o

ACADEMIA DE LA RED INTERNACIONAL
DE INVESTIGACIÓN EN DERECHO EDUCATIVO

# MEMORIAS DEL CONGRESO

# IX CONGRESO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN EN DERECHO EDUCATIVO

## I CONGRESO NACIONAL EN PERÚ

CICNIDE
2022

RED INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN EN DERECHO EDUCATIVO A.C.

RIIDE

# Academia de la Red Internacional de Investigación en Derecho Educativo

**OCTUBRE DE 2022**

## MEMORIAS DEL IX CONGRESO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN EN DERECHO Y I CONGRESO NACIONAL EN PERÚ, CUSCO 2022

Academia de la Red Internacional de Investigación en Derecho Educativo
D.R. 2022 Universidad Autónoma de Chiapas
Difusión Digital
Cuarta Edición Octubre de 2022

COMITÉ EDITORIAL:

**Dr. Andrés Otilio Gómez Téllez**

**Dra. Marilú Camacho López**

**Dr. Rodolfo Humberto Ramírez León**

**Dra. Nancy Zárate Castillo**

Diseño, realización gráfica y formación de la Difusión Digital:
*Martín Minaya Gamarra y Rodolfo Humberto Ramírez León*

**Academia de la Red Internacional de Investigación en Derecho Educativo, Año 3, No. 4**, **Octubre de 2022,** es una publicación anual editada por la **Universidad Autónoma de Chiapas**, Boulevard Belisario Domínguez Km.1081, sin número, Colonia Terán, C.P. 29050, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México. Tels. (961) 67-153-22 y 61-780-00, www.congresoderechoeducativo.unach.mx, riideoficial@gmail.com. **Editor Responsable: Dr. Rodolfo Humberto Ramírez León. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2018-101710464400-203, ISSN: 2448-511X, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor.** El responsable de la última actualización de este número es la **Red Internacional de Investigación en Derecho Educativo y el Cuerpo Académico en Derecho Educativo y Orientación de la Facultad de Humanidades, C-VI, Dr. Andrés Otilio Gómez Téllez**, Calle Canarios S/N, Fraccionamiento Buenos Aires, Delegación Terán. C.P. 29050, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México. Octubre de 2022. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Red Internacional de Investigación en Derecho Educativo. Fecha de la última modificación: 15 de diciembre 2022.

# LISTADO DE EQUIPO DE TRABAJO Y AUSPICIADORES DEL CONGRESO

## EQUIPO DE TRABAJO:

- Luis Lescano Sáenz — Presidente de RIIDE Perú
- Patricia Minaya Gamarra — Miembro de RIIDE Perú
- Fiorella Hiyo Romero — Miembro de RIIDE Perú
- Milagritos Asmat Costilla — Miembro de RIIDE Perú
- Claudia Lescano Minaya — Colaboradora Especial desde Lima
- Martín Minaya Gamarra — Colaborador Especial en Cusco
- José Lazarte — Colaborador Especial en Cusco

## INSTITUCIONES AUSPICIADORAS:

- Municipalidad Provincial del Cusco
- Universidad Nacional Diego Quispe Tito
- Instituto de Educación Superior Tecnológico Khipu
- Instituto Peruano de Derecho Educativo - IPDE
- Lescano, Lescano & Asociados
- Colegio de Abogados de Lima - CAL
- Universidad Tecnológica del Perú -UTP
- Universidad Científica del Sur
- Universidad María Auxiliadora - UMA
- Universidad Norbert Wiener
- Universidad Continental
- Comités Interinstitucionales para la Evauación de la Educación Superior – CIEES
- Sistema de Gestión de la Calidad Educativa - SGCE
- Universidad San Ignacio de Loyola - USIL
- Federación de Instituciones Privadas de Educación Superior - FIPES

# *Índice*

**Prólogo** ..... 4

**Reflexiones en torno al derecho educativo, la violencia y el silencio en el espacio universitario** ..... 8
Andrés Otilio Gómez Téllez y Marilú Camacho López

**O sul e outros sujeitos: explorando as pesquisas sobre educação no campo** ..... 28
Jeanice Rufino Quinto, Lia Machado Dos Santos, Luci Mary Duso Pacheco

**Os contextos educacionais e a formação cidadã a partir da escola** ..... 37
Nádia Maria Ferronatto Bernardi y Claudionei Vicente Cassol

**El establecimiento de protocolos de actuación frente a casos de hostigamiento sexual en universidades, como parte del sistema de compliance (*)** ..... 48
Christian Alfonso Ríos Holguín

