo cual se concluye lo siguiente:

- a) El Derecho interviene en la Educación, debido a los ejercicios jurídicos del Estado para regular el fenómeno socioeducativo y prestar directamente tal servicio público.
- b) Debido a las anteriores circunstancias, el jurista también interviene en diversas etapas de la gestión educativa. Sin embargo, por muchos años, su participación se fundamentó en las tradiciones francesas del acto administrativo, lo cual se desvirtuó a través de un excesivo formalismo tramitológico y legalismo burocratizante que ha resultado en la afectación directa del acto educativo.
- c) El Derecho Educativo pretende buscar un equilibrio entre el Derecho y la Educación. El rol del jurista debe replantearse de manera tal que facilite ese objetivo, en lugar de obstaculizar el proceso pedagógico con formalismos impertinentes. Ello se logra mediante los abordajes integral, interdisciplinario e instrumental.
- d) El abordaje integral proviene de la Doctrina de la Protección Integral, donde las medidas de tutela para las personas menores de edad

ciudadanas más importantes.

no se limitan a perspectivas meramente jurídicas, pues considera otras aristas que permitan una mejor y adecuada respuesta a las necesidades de la niñez y la adolescencia durante el proceso educativo.

- e) El abordaje interdisciplinario reconoce que, para la existencia de aquella integralidad, es necesario unirse a grupos de trabajo interdisciplinarios, cuyos criterios permitan una valoración holística de las decisiones durante el proceso educativo.
- f) El abordaje instrumental defiende que el Derecho está al servicio de la Educación, el cual dispone herramientas e instrumentos en aras de proteger y facilitar la persecución de la teleología prevista para el servicio público educativo.
- g) Estas tres características determinarán la pertinencia de la intervención jurídica en la gestión educativa, a la luz del concepto subyacente al Derecho Educativo.

6. Referencias:

- Arce Gómez, C. (2012). *Derecho Educativo*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Artavia Barrantes, S. & Picado Vargas, C.A. (2016). *Comentarios al Nuevo Código Procesal Civil*. San José, Costa Rica: Investigaciones Jurídicas.
- Bobbio, N. (2014). *Estado, gobierno y sociedad*. Distrito Federal, México: Fondo de Cultura Económica.
- Carmona Luque, M.R. (2010). *La Convención sobre los Derechos del Niño: instrumento de progresividad en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos*. Madrid, España: Ed. Dykinson.
- Cornú, G. (2007). *Introducción al Derecho*. San José, Costa Rica: Editorial Juricentro.

- Corte Interamericana de Derechos Humanos (2002). *Condición Jurídica y Derechos Humanos del Niño*. Opinión Consultiva OC-17/2002 del 28 de agosto del 2002. San José, Costa Rica: Corte IDH.
- Dussel, I. (2007). Los uniformes como políticas del cuerpo: un acercamiento foucaultiano a la historia y el presente de los códigos de vestimenta en la escuela. En Z. Pedraza Gómez (coord.), *Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina* (pp. 131-160). Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes.
- Federación Iberoamericana de Ombudsman (2005). *Niñez y Adolescencia: III Informe sobre Derechos Humanos*. Madrid, España: Ed. Trama.
- Frega, A.L. (2007). *Interdisciplinariedad: enfoques didácticos para la educación general*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Bopnum.
- Gadotti, M. (2003). *Perspectivas actuales de la educación*. Distrito Federal, México: Ed. Siglo XXI.
- García Luengo, J. (2009). La enseñanza y la educación. En T. Cano Campos (coord.), *Lecciones y materiales para el estudio del Derecho Administrativo: Servicios Públicos* (pp. 268-270). Madrid, España: Ed. Iustel.
- Gévart, P. (2006). *Les droits de l'homme*. París, Francia: Ed. L'Étudiant.
- Granados Moreno, M. (1999). El derecho de educación en la Constitución. En C.J. Gutiérrez Gutiérrez (hom.), *Temas Claves de la Constitución Política* (pp. 349-393). San José, Costa Rica: Investigaciones Jurídicas.
- L'Hoste, M. (2008). El cuerpo de las dictaduras. En R. Bozzolo (dir.), *El oficio de intervenir: Políticas de subjetivación en grupos e instituciones* (pp. 55-57). Buenos Aires, Argentina: Ed. Biblos.
- Latorre, Á. (2014). *Introducción al Derecho*. Barcelona, España: Ed. Ariel.
- Mata Mata, A. (2002). Régimen disciplinario de los educandos en la enseñanza general básica y diversificada en el Derecho Educativo costarricense (Tesis de grado). Universidad de Costa Rica, Costa Rica.
- Méndez Coto, M.V. (2015). *El derecho a la educación y las edades mínimas de protección legal en Centroamérica*. Heredia, Costa Rica: EUNA.
- Muñoz Machado (2017). *Diccionario Panhispánico del Español Jurídico*. Madrid, España: RAE y Ed. Santillana.

- Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2019). *Right to education handbook*. París, Francia: UNESCO.
- Peces Barba, G. et. al. (2000). *Curso de Teoría del Derecho*. Madrid, España: Ed. Marcial Pons.
- Soria Verdera, R.E. & Soria Fernández, P.A. (2018). La construcción jurídica del Derecho Educativo. En F. González Alonso (ed.), *El Derecho Educativo: Miradas Convergentes* (pp. 45-66). Sevilla, España: Ed. Caligrama.
- Vega Hidalgo, L. & Mora Saborío, R. (2007). Constitucionalización del derecho a la educación reconocido por el artículo 78 de la Constitución de la República de Costa Rica (Tesis de grado). Universidad de Costa Rica, Costa Rica.
- 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.
- Villafuerte Vega, A. (2019). Teleología jurídica de la Educación. En L.M. Duso Pacheco & A. Villafuerte Vega (eds.), *Derecho Educativo: reflexiones sobre la Cultura de Paz en un contexto globalizado* (pp. 169-186). San José, Costa Rica: Ed. ISOLMA.
- Wexler, D.B. (2018). Justicia terapéutica: una visión general. En D.P. Fensterseifer (coord.), *Therapeutic Jurisprudence: lições e práticas que podem humanizar o Direito* (pp. 11-21). Curitiba, Brasil: Ed. CRV.
- Wolkmer, A.C. (2006). *Pluralismo Jurídico: fundamentos de una nueva cultura del Derecho*. Sevilla, España: Ed. MAD.

Capítulo 8

COVID 19 Y DERECHO EDUCATIVO: DIFICULTADES, DESIGUALDADES Y RESPUESTAS DIDÁCTICAS Y ORGANIZATIVAS EN LA POSNORMALIDAD

Fernando González Alonso

Universidad Pontificia de Salamanca

RIIDE España Derecho Educativo

1. Introducción

Este capítulo trata de descubrir el problema, las dificultades y las desigualdades educativas generadas por COVID-19 y destacar las respuestas y medidas educativas, didácticas y organizativas que el sistema educativo y las instituciones van dando al problema, sobre todo, cuando se piensa y planifica el regreso a las aulas. Este panorama se describe a la luz del DERECHO EDUCATIVO que garantiza e ilumina las acciones, planificaciones y pasos educativos a dar en el conocimiento y aplicación de las normativas internacionales, nacionales, comunitarias y de índole local.

El problema suscitado por la crisis de COVID-19 ha trastocado toda la organización y planificación de la vida de las personas de forma global, a nivel social, económico, educativo, político y por supuesto, en el de la salud.

El cierre de escuelas y universidades por la pandemia del Covid-19 está afectando a más de mil millones de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en todo el mundo.

Esta medida, como ya señaló acertadamente la UNESCO, tendrá unas profundas y duraderas consecuencias, tanto sociales como económicas.

Esta situación ha traído numerosas dificultades en todos los ámbitos de la vida. En el entorno educativo y escolar, que es de nuestro especial interés, ha supuesto el cierre de las escuelas, y con ello, importantes desigualdades de acceso a la educación de los menores. De igual manera ha supuesto un antes y un después en el acceso al sistema de salud pública, que ya sufría muchas limitaciones, ahora agravadas por la pandemia con la falta de recursos personales y materiales. Y con la sombra de la enfermedad y de la muerte que siempre acecha.

El Derecho a la *vida, a la salud y a la educación* suponen el telón de fondo, que garantizan las acciones sociales, sanitarias y educativas. El Derecho Educativo es el garante, al menos, de la crisis educativa generada por COVID-19. Supone un conjunto de normativas que hay que conocer, distinguir y aplicar en aquellos apartados que refieren a la vida, la salud y la educación trastocada en esta época, pensando especialmente en los menores. Desde la Constitución, el Código Civil, la Ley de Protección Jurídica del Menor; pasando al Decreto de medidas urgentes de prevención, contención y coordinación para hacer frente a la crisis del COVID-19, las medidas higiénicas para la prevención de contagios del COVID-19; hasta llegar a los procedimientos de actuación, las estrategias de detección, las respuestas con medidas y protocolos.

Vivimos una época de *posnormalidad* por los cambios, las características y las consecuencias que tiene a partir de esta crisis global, donde el tiempo de incertidumbre y de ambigüedad, nos llevan a resistir, a repensar y a reformar nuestro entorno socio educativo. Lo que supone una gran oportunidad para afrontar, al menos la educación con nuevas posibilidades y retos.

La aplicación de las normativas conocidas, dan respuesta al problema generado por COVID-19, desarrollando una serie de medidas educativas, didácticas y organizativas nuevas en el entorno escolar, que tienen que ver con espacios, distanciamientos, medidas de higiene y seguridad, materiales y recursos tecnológicos.

Resulta fundamental la utilización de la tecnología como elemento diferenciador. En palabras de López Rivero (2020), no se puede hacer siempre lo mismo como decía Albert Einstein: “Si buscas resultados distintos, no hagas siempre lo mismo”. Hay que hacer cosas distintas si queremos resultados diferentes: “Hay un elemento dinamizador, catalizador, e impulsor que permite el uso de la tecnología en la transformación digital del centro”.

Se trata de enseñar con seguridad y reponder adecuada y correctamente a las necesidades socio educativas en la posnormalidad.

2. El problema, las dificultades, las desigualdades y los derechos

En el ámbito educativo de las escuelas, a partir de la pandemia, el *problema* fundamental reside en el riesgo de contagio y transmisión por COVID-19 y en la aglomeración de personas que pudiera darse en centros de salud y hospitales sin poderle atender, con las consecuencias negativas que ello trae. De ahí el cierre de las escuelas con un carácter preventivo, para evitar nuevos brotes de contagio entre el alumnado, profesorado y personal de los centros educativos.

En el caso contrario de apertura de las escuelas, habría que revisar las dimensiones políticas, el financiamiento, la seguridad, el acercamiento a los más necesitados y el bienestar y protección del resto (World Health Organization -OMS-, 2020).

Se informa de pocos casos de niños infectados por COVID-19 en relación con las personas adultas. En el caso de contagio es más leve la infección en los menores. Se sabe (OMS, 2020) que si se hubiera producido transmisión, el origen de esta pudo estar en los eventos de tipo social relacionados con el grupo escolar, por ejemplo celebraciones de cumpleaños, y no tanto en las aulas. Por lo que ha de darse una buena colaboración y coordinación entre las autoridades escolares con las de salud, para las decisiones derivadas de esta circunstancia y por el rastreo necesario entre los contactos ante cualquier brote en la escuela o entorno.

Hay que preguntarse por la capacidad que tiene la escuela para mantener medidas por COVID-19 o de otro origen pandémico: a) según los recursos e infraestructuras escolares (aulas, espacios, materiales, suministros, aseos y lavabos, etc.) para aumentar o disminuir según las necesidades; b) según las políticas para el personal del centro (personas mayores, con riesgos de salud, posibilidad de teleeducación o a distancia, flexibilidad de horarios), etc.; c) según las medidas en relación con el comportamiento (distanciamiento social, dificultades para exámenes y evaluaciones, etc.); d) en función de la edad (las dificultades que tienen los niños para ajustarse a las normas y recomendaciones, la protección de datos e imagen en entornos virtuales, etc.); e) sobre las medidas relativas al cierre o cancelación de actividades y la formación de las personas involucradas; y f) la seguridad y protección de todos, especialmente de los menores (la señalización de lugares, la comida y alimentación en la escuela, los equipamientos preventivos, la protección infantil, la elaboración de guías y normas, la atención a los más vulnerables).

Han sido muchas las *dificultades* surgidas a partir de este problema con el cierre de las aulas escolares: el aprendizaje se ha interrumpido bruscamente; la alimentación de muchos niños y niñas en los comedores escola-

res se ha suspendido (Litago, et al., 2020); la falta de formación y de tiempo de padres y madres para apoyar la enseñanza desde el hogar; el acceso desigual a internet y las plataformas educativas colegiales para el aprendizaje digital; el cuidado y protección insuficiente de los menores; los precios elevados de recursos tecnológicos y materiales escolares para el trabajo desde casa; las dificultades derivadas de la atención del sistema de salud; el posible aumento del fracaso y abandono escolar; las enormes dificultades derivadas de las administraciones educativas sobre los lentos acuerdos que establecen normas y criterios de actuación, tanto para la finalización del curso como para preveer el inicio del siguiente; las trabas de política educativa surgidas por los triviales intereses políticos y por la reforma educativa ante la nueva ley de educación (LOMLOE, 2020), tramitada durante el silencio y la inmovilidad ciudadana del estado de alarma, cuando la actividad legislativa debía centrarse únicamente en dar solución a los problemas derivados de la pandemia.

Otras dificultades nos hacen reflexionar sobre la metodología escolar cambiante con el cierre de la escuela. La actividad escolar en casa se centra básicamente en tareas individuales realizadas en línea, con escasa interrelación grupal y con los docentes, que evitan el contacto físico. Cabe preguntarnos dónde quedan las metodologías activas, participativas, cooperativas e innovadoras tan divulgadas en el sistema socializador presencial de la escuela, para lograr las competencias clave, con las inteligencias múltiples, las metodologías activas y ágiles, etc. Supone un reto para el proceso metodológico de enseñanza y aprendizaje en línea.

Los niños y niñas han sido en nuestro contexto, los grandes olvidados durante la época del confinamiento: los parques infantiles, las zonas de juegos, las pistas deportivas, los espacios y equipamientos lúdicos y deportivos permanecían cerrados por seguridad ante el

riesgo por contagio. El derecho de los niños al juego se vió abandonado, sin alternativas creativas. Las autoridades pensaron primero en los adultos, ciudadanos con derecho al voto y no tanto en los menores. Incluso, con el regreso a la actividad con la atenuación de las normas, muchos parques permanecían cerrados en nuestros pueblos y ciudades por no disponer los ayuntamientos de “medios personales y recursos económicos para su apertura y desinfección”.

Todos estos cambios, no afectan a todos los niños y niñas por igual. A nivel mundial el cierre de los centros educativos, ahonda las *desigualdades* educativas por las dificultades ya expresadas de carencia de recursos personales para el apoyo, de materiales y equipamientos tecnológicos, a nivel didáctico y pedagógico para el seguimiento, planificación y evaluación educativa y metodológica del alumnado. Además, las desigualdades alimenticias, de acceso al sistema de salud, de abandono y fracaso escolar ya registrados.

Ante estos problemas, dificultades y desigualdades, los *derechos a la vida y a la salud*, señalados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948) y en la Convención de los Derechos del Niño (1989), se ven, cuanto menos, cuestionados en muchas ocasiones. Las organizaciones internacionales como la OMS y UNICEF y las normativas emanadas de los gobiernos locales y nacionales, demandan los derechos a favor de la vida: “toda persona tiene derecho a un nivel de *vida* adecuado que le asegure, así como a su familia, la *salud* y el bienestar” (Declaración Universal de los Derechos Humanos, art. 25).

De igual forma, los derechos del niño defienden la vida de los menores: “Los Estados Parte reconocen que todo niño tiene el derecho intrínseco a la *vida* (art. 6), y también, “los Estados Parte reconocen que el niño mental o físicamente impedido deberá disfrutar de una *vida* plena y decente...” (art. 23).

A favor del derecho a la *salud* de los menores, la Convención de los Derechos del niño señala: “El derecho de salir de cualquier país (...) para proteger la seguridad nacional, el orden público, la *salud* o la moral públicas, o los derechos y libertades (art. 10); “la protección de la seguridad nacional, el orden público o para proteger la *salud*” (art. 13 y 15); y “promover su bienestar social, espiritual y moral y su *salud* física y mental” (art. 17). El art. 24 refiere al “derecho del niño, al disfrute del más alto nivel posible de *salud*, y a servicios para el tratamiento de las enfermedades y la rehabilitación de la *salud*”; para “asegurar la prestación de la asistencia médica y la atención sanitaria en la atención primaria de *salud*”; (...), “para combatir las enfermedades (...) en el marco de la atención primaria de la *salud*”; y también que “los padres y los niños, conozcan los principios básicos de la *salud*” y se adopten las medidas eficaces y apropiadas para abolir las prácticas tradicionales que sean perjudiciales para la *salud* de los niños”.

El art. 25 detalla “el derecho del niño que ha sido internado en un establecimiento por las autoridades competentes para los fines de atención, protección o tratamiento de su *salud* física o mental”. El art. 32 refiere “el derecho del niño a estar protegido contra (...) la explotación (...), o el trabajo peligroso o entorpecedor de la educación, o nocivo para su *salud*”. De igual forma el art. 39, desarrolla “medidas de recuperación y reintegración en un ambiente que fomente la *salud*, el respeto de sí mismo y la dignidad del niño”.

Todo esto nos vincula al problema de la vida y la salud de las personas, especialmente de los menores en la relación con su actividad escolar; en los derechos indicados por los que se han tomado decisiones no siempre garantistas de estos, y en la dificultad existente en lograr los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030, en particular el número 4: “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y

promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”.

3. Posnormalidad y oportunidad educativa

Si Popper (1972) describía la ciencia normal como un conocimiento objetivo, Marín (2016) describe a la ciencia posnormal con hechos inciertos, valores que están en un replanteamiento, con mucho en juego y decisiones urgentes. Aceptar la ciencia como un proceso posnormal, trae como consecuencia cambios del problema y no solo como resultado del racionalismo crítico o ciencia normal. Si cambia el problema, cambia el ecosistema y cambia la ciencia a un proceso posnormal.

El análisis de las relaciones (Marín, 2016), entre las sociedades humanas y el ecosistema, requiere de visiones posnormales y transdisciplinarias. Este es el desafío de la sociedad y en concreto de las instituciones educativas y universitarias.

Referirse a un escenario pospandémico implica deshacer y rehacer. Es una novedad. Invita a un salto, a repensar el proyecto socioeducativo y de servicios, a resituar los recursos humanos atendiendo a un núcleo ético y de valores heterogéneos.

La posnormalidad invita a construir puentes, a ser agentes del cambio, a desarrollar un liderazgo educativo de servicio, a fomentar la interculturalidad, incluso en entornos virtuales (Alonso, 2007), a buscar cambios en red, a la innovación, a la sensibilidad humana.

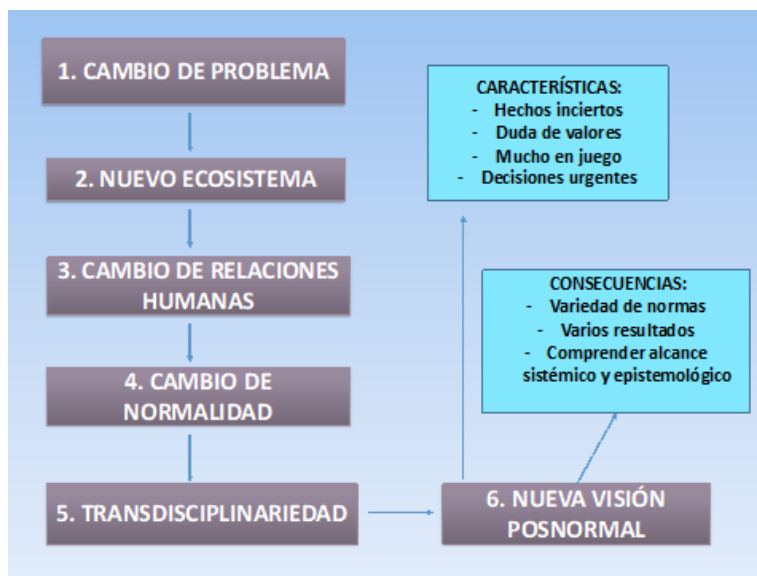


Figura 1. Nueva visión posnormal.
Elaboración propia a partir de Bouée, 2013.

El profesor Latorre (2020) describe el tiempo de la *posmodernidad* con características narradas en *El Cisne Negro* (Nicholas, 2012) como imprevisible, incontrolable, ingerenciable. Asegura Latorre que el tiempo de posnormalidad que vivimos es un nuevo escenario regido por la volatilidad (Bouée, 2013), la incertidumbre, la complejidad y la ambigüedad (VICA). La *volatilidad* de lo inestable e inesperado, con organizaciones versátiles y una huella ligera; la *incertidumbre* de lo impredecible, el caos, la locura, lo incontrolado, donde interactúan muchas causas; la *complejidad*, como cualidad de lo que se compone con diversos elementos interrelacionados, que están enredados, que es complicado y difícil de comprender y la *ambigüedad* como angustia y confusión. Nuestra sociedad en tiempo de posnormalidad tiene tres grandes prioridades como soluciones inmediatas, basados en las

tres “r”: resistir, repensar y reformar, lo que supone un tiempo de retos y oportunidades.

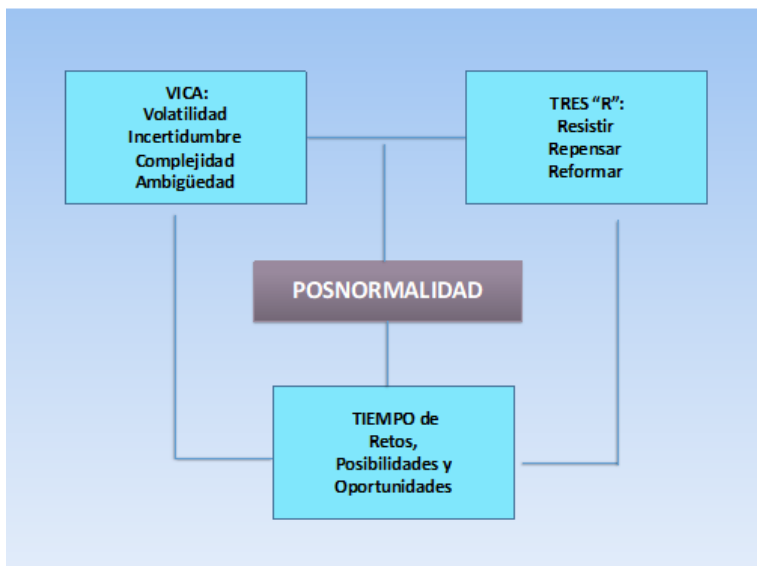


Figura 2. Posnormalidad. Elaboración propia.

Pensando en educación, la posnormalidad ha de asumir el derecho a una educación para todos, donde ningún alumno se ha de quedar retrasado, donde hay que prepararse para la actuación educativa del día siguiente, buscando la seguridad administrativa y académica a través de la planificación de los procesos de enseñanza aprendizaje con apoyo de las herramientas virtuales, donde hay que aplicar unas estrategias y recursos humanos que aprovechan la oportunidad, la formación de las personas y el descubrimiento del teletrabajo y la “oficina en casa”. La organización es otro elemento destacable, donde el liderazgo del formador es destacable, al gestionar el espacio y la actividad contando con la conectividad de un equipo con rápido apoyo al profesorado y alumnado.

La crisis educativa generada por COVID-19 en el tiempo de posnormalidad, nos ha de llevar, según Rodríguez (2020), a aprender algunas lecciones educativas: educación no es lo mismo que escolarización; importante reintegrar al alumnado más atrasado; las habilidades y conocimientos se han producido en un aprendizaje colaborativo, en cualquier momento y forma, superando los problemas con el esfuerzo personal; se ha podido producir un cambio de la escala personal de valores; el dolor humano y las adversidades vividas por la pandemia, se han atenuado a partir de los conocimientos científicos; los problemas vividos y los retos afrontados son más importantes que los contenidos; la colaboración y conexión en red ha sido fundamental con el apoyo tecnológico, donde hemos aprendido de nuestros propios errores, con la reflexión personal y grupal.

La posnormalidad es un tiempo de oportunidad de “enseñar cómo navegar por el océano de la incertidumbre, apoyados en el archipiélagos de las certezas” (Morin, 2006).

4. El Derecho Educativo garante ante COVID-19

Un conjunto de normas y disposiciones que garantizan el derecho en la educación tan necesario ante los cambios que COVID-19 ha traído a la escuela: los cambios en los espacios, en la metodología, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en los recursos, en la comunidad escolar, etc. A parte de las leyes ya indicadas, destacamos las siguientes:

- *Constitución Española*

Art. 27. 1 Todos tienen el derecho a la educación. A la libertad de enseñanza.

Art. 27.2 La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los

principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.

Art. 15 Derecho a la integridad física y moral.

- *Código Civil:*

Art. 154.1 Ejercicio de la patria potestad. Los padres obligados a educar a sus hijos y procurarles una formación completa o integral.

- *Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor:*

Art. 6.2 “Tiene únicamente las limitaciones prescritas por la ley y el respeto de los derechos y libertades fundamentales de los demás”.

Art. 6.3 Los padres o tutores “tienen el derecho y el deber de cooperar para que el menor ejerza esta libertad de modo que contribuya a su desarrollo integral”.

- *Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.*

El sistema educativo ha de garantizar la inserción del alumnado en el entorno virtual y el aprendizaje seguro con todos los recursos y herramientas. El carácter inclusivo será una característica principal para el acceso de todos en especial el alumnado con necesidades educativas específicas. Algunas medidas: a) La inclusión por parte de la Administración de asignaturas de libre configuración para la adquisición de la competencia digital, la utilización adecuada de las TIC y la eliminación de violencia en la red; b) la formación en competencias digitales necesaria para todos, en especial para el profesora-

do; c) la garantía en la formación del uso y seguridad en la red para lograr los derechos propios de Internet.

- *Ley 31/1995, 8 de noviembre, de Prevención de Riesgos Laborales. BOE n° 269.*
- *Real Decreto 21/2020. BOE n° 163. De medidas urgentes de prevención, contención y coordinación para hacer frente a la crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19.* Asegurar las medidas organizativas para evitar aglomeraciones en los centros y garantizar la distancia de seguridad de, al menos, 1,5 metros y las medidas adecuadas de higiene para la prevención de los riesgos de contagio.

Art. 9 : Los centros docentes tomarán en cuenta:

- Las normas de desinfección, prevención y acondicionamiento de los centros.
 - La adopción de las medidas organizativas para evitar aglomeraciones y garantizar que se mantenga una distancia de seguridad de, al menos, 1,5 metros.
 - La prevención de los riesgos de contagio mediante la observación de medidas de higiene adecuadas.
- *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación.* Las administraciones educativas asegurarán el cumplimiento en los centros docentes, públicos o privados, las normas de desinfección, prevención y acondicionamiento de centros (art. 3).
 - *Ley 33/2011, de 4 de octubre, General de Salud Pública*
 - *Medidas higiénicas para la prevención de contagios del COVID-19.*

- *Procedimiento de actuación para los servicios de prevención de riesgos laborales frente a la exposición al SARS-COV-2.*
- *Real Decreto 39/1997, de 17 de enero, por el que se aprueba el Reglamento de los Servicios de Prevención. Prevención de riesgos laborales vs. COVID-19.*
- *Estrategia de detección precoz, vigilancia y control de Covid-19.* (16 junio, 2020).
- *Marco Estratégico para la Atención Primaria y Comunitaria.* (10 abril 2019).
- *Plan para la transición hacia una nueva normalidad: Respuestas a preguntas frecuentes.* 3 mayo de 2020.

Ante estas normas, cabe reflexionar si sirven de algo estas medidas en los centros, si los estudiantes se juntan en calles, parques o locales para sus encuentros y celebraciones sin distanciamiento, sin uso de mascarillas y sin higiene de manos.

5. Respuestas y medidas educativas, didácticas y organizativas escolares

a) Algunos antecedentes

Después del sufrimiento de maestros y profesores por la incertidumbre y la inseguridad que se ha generado en la sociedad y en la escuela por la pandemia (Essomba, 2020), el profesorado se ha reinventado educativamente hablando, de la noche a la mañana, para seguir dando desde su casa, una respuesta educativa de calidad a la heterogeneidad de su alumnado.

Estamos en la escuela *poscovid*, donde no se trata de pasar todo a una versión online, sino de redimensionar todos los elementos didácticos, tecnológicos y edu-

cativos, y ajustarlos a una planificación coherente, con medidas de enseñanza que respondan a las necesidades educativas y contextuales, en armonía con las normativas locales, comunitarias, nacionales e internacionales.

Al respecto la formación y preparación de los profesionales de la enseñanza es fundamental. Essomba (2020) asegura en su artículo de prensa que “el profesorado no ha ninguneado el derecho a la educación, si no que su inquietud (...) ha sido la de garantizar el derecho a una educación de calidad”, donde el espacio natural de la escuela se cierra de pronto, y hay que mantener las interrelaciones socio educativas en otro espacio físico distinto del habitual donde “se cocina” la enseñanza y el aprendizaje. La coacción, la incapacidad y el aislamiento han sido sentimientos propios del profesorado en estas circunstancias. Por otro lado, experimentaban la falta de apoyo de las administraciones educativas por la lentitud en la toma de decisiones.

En España las administraciones han permanecido como ausentes en las decisiones urgentes en época de posnormalidad. En este sentido, la ministra de educación y formación profesional, Celaá, ha propuesto (Paniagua, 2020) el uso de bibliotecas, gimnasios y salones de actos como aulas; quiere modernizar el sistema educativo al que tilda de “contenido enciclopédico”; sugiere que los centros que realicen reformas, las hagan con “la perspectiva de abrir espacios para asegurar distancias” y pone el ejemplo de Dinamarca donde los profesores “ejercen la docencia al aire libre”... Por otro lado, las metodologías cooperativas requieren amplios espacios para el trabajo socializador, que ahora se quiere convertir en individual y online...).

En las enseñanzas universitarias (Sanmartín, 2020), el actual ministro Castells, propone *fórmulas* para calcular la presencialidad: a) El “coeficiente de ocupación”: dividiendo el número de alumnos matriculados entre la capacidad de la instalación, tomando en cuenta

la separación de 1,5 m.; b) El “coeficiente de ocupación real”: al dividir el número de matriculados entre la capacidad real de la instalación. Si el segundo era superior al primero, la actividad no se podría desarrollar presencialmente, derivandola al ámbito de la red. Este sistema de “presencialidad adaptada” ha sido criticado como inviable por su carácter desmotivador y las dificultades que surgen para dar continuidad y seguimiento a las clases.

Otro problema tiene que ver con la posibilidad de que las clases sean grabadas. El profesorado ha criticado esto por cuanto atenta a la libertad de cátedra, a la ley de protección de datos, y a una fuerte inversión económica para dotar al alumnado de ordenadores portátiles y a todas las aulas de los sistemas tecnológicos necesarios. Se apunta desde las Universidades hacia la máxima presencialidad y la distancia interpersonal de 1,5 m.

También detalla el ministro (Sanmartín, 2020) la implantación de turnos rotatorios, donde una parte de los alumnos siga la clase por videoconferencia y la otra de forma presencial. El Real Decreto 21/2020 que aprobó el Consejo de Ministros, recogía únicamente la distancia del 1,5 m. en el campus como requisito de validez jurídica. Se trata de simplificar para favorecer que las universidades tomen sus decisiones.

b) Medidas organizativas de prevención, higiene y promoción

Es el Ministerio de Sanidad junto con el de Educación y Formación Profesional, los que han dictado una serie de medidas preventivas pensando en la planificación del próximo curso (Medidas de prevención, higiene y promoción de la salud frente a COVID-19, 22 de junio, 2020).

La normativa relaciona en la introducción la infancia y COVID-19, respecto del impacto que el cierre de los centros educativos ha tenido en la salud, en el bienestar del alumnado; en la epidemia de COVID-19 y plantea la vuelta a la escuela, segura, saludable y sostenible.

Posteriormente se indica el propósito del documento y sus objetivos.

Se enumeran los principios básicos de prevención, higiene y promoción de la salud frente a Covid-19 en los centros educativos: 1) limitación de contactos; 2) medidas de prevención personal; 3) limpieza y ventilación; 4) gestión de casos y 5) acciones transversales como la reorganización del centro, la coordinación y participación, la comunicación y la educación para la salud y la equidad.

Se indica como muy importante la *limitación de contactos* según las etapas escolares. En este sentido el Anexo VI lo explicita:

- Infantil y Primaria: Se podrán establecer grupos de convivencia estable. En Primaria si no fuera posible, mantener una distancia de 1,5 m.
- ESO y Bachillerato: En las aulas, distancia de 1,5 m entre alumnos por puestos escolares.
- Para todos, priorizar espacios al aire libre; entrada y salida escalonada; evitar asambleas o reuniones presenciales. En eventos con público, mantener la distancia interpersonal y restricción de aforo. Reducir desplazamientos de grupos en el centro, que se mueven los profesores a cada aula. Favorecer el transporte activo (bici, andar). Limitar contactos y al aire libre.

De igual forma, se indican *las medidas de prevención personal* por etapas educativas: con la higiene de manos, el uso de mascarillas y la información sobre guantes. El anexo VI de la normativa especifica estas medidas preventivas:

- Infantil: Menores de 6 años, la mascarilla no es obligatoria.

- Primaria: En grupos estable de convivencia no es necesaria la mascarilla. Usar fuera del grupo y mantener al menos, una distancia de 1,5 m.
- ESO, Bachillerato y FP: Cuando no se pueda mantener la distancia de 1,5 m la mascarilla es obligatoria. Sentados en su puesto no es necesaria.
- Trabajadores: La mascarilla no es necesaria en grupo estable de convivencia. Obligatoria fuera de él y con distancia interpersonal. Resto de personal es obligatoria, sobre todo si no puede mantenerse la distancia.
- La mascarilla preferiblemente higiénica reutilizable, salvo grupo vulnerable.
- Los guantes no son necesarios. Personal de limpieza sí.

En lo que tiene que ver con la limpieza, desinfección y ventilación del centro, el anexo VI del documento lo detalla:

- Protocolo de limpieza y desinfección: Al menos una vez al día. En aseos, tres veces diarias. Mayor atención en superficies comunes de uso frecuente, perchas, pomos de puertas, mesas, muebles, pasamanos, etc.
- Ventilación: Al menos cinco minutos a la entrada y salida y entre horas. Si el tiempo lo permite, mantener ventanas abiertas. Cuidar la prevención de accidentes.

En relación con la gestión de los casos:

- Protocolo y coordinación: Disponer de un protocolo ante la aparición de casos. Establecer canales de comunicación con el sistema sanitario (atención Primaria y Salud Pública).

- Contar con un protocolo de salud pública para actuar ante la aparición de casos de COVID-19.
- Vigilar síntomas diariamente en casa. Si hay síntomas compatibles con COVID-19 en el domicilio, no acudir al centro y consultar con su centro de salud o en el teléfono de referencia de la comunidad. Con síntomas de gravedad o dificultad respiratoria llamar al 112.
 - Actuación ante un posible caso: Llevar a un espacio separado de uso individual, colocar mascarilla quirúrgica y contactar con la familia. Llamar al centro de salud de Atención Primaria de referencia, o al teléfono de referencia de la comunidad y seguir sus instrucciones.
 - Trabajadores: Si hay síntomas compatibles con COVID-19 en el centro educativo llevar a un espacio separado, colocar mascarilla quirúrgica. Llamar al centro de salud o al teléfono de referencia de la comunidad y al servicio de prevención de riesgos laborales.

Hay una serie de acciones transversales a tomar en cuenta que pasa por la reorganización del centro, en cuanto a la gestión de los recursos humanos del colegio, a la reorganización de los espacios, a los horarios y su flexibilización y a los recursos materiales para el cumplimiento de las medidas de prevención

Respecto de la coordinación y participación: es muy importante la coordinación con la atención primaria, con la salud pública, con los servicios sociales, las entidades locales, la búsqueda de los espacios amplios adecuados, la conciliación para ser atendidos los menores por su familia y la seguridad del transporte activo (caminando o en bici) con los consiguientes lugares seguros para aparcar las bicicletas.

La participación de las familias a través de las AMPAS es muy importante y la promoción del alumna-

do en la difusión y aplicación de las medidas de higiene.

La comunicación entre los miembros de los equipos escolares y las familias resulta fundamental. La educación para la salud ha de ser planificada y realizada en el centro escolar, siendo el propio alumnado los agentes formadores.

La equidad ha de ser planificada tanto en el plan de inicio de curso como en el plan de contingencia, ante cualquier escenario que pueda darse para atender a:

- Familias en riesgo de pobreza y exclusión, víctimas de la violencia, migrantes no acompañados, refugiados, menores de etnias, etc.
- Personas con discapacidad o con necesidades especiales, o de refuerzo educativo.
- Familias donde los padres trabajan fuera o teletrabajen sin posibilidad de compatibilizar con el apoyo al menor.
- Casos de absentismo escolar.
- Los alumnos en su acogida, especialmente a los más vulnerables, y los que pueden ser objeto de acoso y bullying a través de medios telemáticos. Hay que promover la solidaridad, el respeto, y la inclusión (González-Alonso, 2020).

Las medidas de prevención acentúan unas que son específicas para Educación Especial y para Educación Infantil de primer ciclo, y que tienen que ver con la limitación de contactos, las medidas de prevención personal y de limpieza y ventilación del centro.

Sanmartín (2020) describe como será la nueva escuela que vendrá en el inicio de curso donde será diferente por las circunstancias. La aplicación de las medidas indicadas en el anterior documento, implica toma en cuenta el uso del termómetro antes de salir de casa, las distancias en el autobús escolar, las entradas y salidas

escalonadas, el uso de mascarillas, los recreos sin contacto físico, donde la propia educación física se pone en riesgo, la desinfección de los equipamientos deportivos después de cada clase, menos libros de texto, la enfermería escolar, como nuevo espacio de referencia escolar, las *ratios* de alumnos por aula, las clases al aire libre y en los gimnasios, menos contenidos y asignaturas, la enseñanza híbrida: presencial y online, los aseos más limpios y con papel, el comedor por turnos, evitar aglomeraciones y desplazamientos: dejar excursiones, visitas, salidas culturales, festivales, teatros, etc.

c) Espacios educativos virtuales seguros

Bien sea en casa en la opción de teletrabajo, en educación virtual, tanto como formadores, o alumnado de etapas escolares como de estudios superiores, hay que tomar en cuenta: La creación de espacios de trabajo seguro; nuestros dispositivos tecnológicos de trabajo, prepararlos para su uso adecuado; muy importante realizar copias de seguridad y configurar el router y wifi de forma correcta; ser prudente con las redes y sitios de conexión y mantener una línea de apoyo con ciberseguridad.

Cerveira (2020) propone una organización académica donde se ponga el énfasis en el entorno online: donde las clases presenciales se refuercen con actividades digitales; donde los planes de enseñanza, recojan acciones pedagógicas digitales compatibles con los objetivos de aprendizaje previstos; donde se registren las actividades digitales en las clases, evidenciando el cumplimiento del plan de enseñanza y la carga horaria de la asignatura; donde la evaluación considere herramientas variadas en el entorno virtual. Si es preciso, complementar con evaluación presencial al final del proceso.

d) Orientaciones educativas para entornos virtuales:

A modo de orientaciones de la planificación de actividades y clases online: a) considerar los apoyos y recursos online con texto, audio y video en las enseñanzas y actividades; b) ofrecer materiales digitales adecuados y variados como textos, e-books, audios, vídeos, sitios web, bases de datos, presentaciones narradas, etc.; c) establecer canales de comunicación para esclarecer dudas y profundizar temas de estudio; d) apoyar a la comunidad académica con los equipos y formación necesaria; e) diversificar las metodologías en contexto virtual, con el compromiso y participación activa del alumnado; f) utilizar herramientas para trabajar con archivos, presentaciones narradas con power point, preguntas online que aporten la información y seguimiento del alumnado; g) utilizar bibliotecas y plataformas virtuales educativas para la enseñanza y la comunicación como Moodle, Meet, Zoom, Teams, etc., con el control y uso debido.

e) Alguna respuesta comercial

Algunas empresas (Edelvives, 2020) como respuesta a la pandemia, ofrecen recursos y protocolos que garantizan el retorno a las aulas con seguridad en los espacios y materiales. Por ejemplo, suministran a los centros educativos equipamientos personales, máscaras, guantes, pantallas protectoras, etc., para la protección de la comunidad escolar; medidas de higiene y seguridad; la implementación de protocolos escolares de seguridad e higiene; la elaboración de planes con espacios y sistemas adaptados; la señalización y los paneles informativos; el mobiliario flexible y compartimentalizado; la instalación de cámaras para medir la distancia entre las personas y la temperatura del personal del centro que accede o sale. Esto puede ser un apoyo interesante al centro, aunque otros lo ven como una oportunidad comercial.

6. Enseñar con seguridad en la posnormalidad

El Instituto Nacional de Ciberseguridad (INCIBE) (2020) es un organismo que depende del Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital, que cuida y desarrolla la confianza digital, la ciberseguridad y la resiliencia y el mercado digital, para impulsar el uso seguro del ciberespacio como *derecho* de los usuarios.

Entre las orientaciones que sugieren el INCIBE (2020) para el teletrabajo, las reuniones o las enseñanzas, se han de tomar en cuenta recomendaciones de seguridad en el uso de aplicaciones de videollamada:

- Utilizar aplicaciones o herramientas informáticas colaborativas, básicas y gratuitas experimentadas.
- No permitir intrusos: preparar la sala de espera y bloquear el acceso, una vez iniciada la sesión.
- Requerir contraseña para acceder a la reunión.
- Vigilar a quién le pasas la convocatoria.
- Apagar vídeo y micrófono por defecto y ¡cuidado con lo que compartes!. Pueden ser motivo de situaciones poco deseables.
- Evitar compartir información confidencial: nombres, documentos, archivos direcciones web, cuando un usuario comparte su pantalla con el resto de usuarios de la reunión.
- Comunicar a los participantes si el administrador pretende grabar la reunión.
- Seguir el protocolo establecido por la Institución sobre las sesiones o clases en la red, para ser grabadas o no, atendiendo a la protección de datos.
- Realizar las videollamadas con la herramienta elegida que siempre estará actualizada a la

última versión disponible descargada del sitio oficial.

- Conocer la política de privacidad de la herramienta.
- Cifrar las comunicaciones.

Sólo así se podrán realizar videollamadas de manera segura.

Es conveniente utilizar siempre la última versión disponible para que no suceda como el caso reciente de Zoom que fue descubierta su vulnerabilidad, afectando a Windows y permitiendo que un ciberdelincuente robe el usuario y contraseña de la víctima y acceda a los documentos. Para lo cual, se recomienda:

- Cambiar de contraseña en cada sesión.
- Crear y utilizar salas de espera.
- No compartir el ID de reunión de forma pública.
- No activar del participante la pantalla compartida.
- Cuando la sala de la reunión esté completa, bloquear el acceso a la reunión.
- Compartir la pantalla por defecto, sólo el administrador o moderador.
- Mantener la aplicación actualizada del sitio adecuado.
- Identificar a posibles invitados en la reunión.

Los recursos educativos abiertos (REA):

El Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) (2020) del Ministerio de Educación y Formación Profesional es el organismo que integra las TIC y la formación del profesorado en los centros educativos, impulsando el cambio meto-

dológico en las aulas, la colaboración escolar, los nuevos espacios escolares y el desarrollo de habilidades competencias digitales.

El *INTEF* propone utilizar *recursos educativos abiertos*, reconocidos (Miao, et al., 2016), como materiales de enseñanza, aprendizaje e investigación que son de dominio público, contando con una guía básica de *recursos educativos abiertos* (Butcher, et al., (2015) que facilitan el proceso, entre los *recursos de código abierto*, también llamados “Sistemas de Administración del Aprendizaje” (Learning Management Systems, LMS).

De entre ellos, destaco *Moodle*, con una comunidad de aprendizaje de 10 millones; *Bodington* que sirve a usuarios de universidades como Oxford; *Claroline*, con usuarios en más de 80 países; *Dokeos*, *LRN*, *Atutor*, *OLAT* o *Sakai* adaptado a universidades prestigiosas. Todos estos recursos facilitan el acceso gratuito, la licencia abierta, la capacitación profesional, la participación entre comunidades activas que mejoran y desarrollan el producto, con versiones actualizadas, organización estable, objeto de inspecciones públicas.

De igual forma, se plantean una serie de directrices (UNESCO, 2015) para que el profesorado desarrolle la capacidad de evaluar, publicar, reunir, adaptar y poner en contexto los *recursos educativos abiertos*, con trabajo en equipo, apoyo institucional, uso de redes y comunidades de práctica, con participación del alumnado en el contexto de los derechos de propiedad intelectual, de autor y de políticas de privacidad.

Algunos recursos educativos abiertos (REA) propuestos por *INTEF*:

- *eXelearning*: Editor de recursos educativos interactivos, gratuitos y de código abierto, que facilita la creación de materiales, páginas web, etc., (exelearning.net).
- *Procomún*: Son recursos educativos abiertos (REA) con red social integrada. Es un espacio

para el encuentro de la comunidad educativa para compartir ideas y experiencias. Se puede buscar, crear y modificar recursos educativos abiertos catalogados por metadatos, que se exploran por etapas educativas, áreas, tipos de recursos, etc., (<http://procomun.educalab.es/es>).

- *EDIA*: Proyecto de diseño, creación y aplicación de recursos educativos abiertos, que son innovadores, de calidad, completos, participativos, curriculares y competenciales para apoyar la transformación metodológica y digital en las aulas. EDIA conecta a creadores y a usuarios, facilita el debate didáctico del recurso, usa versiones actualizadas, potencian la creatividad, la motivación, la adaptación, colaboración e incremento de la competencia digital (<https://cedec.intef.es/recursos/>).
- *AseguraTIC*: Recursos orientados a niños y niñas, familias, profesores y maestros, educadores en general para hacer de internet y las redes sociales un entorno más seguro (<https://intef.es/aseguratic/>).
- *Programas de televisión*: a) *Aprendo en casa*: Asignaturas curriculares en programa de televisión, con recursos y apoyos a los centros escolares (<https://bit.ly/304RvIW>); b) *La aventura del saber*: Espacio sobre aprendizajes en entornos no académicos (<https://www.rtve.es/television/la-aventura-del-saber/>)
- *Experiencias educativas inspiradoras*: Repositorio de recursos, difusión entre el profesorado. Observatorio de tecnología educativa, propuestas para integrar las tecnologías en el aula, etc., (<https://bit.ly/2W988IL>)
- *Banco de imágenes y sonidos*: Para compartir y

utilizar didácticamente con las condiciones que se indican en la web de referencia. Se pueden aportar otras nuevas (<http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/web/>).

- *Aprendizaje abierto en colaboración*: Formación masiva abierta y en línea (MOOC). (<https://enlinea.intef.es>)
- *EduPills*: Aprendizaje online en cualquier lugar y momento, mediante microformación en habilidades, destrezas y competencia digital. (<http://edupills.intef.es>)

El uso de estos recursos educativos abiertos facilita la planificación, la enseñanza, el aprendizaje, las actividades, la evaluación y el seguimiento del alumnado, además del apoyo que supone para el profesorado la realización de sus funciones.

7. Conclusiones

La época de posnormalidad que estamos viviendo, nos hace pensar y mantener una actitud de atención constante, de permanecer despiertos y conscientes ante las situaciones sociales, económicas, sanitarias y educativas, para responder con presteza a las situaciones que nos puedan venir.

Necesitamos permanecer unidos, trabajar en equipo y contar con la formación necesaria para afrontar en cada momento, las situaciones volátiles y complejas, como nuevos retos educativos de la posnormalidad.

Se trata de dar respuestas educativas, didácticas y organizativas que sean precisas y correctas sobre los problemas, dificultades y necesidades actuales y venideras. Para lo cual, el apoyo institucional y normativo con el conocimiento y aplicación del DERECHO EDUCATIVO es esencial.

Mención a parte merecen los materiales y recursos tecnológicos que respondan como medios adecuados a las necesidades identificadas. Contar con las herramientas y equipos renovados es determinante, a la par que se apliquen las medidas de seguridad recomendadas en la red.

8. Referencias:

- Alonso, F. G. (2007). Metodología cualitativa y formación intercultural en entornos virtuales. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8(1), 106-133.
- Asamblea General de Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. <https://bit.ly/3iWemza>
- Bouée, C.E. (2013). *Light Footprint Mangement: Leadership in times of change*. Bloomsbury, London.
- Butcher, N., Kanwar, A., & Uvalic-Trumbic, S. (2015). Guía básica de recursos educativos abiertos (REA). UNESCO. <https://bit.ly/2OfllFd>
- Cerveira Kampff, A.J. (2020). *Organización académica en tiempos de pandemia: Enfasis en la mediación online*. [Webinar] RMI-IES. 14 mayo, 2020.
- Consejo de Ministros. (2020, 9 de junio). Real Decreto 21/2020. BOE nº 163. De medidas urgentes de prevención, contención y coordinación para hacer frente a la crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. <https://bit.ly/2CXMVV0>
- Edelvives, (2020). *Espacios con sentido. Construyamos el centro soñado*. <https://www.espaciosconsentido.es/es/index>
- Essomba, M.A. (2020). El profesor desdeñado. *El País* (3 de junio de 2020). <https://bit.ly/2CmeyHg>
- González-Alonso, F., Guillén-Gámez, F. D., & de Castro-Hernández, R. M. (2020). Methodological Analysis of the Effect of an Anti-Bullying Programme in Secondary Education through Communicative Competence: A Pre-Test–Post-Test Study with a Control-Experimental Group. *International journal of environmental research and public health*, 17(9), 3047.
- INCIBE. Instituto Nacional de Ciberseguridad. (2020). ¿Qué es el INCIBE? <https://www.incibe.es/que-es-incibe>

- INCIBE. Instituto Nacional de Ciberseguridad. (2020). Recomendaciones de seguridad para videollamadas. <https://bit.ly/325pLXg>
- Instituto de Salud Carlos III. Ministerio de Sanidad. (2020). Estrategia de detección precoz, vigilancia y control de Covid-19. (16 junio, 2020). <https://bit.ly/3irDvkO>
- Instituto Nacional de Seguridad y Salud en el Trabajo. (2020, 27/04). Prevención de riesgos laborales vs. COVID-19. Real Decreto 39/1997, de 17 de enero, por el que se aprueba el Reglamento de los Servicios de Prevención. BOE N° 27. <https://bit.ly/2V-DAQea>
- Intef. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. (2020). <https://intef.es>
- Jefatura del Estado. (1995, 10/11). Ley 31/1995, 8 de noviembre, de Prevención de Riesgos Laborales. BOE n° 269. <https://bit.ly/2BwvzhJ>
- Jefatura del Estado. (2011, 05/10). Ley 33/2011, de 4 de octubre, General de Salud Pública. <https://bit.ly/3dSXXVo>
- Latorre Ariño, M. (2020). Las IES Maristas em Contextos posnormales. Director de posgrados. [Webinar]. UMCH. Lima (Perú). 14 Mayo 2020.
- Litago, J. D. U., Ingelmo, R. M. G., & Alonso, F. G. (2020). Peer abuse in secondary education by gender and school year. The relationships with equals, school liking and satisfaction with life for bullies and victims. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (35), 33-46.
- López Rivero, A.J. (2020). *No hagas siempre lo mismo*. [Prensa]. El Mundo de Castilla y León. 2 de junio de 2020
- Marín, V.H. (2016). Transdisciplina, posnormalidad y ecosistemas. Comentarios. Laboratorio de Modelación Ecológica. Universidad de Chile. Consultado 22 de mayo de 2020. <https://bit.ly/3eRSD90>
- Miao, F., Mishra, S., y McGreal, R. (2016). Open educational resources: policy, costs, transformation. París: UNESCO. <https://bit.ly/2ANRznR>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). LOMLOE. Proyecto de Ley Orgánica de Modificación de la LOE. <https://bit.ly/2ZlC9kb>

- Ministerio de Sanidad y Ministerio de Educación y Formación Profesional. 2020, 22 de junio. Medidas de prevención, higiene y promoción de la salud frente a Covid-19 para centros educativos en el cursos 2020-2021. <https://bit.ly/38mKZB7>
- Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social. (2020). Marco Estratégico para la Atención Primaria y Comunitaria. (10 abril 2019). <https://bit.ly/3gizqh9>
- Ministerio de Sanidad. (2020, 06/04). Medidas higiénicas para la prevención de contagios del COVID-19. <https://bit.ly/3dVvL7e>
- Ministerio de Sanidad. (2020). Procedimiento de actuación para los servicios de prevención de riesgos laborales frente a la exposición al SARS-COV-2. (8 de junio de 2020). <https://bit.ly/2BXSySH>
- Morin, E. (2006). El desafío de la transformación de la “condición humana” a la “humana condición” para las humanidades. Signos Universitarios: Revista de la Universidad del Salvador. 25, n° extra 2, 2006, pp. 33-62.
- Nicholas Taleb, N. (2012). El Cisne Negro. El impacto de lo altamente improbable. Barcelona: Paidós.
- ONU. (2015). Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS). <https://bit.ly/329O1rn>
- Paniagua, A. 2020, 22 de mayo. Celaá propone usar bibliotecas, gimnasios y salones de actos como aulas. El Norte de Castilla. Consultado el 22 de mayo 2020. <https://bit.ly/2C0NMDR>
- Plan para la transición hacia una nueva normalidad: Respuestas a preguntas frecuentes. 3 mayo de 2020. <https://bit.ly/2ZvbKzi>
- Popper, K.R. (1972). Objective Knowledge. Oxford: Oxford University Press. Traducción española (1974): Conocimiento objetivo. Madrid: Tecnos.
- Rodríguez, J. (2020). 11 cosas que deberíamos haber aprendido durante esta crisis. Asociación Educación Abierta (6 de julio, 2020) <https://bit.ly/3fyTMD3>
- Sanmartín, O. (2020). La nueva escuela que vendrá en septiembre: sin papel ni balones (El Mundo 25 de mayo de 2020). <https://bit.ly/38xbWCo>
- Sanmartín, O. 2020, 10 de junio. Castelles corrige su vuelta al campus. El Mundo. Consultado el 10 de junio de 2020. <https://bit.ly/3eURWM7>

- UNESCO. (2015). Directrices para los recursos educativos abiertos (REA) en la educación superior. <https://bit.ly/324yYiJ>
- UNICEF. (1989). Convención de los Derechos del niño. <https://bit.ly/3iS1rhE>
- World Health Organization. (2020). Considerations form school-related public health measures in the context of the context of COVID-19. Mayo 2020. <https://bit.ly/3el0riw>

Capítulo 9

DERECHO EDUCATIVO, EDUCACIÓN, BIENESTAR Y POBREZA

René F. Pérez

*Universidad de San Carlos de Guatemala.
RIIDE Guatemala*

1. Introducción

El acceso a la educación como derecho está consagrado en la Carta Magna de todos los Estados democráticos. Como no siempre fue así, este derecho aparece en prácticamente todos los instrumentos internacionales en materia de derechos humanos. De manera que el derecho a la educación se cataloga como un derecho humano universal. De hecho, en los Objetivos de Desarrollo Sostenible para el año 2030, se propone “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (ONU, 2015, págs. 8).