**El derecho a la educación digital en españa: una aproximación a la inclusión digital** ..... 61
María González Blanco, M.ª Esther Olveira Olveira y María Carmen Gómez Gómez

**A dislexia no contexto escolar** ..... 71
Weyla Rosicler Da Silva Dendena, Aline Rodrigues Pereira y Juliana De Oliveira Amorim

**Contribuição da psicologia para a educação inclusiva** ..... 78
Maria Lúcia Rodrigues, Weyla Rosicler Da Silva Rosicler y Aline Rodrigues Pereira

**La promoción de la cultura democràtica: la mediación como estrategia de intervención en el ámbito educativo** ..... 8484
Bárbara Cerrato, Alexandra Monné y Carles Porté

**A educação de jovens, adultos/as e idosos/as na contramão do direito educativo** ..... 103
Cleide Oliveira y Eliane Cadoná

**Educação: direito de todos, todas e todes?** ..... 112
Estéfani Barbosa de Oliveira Medeiros y Eliane Cadoná

**A percepção familiar sobre a educação sexual na escola na primeira infância** ..... 122
Eliane Azevedo de Mello y Eliane Cadoná

**Violencia política en razón de género: un asunto pendiente en las universidades mexicanas** . 132
Marilú Camacho López

**Hot topics and evolution of drug prevention education research for adolescents in china: a bibliometrics analysis via citespace** ..... 141
Liu Yihui y Su Chunjing

**Childhood abuse and juvenile offenders' aggressive behavior: mediating role of self-esteem** ..... 154
Mengmeng Xie y Chunjing Su

**Desafíos del derecho educativo en la posmodernidad challenges of educational law in postmodernism** ..... 162
Patricia Casana de Burga

**Pcd – pessoa com deficiência: educação inclusiva e a abordagem pedagógica** ..... 173
Juliana de Oliveira Amorim da Silva, Weyla Rosicler da Silva Dendena y Aline Rodrigues Pereira

**História do mato grosso e o legado feminino: mulheres e seu protagonismo no campo da educação** ..... 183
Adriana da Silva y Eliane Cadoná

**Estrategias para abordar la diversidad en los centros educativos desde una perspectiva integral e inclusiva ..... 191**
Raimundo Castaño Calle y Fernando González Alonso

**Educar en derechos humanos ..... 204**
Juan Carlos Sánchez-Huete, Gregorio Pérez Bonety Albert Marqués Donoso

**A implementação de plataformas digitais educacionais para o ensino de ciências da natureza no novo ensino médio ..... 216**
Eliara Maria Bandiera y Camila Aguilar Busatta

**Importancia de un buen diseño e implementación de un programa de compliance con estándares éticos, a partir de un buen gobierno en las universidades (*) ..... 225**
Olga Patricia Minaya Gamarra de Lescano

**Errores léxico-semánticos en producciones escritas de los alumnos sino hablantes de español ..... 245**
Ma Shumin

**La acreditación como via para los reconocimientos de títulos y grados académicos ..... 255**
Miguel Ángel Tamayo Taype

**Exploring teenage mothers from school perspective using citespace ..... 260**
Huan Wang y Chunjing Su

**Los delitos de grooming y relativos a la pornografía infantil: el modo de actuación del agente encubierto informático ante ambos ..... 287**
Rubén González de Castro, Andrea Fernández Gómez y Rosa María de Castro Hernández

**Ludicidade no ambiente escolar ..... 297**
Aline Rodrigues Pereira, Maria Lucia Rodrigues y Weyla Rosicler da Silva Dendena.

**La educación comunitaria como un derecho humano ..... 302**
Sadid Pérez Vázquez

**La educación en valores a través del deporte ..... 311**
Carmen Rosa Iglesias Martín

**Cinema na escola: a potencialidade de filmes sobre jogos de xadrez como estratégia de ensino ..... 318**
Eduardo Ribeiro Albuquerque y Lucí dos Santos Bernardi

**Entender los derechos humanos desde América Latina ..... 328**
José Ramiro Llatas Pérez

**A construção da identidade social e profissional: uma reflexão sobre a formação docente ..... 337**
Rosilei dos Santos Rodrigues Kepler y Arnaldo Nogaro

**Algunas propuestas y reflexiones en torno a la regulación de la enseñanza virtual de la educación superior en el Perú ..... 350**
Alfredo Vidal Henderson

**Reflexiones sobre la educación del idioma español en el nivel secundario en China ..... 357**
Yang Zhen y Su Chunjing

**Derecho a la elección: aproximaciones a proyectos educativos comunitarios en Chiapas-México. ..... 364**
María Teresita Pérez Cruz, Luis Alonso Coutiño Camacho y Francisco Iván López Gutiérrez