Tener acceso a una educación de calidad no es suficiente si esa educación se enfoca como hasta ahora en saber y no en ser. Además de proveer oportunidades de aprendizaje, se necesita que la educación sea la base para ayudar a las personas a alcanzar una vida plena. Para ello, se necesita aprender a ser y aprender qué hacer para llegar ser. Si las personas como individuos alcanzan una vida plena porque llegan a ser lo que se propusieron, mejorarán ellos y la sociedad a la que pertenecen. Si la educación transforma la vida de las personas para bien y las capacita para enfrentar el mundo real se puede incidir en la reducción de la pobreza y a la larga en el desarrollo sostenible.

2. La educación como derecho humano universal

A lo largo de la historia de la humanidad, por lo general, el acceso a la educación ha sido privilegio de las clases: gobernante, noble y religiosa y casi exclusiva para los hombres. Así fue entre los egipcios, los indios y los hebreos. Se exceptúa China, en lo que respecta a la educación de los mandarines, en la época imperial: "... la educación china era en este sentido muy democrática, ya que a los cargos directivos del gobierno y la administración podían aspirar todos los habitantes, con tal que aprobaran los exámenes correspondientes" (Luzuriaga, 1989, pág. 33).

Asimismo, se puede recorrer en el tiempo y encontrar que en cuanto a la educación en Grecia y Roma antiguas y en las edades Media, Moderna y Contemporánea las cosas no cambian mucho. Sin embargo, en la Edad Media cuando la Iglesia Católica tomó el control de la educación, logró grandes avances al educar a hombres, mujeres, extranjeros, esclavos y grupos marginales. Aunque sus métodos eran la memorización rígida, la lectura oral y el cántico, la Iglesia consideró que estaba obligada a "garantizar la educación de todos los seres humanos, sin importar su clase social o procedencia" (Alonso Salas, 2012, pág. 66).

Lamentablemente, la historia nos enseña que el ideal de la Iglesia, con respecto a la educación, en el periodo medieval no fue precisamente el que se aplicó en la práctica. De allí que el acceso a la educación a través del tiempo siempre priorizó a las élites. Seguramente por eso se hizo forzoso que los pueblos reivindicaran su derecho a la educación. Es así como siglos más tarde fue inevitable que se suscribieran declaraciones, convenciones y normativos que incitan a los Estados modernos a reconocer el derecho de sus ciudadanos a la educación. Revisemos.

La primera mención de la educación como un derecho humano universal se encuentra en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* que literalmente dice:

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la educación 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. (ONU, 1948, Art. 26, numeral 1).

Toda persona es toda persona, y en la mayoría de los Estados la educación es tanto un derecho como una obligación. Ejemplos: en Guatemala, la educación inicial, preprimaria, primaria y básica no es solo un derecho sino una obligación. Igualmente lo es en los Estados Unidos Mexicanos y en España, (Asamblea Nacional Constituyente, 1985, Art. 73; Congreso Constituyente, 1916, Art. 3 y Cortes Generales, 1978, Art. 27)

En cuanto a los niños, la *Convención de los Derechos del Niño*, establece el derecho de los niños y de las niñas a la educación en condiciones de igualdad de oportunidades. En esta Convención se instituye la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos, el fomento de la enseñanza secundaria y profesional y la facilitación de la educación superior (ONU, 1989, Art. 28).

Los Estados están comprometidos a asegurar que hombres y mujeres por igual gocen de todos los derechos económicos, sociales y culturales, incluido el derecho a la educación, que deberá orientarse al pleno desarrollo de la persona y de su sentido de dignidad, así como capacitarla para su participación efectiva en una sociedad libre, favoreciendo la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las personas sin distinción alguna (ONU, 1976, Art.13).

Como vivimos en un mundo desigual y la escuela refleja mucho lo que ocurre en la sociedad, el derecho internacional no ha pasado por alto esta realidad. Por lo tanto, se prohíbe toda discriminación fundada en la etnia, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier clase, el origen, la posición económica o el nacimiento, que se traduzcan en desigualdad en el campo de la enseñanza (ONU, 1962, Art. 1).

Un grupo que puede ver vulnerado su derecho a la educación es el de los trabajadores migratorios y sus familias. Los hijos de migrantes, sin importar su situación legal, también tienen garantizado el derecho a la educación en todos los niveles “en condiciones de igualdad de trato con los nacionales del Estado de que se trate” (ONU, 1990, Art. 30).

En relación con las mujeres, quienes a lo largo de los siglos y en casi todas las culturas han sido objeto de discriminación y han tenido menos acceso que los varones a los sistemas educativos, el derecho internacional compromete a los Estados a tomar todas las medidas necesarias a fin de evitar la discriminación contra la mujer y garantizar la igualdad de derechos y condiciones entre mujeres y hombres en materia de educación en todos los niveles y modalidades de enseñanza (ONU, 1979, Art. 10).

El mismo derecho internacional en materia de educación enfatiza “el derecho a la educación y la formación profesional”, el cual no puede ser negado en razón de la raza (ONU, 1966, Art. 5, inciso e, literal v).

Otro sector de la población que podría ser afectado en sus derechos y particularmente en su derecho a la educación, es el grupo compuesto por las personas con algún tipo o grado de discapacidad. En este sentido la norma internacional dicta que los educandos con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria, que se hagan los ajustes razonables considerando las necesidades individuales de los

educandos, que se les preste el apoyo necesario y que se atienda el desarrollo de habilidades como el aprendizaje del Braille y del lenguaje de señas, entre otros. En esencia, se busca asegurar que las personas con discapacidad puedan alcanzar su máximo desarrollo académico y social y que puedan participar de manera efectiva en una sociedad libre (ONU, 2008, Art. 24).

Respecto de la diversidad de las culturas en el mundo "...toda persona tiene derecho a una educación y una formación de calidad que respete plenamente su identidad cultural..." (UNESCO, 2001, Art. 5).

La protección al derecho universal a la educación también alcanza a las minorías étnicas, religiosas y lingüísticas. La normativa indica que la educación en el idioma propio de las minorías es un componente esencial para proteger su identidad (ONU, 1992, Art. 4).

Como puede inferirse después de hacer un repaso panorámico acerca de la normativa internacional en materia del derecho a la educación; no hay ámbito que haya quedado fuera ni grupo humano que haya sido excluido. Todos los seres humanos, sin distinción de ninguna especie tienen derecho al acceso a la educación en todos los niveles, independientemente de su condición o sus circunstancias.

3. Los seres humanos quieren vivir una vida plena

Todos los seres humanos aspiran a llevar una vida plena o por lo menos una vida digna. Por lo general se entiende por vida digna aquella que tiene satisfechas las necesidades básicas mínimas: alimentos, abrigo, vivienda, acceso a los servicios básicos tanto si se vive en el campo como en la ciudad. Una vida plena es una vida satisfactoria, una existencia feliz, una vida que va más allá de la mera subsistencia. Tiene una vida plena aquella persona que satisface desde sus necesidades básicas hasta las de estima y de autorrealización.

En el libro *Más allá de la cumbre*, el autor describe lo que sería una vida plena. Dice: “con la ayuda de miles de personas, he aprendido que todos quieren ser felices, tener buena salud, ser razonablemente prósperos, sentirse seguros; tener amigos, paz mental, buenas relaciones familiares y esperanza” (Ziglar, 1995, pág. 3). Si lo decimos en pocas palabras, resumiría que todas las personas en lo más profundo de nuestro ser deseamos vivir bien. En algún momento de la vida todos anhelamos ser más, hacer más y tener más. Es decir, alcanzar el bienestar o estar bien.

Esto lleva a comentar, de manera breve, sobre la pobreza, el bienestar y su relación con la educación. Sobre la pobreza existen dos corrientes contrapuestas: una indica que la pobreza es natural y la otra que afirma que la pobreza es creada por el ser humano. Nos referimos aquí a la pobreza entendida como la falta de recursos, por eso se dice que “la pobreza es económica y la desigualdad es social y política” (Zaid, 2008, pág. 2).

José creció en una generación que no incentivaba el estudio. Y, en las familias en las que sí se hacía, el mensaje era: estudia, consigue un buen trabajo y te jubilas. Ese paradigma cambió hace mucho tiempo. Los planes de jubilación están quebrando, las empresas se automatizan y emplean cada vez menos humanos, los requisitos para los pocos puestos son cada vez más exigentes, las jornadas, a veces, son estresantes y los salarios no son compensatorios.

En el siglo pasado, se creía que la educación formal, los estudios generales primero y los especializados después, ayudarían a la persona a mejorar sus condiciones materiales y, si era pobre, a salir de la pobreza.

Según el sitio de la Organización Children International (2020, s/p) “casi la mitad de la población mundial vive con menos de US\$2.50 al día y 400 millones de niños viven en la pobreza extrema”. Por otra parte, según el informe titulado *Panorama de América Latina*

2019 en esta región se dio una tendencia a la reducción de la pobreza y la pobreza extrema entre los años 2002 y 2014. Sin embargo, a partir de 2015 los niveles de pobreza y especialmente de pobreza extrema, aumentaron. En 2018 alrededor del 30.1% estaba bajo la línea de pobreza y un 10.7% estaba bajo el umbral de la pobreza extrema. Esto significa que aproximadamente 185 millones de personas estaban en situación de pobreza, de las cuales 66 millones vivían en pobreza extrema (CEPAL, 2019, pág. 17). Como puede verse, los niveles de pobreza en América Latina, a causa de diferentes factores, son altos.

La pregunta es: ¿qué tiene que ver la educación con la pobreza? Aunque es solo uno de los factores de la pobreza y la desigualdad, el mismo informe de la CEPAL de 2019 afirma que el nivel de educación de una persona se relaciona positivamente con la posibilidad de obtener un empleo, sobre todo si el puesto requiere especialización o llevar a cabo tareas complejas. Al revés, incide negativamente en la probabilidad de no acceder a empleos, aunque estos solo exijan realizar actividades manuales o rutinarias.

Los beneficios de la educación son aún mayores para los trabajadores que han alcanzado la enseñanza terciaria, que para aquellos que ha concluido la educación secundaria, ya que este último nivel educativo es actualmente en la región un requisito mínimo para tener cierta probabilidad de estar fuera de la pobreza (CEPAL, 2019, pág. 65).

Siguiendo con esta idea, según la expectativa de muchos estudiantes y sus padres la educación debería ayudar a mejorar las condiciones de vida de aquellos que tienen la oportunidad de tener acceso a ella. Esta idea no es una utopía. La *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos*, reunida en Jomtien, Tailandia en marzo de 1990, estableció que:

Cada persona -niño, joven o adulto- deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo. La amplitud de las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas varían según cada país y cada cultura y cambian inevitablemente con el transcurso del tiempo (UNESCO, 1990, Art. 1).

Como se infiere de la declaración anterior, la educación debe o debería no solo ofrecer las herramientas esenciales para el aprendizaje sino facilitar los aprendizajes que permitan a las personas desarrollarse integralmente. Es decir, que la educación sea una herramienta para llegar a tener una vida plenamente satisfactoria. Una educación que les permita vivir con mucha dignidad, con libertad para tomar buenas decisiones e influir en la mejora de la calidad de vida de su familia, de su comunidad y de su país.

4. ¿Satisface las expectativas el sistema educativo actual?

Esta pregunta quizá despierte curiosidad porque pone en duda la eficacia de la educación y de la institución llamada escuela. La verdad es que muchas veces la escuela nos enseña cosas que jamás nos sirven y nos deja de enseñar otras que nos harán falta a lo largo de la vida. Muchas personas ingresan al sistema educativo y cuando terminan sus estudios salen frustradas porque

recibieron lo que no esperaban y lo que esperaban simplemente se pasó por alto. Esta decepción no es nueva. Quizá por eso la UNESCO nombró en la década del 90 una comisión para que perfilara la educación para el siglo XXI. Esta comisión, presidida por Jacques Delors, entregó el informe titulado: *La educación encierra un tesoro*, que en el capítulo 4 presenta lo que se ha denominado *Los cuatro pilares de la educación*. La parte del informe que nos interesa dice:

Para cumplir el conjunto de las misiones que le son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio (UNESCO, 1969, págs. 95-96).

Ahora vayamos a la realidad. La mayoría de los educadores están familiarizados con estos cuatro pilares, pero esa misma mayoría, los ha reducido a su mínima expresión en su práctica educativa. Los docentes y los autores se circunscriben a combinar estos cuatro pilares en competencias de aprendizaje limitándolos a contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales. Al parecer, los educadores solo se han interesado en la integración de los pilares propuestos, con fines de planificación didáctica, más no como verdaderos ejes del desarrollo integral de los estudiantes.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje como se practica en la actualidad, se empieza con el primer pilar,

y se le llama aprender a conocer o aprender a saber. Se sigue con aprender a hacer, aprender a ser y se concluye con aprender a vivir juntos o aprender a convivir. En el sistema escolarizado, aprender a conocer o aprender a saber se identifica con los contenidos declarativos que corresponden “a datos y hechos” (Díaz Barriga, 2004, pág. 29) y se enfatizan la memorización y la acumulación de datos, a veces, sin sentido.

Cuando se trabaja el aprender a hacer, se relaciona con los contenidos procedimentales y se limita a enseñar cómo elaborar ciertos objetos, pero no se motiva a crear, pensar, descubrir, inventar, innovar, transformar, fabricar o forjar algo concreto, menos se procura monetizar lo realizado. En la mayoría de los casos en que los escolares o los estudiantes de nivel superior elaboran un objeto o llevan a cabo un proyecto, significa gastos para la familia. Los llamados trabajos manuales son hechos sin normas de calidad a partir de materiales prefabricados y recortados. En estas tareas los estudiantes solo pegan y pintan. En el caso de los proyectos universitarios, muy pero muy pocos son creativos e innovadores, de lo contrario, veríamos novedades e inventos frecuentemente.

Cuando se trata de aprender a ser, se enfatiza en los contenidos actitudinales, es decir en las conductas y en la práctica de ciertos valores, pero no en el desarrollo integral de la persona como lo propusiera la misma UNESCO en 1972 en el tercer postulado del informe titulado: *Aprender a ser: la educación del futuro*, que textualmente dice:

El desarrollo tiene por objeto el despliegue completo del hombre en toda su riqueza y en la complejidad de sus expresiones y de sus compromisos; individuo, miembro de una familia y de una colectividad, ciudadano y productor, inventor de técnicas y creador de sueños” (UNESCO, 1972, pág. 16).

Finalmente, aprender a convivir, se relaciona con los mismos contenidos actitudinales y lamentablemente se puede observar en la realidad que cada día los seres humanos conviven menos y se distancian más, de lo que se deduce que la escuela no está siendo efectiva en enseñar a convivir.

En este sentido, quizá se deba considerar que una verdadera educación es más que solo seguir un programa de estudios. “Significa más que una preparación para la vida actual. Abarca todo el ser, y todo el período de la existencia accesible al hombre. Es el desarrollo armonioso de las facultades físicas, mentales y espirituales” (White, 1979, pág. 13).

Resumiendo, las cosas ahora funcionan así: se empieza por saber para hacer; luego, cuando el educando actúa, muestra cómo es y cómo convive con los demás, pasa por el sistema educativo y, con frecuencia, no pasa nada. Se gradúa, busca trabajo, si lo encuentra, generalmente se queda atrapado en la carrera de la rata. ¿Y cuál es su futuro? Pues, incierto. Inseguro. Lucha y lucha, pero las cosas no caminan como se espera, no hay mejoría, poca movilización social y económica. ¿Por qué? Por varias razones, entre otras, porque nos han hecho creer que el mundo está hecho para ser como está y que nada puede cambiar, nos hacen ver las cosas desde una perspectiva estructurada y pesimista. “Todo cambia para que nada cambie” acostumbran a decir algunos políticos.

5. Saber por saber no tiene sentido

Con frecuencia repetimos la frase conocida: “el conocimiento es poder”. Pero el conocimiento solo es poder cuando se aplica, mientras tanto, es poder en potencia. Napoleón Hill, afirma que “las facultades de las grandes universidades poseen, en conjunto, casi todas las formas del conocimiento general al alcance de la civilización” (Hill, 2015, pág. 81). Luego, agrega en forma lapidaria:

“la mayoría de los profesores no tienen mucho dinero. Se especializan en enseñar el conocimiento, pero no se especializan en la organización de ese conocimiento ni en su empleo” (pág. 81). Tristemente esta declaración se acerca bastante a lo que ocurre en la realidad. Los docentes en particular tienen la tendencia de querer saber mucho, de todo un poco, e inconscientemente transmiten esa idea a sus estudiantes. Tienen mucho conocimiento general, pero no lo sistematizan. Quizá eso explique por qué la mayoría de los docentes concluyen diciendo que el magisterio es un apostolado. En una clase de maestría, un profesor acostumbraba a decir: “la docencia no enriquece, la docencia ennoblece”. Napoleón Hill insiste: “el conocimiento es solo poder en potencia. Únicamente se convierte en poder si está organizado en planes definidos de acción y dirigido hacia un objetivo determinado” (pág. 82).

Lamentablemente, la expectativa de muchos estudiantes que ingresan al sistema educativo es solo terminar sus estudios de bachillerato para ingresar a la universidad (García y Sandoval, 2006). Otros basan sus expectativas atendiendo a su condición económica, social y cultural por lo que reducen sus expectativas profesionales pensando que no pueden obtener mayores beneficios de su certificado académico (Hernández y Padilla, 2019).

Entonces, ¿qué debemos hacer? Primero: aprender y enseñar únicamente conocimientos de relevancia, pertinentes y que correspondan a un objetivo determinado. Segundo: debemos cambiar los paradigmas y dejar de concentrarnos en los saberes para desarrollar a los seres. Sí, a los seres humanos que llegan a nuestras aulas con la expectativa de progresar, con la idea que la educación les ayudará a mejorar su vida, la de su familia y la de su comunidad.

Necesitamos repensar la educación para que el alumno le encuentre sentido, pero al mismo tiempo para

que esa educación le otorgue sentido a la vida del alumno. Porque, saber por saber no sirve de mucho.

6. Cambiar el orden los pilares

Es momento de alterar el orden en que se trabajan los cuatro pilares de la educación propuestos por la UNESCO para empezar a generar cambios significativos en la vida de los estudiantes. Cambios que pasen más allá de acumular conocimientos teóricos y que tal vez nunca les van a servir. Cambios que signifiquen la creación de una riqueza o prosperidad razonables y que rompan con algunos paradigmas hasta ahora muy arraigados, cambios que ayuden a la gente a salir de la pobreza y de la pobreza extrema.

En lugar de iniciar con el saber, empecemos con el ser. Sí, pero el ser integral. La propuesta es desafiar al estudiante para que primero defina su ser. Su ser actual y su ser futuro. Al definir su ser, es decir, su identidad actual sabrá quién es o cómo se percibe. Y, a partir de identificarse y saber quién es, definirá quién quiere ser y qué quiere ser en la vida. Que a partir de definir qué quiere ser, establezca qué quiere hacer. Qué debe hacer para ser y qué quiere tener. Nótese que no se trata solamente de qué quiere hacer, sino de qué debe hacer. Este es el punto donde algunos ya no quieren seguir porque implica sacrificios, significa pagar un costo de oportunidad. Porque hay que pagar en tiempo y recursos. Porque quienes tienen la disciplina de someterse al deber hacer, logran los resultados que se propusieron y llegan a ser.

Cuando se hace lo que se debe hacer se termina sabiendo. Lo interesante aquí es que se sabe más que simple teoría, es un saber práctico. Ese saber práctico lo hace ser, el ser que definió al inicio del proceso. Ese cúmulo de saberes se refiere a conocimientos prácticos. El conocimiento práctico es el conocimiento que se tiene cuando se poseen las destrezas necesarias para llevar a

cabo una acción. Ferris aconseja: “transforma cada ser en un hacer para poder llevarlo a la práctica. Identifica una acción que caracterice ese estado de ser o una tarea que significa que lo has logrado” (2017, pág. 89).

Para explicar mejor lo expuesto, veamos un ejemplo. En el paradigma tradicional donde el saber va primero, sería más o menos así:

1. Quiero saber inglés. Deseo comunicarme en ese idioma.

2. ¿Qué hacer? Aprenderé en mis clases de inglés, practicaré con mis amigos. Una persona motivada quizá diría: me pondré a estudiar, me inscribiré en Duolingo, pagaré un curso en línea, etc. Posiblemente, terminará sus cursos, conseguirá su diploma y en ocasiones encontrará una aplicación práctica para sus nuevos conocimientos. Ya tiene el saber, le sirva o no, allí se acabará todo. ¿Por qué? Porque en su mente no estaba el llegar a ser, su mente se centró en el saber.

3. Resultado: en uno, dos, tres o más años si no practica el inglés, es probable que lo haya olvidado. Si se le pregunta: ¿sabe inglés? Quizá responda: más o menos, medio me defiendo. ¿Sabe o no sabe inglés? Lo entiendo, pero no me animo a hablarlo.

Saber es temporal, en cambio ser es permanente. Cuando se define primero el ser, viene el hacer y se consigue también el saber. Veamos el siguiente ejemplo:

Tabla 1.

Cuadro para ilustrar la ventaja de ser

Con el paradigma de definir el ser		
Quiero ser...	Qué debo hacer para ser bilingüe	Al llegar a ser se adquiere el saber
Bilingüe ¿De verdad quiero ser bilingüe? Sí	Hacer un examen de ubicación Inscribirme en un curso Asistir a clases presenciales o en línea Hacer las tareas Practicar el nuevo idioma en sus cuatro áreas Aprobar los exámenes Conseguir la certificación	Terminado el proceso, ¿es bilingüe? Sí, completamente bilingüe y por supuesto habla, lee y escribe otro idioma. Será bilingüe toda la vida porque es parte de su ser. Si es bilingüe, posiblemente ahora se proponga ser multilingüe, ser traductor jurado, abrir una academia de lenguas, ser guía de turistas, etc.

Fuente: Elaboración propia.

¿El saber es malo? No. El saber nadie se lo quita, aunque puede pasar que lo olvide. Pregúntele a la gente que recuerde algo específico de lo que estudió y lo más seguro es que titubee. La cuestión es que el saber, a veces, no pasa de eso, de simple conocimiento. En tanto que el ser es algo intrínsecamente suyo, inherente a su persona. El ser es usted mismo, por lo tanto, el ser no se disocia de quien es. No hay olvido, no hay ser a medias.

De manera que no se trata de abandonar los cuatro pilares de la educación propuestos por la UNESCO, se trata solamente de ordenarlos en forma diferente y con otro enfoque. La idea es que la educación en verdad sea liberadora. Que además de formar un sujeto como ser pensante y crítico realmente sea un proceso de renovación de la condición social del individuo (Escobar, 1985). Un proceso que le ayude a reflexionar sobre la realidad

en que vive, pero que sobre todo le ayude a transformarla, transformándose primero el mismo. Porque si no, ¿de qué lo libera? ¿De la ignorancia? No basta saber, no basta liberarse solo de la ignorancia, pues cuando se sale de la ignorancia y se sabe cuán grandes pueden ser las carencias, esa liberación es momentánea porque entonces viene la frustración al saberse pobre o escaso de lo necesario. ¿Liberarse para formar colectivos que luchen por la igualdad? ¿Qué tipo de igualdad? ¿La igualdad que democratiza la pobreza?