**Regulación de la educación superior en Chile. Bases constitutivas de un nuevo derecho ..... 372**
Leopoldo Ramírez Alarcón

**A política nacional de humanização e a transversalidade com educação e saúde ..... 381**
Marines Aires y Luci Mari Duso Pacheco

**Formación ciudadana y cuidado ambiental, desde la construcción de secador solar en contexto rururbano, en Chiapas, México. .....392**
Wílder Álvarez Cisneros, Octavio Grajales Castillejos y Rodolfo Humberto Ramírez León

**Régimen educativo en la constitución del Perú de 1993 .....417**
Luis Lescano

**La relación en familia durante el confinamiento .....436**
Fernando González Alonso, Raimundo Castaño Calle y Rosa María de Castro Hernández

**Los ataques a la autonomía de la educación superior costarricense.....447**
Andrés Villafuerte Vega

**Concepção de escola em reconstrução no contexto pandêmico .....457**
Quézia de Souza de Lima y Luci Mary Duso Pacheco

**A sociedade líquida na perspectiva de zygmunt bauman sob o olhar de jovens em formação .....466**
Vanessa Dal Canton y Luci Mary Duso Pacheco

**Mediação de conflitos escolares.....477**
Susana Michels y Daniel Pulcherio Fensterseifer

**Políticas públicas de inclusão e o cenário atual da utilização das tecnologias assistivas na educação regular .....485**
Camila Aguilar Busatta y Elisabete Cerutti

**El valor agregado de la Educacion Superior Internacional.....499**
Augusto Federico González Graziano, Lucia Graciano Casas y María Concepción Plascencia Valdez

**La ley 8/2021, de 2 de junio, por la que se reforma la legislación civil y procesal para el apoyo a las personas con discapacidad en el ejercicio de su capacidad jurídica.....508**
Andrea Fernández Gómez y Rubén González de Castro

**El derecho a la educación artística en el Perú.....521**
Federico Cáceres Macedo

**La educación de la mujer en España: Perspectiva histórica de un derecho educativo .....536**
Juan Carlos Sánchez Huete

**Anexo fotográfico ..... 547**

# Prólogo

Animados por el reto de formar parte de la Red Internacional de Investigación en Derecho Educativo – RIIDE Internacional, con sede principal en la ciudad de Chiapas, México, desde el nuevo Consejo Directivo de RIIDE Perú, con sede en Lima, tomamos la decisión de organizar, en conjunto con RIIDE Internacional, el "IX Congreso Internacional de Investigación en Derecho Educativo y I Congreso en Perú" con el propósito de acoger en la milenaria ciudad del Cusco a las diferentes delegaciones de RIIDE Internacional existentes en América, Asia y Europa, pero sobre todo para fomentar y desarrollar estudios académicos que, sobre Derecho Educativo, se generan permanentemente desde diversas partes del mundo.

Sabíamos que tomar la decisión de celebrar el evento en Cusco significaba articular una serie de actividades, actores y procesos previos para asegurar su debida realización, incluyendo los costos que acarreaba, pero la voluntad y el esfuerzo de los integrantes del Consejo Directivo de RIIDE Perú, especialmente de Patricia Minaya, Fiorella Hiyo y Milagritos Asmat, permitió abordar cada uno de los elementos de la organización y atenderlos coordinadamente con la colaboración de gentiles auspiciadores, a los que les expreso mi especial agradecimiento.

El resultado del "IX Congreso Internacional de Investigación en Derecho Educativo y I Congreso en Perú" ha sido prolífico y relevante por la numerosa presentación de trabajos académicos, la variedad de su temática compartida en idiomas español, portugués y chino, pero, sobre todo, por la calidad de sus expositores, todos reconocidos expertos en Derecho Educativo procedentes de España, Portugal, China, Brasil, México, Perú, Chile, Costa Rica y otros países más.

Precisamente, la calidad de los trabajos presentados y de sus autores constituye la razón principal para incluirlos en la presente Memoria, que formará parte del repositorio académico de RIIDE Internacional que estará a disposición de todos los interesados en el loable afán de fomentar el desarrollo y la enseñanza del Derecho Educativo a nivel global.

Es justo destacar el liderazgo del Dr. Andrés Gómez Téllez, presidente de RIIDE Internacional, advertido directamente no solo en la etapa previa a la realización del evento en Cusco, sino durante el mismo, mostrando no solo capacidad académica y de gestión, sino voluntad integradora en su relacionamiento con todos los asistentes, presencial y virtualmente, a dicho evento.