La verdadera liberación viene cuando la persona está en la capacidad de ser, de hacer y de tener lo necesario, lo razonable para vivir con dignidad y decoro. Para vivir mejor, libre del temor, del temor a la pobreza, del temor a la dependencia económica, del temor a perder el trabajo, del temor a la opresión, del temor a la soledad, del temor a la indigencia, del temor al abandono, del temor a la ancianidad... del temor al temor.

7. Un pilar olvidado: aprender a tener

Aquí aparece el pilar olvidado: aprender a tener. Aprender a administrar lo que se tiene para aumentarlo, para multiplicarlo si es posible. Este punto tiene sus aristas, pero hay que destacar que se tenga poco o mucho, debe administrarse bien al principio para tener más en el futuro.

La educación escolarizada no está ayudando a las personas a liberarse de la pobreza, ayuda a muy pocas a lograr el bienestar y una razonable prosperidad. La educación actual, tal como aplica los pilares de la educación debe cambiar. Como el bienestar implica la educación financiera, conviene citar lo que dice el informe de la UNESCO de 1972: “En la escuela, y por todos los medios extraescolares, la educación económica debe convertirse en uno de los elementos esenciales de la conciencia y de la cultura de las masas” (págs. 231-232).

Uno de los autores más leídos hoy, dice: “es tonto asumir que la educación, que el sistema escolar preparará a sus hijos para el mundo que enfrentarán después de su graduación. Cada hijo necesita más educación. Una educación diferente” (Kiyosaki, 2020, págs. 20-21). Es tiempo que los profesores propugnemos por una educación diferente, una educación que realmente prepare a los estudiantes para enfrentar con éxito las dificultades y realidades de la vida cotidiana.

La educación debería enseñar a los estudiantes a administrar apropiadamente lo que tienen. Y lo primero que deben aprender a administrar bien es el tiempo. Todos, ricos o pobres, jóvenes o adultos, con educación formal o sin ella, recibimos la misma cantidad de tiempo todos los días. Un pensamiento anónimo dice: “ser rico o pobre depende en gran medida de cómo se aprovecha el tiempo”.

Se necesita aprender a aprovechar bien lo que se tiene, si es necesario vivir con frugalidad. Aprender a evitar el desperdicio. Porque desafortunadamente, “la abundancia genera desperdicio”. Se necesita aprender a diferenciar que no es lo mismo estar activo que ser productivo.

En el pilar perdido, hay necesidad de aprender a cuidar todo lo que se tiene: la vida, la salud, el amor... Aprender a hacer uso sabio del dinero que se posee y a ganarse inteligentemente el que se necesita o se aspira. Aprender a desarrollar los talentos, aprender a valorar la dignidad del trabajo honrado, pero también aprender a requerir la remuneración justa por los servicios prestados. Aprender que en la sociedad del conocimiento y en el mundo de la tecnología, cualquiera tiene más que su simple fuerza de trabajo para vender. Aprender que se pueden generar ingresos pasivos a través del desarrollo de aplicaciones. Aprender que el teléfono inteligente que se tiene en las manos y la computadora a su alcance, más que simples instrumentos de comunicación pueden

ser verdaderas minas de riqueza (Gómez, 2016). Urge aprender a emprender.

Aprender que el deseo de tener dinero no es malo en sí mismo. Que el dinero como tal no es la raíz de los males, pero la falta o el mal uso del dinero sí puede traer muchos males. Aprender que “el dinero no es la vida, pero sin dinero no hay comida”.

En fin, es tiempo de cambiar la mentalidad de pobreza que, a propósito, fomentan algunos para mantenernos sumidos en ella. Por ello, insisto en que la educación debe ser transformadora. Es necesario que además de los cuatro pilares, se añada el quinto pilar, que es enseñar a tener. Es indispensable motivar a los estudiantes para visualizarse prósperos y para poner en orden sus prioridades. Que cada día deseen y se propongan: ser más, hacer más y tener más. La educación en general y la educación financiera en particular, deben ser un medio para prosperar, porque si la gente prospera estará más satisfecha con lo que es, lo que hace y lo que tiene. Seguramente podrá convivir más y mejor, estará en la capacidad de compartir y dar, porque nadie da lo que no tiene.

Dar cuando se tiene es especialmente cierto en el caso de los padres que mandan a sus hijos a la escuela o a la universidad. Solo cuando una familia tiene los recursos económicos necesarios puede mandar a sus hijos a estudiar. Cuando una familia tiene, puede llevar a sus familiares a la clínica o al hospital en busca de salud. Cuando tiene, puede ir al mercado a comprar alimentos. Solo cuando se tienen los recursos se puede realizar el viaje familiar soñado. Cuando se carece hasta de lo más elemental, se pierde todo, la salud, la educación, la recreación y a veces hasta la vida. Por ello, no se entiende la razón por la que algunas personas condenan el deseo de tener. No seas ambicioso, le dicen. Confórmate. Es mejor una gota permanente que un chorro de repente. No seas avaro. No seas codicioso, no sean envidioso,

etc. Haga tesoros en el cielo, predicen los religiosos. Los maestros siempre son mal pagados, afirman los sindicalistas. Es la voluntad de Dios que seamos pobres, se consuelan otros. Y, lamentablemente, la escuela contribuye con esta línea de pensamiento. Quizá por ese motivo alguien dijo: si usted quiere ser rico y feliz no vaya a la escuela.

Todos queremos ser felices, tener buena salud, ser razonablemente prósperos, sentirnos seguros; tener amigos, gozar de paz mental, mantener buenas relaciones familiares y esperanza. Un nuevo paradigma, una nueva forma de hacer educación puede ayudar a lograrlo.

8. Cómo operativizar el cambio

Para operativizar el cambio se necesita que los estudiantes hagan algunos ejercicios de reflexión y que actúen. Estos ejercicios permitirán al alumno reconocer quién es, y luego definir quién quiere ser, qué quiere hacer y qué quiere tener. Estas herramientas están sugeridas para aplicarse con educandos en el sistema escolarizado, pero también pueden ser usadas en otros procesos educativos y otros contextos por cualquier persona sin importar la edad. La clave está en darle prioridad al ser sobre el saber.

8.1. Escribir la historia de vida personal

Toda persona tiene una historia. Algunos aspectos de esa historia son positivos y otros no. En este ejercicio se escribe con honestidad la historia de vida personal desde la fecha de nacimiento hasta la actualidad usando de 1000 a 1200 palabras. Esta limitación de palabras es para concentrarse en los aspectos más relevantes de la historia de vida. A manera de conclusión se debe escribir un comentario indicando a dónde le ha llevado esta historia.

8.2. Responder a las preguntas vitales y preguntas estratégicas

El siguiente paso consiste en responder a las cuatro preguntas vitales: ¿Quién soy? ¿De dónde vengo? ¿Qué hago aquí? ¿Hacia dónde voy? También se debe responder a las preguntas estratégicas: ¿Cómo me describo a mí mismo? ¿Qué me apasiona hacer? ¿Qué despierta mi creatividad? ¿Qué me gusta aprender? ¿De qué me encanta hablar y que haría gratuitamente? ¿Qué libros leo o sobre qué clase de temas me gusta leer? ¿Qué cualidades destaca la gente de mí? ¿Cómo influyo en las personas con quienes me relaciono? ¿Cómo quiero verme en 5, 10, 15 o 20 años?

Responder francamente a todas las interrogaciones debería llevar a escribir una declaración de misión, una declaración de visión y hacer explícitos los valores personales. Estos tres elementos, son clave para que una persona pueda definir como se percibe, qué quiere ser y a dónde quiere ir en la vida.

8.3. Trazar la línea de tiempo de la vida personal

Elaborar la línea de tiempo de la vida, significa sentarse a reflexionar sobre cómo se quiere planificar la vida a partir de la propia edad actual. Suponiendo que una persona pueda vivir hasta los 80 años, le restan los años vividos a 80 y tendrá la diferencia de los años que le quedan de vida. Así como en un viaje no se llega más allá del destino propuesto, en la vida no se alcanzará un punto más lejano del que se proyecte. Por eso es importante elaborar la línea de tiempo personal. A continuación, se sugieren tres gráficos para proyectarla.

Tabla 2.

Cuadro para elaborar la línea de tiempo de la vida personal en ser

Edad actual _____ 80 años Cuando tenga ___ años	
Qué quiero ser en lo:	Qué debo hacer para llegar a ser lo que quiero ser
Espiritual	
Físico	
Intelectual	
Emocional	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3.

Cuadro para elaborar la línea de tiempo de la vida personal en hacer

Edad actual _____ 80 años Cuando tenga ___ años	
Qué quiero hacer en lo:	Qué debo hacer para hacer lo que quiero
Familiar	
Personal	
Laboral	
Otro	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4.

Cuadro para elaborar la línea de tiempo de la vida personal en tener

Edad actual _____ 80 años Cuando tenga ___ años	
Qué quiero tener en lo:	Qué debo hacer para tener lo que quiero tener
Familiar	
Académico	
Laboral	
Económico y financiero	

Fuente: Elaboración propia

8.4. Redactar las metas

Lo descrito en la línea de tiempo de la vida personal hay que transformarlo en metas. Si hay circunstancias, factores u obstáculos reales o imaginarios que podrían limitar el alcance de las metas hay que pensar más allá de esos límites. Para que las metas sean efectivas deben ser medibles, escritas, tangibles y alcanzables, además de específicas. No es lo mismo decir mi meta es: estar en forma, que escribir así: asistir a un gimnasio y hacer una rutina de ejercicios tres veces a la semana, para tener el peso ideal y gozar de buena salud. En seguida se presenta un cuadro para describir las metas personales.

Tabla 5.

Cuadro para redactar metas

Metas	Esta meta es:		
1.	Medible	Sí	No
	Escrita	Sí	No
	Tangible	Sí	No
	Alcanzable	Sí	No
2.	Medible	Sí	No
	Escrita	Sí	No
	Tangible	Sí	No
	Alcanzable	Sí	No
3.	Medible	Sí	No
	Escrita	Sí	No
	Tangible	Sí	No
	Alcanzable	Sí	No

Fuente: Pérez (2018).

8.5. Bosquejar el onirograma y determinar los IMO

Para conseguir los sueños más emocionantes o las metas más deseadas en un plazo de seis meses o de un año se aplica el onirograma y se requiere de los Ingresos Mensuales Objetivo, IMO (Ferris, 2017). El onirograma es una técnica que permite poner los sueños por escrito. Se debe pensar en 1, 2 o hasta 3 sueños que realizados cambiarían la vida. Además, se requiere determinar los IMO para pagar el costo de esos sueños. La buena noticia es que alcanzar algunos sueños no tiene costo en dinero. Si los sueños tienen costo hay que buscar con mucha creatividad y con inteligencia, los ingresos adicionales que se requieren para lograrlos, pero no renunciar a ellos.

Tabla 6.

Cuadro para bosquejar el onirograma personal en 6 meses sueño con:

Paso 1 Tener 1 2 3	Paso 2 Qué hacer 1 2 3	Paso 3 Costo 1 2 3	Paso 4 Acciones ahora 1 2 3	Paso 5 Acciones mañana 1 2 3
Paso 1 Ser 1 2 3	Paso 2 Qué hacer 1 2 3	Paso 3 Costo 1 2 3	Paso 4 Acciones ahora 1 2 3	Paso 5 Acciones mañana 1 2 3
Paso 1 Hacer 1 2 3	Paso 2 Qué hacer 1 2 3	Paso 3 Costo 1 2 3	Paso 4 Acciones ahora 1 2 3	Paso 5 Acciones mañana 1 2 3

Fuente: A partir de Ferris (2017).

Hasta aquí se han presentado brevemente los ejercicios y herramientas para hacer práctico el cambio del enfoque en saber al enfoque en ser, hacer y tener. No es la solución definitiva, pero ayudaría mucho a los estudiantes, especialmente a quienes están por ingresar a la vida laboral o a la universidad para visualizar la utilidad práctica de la educación. No se trata solamente de tener acceso a la educación. Se trata de encontrarle sentido a lo que se aprende y que ese aprendizaje le dé sentido a la vida del que aprende. Que la educación sirva para lo que se aspira y necesita: salir de la pobreza o de la extrema pobreza, tener bienestar y estar bien; en esencia llevar una vida plena.

9. Conclusiones

El derecho a la educación es un derecho universal consagrado en todos los instrumentos internacionales en materia de derechos humanos y en la Constitución Política de cada uno de los Estados democráticos miembros de la ONU.

Todos los seres humanos desean vivir una vida plena o por lo menos llevar una vida digna y decorosa. Aunque hay varios factores que influyen en la pobreza, para muchos la única esperanza para tener una vida soñada es la educación. Una educación que los haga salir de la pobreza y les ayude en su movilidad social.

La educación actual conforme a los cuatro pilares, enfocada en saberes se olvida de enseñar a ser, y así relega y frustra a los seres humanos que ponen sus expectativas en que la educación les ayudará a mejorar su vida. Si la educación se enfoca en ser, hacer y tener, el saber será un resultado automático. Saber genera expectativas. Ser transforma la vida.

10. Referencias

- Alonso Salas, J. (2012). Historia general de la educación. México: Red Tercer Milenio, S. C.
- Asamblea Nacional Constituyente (1985). Constitución Política de la República de Guatemala, reformada por consulta popular en 1993. Disponible en: <https://www.ine.gob.gt/archivos/informacionpublica/ConstitucionPolitica dela Republica de Guatemala.pdf>
- Children International. (2020). Datos sobre la pobreza global. Childreninternational.org. Recuperado el 12 de febrero de 2020, de <https://www.children.org/es/pobreza-global/datos-sobre-la-pobreza/datos-sobre-la-pobreza-mundial>
- Comisión Económica para América Latina (2019). Panorama Social de América Latina. Disponible en: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44969/5/S1901133_es.pdf

- Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación. UNESCO. (1972). Aprender a ser. La educación del futuro. Madrid: Alianza Editorial, S. A.
- Congreso Constituyente (1916). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos con sus reformas. Disponible en: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/cn16.pdf>
- Cortes Generales (1978). Constitución Española modificada por reforma de 1992. Disponible en: http://www.congreso.es/docu/constituciones/1978/1978_cd.pdf
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO.
- Díaz, F. (2004). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Escobar, M. (1985). Paulo Freire y la educación liberadora. México: Ediciones El caballito.
- Ferris, T. (2017). La semana laboral de 4 horas. España: RBA Libros.
- Garduño, J. M. G. & Sandoval, J.O. (2006). Motivación y expectativas para ingresar a la carrera de profesor de educación primaria: un estudio de tres generaciones normalistas mexicanos de primer ingreso. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 8(2), 1-17.
- Gómez, J. (2016). Hábitos de ricos. Bogotá: Paidós Empresa.
- Hernández García, O. E. & Padilla González, L. E. (2019). Expectativas de los estudiantes hacia la educación superior: influencia de variables familiares, personales y escolares. Sociológica, 34(98), 221-252.
- Hill, N. (2015). Piense y hágase rico. México: Norma.
- Kiyosaki, R. (2002). Padre rico, padre pobre. México: Diana.
- Luzuriaga, L. (1989). Historia de la educación y de la pedagogía. Buenos Aires: Losada, S. A.
- Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Jomtien, Tailandia: Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa

- Organización de las Naciones Unidas (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos. París. Disponible en: [https://undocs.org/A/RES/217\(III\)](https://undocs.org/A/RES/217(III))
- Organización de las Naciones Unidas (1976). Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales. Nueva York. Disponible en: https://treaties.un.org/doc/Treaties/1976/01/19760103%2009-57%20PM/Ch_IV_03.pdf
- Organización de las Naciones Unidas (1979). Convención sobre todas las formas de discriminación contra la mujer. Nueva York. Disponible en: https://treaties.un.org/doc/Treaties/1981/09/19810903%2005-18%20AM/Ch_IV_8p.pdf
- Organización de las Naciones Unidas (1989). Convención de los Derechos del Niño. Nueva York. Disponible en: https://treaties.un.org/doc/Treaties/1990/09/19900902%2003-14%20AM/Ch_IV_11p.pdf
- Organización de las Naciones Unidas (1990). Convención internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y sus familias. Nueva York. Disponible en: https://treaties.un.org/doc/Treaties/1990/12/19901218%2008-12%20AM/Ch_IV_13p.pdf
- Organización de las Naciones Unidas (1992). Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas. Nueva York. Disponible en: <https://www.oacnudh.org.gt/estandares/docs/Instrumentos/Pueblos/Religiosa.PDF>
- Organización de las Naciones Unidas (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Nueva York. Disponible en: https://treaties.un.org/doc/Publication/CTC/Ch_IV_15.pdf
- Organización de las Naciones Unidas (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Disponible en: https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (1960). Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza. París Disponible en: http://portal.unesco.org/es/ev.phpURL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (2001). Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural. Paris. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127162_spa
- Organización de las Naciones Unidas, ONU (1966). Convención internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial. Nueva York. Disponible en: https://treaties.un.org/doc/Treaties/1969/03/19690312%2008-49%20AM/Ch_IV_2p.pdf
- Pérez, R. (2018) Claves para ser un estudiante exitoso. Guatemala: Facultad de Humanidades, Universidad de San Carlos de Guatemala.
- White, E. (1979). La educación. Mountain View, California: Publicaciones Interamericanas.
- Zaid, G. (31 de mayo de 2008). Letras libres. Recuperado el 27 de julio de 2018, de <http://www.letraslibres.com/mexico/pobreza-y-desigualdad>

Capítulo 10

DIREITO EDUCATIVO E EDUCAÇÃO EMOCIONAL: UMA RELAÇÃO SUBESTIMADA?

Marília A. Oliveira Correia¹
RIIDE Portugal

1. Introdução

Educar a mente sem educar o
coração não é educação.

(Aristóteles)

O Direito Educativo e a Educação Emocional são conceitos primordiais para o desenvolvimento humano. Vivenciamos, sobretudo desde as últimas décadas, um crescente interesse pela defesa e garantia do cumprimento dos direitos humanos, designadamente do Direito Educativo. Este constitui o mais importante direito, tratando-se uma condição basilar para o exercício de todos os restantes direitos e para a própria evolução da espécie humana. (Murcia, 2007; Verdura & Fernández, 2018).

O conceito de educação tem vindo a transformar-se ao longo do tempo. Inicialmente compreendido de forma redutora - resumido essencialmente à instrução - assume, atualmente, um carácter amplo e abrangente, que contempla todos os tipos de educação existentes, nos diversos contextos nos quais o Ser Humano se insere e desenvolve. É, pois, consensual que a educação consiste num processo em permanente construção, que se inicia no nascimento (ou mesmo antes, no decurso da formação

¹ Psicóloga e Pedagoga. Presidenta RIIDE Portugal.

intrauterina) e ocorre até à morte, comportando múltiplas e complexas dimensões e inter-relações da vida humana. O processo educativo, independentemente do contexto em que ocorra, deverá estar orientado para o desenvolvimento integral do indivíduo, constituindo-se o desenvolvimento emocional um pilar fundamental das restantes áreas e domínios (Delors *et al.*, 1996).

A Inteligência Emocional, e o seu impacto positivo nas diversas esferas da vida do indivíduo, tem vindo a ser comprovada e difundida pela evidência científica. Acredita-se, por isso, que a Educação Emocional constitui, simultaneamente, um importante direito e dever educativo. Não obstante a sua relevância, o seu impacto é, ainda, frequentemente subestimado por muitos dos sistemas educativos mundiais, cuja preocupação fulcral se restringe, frequentemente, à preparação académica e científica dos alunos, orientada para a avaliação de resultados escolares.

Pelos motivos sumariamente enunciados considera-se de grande relevância despoletar a reflexão em torno da relação entre Direito Educativo e Educação Emocional, designadamente sobre o impacto desta associação no desenvolvimento integral de crianças e adolescentes. Mais concretamente, procurar-se-á compreender a responsabilidade da escola na educação para as emoções, enquanto alavanca motivacional de um processo complexo que deverá contemplar todas as dimensões da vida humana e respeitar a idiossincrasia de cada indivíduo.

2. Direito Educativo: o alicerce dos Direitos Humanos

O Direito Educativo resulta do contributo articulado e concertado entre diversas áreas disciplinares, com interesse pelo domínio da educação, e cumpre diversos objetivos, nomeadamente o da promoção do desenvolvimento integral do indivíduo e a sua adaptação

a um mundo em rápida evolução. Tratando-se de um direito basilar, a ausência mínima de educação poderá condicionar ou mesmo impedir o exercício de qualquer direito de ordem civil, política, social, económica ou cultural (Sarre, 2009; Verdera & Fernández, 2018).

Neste sentido, sobretudo desde a segunda metade do século XX, tem sido notório um movimento efetivo pela defesa dos Direitos Humanos, como é o caso do Direito Educativo. Após o término da II Guerra Mundial, época caracterizada por graves atentados aos direitos e à dignidade da espécie humana, foram ratificados tratados de grande relevância, com vista à proteção dos Direitos Humanos. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela Organização das Nações Unidas (ONU) a 10 de dezembro de 1948, estabelece os direitos fundamentais e inalienáveis para a vida humana. No âmbito do Direito Educativo é sublinhado o princípio da universalidade, obrigatoriedade e gratuidade, reforçando o direito de todas as pessoas à educação. De acordo com o segundo ponto, a educação tem como finalidade central a “plena expansão da personalidade humana” e a promoção de valores fundamentais que contribuam para a paz e tolerância entre nações. Deste modo, este documento clarifica que a educação detém como finalidade central a promoção do desenvolvimento integral do indivíduo e, simultaneamente, a aquisição de valores e atitudes por parte do mesmo, com vista à manutenção da paz entre os povos (Artigo 26º, 1º, Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948).

O direito à educação foi reafirmado na Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), através de um conjunto de princípios que visavam a garantia de “uma infância feliz” e o “pleno e harmonioso desenvolvimento da sua personalidade”. Em 1989 foi sucedida pela Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, que organiza os seus princípios em quatro categorias

de direitos, designadamente o direito à educação e ao desenvolvimento, numa perspetiva de desenvolvimento integral (Artigo 29.º, 1 A, Convenção sobre os Direitos da Criança, 1989).

Seguindo a mesma linha de orientação, o relatório da Comissão Internacional da UNESCO para a Educação do século XXI prevê que a Educação se encontre estruturada em torno de quatro pilares do conhecimento fundamentais do indivíduo, no decurso da vida: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser*, sendo este último um pilar essencial e transversal aos restantes. Esta conceção ampliada de educação permitiria “fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo”, ultrapassando a mera conceção instrumental da educação e centrando-se numa perspetiva de desenvolvimento integral do indivíduo ao longo da vida (p.90). O postulado *aprender a ser* destaca, essencialmente, o processo construtivo dialético individual: uma “viagem interior” destinada ao autoconhecimento e desenvolvimento pessoal orientada para a descoberta e relação com o outro (*aprender a viver juntos*) (Delors *et al.*, 1996).

A Educação Emocional, seguidamente abordada, relaciona-se de forma direta com os pilares anteriormente citados - concretamente com os princípios *aprender a ser e aprender a viver juntos* - tratando-se de uma competência construída, de forma contínua e permanente, pelo indivíduo no decurso da sua vida, tendo por base as experiências e relações que estabelece com os diversos contextos envolventes.

3. A Educação Emocional: um direito educativo essencial

A inteligência emocional é uma competência passível de ser desenvolvida e aprendida através de experiências quotidianas em diversos sistemas,

designadamente o familiar, educativo e social sendo, atualmente, amplamente reconhecido o seu impacto positivo na promoção do bem-estar geral do indivíduo. Tendo por base a ideia de construção permanente, a Educação Emocional surge como o processo privilegiado no sentido de fomentar competências que permitam ao indivíduo um conhecimento mais profícuo sobre si e sobre o mundo que o rodeia.

Entende-se, atualmente, que o desenvolvimento emocional deverá ser encarado como alavanca fundamental para as restantes aprendizagens e, por isso, perçecionado enquanto direito educativo essencial. Importa, contudo, reconhecer que a complementaridade entre emoções e cognições é, efetivamente, um marco histórico relativamente recente.

3.1. Emoções e cognição: do antagonismo à complementaridade

A inteligência é uma das temáticas alvo de maior interesse em psicologia, desde o início do século XX, e o seu constructo tem vindo a evoluir de forma substancial ao longo do tempo. Tradicionalmente, o estudo da inteligência circunscreveu-se a uma abordagem meramente psicométrica, acreditando-se que esta capacidade seria diretamente determinada pelo resultado obtido numa eventual avaliação do Quociente de Inteligência (QI).

Desde o início do estudo da inteligência, o seu conceito foi-se expandido substancialmente. Postulando-se que incorporaria um único fator, as teorias clássicas da inteligência encaravam as emoções como prejudiciais à capacidade cognitiva, na medida em que poderiam desorganizar e perturbar o raciocínio lógico e objetivo. Prevalecia, essencialmente, uma visão assente numa dicotomia razão *versus* emoção atribuindo-se, às emoções, a responsabilidade pela “perda total de controlo do cérebro” (Young, citado em Salovey & Mayer, 1990, p.185).

A primeira referência da importância da componente emocional foi concebida por Charles Darwin, aquando da publicação, em 1859, da teoria evolucionista, destacando o impacto da expressão emocional para a sobrevivência e adaptação dos seres vivos ao seu meio ambiente (Primi, 2003). Para além deste marco, sobretudo a partir do início do século XX, foram diversos os contributos que originaram a expansão do constructo de inteligência até à posterior difusão do conceito de inteligência emocional. Um dos contributos foi formulado por Thorndike (1920) que introduziu o conceito de inteligência social, destacando a importância das competências relacionais para a convivência. A inteligência social encontrar-se-ia, deste modo, relacionada com a capacidade, do indivíduo, para conviver com outras pessoas e em compreender e motivar os outros (Fernández-Martínez & Montero-García, 2016; Roberts, Flores-Mendoza & Nascimento, 2002).

Vygotsky (1924), embora não tenha sistematizado uma teoria propriamente dita neste âmbito, contribuiu igualmente para o estudo e debate das emoções e afetos, apontando como limitação da psicologia tradicional a separação entre a esfera cognitiva e os aspetos volitivos e afetivos, acreditando na relevância da associação entre ambos os processos. Deste modo, sugere que o pensamento se inicia na esfera da motivação, sendo a mesma composta por diversas variáveis, entre as quais o afeto e a emoção (Taille, Oliveira & Dantas, 1992).

Do mesmo modo, Wechsler (1944) reconhece que a inteligência consiste numa habilidade multifacetada que integra diversas e complexas componentes essenciais ao sucesso do indivíduo nas diversas áreas da vida. Portanto, a inteligência não se restringiria somente a habilidades intelectuais mas seria, igualmente, composta por componentes afetivos e conativos, que constituiriam aspetos não intelectivos. A expressão do comportamento inteligente seria, assim, motivada por traços da perso-

nalidade e pela atitude do indivíduo (Wechsler, 1944, 1975 citado em Schelini, 2000).

Mais tarde, Gardner (1983), acreditando na ineficiência do paradigma psicométrico tradicional da inteligência, formula a teoria das inteligências múltiplas. Inicialmente, o seu modelo contemplava a integração de sete tipos de inteligência: lógico-matemática, linguística, musical, espacial, corporal-cinestésica, intrapessoal e interpessoal, às quais acrescentou, posteriormente, a Naturalista e a Existencial. A teoria de Gardner assenta na existência de diferentes formas de interpretação da realidade e de interação com a mesma. Nesta teoria, a inteligência intrapessoal (capacidade, por parte do indivíduo, de se compreender a si mesmo), e a inteligência interpessoal (capacidade, do indivíduo, em compreender as outras pessoas) surgem diretamente relacionadas com a esfera emocional (Fernández-Martínez & Montero-García, 2016; Roberts, Flores-Mendoza & Nascimento, 2002).

Não obstante estes e outros importantes contributos, o conceito de inteligência emocional foi primeiramente utilizado em textos científicos de Beldoch² e (1964) e Leuner³ (1966). Mais tarde, Wayne Payne (1985), empregou esta terminologia na sua Dissertação de Doutorado⁴, concluindo que a repressão histórica e cultural das emoções acarreta doença física, perturbações psicológicas (como adições e depressões) e comportamentos violentos, defendendo a importância da promoção da inteligência emocional nas escolas (Payne, 1985).

² “Sensitivity to expression of emotional meaning in three modes of communication”.

³ “Emotional intelligence and emancipation. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie”.

⁴ Tese de Doutorado intitulada “A study of emotion: developing emotional intelligence; self- integration; relating to fear, pain and desire.”

Salovey e Mayer dedicaram-se, igualmente, ao estudo da Inteligência Emocional, considerando-a uma vertente da inteligência social e definindo-a como a “(...) habilidade para reconhecer o significado das emoções e as suas inter-relações, assim como raciocinar e resolver problemas baseados nelas” (Mayer, Caruso & Salovey, 1999, p. 267). De acordo com estes autores, a inteligência emocional estaria relacionada com quatro facetas: a) a capacidade para descrever, expressar ou comunicar os próprios sentimentos; b) o controlo das emoções, que implicaria a canalização e “utilização” das emoções de acordo com o contexto e situação específica; c) o reconhecimento das emoções das outras pessoas, através da interpretação da linguagem não verbal; d) o controlo das relações sociais, que se repercutiria na eficácia interpessoal (Salovey & Mayer, 1990).

Mais tarde, Goleman popularizou e difundiu o conceito de inteligência emocional, descrevendo-a através de cinco competências essenciais: a) o autoconhecimento emocional (conhecimento, por parte do indivíduo, acerca das suas emoções); b) o controlo emocional (capacidade para lidar com as suas próprias emoções, ajustando-as devidamente à situação vivenciada); c) a automotivação (capacidade para direccionar as emoções no sentido do seu desenvolvimento); d) o reconhecimento das emoções das outras pessoas (identificação das emoções no outro e, ainda, a vivência e a expressão de empatia pelas suas emoções); e) as competências no âmbito dos relacionamentos interpessoais (interação e socialização adequadas com outras pessoas) (Goleman, 1995).

A evolução do estudo das neurociências veio, sobretudo a partir dos anos 90, derrubar a visão antagónica entre razão e emoção, permitindo a investigação empírica comprovar o impacto marcadamente positivo das emoções nas diversas esferas da vida humana, nomeadamente pessoal, escolar, profissional e social (Goleman, 1995). Considera-se que esta relação deverá estabelecer-

se não apenas de forma complementar mas indissociável, pelo que se reveste de total importância que seja assegurada e conduzida o mais precocemente possível nos diversos contextos de vida do indivíduo, como é o caso do contexto educativo.

3.2. A Educação Emocional em contexto Educativo

O desenvolvimento emocional é um processo de construção contínuo e permanente, que ocorre durante toda a vida do indivíduo, com especial enfoque na infância e adolescência, etapas paralelas a uma parte significativa do processo de educação formal. De acordo com Bisquerra (2013), a Educação Emocional é uma “inovação educativa que se justifica nas necessidades sociais” e visa o desenvolvimento de competências promotoras de um maior bem-estar pessoal e relacional (p.8). Procurando fomentar o desenvolvimento de competências centrais no desenvolvimento humano, tem como meta principal a capacitação da pessoa, pretendendo dotá-la de competências que lhe permitam responder adequadamente aos desafios com que se depara, ao longo do seu ciclo vital (Bisquerra, 2003).

As emoções assumem uma importância preponderante na escola: facultam, ao aluno, o acesso a informações importantes a respeito do ambiente (interno e/ou externo) que facilitarão a sua adaptação e integração no mesmo (Primi, 2003). A inteligência emocional desempenha um papel crucial no ajustamento e na integração do aluno ao meio escolar envolvente, constituindo-se um importante preditor não apenas de sucesso acadêmico mas, igualmente, de bem-estar e realização pessoal, profissional e social. Para além da otimização da inteligência, a Educação emocional revela-se um elemento determinante na promoção da autorregulação, no desenvolvimento da empatia, criatividade, responsabilidade e na melhoria da capacidade de resposta a desafios, medos

e ansiedade. Poderá, ainda, contribuir de forma muito significativa para o aumento da motivação do aluno para as aprendizagens, designadamente académicas, na medida em que a emoção “abre” o caminho para a motivação (Bisquerra, 2003).

A Escola é um espaço privilegiado para a aquisição de competências-chave, proporcionando ao aluno o treino de competências interpessoais, com pares e adultos. Trata-se de um contexto de excelência que permite a aquisição de competências comunicacionais e relacionais facilitadoras, nomeadamente, na tomada de decisões e na resolução eficaz de conflitos (Martínez-Agut, 2019). Considera-se fundamental sublinhar que, atualmente, a comunidade escolar (alunos, docentes, famílias, assistentes operacionais, entre outros) confronta-se com desafios evidentes, distintos dos de outrora ou em maior proporção, que ultrapassam em muito a esfera académica. A título de exemplo, os desafios vigentes prendem-se com o aumento da violência escolar, o consumo de drogas e as perturbações do comportamento alimentar (i.e., anorexia) que, embora extravasem o âmbito meramente académico ou curricular, por pertencerem à esfera pessoal e social, condicionam negativamente a aprendizagem. O aumento exponencial de comportamentos de risco, por parte dos alunos nas escolas, sustenta a importância da educação emocional como forma de prevenção primária (Bisquerra, 2003).

A investigação académica realizada neste domínio corrobora a eficácia da implementação de programas de desenvolvimento socioemocional em contexto educativo. Concretamente, estudos conduzidos por Battistich et al. concluíram que nas escolas nas quais foram implementados programas destinados à construção de relações sociais caracterizadas pela estabilidade, pelo suporte e afeto/ emoções, evidenciou-se uma diminuição no consumo de drogas, de comportamentos de natureza antissocial e uma melhoria ao nível de atitudes e valores

pró-sociais. Para além destas competências ressalva-se, ainda, um aumento de qualidade das atitudes académicas, na motivação e no comportamento pró-social dos alunos (2000, citada por Nunes-Valente & Monteiro, 2016)

No que concerne ao impacto, em docentes, da implementação de programas de Educação Emocional nas escolas, estudos realizados pelos investigadores Brackett, Palomera, Mojsa-Kaja, Reyes e Salovey permitiram aferir resultados elevados em testes de autorregulação emocional, níveis inferiores de cansaço e um aumento de satisfação geral no trabalho (2010, citado em Nunes-Valente & Monteiro, 2016)

Dada a premência desta temática, sustentada pelos resultados recolhidos pela evidência científica, urge refletir em torno da responsabilidade da escola na promoção efetiva do desenvolvimento integral do aluno, mais concretamente sobre a relevância atribuída ao desenvolvimento emocional enquanto direito educativo essencial.

3.3. Uma proposta de reflexão

Em Portugal, à semelhança do que ocorre na maioria dos sistemas educativos do mundo, a educação é perspectivada de forma abrangente, tendo como finalidade central o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade de cada aluno, com vista ao exercício da democracia e cidadania. A legislação vigente nacional encontra-se, assim, em sintonia com os princípios regulamentados em documentos de índole internacional anteriormente apresentados, que visam o desenvolvimento integral dos alunos. Mais concretamente, na Lei de Bases do Sistema Educativo Português é clarificado, no capítulo 1 e artigo 1.º, que o “sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação” (...), orientada para “favorecer o desenvolvimento global

da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade”. No ponto 4 do artigo 2.º, destaca-se que a educação visará o “desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos” (Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/86, de 14 de Outubro).

Preconizando o desenvolvimento pleno do indivíduo denota-se, na corrente legislação, a ausência de diretrizes objetivas e específicas que remetam para a importância das emoções e do estabelecimento de relações afetivas de qualidade, no processo de ensino-aprendizagem. Estas competências basilares poderão encontrar-se, eventualmente, incluídas no currículo oculto da escola, de forma transversal a todo o processo educativo. Contudo, considera-se importante refletir até que ponto o facto de não se encontrarem manifestas conduzirá ou não a uma eventual subestimação da relação intrínseca entre emoções/ afeto e aprendizagem/ desenvolvimento.

Tendo em conta a importância da escola enquanto sistema fundamental para o desenvolvimento integral da criança e do adolescente, considera-se essencial refletir em que medida a educação das emoções é considerada e operacionalizada de forma consciente e consistente no decurso do sistema educativo português. Mais, compreender se a dicotomia razão - emoção persiste, de alguma forma, enraizada na dinâmica utilizada por alguns docentes, com eventual receio de que a emoção e o afeto possam prejudicar, por exemplo, o seu papel e autoridade.

Enquanto seres relacionais, torna-se crucial atribuir a devida relevância do afeto para a qualidade de qualquer relação estabelecida, em todos os contextos da vida humana. Esta associação assume particular importância em meio educativo, na medida em que as relações estabelecidas entre os alunos e os docentes condicionam a aprendizagem e o desenvolvimento. Revela-se, pois, determinante incrementar o conhecimento em torno dos interesses e motivações dos alunos e promover o “apego

na relação educativa” (González-Alonso e Nestar, 2018, p. 135).

Apesar do relevo atribuído às emoções, corroborado pela investigação, e da sua indissociabilidade com a componente cognitiva, a escola portuguesa parece permanecer centrada na avaliação das aprendizagens técnicas e científicas, descuidando frequentemente o impacto da componente emocional e afetiva em todo o processo de aprendizagem e desenvolvimento (Verdera & Fernández, 2018). Na realidade, são inúmeras e complexas as variáveis que poderão condicionar o sucesso ou insucesso académico, intrínsecas (i.e., cognição, motivação, bem-estar físico e psicológico, desenvolvimento emocional) e extrínsecas ao aluno (i.e., políticas educativas implementadas, condições pedagógicas adjacentes, perfil pessoal e profissional do docente, relações estabelecidas, *curricula* e contexto sócioeconómico e familiar). Ainda que se procure assegurar a presença de todas as variáveis no processo de ensino-aprendizagem, a inexistência de bem-estar emocional poderá constituir uma barreira à aprendizagem e desenvolvimento.

O conhecimento sustentado sobre o domínio emocional permite, ao aluno, compreender a sua importância e identificar os sinais fisiológicos subjacentes a cada emoção; reconhecer as emoções em si e no outro, nomeadamente através da análise da linguagem verbal e não verbal; encontrar formas alternativas de se autorregular; e aprender a utilizar cada emoção de forma adequada e adaptativa. Esta aprendizagem acarreta um impacto muito significativo no estabelecimento de uma comunicação eficaz de necessidades, pontos de vista e interesses, traduzindo-se em relações de qualidade com pares e adultos.

Adotando uma perspetiva preventiva, a Educação Emocional deverá ser promovida o mais precocemente possível nos diversos sistemas em que a criança se insere, sobretudo no familiar e no educativo, privilegiando-

se particularmente a qualidade da relação afetiva com os educadores de referência. Neste sentido, considera-se essencial alertar para a relevância do papel desempenhado pelos adultos significativos (sobretudo, família e docentes), na medida em que as suas emoções, valores, atitudes e estratégias utilizadas na resolução de problemas constituem, frequentemente, importantes modelos a serem observados e reproduzidos pelas crianças.

O docente é, de facto, uma referência essencial no que diz respeito a atitudes, comportamentos, sentimentos e emoções, pelo que é fundamental atender que a existência de eventuais limitações significativas do ponto de vista do seu desenvolvimento emocional poderá influenciar a forma como responde às solicitações, necessidades e comportamentos do aluno. De facto, a capacidade de resposta do docente às emoções e comportamentos dos alunos dependerá, em grande medida, da consciência e da reflexão acerca das suas competências emocionais e dos aspetos que necessita de desenvolver, da sua autorreflexão crítica e da sua preparação e formação neste âmbito. Considera-se, pois, determinante que a aquisição de competências desta natureza por parte dos docentes seja sustentada através de programas estruturados de formação, primeiramente no decurso da sua formação base e, igualmente, aprofundados de forma permanente ao longo da sua carreira profissional. A formação permite ao docente e a outros profissionais (como os assistentes operacionais), a apropriação de um referencial que possibilite a implementação, de forma intencional, de ferramentas e estratégias com vista ao desenvolvimento emocional dos alunos. Porém, os docentes deverão ser suficientemente suportados neste papel, de forma a não se sentirem um eventual acréscimo em termos pressão profissional, resultante do cumprimento de atividades num domínio no qual, habitualmente, não têm formação.

Os profissionais integrantes dos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) das escolas constituem-se elementos-chave na promoção de competências no âmbito do desenvolvimento emocional, podendo ser um importante contributo no empoderamento de docentes, assistentes operacionais e famílias, no sentido de uma eventual intervenção em “cascata”. Não obstante a adequada formação-base neste domínio e o incremento sucessivo de psicólogos nas escolas nos últimos anos, considera-se fundamental a continuidade do seu reforço e, ainda, a garantia efetiva da sua estabilidade profissional. Revela-se, ainda, fundamental a disponibilização de recursos, materiais e programas adequados nas escolas, no âmbito do desenvolvimento emocional, que sustentem a implementação de uma metodologia prática, interessante e criativa, assente na reflexão.

Em suma, de forma a cumprir o verdadeiro desígnio do Direito Educativo - a transformação social -, e em estreita relação com este, a Educação Emocional deverá ser implementada de forma transversal e transdisciplinar, promovendo a participação ativa e envolvida de toda a comunidade educativa, através da promoção de uma cultura escolar orientada para o humanismo.

4. Conclusões

Ao longo do presente artigo, salientou-se a relação intrínseca e causal entre a componente emocional e o sucesso dos alunos, não apenas no domínio académico mas, igualmente, nas restantes áreas da vida, pelo que se considera preponderante que a Educação Emocional seja operacionalizada nas escolas enquanto Direito Educativo fundamental.

Assistimos, nas últimas décadas, a um crescente debate e reflexão acerca da responsabilidade da escola na preparação efetiva das crianças e jovens para um mundo pleno de desafios e mudanças sistemáticas. A

Educação Emocional aplicada ao contexto educativo acarreta, na realidade, benefícios que ultrapassam largamente a esfera intrínseca ou pessoal da criança e do adolescente. Reconhece-se que um dos objetivos do Direito Educativo na escola assenta na aprendizagem de um sistema de valores e atitudes que favoreçam uma cultura comunitária assente na paz, na cidadania e no respeito pelos Direitos Humanos. Numa época pautada por complexos desafios sociais que assolam, frequentemente, a convivência escolar e a paz, a promoção do desenvolvimento emocional de cada aluno deverá ser percecionada como uma alavanca crucial num processo de ensino-aprendizagem abrangente e significativo, de forma a assegurar uma educação integral de qualidade. A relação entre emoções e relações sociais é, na realidade, bidirecional: as emoções têm uma implicação direta nas interações e relações sociais do indivíduo, do mesmo modo que as relações que este tem ao longo da vida poderão condicionar a forma como, por exemplo, gere e utiliza as suas emoções.

Urge relembrar que muitos dos desafios com que a escola se depara, atualmente, são recentes e distintos dos experienciados outrora, como é o caso do fenómeno do *cyberbullying*. Os alunos apresentam, hoje, interesses e necessidades diferentes, vivem num mundo com características próprias que é necessário conhecer. Não obstante a facilidade de acesso a todas as formas de tecnologia e redes sociais, nunca os alunos revelaram competências emocionais e relacionais tão diminutas. Os docentes experienciam, por seu lado, elevados níveis de stress, *burnout* e desmotivação, decorrentes de um sistema que nem sempre consegue responder adequada e atempadamente às suas necessidades.

Neste contexto, impõe-se uma reflexão em torno da missão ampla da Educação, subjacente à ideia de transformação social, relembrando que é da sua competência fornecer “os mapas de um mundo complexo e constantemente

agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (Delors, 1996, p. 89). Considera-se imperativa a ocorrência de uma mudança de paradigma, na qual a Educação Emocional passe efetivamente a ser valorizada e operacionalizada nas escolas portuguesas, enquanto Direito Educativo fundamental, de forma transversal. Na realidade, o Direito Educativo não se circunscreve ao significado de direito à educação, contemplando a integração de componentes educativas, psicológicas (designadamente emocionais) e sociais, cujas dimensões formativas adjacentes acarretam um impacto efetivo na vida das pessoas (Murcia, 2007; Verdera & Fernández, 2018).

O contexto educativo merece, por isso, ser verdadeiramente reconhecido como um espaço único, multifacetado e privilegiado, com um poder de atribuição de valor fundamental para a humanidade. A Escola conseguirá ser capaz de responder a muitos dos desafios com que se confronta atualmente na medida em que reconhecer a sua missão basilar: dotar, cada pessoa, de competências essenciais que lhe permitam realizar a mais valiosa de todas as aprendizagens de uma vida: aprender sobre si, na relação com os outros, para encontrar o seu verdadeiro tesouro escondido.

5. Referencias

- Agut, M., & del Pilar, M. (2019). Derechos humanos, diálogo y educación emocional para una competencia socio-emocional. *Revista Interdisciplinar de Derechos Humanos*, 2019, vol. 7, num. 1, p. 205-220.
- American Psychological Association. (2010). *Publication manual of the American Psychological Association*. Washington (DC): APA.
- Bisquerra, A. R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43.
- Delors, J., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., ... & Suhr, M. (1996). Relatório para a UNESCO

- da comissão internacional sobre educação para o século XXI. *Educação um tesouro a descobrir*, 6.
- Fernández-Martínez, A. & Montero-García, I. (2016). Aportes para la educación de la inteligencia emocional desde la educación infantil. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 53-66.
- Goleman, D. (1995). *Inteligência emocional*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- González-Alonso, F. & Nestar, J. (2018). La comunicación entre profesores y alumnos para mejorar la enseñanza y la convivencia. In González-Alonso, F. (Ed.). *El derecho educativo: miradas convergentes* (Chap. 7, pp. 135-153). Caligrama: Espanha.
- Greenberg, L. (2002). Integrating an emotion-focused approach to treatment into psychotherapy integration. *Journal of psychotherapy integration*, 12(2), 154.
- Mayer, J., Caruso, D. & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.
- Murcia, L. (2007). La exigibilidad del derecho a la educación a partir del diseño y la ejecución de las políticas públicas educativas. *Estudios socio-jurídicos*, 9, 142-165.
- Nunes-Valente, M., & Monteiro, A. P. (2016). Inteligência emocional em contexto escolar. *Revista Eletrônica de Educação e Psicologia*, 7, 1-11.
- Payne, W. (1985). *A study of emotion: developing emotional intelligence; self- integration; relating to fear, pain and desire*. Tese de Doutoramento em Filosofia. Union Graduate School.
- Primi, R. (2003). Inteligência: avanços nos modelos teóricos e nos instrumentos de medida. *Avaliação psicológica: interamerican journal of psychological assessment*, 2(1), 67-77.
- Roberts, R., Flores-Mendoza, C., & Nascimento, E. (2002). Inteligência emocional: um construto científico? *Paidéia* (Ribeirão Preto), 12(23), 77-92.
- Rodríguez-Sánchez, R. (2000). La expresión de las emociones en Charles Darwin. Educación de valores y valores para la educación. *Emociones. Thémata*, 25, 335-344.
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition, and personality*, 9 (3), 185-211.

- Sarre, P. (2009). El Derecho a la educación: su alcance, exigibilidad y relevância para la política educativa. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(40), 255-287.
- Schelini, P. W. (2000). A teoria subjacente à escala Wechsler de inteligência para crianças (WISC). *Estudos de psicologia (Campinas)*, 17(2), 73-77.
- Taille, L., Oliveira, K., Dantas, H. (1992). *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus.
- Verdera, R. & Fernández, P. (2018). La construcción jurídica del derecho educativo. In González-Alonso, F. (Ed.). *El Derecho Educativo: miradas convergentes* (Chap. 2, pp. 45-66). Caligrama: Espanha.

Legislação consultada

- Assembleia Geral da ONU. (1948). Declaração Universal dos Direitos Humanos. (217 [III] A, de 10 de dezembro).
- Assembleia Geral da ONU (1959). Declaração Universal dos Direitos da Criança (1386 [XIV], de 20 de novembro).
- Assembleia Geral da ONU (1989). Convenção sobre os Direitos da Criança (44/25, de 20 de novembro).
- Lei de Bases do Sistema Educativo Português n.º 46/86, de 14 de Outubro. Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14.

Capítulo 11

LAS TIC: UN ESCENARIO DE RIESGO. LA PROTECCIÓN JURÍDICA DEL MENOR

Carmen Rosa Iglesias Martín
Universidad de Salamanca (España)
RIIDE España Derecho Educativo

1. Introducción

Las grandes transformaciones tecnológicas y su influencia cada vez mayor en la sociedad de la información, proporcionan innumerables oportunidades beneficiosas para todos. Pero esta masiva utilización de las nuevas tecnologías también supone un peligro para la salvaguarda de los derechos de los ciudadanos, como pueden ser la intimidad o la propiedad intelectual, dada la enorme facilidad para recoger, almacenar, copiar, procesar y distribuir datos. Nunca antes como hoy había sido posible, utilizando una tecnología que está al alcance de todos, invadir la privacidad de las personas hasta los límites a los que se está llegando. Es, por tanto, necesario hacer hincapié sobre estos riesgos y regular detalladamente esta materia.

El Derecho es dinámico y cambiante, en contacto permanente con la realidad social, lo cual no impide que tengamos que integrarlo con esa parte de estabilidad y permanencia. Siempre ha existido una ambivalencia entre lo viejo y lo nuevo, que nos obliga a examinar todos los cambios sociales y económicos que vivimos en cada época.

Las nuevas realidades y el valor que los datos han adquirido a través de las técnicas de reutilización de

datos, (open data, big data), nos sitúan ante escenarios inéditos desde el punto de vista de la aplicación del ordenamiento jurídico. Se ha generalizado la expresión de que los datos son el petróleo del siglo XXI, y es que, el volumen de datos interconectados que se genera cada día aumenta exponencialmente: cada minuto en Internet se escriben más de 450.000 tuits, se suben 42.000 fotos a Instagram, se envían 156 millones de correos electrónicos, se descargan 342.000 apps, se realizan 3.5 millones de búsquedas en Google, se generan 4 millones de horas de vídeos en Youtube, etc.

En definitiva, la ausencia de un marco legal definido en relación a la utilización de redes sociales, a servicios de mensajería instantánea, aplicaciones y otras herramientas que se han incorporado de forma masiva a la vida cotidiana, y también a la gestión pública, exigen revisar el actual ordenamiento jurídico, porque evidentemente afectan grave e intensamente a los derechos fundamentales, implican riesgos para la privacidad y la protección de datos personales, que condicionan el contenido de las normas jurídicas.

2. Evolución de la Protección de datos, como derecho fundamental, en el ordenamiento jurídico español:

La problemática de la protección de datos ha preocupado, desde hace mucho tiempo a gobiernos, estamentos judiciales y organizaciones de consumidores. Con el tiempo, esto ha dado lugar a que se vayan aprobando leyes encaminadas a proteger la intimidad de las personas físicas, tomando como base la protección de los datos personales, de forma que cada persona física pase a ser propietaria de los datos sobre sí misma, pudiendo decidir sobre qué organizaciones pueden tener sus datos, y pudiendo limitar el tratamiento que se les da. Pero la capacidad de reacción y de adaptación ante los vertiginosos cambios no siempre ha sido la adecuada. Es por ello

que podemos decir que uno de los grandes retos a los que se sigue enfrentado la sociedad y la administración es que las ventajas y facilidades que nos ofrecen las nuevas tecnologías no supongan una disminución de las garantías de los ciudadanos, ante la existencia de escenarios sin fronteras espacio-temporales y las dificultades para controlar su uso y su flujo en Internet (Duncan J. Watts (2003). *Six Degrees. The Science of a Connected Age*, Vintage Books, London)¹.