Con la esperanza que la recopilación de los abundantes y fértiles estudios académicos presentados en el "IX Congreso Internacional de Investigación en Derecho Educativo y I Congreso en Perú" que estamos reuniendo en la presente Memoria sirva para elevar el nivel educativo de nuestros países. Termino señalando que el derecho a la educación se evidencia con el ejercicio de dos libertades: la libertad de enseñanza y la libertad de elegir la educación de preferencia.

**Luis Lescano**
Presidente de RIIDE Perú

## CONFERENCIAS MAGISTRALES

| CONFERENCIA MAGISTRAL | AUTORES | PAÍS/UNIVERSIDAD |
|---|---|---|
| **REFLEXIONES EN TORNO AL DERECHO EDUCATIVO, LA VIOLENCIA Y EL SILENCIO EN EL ESPACIO UNIVERSITARIO** | Dr. Andrés Otilio Gómez Téllez | México / Universidad Autónoma de Chiapas |
| **VIOLENCIA POLÍTICA EN RAZÓN DE GÉNERO: UN ASUNTO PENDIENTE EN LAS UNIVERSIDADES MEXICANAS** | Dra. Marilú Camacho López | México / Universidad Autónoma de Chiapas |
| **EDUCAR EN DERECHOS HUMANOS** | Dres. Juan Carlos Sánchez-Huete<br>Gregorio Pérez Bonet<br>Albert Marqués Donoso | España<br>RIIDE Madrid |
| **LA ACREDITACION COMO VÍA PARA LOS RECONOCIMIENTOS DE TÍTULOS Y GRADOS ACADÉMICOS** | Dr. Miguel Ángel Tamayo Taype | México – Perú<br>CIEES de México |
| **LA RELACIÓN EN FAMILIA DURANTE EL CONFINAMIENTO** | Dres. Fernando González Alonso<br>Raimundo Castaño Calle<br>Rosa María de Castro Hernández | España<br>Universidad Pontificia de Salamanca |
| **LOS ATAQUES A LA AUTONOMÍA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR COSTARRICENSE** | Dr. Andrés Villafuerte Vega | Costa Rica<br>RIIDE Costa Rica |

## PRESENTACIÓN DE LIBROS

| LIBRO | AUTOR | PAÍS/UNIVERSIDAD |
|---|---|---|
| **ORGANIZACIÓN, FUNCIONAMIENTO Y GESTIÓN DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS** | Juan Carlos Sánchez Huete | España RIIDE Madrid |
| **PERSPECTIVA HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN DE LA MUJER EN ESPAÑA** | Juan Carlos Sánchez Huete | España RIIDE Madrid |

## PRESENTACIÓN DE ENSAYO

| ENSAYO | AUTOR | PAÍS/UNIVERSIDAD |
|---|---|---|
| **EL RÉGIMEN EDUCATIVO EN LA CONSTITUCIÓN DEL PERÚ DE 1993** | Luis Lescano Sáenz | Perú RIIDE PERÚ |

# PONENCIAS PARTICIPANTES EN EL CONGRESO

# REFLEXIONES EN TORNO AL DERECHO EDUCATIVO, LA VIOLENCIA Y EL SILENCIO EN EL ESPACIO UNIVERSITARIO

**ANDRÉS OTILIO GÓMEZ TÉLLEZ** (cdrtellez@hotmail.com)

**MARILÚ CAMACHO LÓPEZ** (marilucl14@hotmail.com)

Universidad Autónoma de Chiapas. México

**Resumen:** El estudio del Derecho Educativo y el silencio en la violencia escolar es una tarea pendiente, constituye un nuevo tópico vinculado a esta área emergente del conocimiento, realizar aproximaciones para su reflexión puede ser un paso atrevido pero sin duda necesario si queremos abrir esa "cajita de pandora" en que se ha transformado la comunidad educativa, en especial la universitaria.

Reflexionar la importancia de la relación entre Derecho Educativo, Bullying y Silencio en el espacio escolar, nos permite llamar la atención sobre el fenómeno de la violencia escolar y el papel del silencio naturalizado en las víctimas no reconocidas por la propia comunidad educativa.

*Palabras claves: Derecho Educativo, violencia escolar, bullying y silencio*

## Introducción:

El propósito de nuestro trabajo es exponer el papel del Derecho Educativo, sus posibles relaciones con el fenómeno de la violencia y el silencio en el espacio universitario, aportamos algunos elementos que abonan al reconocimiento de sus potencialidades, presentamos algunas reflexiones a favor de la convivencia y la fraternidad colaborativa de la comunidad escolar.

Planteamos el desempeño de la escuela y el origen de la violencia, en torno a las características del fenómeno del Bullying, identificamos la importancia del silencio en el entorno educacional, los diversos usos socioeducativos del silencio, y reflexionamos sobre la controversia entre las llamadas sociedades ruidosas y las sociedades silenciosas.

Destacamos la importancia de la acción preventiva ante la violencia en el espacio universitario como mecanismo necesario para capacitarse, reconocerse y concientizarse

modificando conductas que logren la reducción gradual de la violencia en la comunidad educativa.

## DESARROLLO

### Derecho Educativo y violencia

El Derecho Educativo se ha desarrollado con la humanidad, para algunos estudiosos es el principal derecho humano, pues sin él no es posible acceder a los demás derechos, su aplicación a la comunidad educativa implica considerar todos sus componentes (directivos, alumnos, docentes, etc), en marco de derechos y deberes desde el enfoque internacional, nacional y local.

La relación entre Derecho educativo y violencia constituye un segmento de interés para los estudiosos de las ciencias sociales y las humanidades, en sí misma, la educación posee valor y fuerza que le permite coadyuvar a la transformación de textos y contextos; pero una de sus preocupaciones es la presencia de violencias institucionalizadas o no.

Pulcheiro señala: “Gran parte de esas violencias, y otras tantas que vivimos diariamente, acaban por ser institucionalizadas, naturalizadas por la sociedad, o sea, ante la recurrente constante de determinadas agresiones, se justifica el uso de la violencia porque “todo mundo hace” o porque “es así que funciona”, haciendo ciertos tipos de violencia aceptados socialmente”. (Pulcheiro; 2019; 242)

La naturalización de la violencia en el mundo, es un fenómeno que trastoca el desarrollo de toda sociedad o en su caso de toda comunidad educativa, resulta una prioridad la creación de mecanismos que abonen en un marco de lo legal y lo justo a una mejor convivencia y fraternidad universal, donde el Derecho educativo como área emergente del conocimiento tiene una responsabilidad histórica.

Desde hace tiempo la violencia ha sido una preocupación constante del Derecho Educativo, Soria Verdera señala: “Hay que cambiar la violencia que engendra la sanción: por una concientización del cumplimiento de la norma que otorga el poder de la educación”. (Soria: 2014; p. 101) Propone un Plan de Derecho Educativo para la Convivencia Escolar (PDECE), éste consiste en un proceso de auto educación cívica y social, pretende desde una mirada multidimensional la legitimación del Derecho fundado en valores éticos y jurídicos, que abonen a la construcción de procesos de mediación, convivencia y prevención de la violencia.

El Dr. Fernando González Alonso de la Universidad Complutense de Salamanca en Salamanca España, nos refiere a otro mecanismo de convivencia pacífica en las comunidades educativas, le denomina “Plan de Convivencia del centro”, constituye un medio por el cual se fomenta la formación y la capacitación de alumnos y docentes en materia de convivencia escolar, el diálogo y la prevención de la violencia constituyen el eje de sus actividades.

En su libro “La evolución del Derecho por medio de la escuela”, Soria propone la creación de espacios especializados en promover la cultura de paz, los llamó “aulas de convivencia” respondiendo a la necesidad que impone la diversidad del alumnado y sus problemáticas personales, recordemos un principio básico en educación: “no hay dos personas ni dos mundos iguales”.

En estas aulas de convivencia, se estimularía la reflexión y la conciencia de los generadores de violencia en la comunidad estudiantil; se trata de medidas correctivas que si bien no eliminarían del todo las conductas indeseables, si lograría su reducción a través de la solución de conflictos de manera pacífica: “En definitiva las normas de convivencia que propugnamos, deben ser producto de un proceso intersubjetivo de deliberación crítica de reflexión y tolerancia para la divergencia, y basada en valores de justicia, igualdad e inclusión de todos los estamentos que conforman la vida escolar y comunitaria”. (Soria: 2014; 214)