En este contexto, el reconocimiento constitucional del derecho a la protección de datos personales se halla

¹ Según esta idea, cada persona conoce de media, entre amigos, familiares y compañeros de trabajo o escuela, a unas cien personas. Si cada uno de esos amigos o conocidos cercanos se relaciona con otras 100 personas, cualquier individuo puede pasar un recado a 10.000 personas más tan sólo pidiendo a sus amigos que pasen el mensaje a sus amigos. Estos 10.000 individuos serían contactos de segundo nivel, que un individuo no conoce pero que puede conocer fácilmente pidiendo a sus amigos y familiares que se los presenten, y a los que se suele recurrir para ocupar un puesto de trabajo o realizar una compra. Cuando preguntamos a alguien, por ejemplo, si conoce una secretaria interesada en trabajar estamos tirando de estas redes sociales informales que hacen funcionar nuestra sociedad. Este argumento supone que los 100 amigos de cada persona no son amigos comunes. En la práctica, esto significa que el número de contactos de segundo nivel será sustancialmente menor a 10.000 debido a que es muy usual tener amigos comunes en las redes sociales. Si esos 10.000 conocen a otros 100, la red ya se ampliaría a 1.000.000 de personas conectadas en un tercer nivel, a 100.000.000 en un cuarto nivel, a 10.000.000.000 en un quinto nivel y a 1.000.000.000.000 en un sexto nivel. En seis pasos, y con las tecnologías disponibles, se podría enviar un mensaje a cualquier individuo del planeta.

La influencia de Internet, las redes sociales y las nuevas tecnologías podrían acortar los grados de separación en un futuro cercano. La cuestión es que, en pleno 2019, podemos decir que ese futuro ya ha llegado y las redes sociales han acelerado enormemente el proceso de conexión global hasta el punto de que la teoría de los seis grados de separación ha quedado completamente obsoleta y los grados necesarios se han reducido a menos de cuatro en determinados contextos.

en el art. 18.4 CE² cuando establece que, “la ley limitará el uso de la informática para garantizar el honor, la intimidad personal y familiar de los ciudadanos y el pleno ejercicio de sus derechos”.

2.1. El consentimiento como fundamento de la materia:

2.2. Principios en los que se basa:

Fue la STC 292/2000 (BOE 4 enero 2001) la que vino a configurar el derecho a la protección de datos como un derecho fundamental autónomo, tal y como lo entendemos en la actualidad. Establece que, “*este derecho reconoce y garantiza la libertad de disposición y control del individuo sobre sus datos personales, tanto frente al*

² Lo proclamado en la Constitución se encuentra en la actualidad sujeto a:

-Reglamento UE 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril de 2016, sobre protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y la libre circulación de estos datos, y por el que se deroga la Directiva 95/46/CE (Reglamento general de protección de datos).

-Corrección de errores del Reglamento UE 2016/679

-RD Ley 5/2018, 27 de julio, de medidas urgentes de adaptación del Derecho español a la normativa UE en materia de protección de datos.

-LO 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de datos de carácter personal, RD 1720/2007, de 21 de diciembre por el que aprueba el Reglamento de desarrollo de la LO 15/1999 y RD 428/1993, de 26 de marzo, que aprueba el Estatuto de la Agencia de Protección de datos. Todas estas normas vigentes en lo que no contradigan el Reglamento que acaba de entrar en vigor el 25 de mayo de 2018.

-Pese a ser de aplicación directa el nuevo Reglamento europeo, se ha elaborado la LO 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de datos personales y garantía de los derechos digitales, que además de incorporar lo dispuesto en el Reglamento introduce algunas cuestiones de interés.

Estado como ante cualquier particular. Porque manejar datos sin el consentimiento del titular o sin otra habilitación legal suficiente no es más que jugar con la identidad de las personas y, en consecuencia, con su dignidad”.

A pesar del tiempo transcurrido, la importancia de esta sentencia ha sido definitiva, ya que refuerza unos principios sobre la protección de datos que, a día de hoy, siguen siendo fundamentales (Hernández Hernández, A., *El honor, la intimidad y la imagen como derechos fundamentales. Su protección civil en la jurisprudencia del TC y del TS*. Ed. Colex, Madrid, 2009):

1. La calidad de los datos: porque los datos de carácter personal solo se podrán recoger para su tratamiento cuando sean adecuados, pertinentes y no excesivos en relación con el ámbito y la finalidad para la que se quieren obtener; ni se pueden usar para finalidades incompatibles con aquellas para las que se han recogido; los datos serán exactos y puestos al día para que respondan con veracidad a la situación del afectado, si no lo son serán cancelados o sustituidos, y siempre serán cancelados cuando hayan dejado de ser pertinentes; se prohíbe la recogida de datos por medios fraudulentos, desleales o ilícitos.
2. El derecho de información: los interesados a los que se soliciten datos personales deberán ser informados previamente y de modo expreso, inequívoco y preciso sobre: la existencia de un fichero, la finalidad, los destinatarios, del carácter obligatorio o facultativo de la respuesta a las preguntas planteadas, de las consecuencias de suministrar los datos, de la identidad del responsable del tratamiento (Hernández Hernández, A., *El honor, la intimidad y la imagen como derechos fundamentales. Su protección civil en la*

jurisprudencia del TC y del TS. Ed. Colex, Madrid, 2009). Este principio se ve reforzado en la nueva normativa con lo que se viene llama lo establecido³.

3. El consentimiento: como principio legitimador de todo tratamiento de datos, íntimamente unido al principio de información, y que va a permitir al afectado el control del uso de sus datos personales.
4. Datos especialmente protegidos: ya el art. 16.2 CE nos dice que nadie podrá ser obligado a declarar sobre su ideología, su religión, sus creencias; también incluimos datos de carácter personal como el origen étnico, la salud, la vida sexual, incluso la comisión de infracciones penales o administrativas y los datos médicos (la nueva normativa incluye datos genéticos y datos biométricos). Son todos ellos datos que requieren un mayor grado de protección, porque la información a la que se refieren es más vulnerable a agresiones ilegítimas.
5. La seguridad de los datos: siempre tendrá que haber un responsable que adopte todas las medidas técnicas y organizativas necesarias que garanticen la seguridad de los datos personales y que eviten su alteración, pérdida, tratamiento o acceso no autorizado.
6. El deber de secreto: en este caso no solo el responsable del fichero, sino todos los que intervengan en cualquier fase del tratamiento de datos están obligados al

³ Según la Agencia Española de protección de datos, en síntesis, el principio de responsabilidad proactiva exige una actitud consciente, diligente y proactiva por parte de las organizaciones frente a todos los tratamientos de datos personales que lleven a cabo.

secreto profesional sobre los mismos y al deber de guardarlos, deberes éstos que subsistirán aún después de finalizar sus relaciones con el titular del fichero.

7. Existe una evidente correlación entre el deber de secreto y la seguridad. El secreto y la confidencialidad permiten asegurar que los datos personales solo sean conocidos por el afectado y por los usuarios de la organización cuyo perfil les atribuye competencia para usar, consultar, modificar o incluir datos en los sistemas de información. Este deber de secreto resulta esencial en la sociedad actual, cada vez más compleja, en la que se sitúa a las personas en zonas de riesgo para la protección de derechos fundamentales como la intimidad o la protección de datos.

3. El consentimiento como fundamento de la materia:

La nueva óptica del consentimiento es, desde luego, uno de los ejes que vertebra la normativa en materia de protección de datos (Messia de la Cerda Ballesteros, J. A., “La evolución del concepto de la cesión o comunicación de datos”, *Actualidad Civil*, n. 10, 2017 Editorial Wolters Kluwer). Tanto el Reglamento como la LO han querido darle un mayor énfasis, para que estemos ante un consentimiento como clara acción afirmativa -ya no se habla de consentimiento tácito-.

El art. 4.11 del RGPD y el art. 6 LOPD vienen a decir que el consentimiento es, toda manifestación de voluntad, libre, específica, informada e inequívoca, por la que el interesado acepta, ya sea mediante una declaración o una clara acción afirmativa, el tratamiento de datos personales que le conciernen.

Matiza el Considerando 32 del RGPD que el consentimiento debe darse mediante un acto afirmativo

claro que refleje una manifestación de voluntad libre, específica, informada, inequívoca del interesado de aceptar el tratamiento de datos de carácter personal que le conciernen, como una declaración por escrito, inclusive por medios electrónicos, o una declaración verbal. Estos podrían incluir marcar una casilla de un sitio web en Internet, escoger parámetros técnicos para la utilización de servicios de la sociedad de la información, o cualquier otra declaración de conducta que indique claramente en este contexto que el interesado acepta la propuesta de tratamiento de sus datos personales. Por tanto, el silencio, las casillas ya marcadas o la inacción no deben constituir consentimiento.

Es fundamental que el consentimiento sea dado para cada una de las finalidades previstas, no siendo válido ningún consentimiento genérico o indeterminado. No olvidemos que cuando se produce una captación de datos es para diversos fines: de prospección comercial, de cesión a terceros, de elaboración de perfiles, etc...

El art. 7 RGPD establece además las condiciones exigibles para la validez del consentimiento: (1) si el tratamiento de datos se basa en el consentimiento del interesado, se tiene que demostrar que lo hubo; (2) si el consentimiento para el tratamiento de datos se da en un contexto en el que hay otros asuntos, se tiene que distinguir claramente cada cuestión, con un lenguaje claro y sencillo; (3) el interesado debe poder retirar el consentimiento en cualquier momento, será tan fácil darlo como retirarlo; (4) se estudiará si la ejecución del contrato (la prestación del servicio) se supedita al consentimiento sobre el tratamiento de los datos, ya que puede que no sea necesario proporcionar determinados datos para obtener la prestación deseada (Zunón Villalobos, M., “La garantía civil de la privacidad”. *Revista Aranzadi Doctrinal num. 9/2013*. Editorial Aranzadi. Pamplona).

Uno de los temas más polémicos en el nuevo reglamento ha sido el del consentimiento de los menores

de edad sobre los servicios de la sociedad de la información (De la Iglesia Monje, M. I. 2016, “Ley Orgánica del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia: las garantías de una protección uniforme a los menores más vulnerables en base a su supremo interés”, *La Ley 5021/2015*. Editorial La Ley, págs. 1-6. Iglesias Martín, C. R., *La custodia compartida. Hacia una corresponsabilidad parental en plano de igualdad*. Editorial Tirant lo Blanch. Valencia, 2019). Se establece en el Reglamento, como necesario, el consentimiento de padres o tutores si el menor tiene menos de 16 años, o menos de los años que la ley nacional de cada Estado miembro tenga previsto al efecto, que nunca podrá ser inferior a 13 años. Las variaciones de la edad permitida dependerán de cada Estado. Ante este planteamiento se critica que es un tanto absurdo que, el menor pueda otorgar consentimiento por sí solo para que el contrato sea válido y despliegue sus efectos, pero no para el tratamiento de sus datos personales sin los cuales no podría llevarse a cabo ni ejecutarse el contrato. El legislador español ha optado en su art. 7 LOPD por que sea válido el consentimiento otorgado por los mayores de catorce años. Ha sido éste, uno de los puntos más polémicos en esta nueva normativa, en la que ha existido, por lo demás, un extraordinario consenso parlamentario.

4. La gestión de la responsabilidad ante un escenario de riesgo:

Qué duda cabe que, la práctica de lo que fotografiamos y grabamos clama por una reflexión sociológica que pueda explicar el cambio que se ha producido en el hecho de fotografiarse y grabarse a uno mismo y divulgarlo en las redes sociales. Con ello se confía a terceros la imagen personal, algo tan sencillo tiene una gran trascendencia jurídica porque junto con nuestra imagen divulgamos todos los datos, información y espacios más íntimos, en el

momento en que entramos en Internet vamos dejando rastro de nuestra actividad dada la función que realizan las cookies. Acceder a la Red es gratuito, pero este identificarnos tiene un valor extraordinario porque proporcionamos tal información que el mensaje o la publicidad que nos va a llegar van a estar personalizados. El anunciante ya no se dirige a categorías indeterminadas de personas, sino a sujetos concretos, y además se pueden identificar círculos de confianza, con lo que la viralidad de los mensajes multiplica hasta el infinito su eficiencia en el tratamiento de datos que se realiza. Además, al estar disponible para toda la comunidad de usuarios de una determinada red social, los perfiles personales de cada uno de sus miembros, se corre el grave riesgo de perder el control sobre la información vertida en la Red, los riesgos son mayores que si la relación es presencial (Escribano Tortajada, “Algunas cuestiones sobre la problemática jurídica del derecho a la intimidad, al honor y a la propia imagen en Internet y las redes sociales”, 2014).

Se ha creado en nuestra sociedad, una necesidad de comunicar por medios telemáticos, pero esta realidad social estamos viendo que no es intrascendente, ya que hay detrás innumerables cuestiones más complejas y que pueden llegar a contravenir la ley. Por ejemplo: el grabarse por la carretera con exceso de velocidad y colgarlo en las redes, lo cual es un delito y lo más probable es que se produzca la detención del autor; o, el verter en la red opiniones espontáneas sobre cualquier situación de actualidad, el no madurar una crítica da lugar, como mínimo, a la necesidad de pedir perdón, y en muchas otras ocasiones a dimitir de un cargo o, incluso, a ser despedido de la empresa en que se trabaja.

Con todo ello estamos poniendo de manifiesto, como establecen De la Torre Olid y Conde Colmenero (Fayós Gardó, *Los derechos a la intimidad y a la privacidad en el siglo XXI*, Dykinson, 2014), que realizamos una ges-

tión irresponsable ante estos escenarios de riesgo y, que nos lleva a plantearnos tres supuestos: (1) Cuando un menor, nativo digital, difunde su imagen y comentarios a extraños. Los menores, especialmente vulnerables, tienen la representación legal de sus progenitores, lo cual supone que el padre y la madre están implicados personalmente como sus guardadores legales, y patrimonialmente como sus responsables económicos, tienen toda la legitimidad para intervenir. (2) El supuesto de un adulto que confía un video íntimo a un allegado y luego éste lo publica, nuestra jurisprudencia –y posteriormente nuestro legislador- ha interpretado que, el destinatario del envío no es titular sino depositario y tendrá que mantener el carácter esencial de que es privado, y si lo vulnera está cometiendo un delito contra el honor, la intimidad personal y familiar y la propia imagen. (3) Cuando una persona de relevancia pública, con gran número de seguidores, se pronuncia en las redes sociales y sus comentarios resultan ofensivos para terceros. En este caso no solamente hay que hacer hincapié en la necesidad de reflexionar antes de verter una opinión, sino en la necesidad de establecer una culpa por lesionar moralmente a una persona, o a un colectivo, que no se resolverá con unas meras disculpas.

La intimidad no es cosa de uno, desde el momento en que estamos rodeados de familiares, amigos y allegados, con unos derechos de la personalidad entrelazados (Sentencia de la Audiencia Provincial de Madrid de 29 de diciembre de 2011, JUR 2012/56173). El hecho de vivir conectado es que, con frecuencia, la persona carece de un filtro sobre sus reflexiones y no se asume la relevancia jurídica de sus actos. Internet y las Redes sociales han supuesto una evolución en nuestras vidas, pero paralelamente se ha creado un nuevo marco para la lesión de nuestros derechos de la personalidad. Estamos advirtiendo graves deficiencias en la preservación de la intimidad, por ello una de las grandes preocupaciones

de nuestros poderes públicos va a ser garantizar la efectiva tutela del mismo, que debe empezar por fomentar una educación en valores entre los ciudadanos. Podemos afirmar que la adecuada autogestión de la intimidad por los propios titulares es la clave para empezar a impedir que se vulnere. Para empezar a obtener resultados, a la gestión responsable de cada uno hay que añadir, la actividad ejemplar también por parte de los poderes públicos, la utilización rigurosa del lenguaje (no banalizando lo que es serio) y, el hablar clara y abiertamente sobre los riesgos que planean sobre lo que es íntimo.

5. Especial referencia a los supuestos de ciberacoso en la Jurisprudencia española:

Todo lo dicho con anterioridad nos lleva a plantearnos, desde el punto de vista jurisprudencial, aquellas situaciones en las que se produce un acoso a través de las TIC. Internet amplía las posibilidades de aquellos que desean hacer daño, con una dimensión espacio-temporal infinita: los mensajes se difunden de tal manera que llegan a miles de personas de forma inmediata. Y este ciberacoso, al que todos estamos expuestos, es especialmente gravoso cuando se trata de menores, en cuyo caso podemos afirmar que se producen una de las formas de violencia más cruentas y persistentes (González Alonso, *El acoso escolar, bullying y cyberbullying*, 2018).

Entre los patrones de comportamiento que más se repiten para llevar a cabo el delito de ciberacoso podemos referirnos a:

1. Las suplantaciones de personalidad, que puede incluir el hacerse pasar por la víctima para actuar en su nombre y generarle problemas, el hacerse pasar por amigos de la víctima e, igualmente, provocarle un daño, o simplemente mantener el anonimato desde el que se lleven a cabo las amenazas; la

forma de actuación suele ser el crear perfiles falsos en redes sociales, mensajes falsos a móviles, correos electrónicos falsos, robos de contraseñas, etc; porque no es tan difícil robarle el whatsapp a alguien para enviar mensajes en su nombre y recibir los que están dirigidos a él, por ejemplo (Corredera de Colsa, “Seguridad en la Red: suplantación, robo, espionaje y ataques avanzados”, 2018).

2. Contactar con el menor a través de Internet y prevaliéndose de su relación de superioridad o parentesco y la enorme diferencia de edad cometer abusos sexuales con el/la menor (SAP Cantabria 432/2017, de 18 de diciembre; SAP Castellón 299/2019, de 24 de septiembre).
3. Los actos dirigidos a embaucar para que el/la menor facilite material pornográfico o remitir fotografías mostrando partes íntimas y poses y actitudes provocadoras de naturaleza sexual a través de videollamadas (Auto TS 1298/2018, de 18 de octubre), y a través de Whatsapp o Tuenti (SAP Madrid 412/2017, de 23 de junio).

Para apreciar la comisión de estos tipos delictivos los Tribunales de Justicia no pueden dejar de acudir, para formarse una convicción sobre lo realmente acontecido, a valorar las pruebas incriminatorias practicadas en el juicio oral y, al testimonio de las víctimas, ya que no suele concurrir la presencia de otros testigos.

Desde hace tiempo viene reconociendo tanto el Tribunal Constitucional (SSTC 201/1989, 173/1990, 229/1991) como el Tribunal Supremo (SSTS de 21 de enero, 13 de marzo o 25 de abril de 1988, y de 16 y 17 de enero de 1991, entre otras muchas), que las declaraciones de la víctima o perjudicado tienen valor de prueba testifical siempre que se practiquen con las debidas ga-

rantías, y también que son hábiles, por sí solas para desvirtuar la presunción constitucional de inocencia (SSTS de 19 y 23 de diciembre de 1991, 26 de mayo y 10 de diciembre de 1992, y 10 de marzo de 1993), y de manera específica en los delitos contra la libertad sexual, en los que por las circunstancias en que se cometen no suele concurrir la presencia de otros testigos.

La declaración de la víctima, cuando es la única prueba de cargo, exige una cuidada y prudente valoración por el Tribunal sentenciador, ponderando su credibilidad en relación con todos los factores, subjetivos y objetivos que consurren en la causa. El testimonio de la víctima, para ser dotado de plena credibilidad como prueba de cargo, conforme a la doctrina del TS (entre otras SSTS de 17 de julio de 1999, 28 de febrero de 2000), precisa de la concurrencia de ciertos requisitos (Muñoz Cuesta, Aranzadi, 2013)

Estas pautas orientativas, que no son de obligado cumplimiento, son:

1. La inexistencia de móviles espúreos en el testigo-víctima que pudieran haber determinado la declaración acusatoria por causa de odio, venganza, resentimiento o razones similares.
2. La verosimilitud de la versión a través de un análisis racional del testimonio inculpatario a la luz de la experiencia y del recto criterio que venga corroborado por elementos periféricos al hecho objeto de la prueba.
3. La persistencia de la inculpatación a lo largo del procedimiento, sin ambigüedades, incertidumbre, ni contradicciones relevantes.

Hemos de poner de manifiesto la especial preocupación que han tenido tanto los organismos nacionales

como los internacionales por proteger especialmente a los menores, como parte más vulnerable de nuestra sociedad. En un tipo de delito como es el ciberacoso tiene que quedar patente el mantener siempre la indemnidad sexual de los menores (SAP Vizcaya de 7 de abril de 2017).

De tal manera que el Convenio del Consejo de Europa para la protección de los niños contra la explotación y el abuso sexual (Lanzarote, octubre 2007), recoge en su artículo 23 bajo la rúbrica “Proposiciones a niños con fines sexuales”, que existe una clara obligación de los Estados que forman parte del mismo, de adoptar “las medidas legislativas o de otro tipo que sean necesarias para tipificar como delito el hecho de que un adulto, mediante las tecnologías de la información y las comunicaciones proponga un encuentro a un niño”, cuya edad esté por debajo de la que cada Estado parte hubiese fijado como límite a la intangibilidad sexual de los menores, con el propósito de comenter contra él cualquiera de los delitos tipificados con arreglo al apartado 1 a) del artículo 18 (realizar actividades sexuales con un niño que, de conformidad con las disposiciones nacionales no haya alcanzado la edad legal para realizar dichas actividades; o al apartado 1 a) del artículo 20 c (producción de pornografía infantil) cuando a dicha proposición hayan seguido actos materiales conducentes a dichos encuentros. Ya, previamente, la Convención de Naciones Unidas de 20 de noviembre de 1989 sobre los Derechos del Niño, previó que debe de brindarse a los sujetos pasivos de hechos delictivos, que sean especialmente vulnerables, un trato específico acorde con su situación, en particular establece que testifiquen en condiciones que permitan su efectiva protección frente a las consecuencias de prestar declaración en audiencia pública.

Asímismo, el informe del tercer Congreso Mundial de Enfrentamiento a la Exposición Sexual de Niñas, Niños y Adolescentes (Rio de Janeiro, noviembre 2008), re-

coge la invitación a todos los Estados a emprender las acciones específicas para prevenir e impedir la pornografía infantil y el uso de Internet y de las nuevas tecnologías para el acoso de niños, con el fin de abusar de ellos on line y off line y para la producción y la difusión de la pornografía del niño y de otros materiales.

Además la Directiva 2011/92/UE del Parlamento y del Consejo Europeo de 13 de diciembre de 2011, relativa a la lucha contra los abusos sexuales y la explotación sexual de los menores y la pornografía infantil, en la que se expresa la preocupación por el ciberacoso infantil que es “una de las formas más graves de abusos sexuales y explotación sexual de los menores” por el anonimato que Internet permite al delincuente, se añade una nueva dimensión a lo ya indicado pues “impone la necesidad de las partes de sancionar cualquier tentativa de un adulto, por medio de las tecnologías de la información y la comunicación de adquirir, poseer o acudir a pornografía infantil mediante el embaucamiento de un menor que no ha alcanzado la edad del consentimiento sexual para que le proporcione pornografía infantil en la que represente a dicho menor”.

En la Exposición de Motivos de la LO 5/2010 que introdujo este tipo de delito en el Código Penal (actual art. 183 ter), nuestro legislador nos hace ver que, “En los casos de delitos sexuales cometidos sobre menores, el bien jurídico adquiere una dimensión especial por el mayor contenido del injusto que presental estas conductas. Mediante las mismas se lesiona no sólo la indemnidad sexual, entendida como el derecho a no verse involucrado en un contexto sexual sin un consentimiento válidamente prestado, sino también la formación y desarrollo de la personalidad y sexualidad del menor. Por otra parte, la extensión de la utilización de Internet y las Tecnologías de la información y las comunicaciones con fines sexuales contra menores ha evidenciado la necesidad de castigar penalmente las conductas que una persona

adulta desarrolla a través de tales medios para ganarse la confianza de menores con el propósito de concertar encuentros para obtener concesiones de índole sexual”.

Llegados a este punto, nos gustaría hacer una breve referencia al hecho en sí del tratamiento del menor en el proceso penal, ya sea como testigo de un delito o como víctima de él. Hemos reiterado la especial preocupación de los organismos internacionales, pero también de nuestro legislador, de los Tribunales de Justicia, del Ministerio Fiscal y de las demás partes que intervienen en los procedimientos penales, la razón es evidente, el daño psíquico al que está expuesto y que puede ser decisivo en su proceso de formación, afectando de forma irreversible en su conducta posterior y en el desarrollo de su vida ordinaria⁴. Así pues, la Ley de Enjuiciamiento Criminal prevé la posibilidad de que se llevar a cabo la prueba como anticipada antes del juicio oral o, en su caso, que pueda ser reproducida en la vista la prueba preconstituida en la fase de instrucción, siempre teniendo en cuenta el desarrollo intelectual del menor y su capacidad de relación⁵. Aparte de la previsiones legales,

⁴ La protección de la víctima ha de hacerse sin desatender el derecho de defensa. El principio de contradicción es esencial en el proceso penal, dicen los arts. 777.2 y 797.2 de la LECrim que la contradicción se materializará estando presente en la exploración del menor el abogado del imputado con la facultad de formular las preguntas que estime oportunas, a través del experto, y siempre con supervisión judicial.

⁵ El art. 707 LECrim establece que la declaración de los testigos menores de edad se llevará a cabo evitando la confrontación visual de los mismos con el inculpado, utilizando para ello cualquier medio técnico.

Este precepto se complementa con el art. 731 bis LECrim por el que el Tribunal, de oficio o a instancia de parte, por razones de utilidad, seguridad o de orden público... podrá acordar que su actuación se realice por videoconferencia u otro sistema similar que permita la comunicación bidireccional y simultánea de imagen y sonido, de acuerdo con lo dispuesto por el art. 229 de la Ley Orgánica del Poder Judicial.

no existiría el menor inconveniente en que un psicólogo u otra persona cualificada, pueda conducir las preguntas al menor para darle la necesaria estabilidad emocional y que sus respuestas se ajusten a la realidad de lo acontecido, sin suplantar la labor de las partes, ni de las defensas (Muñoz Cuesta, La declaración del menor en un proceso penal: en especial cuando es víctima de un delito sexual, Aranzadi Doctrinal 2013). Igualmente será necesaria la intervención de un perito que dictamine sobre la veracidad del testimonio de la víctima menor de edad; esta figura, en ningún momento, desapoderará al Tribunal sentenciador, más bien al contrario, ya que servirá como elemento de ayuda en la percepción que debe tener dicho órgano sentenciador (STS 15 de octubre de 2009).