## La exclusión social y la violencia escolar

Una de las expresiones de la violencia en tanto que producto de la acción civilizatoria, lo constituye la exclusión social, en su caso la marginación educativa, ésta es resultado de la violación de los derechos básicos de los seres humanos afectando con ello la dignidad y las posibilidades de acceder a un mundo con mejores oportunidades para todos, quienes se encuentran en tal situación, pareciera que son transparentes, que no existen, solo reciben actitudes de indiferencia de la sociedad, son los marginales, los miserables, los apartados, los silenciosos, al respecto González puntualmente dice: “la Exclusión social: impide que grupos más o menos importantes de personas no se puedan integrar tanto social como laboral o culturalmente al resto de la sociedad, quedando por fuera de todas las manifestaciones que se establecen para la normalidad, buscando por sus propios medios o recursos, la subsistencia económica, social o cultural. Esto hace que se vean especialmente afectados por cuestiones como la economía, el acceso al ocio, a la cultura o la educación, la sociedad en muchas ocasiones mira para otro lado”. (González: 2018:201)

La exclusión social también se reproduce en la comunidad educativa, es una relación de espejo que no tuvo grandes dificultades para introducirse, pensemos que la pirámide social propia del modelo neoliberal que opera en el mundo, contagia en su seno todos los grupos sociales bajo su dominio, sean del tipo que sean, reproduciendo sus relaciones de autoridad lineal, de competencia deshumanizada, donde el poder y el dinero se viven como moneda de cambio.

No queremos decir que todas las partes que conforman el modelo socioeconómico neoliberal son contrarias al crecimiento integral del ser humano, más bien, que sería muy difícil para sus intereses alcanzar el necesario equilibrio entre desarrollo tecnológico y desarrollo humanístico que sería lo deseable. Para disminuir los efectos nocivos del modelo económico en referencia dentro de las comunidades educacionales, se requiere el concurso de nuevas áreas emergentes del conocimiento como puede ser el Derecho Educativo.

El enfoque multidimensional del Derecho Educativo permite la aplicación de un conjunto normativo que basado en valores promueve la sana convivencia del sujeto en los diversos espacios educativos. Un valor fundamental será la democracia como forma de vida que permita la participación abierta, libre, garantizando la aplicación de normas de convivencia pacífica.

En el mundo[1], la violencia escolar es hoy un asunto de vital importancia, para la mayoría de las naciones resulta muy preocupante, tanto que en algunos casos como nuestro país, se considera un problema nacional que requiere atención inmediata debido a su extraordinario crecimiento y su incidencia nociva en el desarrollo individual y colectivo de quienes la padecen. Nuestra experiencia nos induce a clasificar el origen de las fuentes de violencia escolar en tres grupos.

Un primer grupo, generador de conductas de violencia escolar, se identifica por una serie de manifestaciones de todo tipo, puede ser: institucional, académica, física, psicológica, económica, cibernética, moral, entre otras, sus expresiones toman formas sutiles casi imperceptibles, muchas veces naturalizadas al grado que se consideran necesarias pues son parte de una forma de ser, de un modelo cultural, de una costumbre o simplemente de

[1] El 25 de mayo 2022, los medios de información de todo el mundo dieron a conocer la dramática noticia donde un menor de edad (Salvador Ramos), de 18 años, había disparado después de una acalorada discusión a su abuela, tomó su camioneta, después la chocó, bajó, y armado con una pistola y un rifle de alto poder, ingresó a la Escuela Primaria de Uvalde, Texas, USA, asesinó a 19 estudiantes, dos maestras, el mismo fue ultimado a balazos por las fuerzas policiacas. De la personalidad del asesino, se sabe que era una persona retraída, estudiante de secundaria y que tenía problemas para establecer relaciones sociales, se reconoce que en su escuela era víctima de bullying.

actitudes que se simplifican en una sola palabra “valemadrismo”, muy propio de gran cantidad de nuestros paisanos adictos al machismo cuando se trata de hombres y marianismo cuando se trata de mujeres.

Un segundo grupo de formas de violencia escolar que bien podríamos denominar “estándar o promedio”, son conductas naturalizadas propias de la vida diaria, pertenecen a lo cotidiano son medios que aparentemente facilitan la interacción social en un ambiente simulado de fraternidad y supuesto respeto de las partes, pero en realidad, es un “caldo de cultivo” generador potencial de expresiones más violentas. Estas conductas diarias se pueden observar fácilmente en el uso de lenguajes vulgares, agresivos, ruidosos y cargados de odio simulado, por ejemplo: ¡heeey¡, hijo de tu chin… préstame un lapicero por favor…

Hay un tercer grupo de conductas clasificadas por nosotros como violencia escolar extrema, se trata como su nombre lo indica, de expresiones lamentables, que por supuesto, en nada ayudan a la convivencia escolar y si la lastiman de manera dolorosa, porque las víctimas terminan padeciendo consecuencias graves que van desde a deserción de los estudios hasta tomar justicia por su propia mano con resultados fatales.