6. Conclusiones

En conclusión, corresponderá a la legislación de cada Estado establecer unas consecuencias, regulando cuestiones clave en la materia, que parten de entender el uso de las TIC y, el derecho a la protección de datos como el poder de control de la persona sobre sus datos, su uso y su destino, para impedir su tráfico ilícito y lesivo. Porque el derecho a la protección de datos extiende su garantía a la intimidad, pero también a la esfera de los bienes de la personalidad que pertenecen al ámbito de la vida privada, inextricablemente unidos al respeto a la dignidad humana.

Por todo ello, se prevé que la naturaleza jurídica de la responsabilidad en estos casos es extracontractual y objetiva. Extracontractual, sin perjuicio de que se configure como contractual en determinados supuestos, dependerá de la existencia o no de una relación contractual con fundamento en la cual se ha cedido los datos personales al responsable del fichero. Así pues, al margen de los supuestos en los que las obligaciones del responsable del fichero han de integrarse con las obligaciones legales

o reglamentariamente previstas, la acción de responsabilidad civil, en tanto obligación incumplida se mueve al margen de la órbita de lo pactado.

Por otro lado, sabemos que si hay incumplimiento de las previsiones normativas, el comportamiento del responsable del fichero ha de ser calificado como negligente, con lo que nos encontraríamos ante un régimen de responsabilidad subjetiva (*el responsable no responde por caso fortuito y fuerza mayor, el perjudicado tiene que probar el dolo o la culpa del responsable, en definitiva el incumplimiento tiene que probarse por el perjudicado según las reglas generales de distribución de la carga de la prueba en el proceso*). Pero la doctrina viene sosteniendo que estamos ante una responsabilidad objetiva, limitada por el hecho del incumplimiento objetivo de las disposiciones contenidas en la ley. Si ha existido incumplimiento, sea de quien sea, y de ese incumplimiento se ha derivado un daño para la persona cuyos datos personales han sido objeto de tratamiento, el responsable del fichero deberá indemnizar los perjuicios con independencia de la concurrencia de culpa. Se puede, eso sí, exonerar de responsabilidad al responsable del fichero de datos personales; se presume que es responsable salvo que pruebe que el hecho lesivo no le es imputable, porque lo es un tercero, o porque el daño lo ha causado una fuerza mayor, con lo cual no se puede exonerar solo probando la actuación diligente.

La relación de causalidad que establecemos entre el daño y el incumplimiento de las obligaciones y deberes que recaen en el responsable y en el encargado del fichero y su tratamiento, parten de la existencia de esta imputación objetiva que, a su vez, determina que, responderán de los daños que sean consecuencia de un riesgo típico derivado del hecho de tratar ficheros de datos personales. Este riesgo será general -es decir que afecte a todas las personas cuyos datos son objeto de tratamiento-, es un riesgo inherente a la realización de la actividad, y

tendrá que rebasar los límites de lo socialmente admitido o tolerado. De esta forma, se persigue una mejor protección de los perjudicados, que no tendrán que probar la existencia de culpa, con un resultado razonable basado en la exigencia de acreditar el nexo causal entre la actuación del responsable del fichero y el resultado dañoso. Si bien, cuando el control de la situación corresponda al perjudicado, es a él a quien debe imputarse las consecuencias dañosas, por ejemplo, que el sujeto cuyos datos son objeto de tratamiento facilitase datos erróneos y se produjese por ello un daño que luego pretenda resarcir. Si hay una fuerza mayor, se interrumpe la relación de causalidad, circunstancia que exonera de responsabilidad civil también en esta responsabilidad objetiva. En el caso de que concurren actuaciones de terceros, con una conducta negligente del responsable del fichero, éste no se va a poder ver exonerado de responsabilidad, por ejemplo, que se hubieran incumplido los deberes de seguridad de los ficheros de datos. No se puede desconocer que la actuación de un tercero ajeno al fichero es un riesgo típico en este ámbito.

Por último, y además de las responsabilidades penales, nos gustaría señalar la forma de reparación del daño, ya que el fallo de la sentencia que estime la acción de responsabilidad civil ejercitada por el perjudicado, puede establecer otras medidas de reparación distintas a la indemnización o compensación pecuniaria, estamos hablando de la rectificación de la información, la cesación de la utilización del fichero, la publicación de la sentencia. Parece que la ley habla solo del derecho a ser indemnizados, pero, si la responsabilidad civil se constituye en una reparación integral del daño causado, la concepción ha de ser necesariamente más amplia.

7. Referencias

- Artemi Rallo, L. (2012), “Hacia un nuevo sistema europeo de protección de datos de la reforma”, *Revista de Derecho Político*, n 85. UNED
- Capdevilla Domínguez, D. (2010). “Las redes sociales. Tipología, uso y consumo de las redes 2.0 en la sociedad digital actual”, *Documentación de las Ciencias de la Información*, vol. 33
- Contreras Navidad, S. (2012) La protección del honor, la intimidad y la propia imagen en Internet, Cuadernos Aranzadi de TC. Pág. 32. Editorial Thomson Reuters, Navarra.
- De la Fuente Honrubia, F, Hernández Durán, M. J., Herrero López, J M., López Álvarez, L. F., López Barbero, E. (2017). *Responsabilidad en el ámbito del derecho público y por la lesión de los derechos fundamentales.*, Editorial CEF. UDIMA
- De la Iglesia Monje, M. I. (2016). “Ley Orgánica del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia: las garantías de una protección uniforme a los menores más vulnerables en base a su supremo interés”, *La Ley 5021/2015*. Editorial La Ley.
- De la Torre Olid, F. y Conde Colmenero, P. (2014). “Consideraciones críticas en torno a la autogestión y preservación de la intimidad en un escenario de riesgo”, *Los derechos a la intimidad y a la privacidad en el siglo XXI*, Fayós Gardó, A. (Coord.), págs. 39-60. Editorial Dykinson.
- De Verda y Behamonte, J.R. (2015). “Los derechos al honor, a la intimidad y a la propia imagen como límites del ejercicio de los derechos fundamentales de información y expresión: ¿una nueva sensibilidad de los tribunales?”, *Revista de Derecho Privado y Constitución*, n. 29, págs. 389-436. España
- Duncan J. Watts (2003). *Six Degrees. The Science of a Connected Age*, Vintage Books, London
- Escribano Tortajada, P. (2014). “Algunas cuestiones sobre la problemática jurídica del derecho a la intimidad, al honor y a la propia imagen en internet y las redes sociales”, *Los derechos a la intimidad y a la privacidad en el siglo XXI*, Fayós Gardó, A. (Coord.), págs. 61-85. Editorial Dykinson.
- González Alonso, F y Escudero-Vidal, J. (2018). *El acoso escolar, bullying y cyberbullying. Formación prevención y seguridad*, Tirant humanidades.

- Hernández Hernández, A. (2009). *El honor, la intimidad y la imagen como derechos fundamentales. Su protección civil en la jurisprudencia del TC y del TS*. Editorial Colex, Madrid.
- Iglesias Martín, C. R. (2019). *La custodia compartida. Hacia una corresponsabilidad parental en plano de igualdad*. Editorial Tirant lo Blanch. Valencia.
- Lorente López, M. C., “Los derechos al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen en la jurisprudencia más reciente”, *Los derechos a la intimidad y a la privacidad en el siglo XXI*, Fayós Gardó, A. (Coord.), págs. 131-155, ed. Dykinson, 2014
- Messia de la Cerda Ballesteros, J. A., (2017), “La evolución del concepto de la cesión o comunicación de datos”, *Actualidad Civil* n. 10. Editorial Wolters Kluwer.
- Moreno Navarrete, M. A. (2010). “Aspectos jurídico-privados de las tecnologías Web 2.0 y su repercusión en el derecho a la intimidad”, *La protección jurídica de la intimidad*, Boix Reig, J. (Dir), Jareño Leal, A. (Coord). Editorial Iustel, Madrid.
- Muñoz Cuesta, F. J., La declaración del menor en el proceso penal: en especial cuando es víctima de un delito sexual, *Revista Aranzadi Doctrinal* num6/2013.
- Pauner Chulvi, C. (2014). “Implicaciones del futuro reglamento europeo sobre protección de datos en la libertad de información”, *Los derechos a la intimidad y a la privacidad en el siglo XXI*, Fayós Gardó, A. (Coord.), págs. 39-60. Editorial Dykinson.
- Requejo Isidro, M., (2017). “La aplicación privada del derecho para la protección de las personas físicas en materia de tratamiento de datos personales en el reglamento (UE) 2016/679”, *La Ley Mercantil* n.42. Editorial Wolters Kluwer.
- Zunón Villalobos, M. (2013), “La garantía civil de la privacidad”. *Revista Aranzadi Doctrinal* num. 9/2013. Editorial Aranzadi. Pamplona.

Capítulo 12

REPERCUSIÓN DE LAS ADICCIONES EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR. EL CASO DE JÓVENES DE PREPARATORIA EN CHIAPAS (MÉXICO)

Maritza Carrera Pola

Rodolfo Humberto Ramírez León

Universidad Autónoma de Chiapas (México)

1. Introducción

La convivencia escolar es fundamental para el desarrollo personal y social, y elemento básico para promover una educación de calidad en cualquier Institución. En esta investigación se propuso identificar aquellos factores que ponen en riesgo la sana convivencia escolar que debe estar presente en cada una de las escuelas, de todos los niveles educativos, para favorecer el derecho educativo. Se ponen a discusión algunos retos conceptuales y metodológicos particulares de la construcción sobre las adicciones como un factor de riesgo para la convivencia escolar, como condición básica para los procesos de enseñanza y el aprendizaje. Tal como lo analizado en esta investigación en la Escuela Preparatoria 1 del Estado, en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México, durante el año 2019.

La convivencia escolar se entiende según Rojas (2016) como:

“un espacio de interrelación social, entre los diferentes actores de una comunidad educativa, mediante el cual se vive y se construye el aprendizaje. Se trata de una

construcción colectiva y dinámica, conformada por una compleja red de relaciones sociales, que se desarrollan, mueven y mutan cotidianamente”. (p. 188)

En México se implementó el Programa Nacional de Convivencia Escolar (SEP, 2014) como “*una sinergia interinstitucional entre docentes, alumnos, padres de familia, autoridades federales y locales, para tener una escuela libre de violencia, con una cultura apegada al respeto de los derechos humanos*”. (p. s/n)

En el marco básico de las operaciones de la escuela se identifican criterios y condiciones que funcionan bajo estándares de calidad para su evaluación que se sustentan en los Derechos Humanos y el Derecho a la Educación.

Sin embargo, en la escuela se presentan situaciones de riesgo que es necesario identificar como es el consumo de drogas, por ello antes de negarlo se debe buscar realizar acciones que permitan clarificar cuales son estas situaciones que con mayor frecuencia se presentan de manera cotidiana en los centros escolares, y buscar la forma de intervención a esta problemática, que permita abordarla de manera integral considerando la multiplicidad de factores que inciden en ella, discutiendo posibles mecanismos de acción acordes a la realidad.

El consumo de sustancias adictivas, legales o ilegales, constituyen un aspecto de gran relevancia en las instituciones educativas porque afecta las interrelaciones cotidianas de las comunidades e impacta en la convivencia escolar.

Las instituciones de educación tienen que implementar estrategias de apoyo para la resolución de esta problemática, porque afecta la vida institucional y sobre todo el objetivo principal de los estudiantes, su aprendizaje.

Este proyecto nace de la necesidad de colaborar con la sociedad, a través del Derecho Educativo, mediante la intervención a estudiantes, docentes y, para la toma de

decisiones por parte de los directivos, quienes finalmente tienen como objetivo mejorar la convivencia escolar.

Para entrar en la problemática es necesario referir algunos conceptos, como son:

El consumo excesivo de alcohol, tabaco y otras sustancias psicotrópicas generan problemas de salud física y mental, que dañan las relaciones de las personas que las consumen y se vuelven dependientes a estas sustancias, creando una adicción.

Según Saccone & Ryan (2011), se define como adicción: cuando alguien siente o cree que no puede vivir sin una sustancia y la utiliza en forma permanente y de manera compulsiva, sufre una adicción. Son adictas las personas que no pueden dejar de consumir, que viven por y para las drogas. Hay drogadicción cuando la persona tiene la necesidad inevitable de consumir alguna sustancia y depende física y/o psíquicamente de ella. Se puede tener adicción tanto a drogas ilegales como a las legales. (p.18).

Las conductas adictivas dañan en primera instancia a la persona que pierde su capacidad de discernir y su autonomía, daña su entorno familiar, además estas conductas pueden provocar que estas personas pierdan su empleo, amistades y su integridad, también generan conductas violentas, de desinterés y apatía. Provocando situaciones de riesgo para la persona.

Estos patrones de comportamiento se inician en la adolescencia, y la escuela es el lugar donde los adolescentes se vuelven vulnerables ante el acoso de personas que los quieren inducir a probarlas. A través de la educación se ha buscado dar solución a este problema social y de salud, sin embargo las estrategias utilizadas aún no han dado frutos, ya que son coercitivas y de ataque frontal como las que nos indicaron directivos, profesores y alumnos de la institución investigada, como son: a) el programa mochila segura en donde se abren las mochilas y se catean, b) la entrada de perros entrenados para

revisar las mochilas y pertenencias de los adolescentes y, c) conferencias de organizaciones civiles, como alcohólicos anónimos, que son personas adultas que no tienen empatía con los adolescentes.

Para tener un panorama más claro se buscó a las autoridades del centro escolar, para conocer de qué forma se había abordado este problema. Antes de iniciar, se nos cuestionó sobre la forma en que queríamos enfrentar esta problemática, y ante la situación de haber ya realizado muchos programas, nos manifestaron su desconfianza; sin embargo, se nos permitió realizar un primer acercamiento con profesores y alumnos. A estos últimos se les aplicó una encuesta ya probada. Era necesario para obtener un diagnóstico previo, que brindara un panorama de los comportamientos familiares, académicos y de adicción de los jóvenes, para ello se diseñó una encuesta para recolección de datos.

El cuestionario se aplicó a través de un formulario electrónico, donde se abordaron varios temas. El formulario constó de dos partes. La primera, relativa a los antecedentes familiares y datos demográficos y, la segunda, correspondiente a las declaraciones sobre el consumo de sustancias. De esa forma, las variables dependientes (relativas al consumo de drogas) y las principales variables de control (medición de los factores familiares y demográficos).

El estudio de observación, es una de las fuentes más fidedignas de información sobre las tendencias del consumo de drogas por parte de los jóvenes en este tema de las adicciones, y debe ser considerado como una problemática para el ejercicio del derecho educativo, porque son los niños y jóvenes el grupo más vulnerable del impacto de estas conductas, ya que a muy temprana edad están siendo involucrados en el consumo de estas, ya sea por invitación, por socialización o por imitación. Entre más jóvenes son iniciados, es más grave el problema, siendo éste ya de índole nacional, esquematizado

dentro de las prioridades del plan de trabajo de muchos gobiernos.

Las escuelas antes respetadas, ahora son espacios aprovechados por los jóvenes para el consumo de sustancias adictivas. De ahí la importancia de buscar soluciones para contrarrestar estas acciones, que en mucho dañan la estabilidad social de un país. Para ello es necesario contar con información veraz, actualizada, estructurada de forma metodológica y confiable, que sirva como herramienta técnica para tomar decisiones preventivas y correctivas ante dicho problema de salud y conducta. Todos estos motivos son los que dieron pie a la elaboración de la investigación.

El enfoque metodológico buscó coordinar y alcanzar los objetivos propuestos de identificación y formulación preliminar del proyecto de investigación, insertados dentro de la problemática planteada, enfatizando en áreas consideradas críticas, como son el entorno familiar, la afectividad, el conocimiento sobre el impacto de las adicciones en el individuo en su salud y en su proyecto académico.

Con el fin de no apartarse de los objetivos propuestos, se trató, en la medida de lo posible, de mantener una serie de puntos de estudio predeterminados y orientados al proyecto que produjo un diagnóstico general sobre las adicciones en la institución estudiada y el abordaje mediante un programa de intervención a través de talleres presenciales y el uso de las Tecnología del aprendizaje y el conocimiento (TAC), mediante la creación de sitio web, uso de redes sociales como *Facebook*, *Instagram*, *YouTube* e *iVoox*.

Se recabó la información a través de teléfonos inteligentes, lo que brindó al joven un entorno virtual en el que podían registrar su información de una manera confidencial y anónima. De esta forma se buscó que los datos recabados fueran fidedignos y totalmente confiables para apoyar el estudio que se realizaría.

Para el trabajo de campo se conformó un grupo de colaboradores, incluyendo a jóvenes estudiantes de Medicina Humana. Una vez realizado el diagnóstico a partir de la información recabada, se propuso un programa de intervención. Para ello, en el auditorio de la propia institución de educación se reunieron a aproximadamente 300 jóvenes, presentándoles el proyecto digital sobre Las adicciones y su repercusión en la salud. Se les enseñó el entorno web diseñado sobre la problemática social, así como los contenidos en las redes sociales. Para un fácil acceso se imprimieron cárteles con el código QR para su fácil localización.

Posteriormente, se realizaron actividades lúdicas, para la mejor comprensión del impacto de las adicciones en la salud, y así aprender jugando, otorgando algunos pequeños premios, obteniendo así una participación activa.

Se realizó un taller denominado: “La Casa del Terror”, en el que se presentaron de forma visual, a través de fotografías e imágenes, el daño y deterioro que sufren los órganos internos del cuerpo humano por las conductas adictivas y uso inmoderado de sustancias, así como se mutilan los cuerpos en los accidentes de tránsito ocasionados por manejar de una forma inconsciente por el consumo de sustancias adictivas. Así mismo, se mostraron modelos anatómicos e inclusive se diseñó un modelo para ver como el humo de los cigarrillos mancha los pulmones.

El objetivo general fue registrar las prevalencias del tabaco, alcohol y drogas, así como evaluar las tendencias de su consumo, en la población adolescente de entre 15 a 18 años de edad. Además, la encuesta buscó conocer los factores asociados a la utilización de estas sustancias, así como las necesidades de atención y el uso de servicios relacionados con el abuso de las mismas.

2. Resultados encontrados

2.1. Variable: Edad

La edad de los jóvenes encuestados oscila entre los 15 y 19 años, siendo la mayoría de los encuestados de 17 años, como se observa en el siguiente cuadro:

Tabla 1. Edades de los jóvenes participantes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	15	30	10.0	10.0	10.0
	16	57	18.9	18.9	28.9
	17	88	29.2	29.2	58.1
	18	78	25.9	25.9	84.1
	19	48	15.9	15.9	100.0
	Total	301	100.0	100.0	

Fuente: Encuesta aplicada por los autores. Escuela Preparatoria No. 1 Tuxtla Gutiérrez (2019)

2.2. Variable: Sexo

Dentro de los participantes el mayor porcentaje correspondió al sexo femenino

Tabla 2. Participantes de acuerdo al sexo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Femenino	156	51.8	51.8	51.8
	Masculino	145	48.2	48.2	100.0
	Total	301	100.0	100.0	

Fuente: Encuesta aplicada por los autores. Escuela Preparatoria No. 1 Tuxtla Gutiérrez (2019)

2.3. Variable: Lugar de origen

De acuerdo al lugar de origen, el mayor porcentaje pertenecen a la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, donde se encuentra la escuela:

Tabla 3. Lugar de origen de los estudiantes participantes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	% acumulado
Válido	Acala	3	1.0	1.0	1.0
	Arriaga	3	1.0	1.0	2.0
	Atempa	1	0.3	0.3	2.3
	Campeche, Campeche	1	0.3	0.3	2.7
	Cananea Sonora	1	0.3	0.3	3.0
	Chiapa de Corzo	8	2.7	2.7	5.6
	Cintalapa	1	0.3	0.3	6.0
	Ciudad de México	3	1.0	1.0	7.0
	Comitán de Domínguez	8	2.7	2.7	9.6
	Copainalá	1	0.3	0.3	10.0
	Frontera Comalapa Chiapas	1	0.3	0.3	10.3
	Juchitán Oaxaca	2	0.6	0.6	11.0
	México DF	1	0.3	0.3	11.3
	Nezahualcóyotl	1	0.3	0.3	11.6
	Oaxaca	1	0.3	0.3	12.0
	Ocozacoautla	1	0.3	0.3	12.3
	Pijijiapan	1	0.3	0.3	12.6
	Puruandiro	1	0.3	0.3	13.0
	Sabanilla	1	0.3	0.3	13.3
	San Cristóbal Casas	3	1.0	1.0	14.3
	San Fernando	2	0.7	0.7	15.0
	Tabasco	2	0.6	0.6	15.6
	Tapachula	5	1.7	1.7	17.3
	Tonalá	4	1.3	1.3	18.6
	Tuxtla Gutiérrez	244	81.1	81.1	99.7
	Villaflores	1	0.3	0.3	100.0
Total	301	100.0	100.0		

Fuente: Encuesta aplicada por los autores. Escuela Preparatoria No. 1 Tuxtla Gutiérrez (2019)

2.4. Variable: Familia

La familia es considerada como una institución fundamental donde las personas se desarrollan como entes socioculturales (Gutiérrez, Díaz y Román, 2016, p. 221). Como se observa el 79.7% tiene una familia nuclear, sin embargo, se observa que el 14% pertenecen a familias monoparentales y un 2.7% viven solos.

Tabla 4. ¿Quiénes conforman la familia de los participantes?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Abuelos	5	1.7	1.7	1.7
Mamá, papá y hermanos	240	79.7	79.7	81.4
Otros familiares	6	2.0	2.0	83.4
Solo mamá	36	12.0	12.0	95.3
Solo papá	6	2.0	2.0	97.3
Vivo solo/a	8	2.7	2.7	100.0
Total	301	100.0	100.0	

Fuente: Encuesta aplicada por los autores. Escuela Preparatoria No. 1 Tuxtla Gutiérrez (2019)

2.5. Variable: Afectividad

Las relaciones de amistad influyen en el desarrollo cognitivo y emocional del adolescente, en su adaptación al entorno social en el que convive, en el aprendizaje de actitudes y valores, en la formación de la identidad, en la adquisición de habilidades sociales como el manejo

eficaz del conflicto y el control de la ira y de la agresión (Martínez, 2013, p. 2). Por lo que a los participantes se les preguntó, si tenían amigos, a lo que la mayoría respondió que SÍ tienen amigos, pero un 10% dijo que no tenían amigos, sin embargo, como dice Martínez (2013), la calidad de la amistad también es importante porque éstas pueden conllevar a conductas erróneas como las adicciones, pero que la falta de amistades puede traer problemas de aislamiento y depresión, que también pueden llevar a malas conductas (p. 3).

Tabla 5. Afectividad de los participantes

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	31	10.3	10.3
	Sí	270	89.7	100.0
	Total	301	100.0	100.0

Fuente: Encuesta aplicada por los autores. Escuela Preparatoria No. 1 Tuxtla Gutiérrez (2019)

2.6. Variable: Convivencia y valores

Se debe procurar un clima de respeto dentro de la clase, fortaleciendo la participación, la autonomía personal y la ayuda entre compañeros, como valores de solidaridad y respeto, por ello en la pregunta para conocer sobre si los compañeros fueron son amables, la mayoría respondió, “a veces”, con un 36.5%, creemos que es necesario considerar trabajar con los valores, de respeto, inclusión y tolerancia entre los jóvenes estudiantes.

Tabla 6. Convivencia y valores

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A veces	110	36.5	36.5	36.5
	Casi nunca	31	10.3	10.3	46.8
	Casi siempre	112	37.2	37.2	84.1
	Nunca	4	1.3	1.3	85.4
	Siempre	44	14.6	14.6	100.0
	Total	301	100.0	100.0	

Fuente: Encuesta aplicada por los autores. Escuela Preparatoria No. 1 Tuxtla Gutiérrez (2019)

En la misma temática anterior sobre los valores, el 47.9% señala que casi nunca y a veces, es importante observar este porcentaje donde se señala que la mayoría de los estudiantes no tienen este valor de la solidaridad.

Tabla 7. Se les preguntó sobre la solidaridad a los participantes

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válido	A veces	83	27.6	27.6	27.6
	Casi nunca	61	20.3	20.3	47.8
	Casi siempre	51	16.9	16.9	64.8
	Nunca	60	19.9	19.9	84.7
	Siempre	46	15.3	15.3	100.0
	Total	301	100.0	100.0	

Fuente: Encuesta aplicada por los autores. Escuela Preparatoria No. 1 Tuxtla Gutiérrez (2019)

2.7. Variable: Tus familiares te entienden

Un 27% señala que no encuentran afectividad y empatía dentro de sus familias, para la resolución de problemas.

Tabla 8. Frecuencia con la que sus familiares entienden sus problemas

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válido	A veces	93	30.9	30.9	30.9
	Casi nunca	50	16.6	16.6	47.5
	Casi siempre	63	20.9	20.9	68.4
	Nunca	33	11.0	11.0	79.4
	Siempre	62	20.6	20.6	100.0
	Total	301	100.0	100.0	

Fuente: Encuesta aplicada por los autores. Escuela Preparatoria No. 1 Tuxtla Gutiérrez (2019)

2.8. Variable: Tiempo libre de los participantes

Para Sobrino (2008), la comunicación alienta la motivación porque aclara a sus miembros qué deben hacer, cómo lo están haciendo y qué pueden hacer para mejorar. Es un mecanismo fundamental que permite a sus miembros manifestar sus frustraciones y sentimientos de satisfacción o insatisfacción. Por consiguiente, la comunicación se convierte en una puerta de expresión emocional de sentimientos y de realización de necesidades sociales (p. 115). El 27% señala que sus familiares no saben, lo que puede significar falta de comunicación y confianza entre padres e hijos.

Tabla 9. ¿Comunican a sus padres la ocupación del tiempo libre de los participantes?

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válido	A veces	69	22.9	22.9	22.9
	Casi nunca	57	18.9	18.9	41.9
	Casi siempre	79	26.2	26.2	68.1
	Nunca	24	8.0	8.0	76.1
	Siempre	72	23.9	23.9	100.0
	Total	301	100.0	100.0	

Fuente: Encuesta aplicada por los autores. Escuela Preparatoria No. 1 Tuxtla Gutiérrez (2019)

2.9. Variable: Consumo de enervantes

Según el Informe de la Secretaria de Salud (2016) señala que el inicio en el consumo de esta droga es a los 15 años lo que coincide con los datos recabados en esta investigación. Sin embargo, se observa que ya empiezan a ser abordados desde el nivel precedente de secundaria, por la edad de 13 a 14 años.