Un ejemplo común son los centros educativos en los Estados Unidos de Norteamérica, al amparo de la Ley Federal de Armas, que permite a los ciudadanos la posesión dispositivos violentos, en un momento dado, inducen al ciudadano a hacerse justicia por su propia mano, en México estamos siguiendo el ejemplo, tenemos ya casos concretos en la capital del país y algunas ciudades del norte.

Es posible que la sociedad no reconozca la importancia de los centros educativos y su papel en la formación y transformación integral del sujeto: “(…) 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, (…) como espacio de aprendizaje para la vida”. (González, 2017)

Consideramos que Educar, debe ser para los seres humanos una acción de libertad y de responsabilidad, anteponiendo la capacidad y el deseo innato de aprender, un legítimo deseo de acceder al conocimiento y al dominio de habilidades que conforman competencias.

Cuando educar constituye una obligación de esta obligatoriedad, nacen gérmenes que infectan negativamente la sana convivencia y las mejores relaciones de colaboración que

tanto requiere la acción pedagógica, viciando el texto y contexto educacional, incluso, desencadenando conductas extremas como el acoso sexual o el bullying en el espacio universitario.

Savater señala, que el valor de educar, es realmente una acción de suma importancia, necesariamente optimista, capaz de inyectar mejoría en el género humano, no propia de domadores sino de buenos maestros, seres valientes capaces de luchar contra viento y marea, con suficiente coraje que a pesar de poseer una simple profesión, son capaces de enfrentar todo tipo de adversidades, dando pasos adelante, haciendo a un lado su propia cobardía: *"Lo malo es que todos tenemos miedos y recelos, sentimos desánimo e impotencia y por eso la profesión de maestro -en el más amplio sentido del noble término, en el más humilde también- es la tarea más sujeta a quiebras psicológicas, a depresiones, a desalentada fatiga acompañada por la sensación de sufrir abandono en una sociedad exigente pero desorientada"* (Savater, 2010).

El papel castrante de la acción educativa coadyuva con creces a generar condiciones que son un caldo de cultivo, donde la agresividad natural de la persona encuentra elementos civilizatorios que se expresan en forma de violencia en sus más variadas manifestaciones, Gómez señala al respecto: La tarea de la educación consiste en inhibir, prohibir y sofocar, regulando mediante ciertos procedimientos, el ejercicio de la libertad individual. En consecuencia, la educación se constituye en un factor represivo y por lo tanto en una fuente de neurosis para la persona. (Gómez; 1996: 98)

Savater en: El Valor de educar[2] señala: *"Actualmente coexiste en este país -y creo que el fenómeno no es una exclusiva hispánica- el hábito de señalar la escuela como correctora necesaria de todos los vicios e insuficiencias culturales con la condescendiente minusvaloración del papel social de maestras y maestros. ¿Qué se habla de la violencia juvenil, de la drogadicción, de la decadencia de la lectura, del retorno de actitudes racistas, etc.? Inmediatamente salta el diagnóstico que sitúa -desde luego no sin fundamento- en la escuela el campo de batalla oportuno para prevenir males que más tarde es ya dificilísimo de erradicar."* (Savater, 2010),

A Savater la visión de culpar a la escuela de los males sociales le parece un disparate, no por la importancia del papel de tan noble institución en su tarea educadora y reeducadora

[2] Savater, F. (2010) El Valor de educar. España. Paidos. Refiriéndose el escenario educativo español de 1997, señala la importancia de atender todos los niveles de la educación con el mismo interés y generosidad presupuestal y profesional, incluso de ser posible, más a la educación básica pues constituye los cimientos del sistema educativo nacional, se pregunta ¿acaso hay una educación superior y una educación inferior?

para coadyuvar a la transformación social, sino porque cuando se pasa a los hechos, se puede constatar que a pesar de la importancia de la escuela y sus destacadas funciones, las autoridades correspondientes no le dan la atención adecuada, ni el valor que merece, en consecuencia, no es válido esperar tanto.

La fuente de la violencia escolar, se ubica principalmente en el marco de las relaciones entre: docente-docente, docente-alumnos, alumnos-alumnos, docente- autoridades y alumnos- autoridades, hay otras posibilidades; estas relaciones se ven impactadas por acciones cotidianas dentro del proceso educacional como: la evaluación periódica y final, el proceso enseñanza-aprendizaje, la falta de capacitación en el manejo de las emociones, la agresiva comunicación diaria, la discriminación, la ausencia de principios democráticos, la limitada conciencia colectiva, el desconocimiento de la legislación universitaria y la cultura machista que distingue a la sociedad mexicana, entre otras.