Tabla 10. Edad en la que te ofrecieron por primera vez marihuana

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válido	11-12 años	12	4.0	4.0	4.0
	13-14 años	34	11.3	11.3	15.3
	15-16 años	57	18.9	18.9	34.2
	17 años o más	20	6.6	6.6	40.9
	Nunca me han ofrecido marihuana	178	59.1	59.1	100.0
	Total	301	100.0	100.0	

Fuente: Encuesta aplicada por los autores. Escuela Preparatoria No. 1 Tuxtla Gutiérrez (2019)

Un 20% de los alumnos participantes señalaron haber fumado marihuana alguna vez, Según Villatoro et al. (2016), el consumo de mariguana, ha tenido un crecimiento acelerado, principalmente en los hombres. Sin duda, la discusión sobre la posible legalización de la mariguana ha permeado en la sociedad civil y ha impactado en la disminución de la percepción de riesgo y en el incremento de su consumo (p. s/n). El 20% señaló que sí, lo que muestra que la quinta parte de la población encuestada ha probado la marihuana.

Tabla 11. ¿Has fumado alguna vez marihuana?

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válido	No	240	79.7	79.7	79.7
	Sí	61	20.3	20.3	100.0
	Total	301	100.0	100.0	

Fuente: Encuesta aplicada por los autores. Escuela Preparatoria No. 1 Tuxtla Gutiérrez (2019)

2.10. Tipo de drogas consumidas

La cocaína es la segunda droga ilegal más consumida en México, sólo precedida por la mariguana. El consumo de cocaína alguna vez en la vida en la población entre 13 y 17 años aumento de 2011 a 2016 (Frías, 2019, p. 27). Y aquí se demuestra donde se señala que la cocaína es la droga que más se ofrece a los estudiantes.

Tabla 12. ¿Qué drogas te han ofrecido?

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válido	Cocaína	46	15.3	15.3	15.3
	Crack	2	0.7	0.7	15.9
	Heroína	1	0.3	0.3	16.3
	Inhalantes	9	3.0	3.0	19.3
	Nunca me han ofrecido drogas	200	66.4	66.4	85.7
	Otras	43	14.3	14.3	100.0
	Total	301	100.0	100.0	

Fuente: Encuesta aplicada por los autores. Escuela Preparatoria No. 1 Tuxtla Gutiérrez (2019)

El 33% de los estudiantes han estado expuestos al ofrecimiento de drogas siendo el 67% los que no han tenido contacto.

EL 8.6% de los jóvenes participantes han probado alguna vez una de estas drogas. En México se ha incrementado en un 2.9% el consumo de drogas de 2011 a 2016, y la tendencia va en aumento (Frías, 2019, p. 23).

Tabla 13. Alguna vez ha probado alguna de estas drogas

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válido	No	275	91.4	91.4	91.4
	Sí	26	8.6	8.6	100.0
	Total	301	100.0	100.0	

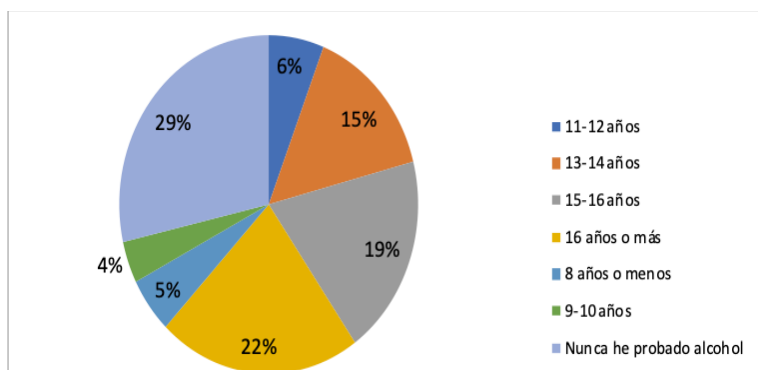
Fuente: Encuesta aplicada por los autores. Escuela Preparatoria No. 1 Tuxtla Gutiérrez (2019)

2.11. Edad de consumo

El 71% señaló que ha consumido alcohol y que iniciaron desde los 8 años un 5%, un 49% indicó que iniciaron antes de los 16 años. Esto es alarmante ya que implica que los jóvenes aun siendo niños, consumen alcohol, esta es una droga lícita, que se encuentra en casa, donde los niños y adolescentes pueden probarlo por primera vez por curiosidad también para pertenecer a un grupo, en México la edad promedio de inicio de consumo de alcohol en los estudiantes según la “Encuesta Nacional de Consumo de Drogas en Estudiantes” en 2014, señaló que el inicio era de 10.6 años: 10.4 en hombres y 10.7 años en mujeres (Pérez at al., 2016, p. 18)

También aquí mismo se señala que mientras más temprano se inicia el consumo de alcohol, más probable será crear una dependencia a su consumo.

Figura 1. Edad del primer consumo de alcohol de los participantes



Fuente: encuesta aplicada por los autores, escuela Preparatoria Num. 1 Tuxtla Gutiérrez, agosto 2019

2.12. Formas de acceso

El alcohol por ser una droga lícita es aceptada socialmente. De ahí, que los adolescentes puedan obtenerla directamente de amigos y familia. Sin embargo, se observa que el 10% pudo comprarla directamente, cuando en nuestro país y estado esta prohibido por las leyes mexicanas vender a menores de edad.

Tabla 14. ¿Cómo consigues el alcohol?

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válido	Le di dinero a otra persona	3	1.0	1.0	1.0
	Lo compré en una tienda, mercado o en la calle	30	10.0	10.0	11.0
	Lo conseguí con mis amigos	40	13.3	13.3	24.3
	Lo conseguí en mi casa	19	6.3	6.3	30.6
	No tomé alcohol en los últimos 30 días	170	56.5	56.5	87.0
	Otro	39	13.0	13.0	100.0
	Total	301	100.0	100.0	

Fuente: Encuesta aplicada por los autores. Escuela Preparatoria No. 1 Tuxtla Gutiérrez (2019)

2.13. Problemas al beber alcohol.

Un 11% señaló que han tenido problemas con sus amistades por el cambio en su conducta por el consumo de alcohol. Maristela G. Monteiro (2006), dice que:

existe una fuerte relación entre el consumo de alcohol y el riesgo de una persona de ser perpetrador o víctima de violencia. La violencia o los maltratos relacionados con el alcohol incluyen violencia en la pareja, maltrato infantil, violencia juvenil, violencia sexual y maltrato y abuso de ancianos, además de que los adolescentes que beben tienen más probabilidades de tener problemas de asistencia a la escuela, con las tareas y el comportamiento escolar (p. 7).

Tabla 15. ¿Has tenido problemas con tus amigos por beber alcohol?

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válido	No	266	88.4	88.4	88.4
	Sí	35	11.6	11.6	100.0
	Total	301	100.0	100.0	

Fuente: Encuesta aplicada por los autores. Escuela Preparatoria No. 1 Tuxtla Gutiérrez (2019)

2.14. Afectación de actividades escolares

También según Monteiro (2006), los adolescentes que beben tienen más probabilidades de tener problemas de asistencia a la escuela, con las tareas y el comportamiento escolar (p. 9).

Tabla 16. ¿Has tenido problemas en tus actividades escolares por beber alcohol?

		frecuencia	%	% válido	% acumulado
válido	no	286	95.0	95.0	95.0
	sí	15	5.0	5.0	100.0
	total	301	100.0	100.0	

Fuente: Encuesta aplicada por los autores. Escuela Preparatoria No. 1 Tuxtla Gutiérrez (2019)

2.15. Consumo de cigarros.

Un 36.7% señala que ha fumado, en México los jóvenes se inician fumando a la edad de 14 años (Secretaría de Salud, 2017).

También es una droga lícita que no debe venderse a menores, según las leyes mexicanas.

Tabla 17. ¿Has fumado en los últimos 12 meses?

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válido	No he fumado en los últimos 12 meses	47	15.6	15.6	22.9
	Nunca he fumado	214	71.1	63.8	86.7
	Sí he fumado	40	13.3	13.3	100.0
	Total	301	100.0	100.0	

Fuente: Encuesta aplicada por los autores. Escuela Preparatoria No. 1 Tuxtla Gutiérrez (2019)

2.16. Consumo de los padres.

Un 32% aceptó que sus padres fuman, lo que implica que las adicciones se encuentran arraigadas en el hogar, por lo que la intervención implica a los padres de familia. La Oficina Nacional para el Control del Tabaco detalló que el 90% de los adolescentes que fuman han tenido contacto con este producto desde la infancia, porque alguno de sus familiares lo consumía. Este tipo de conductas modelan patrones de comportamiento normalizado para adquirir el hábito (Secretaría de Salud, 2017) y esto se puede ver reflejado en el cuadro siguiente.

Tabla 18. ¿Alguno de tus padres fuma?

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válido	Ambos	13	4.3	4.3	4.3
	Mamá	17	5.6	5.6	10.0
	Ninguno	206	68.4	68.4	78.4
	No sé	13	4.3	4.3	82.7
	Papá	52	17.3	17.3	100.0
	Total	301	100.0	100.0	

Fuente: Encuesta aplicada por los autores. Escuela Preparatoria No. 1 Tuxtla Gutiérrez (2019)

2.17. Conciencia sobre adicción al tabaco y el alcohol

El 95% sabe que el fumar se puede volver una adicción; sin embargo, se atreven a probarla seguramente porque al fumar la nicotina estimula circuitos de placer y aumenta el estado de alerta en el cerebro, lo que hace que el fumador se puede sentir más activo y menos cansado e irritable, pero los efectos desaparecen a los pocos minutos (Secretaría de Salud, 2017). Sin embargo, el 95% tiene conciencia de que el tabaquismo puede llegar a ser una adicción.

Tabla 19. Consideras que el alcohol y el tabaco puede ser una adicción

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válido	No	14	4.7	4.7	4.7
	Sí	287	95.3	95.3	100.0
	Total	301	100.0	100.0	

Fuente: Encuesta aplicada por los autores. Escuela Preparatoria No. 1 Tuxtla Gutiérrez (2019)

2.18. Datos socioeconómicos de los participantes:

El 20.6% de los participantes señaló que se encuentran con un ingreso familiar menor a un salario mínimo que corresponde a \$3,000.00, y el 40.9% tienen 2 salarios mínimos, cabe señalar que la escuela investigada en cuestión es pública.

En algunos estudios se señala que de acuerdo entre mayor es el nivel socioeconómico es más fácil adquirir las drogas, y por otro lado también se señala que este no tiene ninguna relación, en nuestro caso será motivo de un abordaje posterior, porque la pregunta se hizo a los adolescentes, se hará la misma a los tutores o padres de familia.

Tabla 20. Nivel socioeconómico

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válido	de \$3,001.00 a \$6,000.00	123	40.9	40.9	40.9
	de \$6,001.00 a \$12,000.00	72	23.9	23.9	64.8
	Más de \$12,000.00	42	14.0	14.0	78.8
	Menos de \$3,000.00	62	20.6	20.6	99.4
	N/A	2	0.6	0.6	100.0
	Total	301	100.0	100.0	

Fuente: Encuesta aplicada por los autores. Escuela Preparatoria No. 1 Tuxtla Gutiérrez (2019)

2.19. Conciencia sobre la importancia de los talleres recibidos.

Aún cuando los participantes eran adolescentes el 90%, señaló que el realizar este tipo de investigaciones son realizadas para un beneficio a ellos mismos. Por lo que se consideró una fortaleza que permitiría seguir

trabajando con los estudiantes para que ellos adquieran más conocimientos que les permitan tomar decisiones respecto a ser mejores personas, con mayores posibilidades de éxito, aumentando sus valores, y su relación familiar y social, pero sobre todo aportar al Derecho Educativo desde el mejoramiento de la convivencia escolar para una cultura de paz.

Tabla 21. Consideras que este tipo de actividades deja un conocimiento para mejorar tu salud?

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válido	No	30	10.0	10.0	10.0
	SI	271	90.0	90.0	100.0
	Total	301	100.0	100.0	

Fuente: Encuesta aplicada por los autores. Escuela Preparatoria No. 1 Tuxtla Gutiérrez (2019)

3. Discusión

En todas las culturas y a lo largo de la historia de la humanidad se han utilizado las drogas, en los países andinos por ejemplo para superar la altura; en la medicina para dar la sensación de mejoría en el caso de dolor. Sin embargo, el abuso de estas sustancias conlleva a una problemática de adicción que, de acuerdo a las lecturas comentadas, si la iniciación en el consumo de estas es a temprana edad tiene una mayor probabilidad de adicción a las mismas.

Las adicciones implican problemas de vulnerabilidad al dejar en un estado de inconciencia a las personas, lo que puede propiciar abusos sexuales, relaciones sexuales sin protección, también puede provocar euforia lo que ocasiona estados de violencia en el individuo y con su entorno, lo que afecta principalmente a su familia y

amigos, puede llevar a estados de depresión e inclusive al suicidio.

De lo anterior podemos observar lo complejo de las adicciones ya que no son una problemática únicamente de salud, como se ha catalogado, sino un problema de índole social, inclusive educativo, porque ha permeado y ha invadido a los centros escolares, desde el nivel básico hasta el nivel superior, ya que es en este espacio antes, respetado, como un recinto del saber y de apropiación del conocimiento, en donde se propicia la superación del individuo a través de la educación, y se han vulnerado al niño y al adolescente, pues son inducidos a las adicciones por personas ajenas a la educación, que se encuentran alrededor, en la cercanía de estos centros educativos, en donde han encontrado un área de oportunidad, ya que el niño y el joven están alejados de sus padres o tutores, donde caminan solos de regreso a casa y pueden ser presa fácil de estos depredadores.

Por ello, la escuela debe tomar esta problemática, también dentro de su responsabilidad ya que ha llegado a lacerar la convivencia escolar entre educadores y educandos, y también entre los propios estudiantes. El Derecho Educativo fomenta la educación de calidad, para que el niño o el joven pueda lograr alcanzar un nivel de conocimiento, que le propicie ser una persona productiva, pero que sea feliz, y por ello se propone a través de esta investigación, mostrar cuáles pueden ser las áreas de vulnerabilidad que se deban mejorar, con el fin de reducir las tasas de adicciones en la sociedad.

Al preguntárseles sobre la familia, aún cuando la mayoría viven dentro de una familia nuclear, el 14% vive en familia monoparentales, y se ve reflejado cuando se solicitó el monto de ingresos familiares, el 64.8% tienen un ingreso menor a dos salarios mínimos, denota que las madres de familia tienen que salir a buscar el sustento familiar ya que la mayoría señaló, que en el caso de solo vivir con uno de los padres, es la madre la que se hace

cargo de la familia, por lo tanto cuando se les pregunta si tienen con quien platicar sus problemas, un 28% dijo que no, y cuando se les preguntó si comunicaban que hacían en su tiempo libre, el 28% también señaló negativamente. Este aspecto familiar, muestra como la necesidad económica y la destrucción de las familiares nucleares, propician una mala comunicación entre padres e hijos, esta falta de comunicación hace que el adolescente se sienta solo, y satisfaga la necesidad de pertenencia a un grupo a través de sus amigos, lo que en ocasiones lo conducen a realizar actos de riesgo para ser aceptado, como es el consumo de drogas, además de que éstas les ayuda a liberarse y sentirse fuera de su realidad.

Los jóvenes demostraron ser capaces de aprender y entender que, una adicción es muy difícil de superar una vez adquirida. El propiciar el acercamiento a través de otros jóvenes que llevaron a cabo los talleres de intervención, brindó la confianza para su interacción, al mostrárseles el daño que impacta en su conducta y además en su propio cuerpo de manera física, dañando su salud.

Esta experiencia abrió la puerta a una oportunidad dentro de la institución investigada para poder seguir ayudando, desde la vinculación entre universidad y sociedad, a través del Derecho Educativo, señalando que corresponde a la escuela el desarrollo de valores en los adolescentes, para que pueden contar con una educación de calidad, y con ello alcanzar sus expectativas de vida y un futuro exitoso.

4. Fuentes de Información

Frías, N. (2019). *Informe sobre la situación del consumo de drogas en México y su atención integral 2019*. Cd. de México: Gobierno de México.

Gutiérrez, R., Díaz, K. & Román, R. (2015). *El concepto de familia en México: una revisión desde la mirada antropológica y demográfica*. *Ciencia Ergo Sum*, 23, 219-228.

- Martínez, B. (2013). El mundo social del adolescente: amistades y pareja. En E. Estévez (coord.), *Los problemas en la adolescencia: respuestas y sugerencias para padres y educadores*. Madrid: Síntesis
- Pérez, A., Verver, A., Romero, J. & Gaytán, S. (2016). El Alcohol no es un juego. *Revista COFEPRIS*, 1, 16-20.
- Rojas, C. & Rioseco M. (2016). Convivencia escolar y drogas: la distinción y el análisis de una relación. *En Pathos al ethos: líneas y perspectivas en convivencia escolar* (187-200). Talca Chile: Universidad Católica de Maule.
- Saccone, I. & Ryan S. (2011). *Consumo de drogas: ¿qué hacer desde la escuela?* Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación.
- Secretaría de Salud. (2016). *Sistema de Vigilancia Epidemiológica de las adicciones*. México: Gobierno de México.
- SEP. (2014). Política Nacional de Convivencia Escolar. Diciembre 15, 2019, de Gobierno de México Sitio web: <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/politica-nacional-de-convivencia-escolar>
- Sobрино, L. (2008). Niveles de satisfacción familiar y de comunicación de padres e hijos. *Avances de Psicología*, 16, 109-137.
- Villatoro-Velázquez, J. A., Medina-Mora Icaza, M. E., Martín del Campo-Sanchez, R., FregosoIto, D. A., Bustos-Gamiño, M. N., Resendíz-Escobar, E., & Cañas Martínez, V. (2016). El consumo de drogas en estudiantes de México: tendencias y magnitud del problema. *Salud Mental*, 39(4), 193–203.

EPÍLOGO

EL DERECHO EDUCATIVO HACIA LO CONCEPTUAL Y METODOLÓGICO EN REFLEXIÓN COMPARTIDA

Fernando González Alonso¹

Universidad Pontificia de Salamanca (España)

1. Introducción

Esta obra ha supuesto un avance en el campo del *análisis conceptual y metodológico del Derecho Educativo*, al relacionarlo y enfocarlo junto a diferentes tópicos como ciencia, Derecho a la Educación, Derecho de la Educación, diversidad, inclusión, enseñanza aprendizaje, formación docente, políticas públicas, ciencia jurídica, el jurista y la gestión educativa, Covid-19, desigualdades, respuestas y medidas, posnormalidad, educación, bienestar y pobreza, educación emocional, protección jurídica del menor y adicciones y convivencia escolar.

Esta publicación completa a otras anteriores: *El Derecho Educativo: Una aproximación multidimensional* (González-Alonso, 2017); *El Derecho Educativo: Miradas convergentes* (González-Alonso, 2018); *Derecho Educativo: Reflexiones sobre la cultura de paz, en un contexto globalizado* (Duso-Pacheco y Villafuerte, 2019).

Hay que agradecer la aportación de los coautores recibida desde México, Argentina, España, Cuba, Brasil, Costa Rica, Colombia y Guatemala, que completan y enriquecen desde su conocimiento y experiencia la visión y perspectiva de esta obra.

¹ Presidente de RIIDE España Derecho Educativo. Presidente del Consejo Editorial Internacional de RIIDE. Universidad Pontificia de Salamanca (España).

2. El Derecho Educativo: hacia el análisis conceptual y metodológico en reflexión compartida

Desde *México* se han publicado dos aportaciones: la primera resalta las diferencias existentes entre *el derecho a la educación y el derecho de la educación*, como base importantísima conceptual que centra el tema de esta obra, cuyo propósito del capítulo es sumar elementos que esclarezcan la diferencia entre el Derecho a la Educación y el Derecho de la Educación. La segunda, relaciona las *adiciones en la convivencia escolar* con los jóvenes, al considerarse la convivencia como un elemento fundamental para la consecución del *Derecho Educativo* y para el desarrollo personal, social y educativo.

Los autores de *Argentina* relacionan el *Derecho Educativo con la ciencia*, con la reflexión hacia una nueva comprensión de la persona y de la comunidad. Nos refieren al Derecho Educativo, igual que los derechos humanos, inherentes a la persona, proclamándolos como derechos propios, únicos, inalienables y fuera del alcance de cualquier poder o sistema.

España presenta algunas aportaciones: la primera refleja una apuesta desde el Derecho Educativo por la *diversidad y la inclusión* educativa como retos de presente y de futuro, para que la normativa sea conocida y sirva para la formación del alumnado más vulnerable. Una segunda, relaciona la crisis educativa generada por el *Covid-19 con el Derecho Educativo*, analizando las desigualdades y las medidas y respuestas educativas, didácticas y organizativas que se dan durante la posnormalidad. Se enfatiza el Derecho Educativo a través de las normativas que garantizan las actuaciones y pasos educativos dados a partir del cierre de escuelas, como para el regreso a las aulas. La tercera aportación se centra en las *TIC*, como un escenario de riesgo, donde *el Derecho Educativo ha de proteger jurídicamente al menor*.

Pero la ausencia de un marco legal definido en la utilización de redes sociales, servicios de mensajería, aplicaciones y otras herramientas, exigen una revisión del actual ordenamiento jurídico español, donde la privacidad y la protección de datos personales, condicionan el contenido de las normas jurídicas.

Desde **Cuba**, los autores relacionan el *Derecho Educativo con el proceso de enseñanza aprendizaje* en la formación de los profesionales en la educación superior. Muestran los orígenes y la evolución del Derecho Educativo en una crítica y toma de decisiones en materia docente. El tema es de gran vigencia, al justificar el Derecho Educativo con un profesional de la educación capaz de asesorar el cumplimiento de la legalidad en materia jurídico - educativa.

Los autores de **Brasil** abordan el tema de la Ley de Educación, reflexionando sobre la comprensión del Derecho y la Educación, analizando las políticas públicas, con el propósito de pacificación y aplicación de la mediación de conflictos en el entorno escolar.

Desde **Colombia** se analiza la conceptualización del Derecho Educativo como disciplina de la ciencia jurídica. El interés radica en la confirmación de escasa bibliografía en el país y en latinoamérica, que aborde el Derecho Educativo como disciplina jurídica, con contenidos que expresen una rama concreta del Derecho distinta a la convencional.

El autor de **Costa Rica** aporta un capítulo que se centra en el rol del jurista en la gestión educativa. Abordado perspectivas contemporáneas sobre la Educación como derecho fundamental, donde el rol del jurista como operador jurídico o profesional en Derecho, afronta su actividad en cualquiera de las etapas de la gestión educativa, para lo cual hay que situar el contexto y analizar por qué el Derecho interviene en la Educación, donde el Estado actúa como regulador y prestador de la Educación.

Desde *Guatemala* se afronta el tema del Derecho Educativo, la educación y el bienestar y la pobreza, dentro del contexto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible para el año 2030: “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (n° 4)” y “poner fin a la pobreza en todas sus formas y para todo el mundo (n° 1) (ONU, 2015).

Finalmente la autora de *Portugal*, provoca una reflexión sobre la relación entre el Derecho Educativo y la Educación Emocional y el impacto que esta asociación desarrolla de integralmente en niños y adolescentes. Destaca el protagonismo que la escuela tiene en la educación de las emociones, respetando las dimensiones de la vida humana y la idiosincrasia de cada persona.

Un agradecimiento a todos y cada uno de los participantes y colaboradores. Es otro Proyecto hecho realidad a favor de las personas, especialmente de los niños y niñas, con el Derecho Educativo como garantía que nos une, motiva y humaniza.

3. Referencias

- González-Alonso, F. (Coord). (2017). *El Derecho Educativo: Una aproximación multidimensional*. Maia (Portugal): Cosmorama Ediciones.
- González-Alonso, F. (Ed.). (2018). *El Derecho Educativo: Miradas convergentes*. Barcelona: Caligrama.
- Duso-Pacheco, L. y Villafuerte, A. (Eds). (2019). *Derecho Educativo: Reflexiones sobre la cultura de paz, en un contexto globalizado*. San José (Costa Rica): Isolma.

FERNANDO GONZÁLEZ ALONSO
RAIMUNDO CASTAÑO CALLE
ANDRÉS OTILIO GÓMEZ TÉLLEZ
MARILÚ CAMACHO LÓPEZ
RAÚL EDILBERTO SORIA VERDERA
PAOLA ALEJANDRA SORIA FERNÁNDEZ
YUNIESKY ÁLVAREZ MESA
YOILE GONZÁLEZ SOSA
IARANA CASTRO GIGOSKI

JEANICE RUFINO QUINTO
LUCI MARY DUSO PACHECHO
ÁLVARO JOSÉ CIFUENTES RAMÍREZ
ANDRÉS VILLAFUERTE VEGA
RENÉ FRANCISCO PÉREZ LÓPEZ
MARÍLIA OLIVEIRA CORREIA
CARMEN ROSA IGLESIAS MARTÍN
MARITZA CARRERA POLA
RODOLFO HUMBERTO RAMÍREZ LEÓN

ESTE LIBRO CONSTITUYE UN PRODUCTO COLEGIADO DE LA RED INTERNACIONAL DE LA INVESTIGACIÓN EN DERECHO EDUCATIVO (RIIDE), A TRAVÉS DE COLABORACIONES INTERDISCIPLINARIAS DE DISTINTAS PERSONAS ACADÉMICAS EN ARGENTINA, BRASIL, COLOMBIA, COSTA RICA, CUBA, ESPAÑA, GUATEMALA, MÉXICO Y PORTUGAL. SU CONTENIDO ABORDA UN ANÁLISIS HOLÍSTICO SOBRE LA CONCEPTUALIZACIÓN Y METODOLOGÍA DEL DERECHO EDUCATIVO, DESDE DIVERSAS ARISTAS: EPISTEMOLOGÍA DEL DERECHO EDUCATIVO, ALCANCES DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN, DIVERSIDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVA, POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS, FORMACIÓN Y EJERCICIO PROFESIONAL EN DERECHO EDUCATIVO, EDUCACIÓN EMOCIONAL, CONVIVENCIA ESCOLAR, TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN Y PREVENCIÓN CONTRA ADICCIONES.

ISOLMA