El valor más ausente en estas relaciones permeadas por la violencia es el respeto, cuando éste se pierde, las posibilidades de que aparezcan violaciones a los derechos humanos aumentan. La colaboración en el trabajo, en la acción pedagógica y en general en cualquier actividad de la comunidad escolar, se hace más difícil o simplemente se cae en la simulación, incluso es posible la agresión directa.[3] Mientras tanto, en su soledad, el profesor(a), debe de adoptar una actitud resiliente para trabajar las acciones de violencia que se generan dentro de la comunidad educativa.

## El Bullying, un asunto de interés

A mediados del siglo XX, la violencia llegó con más fuerza en el entorno escolar contagiando a todo el sistema educativo, con ella un serie de variantes o conductas violentas se hicieron presentes, para motivos del presente trabajo queremos destacar una, es un fenómeno que todos reconocemos como Bullying, por su importancia ha sido considerado a nivel global como un asunto de interés, para el gobierno mexicano es un problema nacional de carácter multicausal que impacta de manera nociva su sistema educativo formal.

Hace algún tiempo al bullying se le identificaba como exclusivo de la educación básica, después se le ubicó en la educación media terminal, hoy se reconoce que también se

[3] Sugerimos consultar las Obras Completas de Sigmund Freud, (Amorrortu Editores) específicamente lo relacionado a la transferencia positiva y negativa. En su momento, en torno a este fenómeno, pero aplicado al contexto educativo, elaboramos la tesis: “La Transferencia Analítica Freudiana en su Relación con el Vínculo Educador – Educando”, que presentamos en noviembre de 1996 en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), para optar por el grado de Maestro en Pedagogía.

manifiesta en la educación superior, lo podemos encontrar en todo el sistema educativo, cambia su expresión e intensidad según la modalidad y nivel educativo, según el status económico y sociocultural de la comunidad que se trate, pero nadie queda exento de sufrir sus consecuencias.

Según el diccionario digital "Wosikon" los sinónimos más comunes de la palabra ACOSO son cinco: persecución, caza, batida, insistencia y hostigamiento, en todos los casos refiere a una acción dinámica producto de la interacción social que implica persecución, acorralamiento, seguimiento, impertinencia, molestia, importunación, y amenaza.

Acoso[4] debe entenderse como una forma de persecución, con la misma palabra puede designarse otros tipos de acoso tales como. Acoso escolar o Bullying, acoso sexual, acoso laboral o mobbing, acoso psicológico, acoso virtual, ciberacoso escolar o ciberbullying, acoso físico o stalking, entre otros.

De acuerdo con la Real Academia Española (RAE), "Acoso" puede referirse a:

- El acoso escolar u *hostigamiento escolar* o *maltrato escolar* (en inglés, *bullying*); maltrato psicológico, verbal o físico producido entre escolares de forma reiterada a lo largo de un tiempo determinado;
- El acoso físico (en inglés, *stalking*), persecución ininterrumpida a un sujeto con el que se pretende iniciar o restablecer un contacto personal contra su voluntad;
- El acoso inmobiliario, hostigamiento a un vecino (o a varios) a fin de que abandone su vivienda habitual;
- El acoso laboral (en inglés, *mobbing*), acción de una o más personas hostigadoras para producir miedo, desprecio o desánimo en un trabajador;
- El acoso psicológico, trato vejatorio y descalificador hacia una persona, con el fin de desestabilizarla psíquicamente;
- El acoso sexual, manifestación de una serie de conductas compulsivas de solicitud de favores sexuales dirigidas a un receptor contra su consentimiento;

[4] Se consideran como pseudo sinónimos de la palabra acoso los siguientes conceptos: atosigamiento, presión, batida, acometida, bloqueo, sitio, cerco, incomunicación, seguimiento, búsqueda, y rastreo.

- El ciberacoso o *acoso virtual* o *acoso cibernético* (en inglés, *ciberbullying*); uso de medios de comunicación electrónicos para perseguir y molestar a un individuo o grupo."[5] (RAE)

A mediados del siglo XX, la violencia llegó con más fuerza en el entorno escolar contagiando a todo el sistema educativo, especialmente en un fenómeno que actualmente reconocemos como Bullying. Resulta oportuno estudiar sus formas más naturalizadas en el espacio universitario, desde nuestra perspectiva, son conductas nocivas en la convivencia cotidiana y es "caldo de cultivo" de otras expresiones extremas que atentan contra los derechos fundamentales y tienen incidencia en el desarrollo educacional de las personas

El Bullying o acoso escolar es una de las expresiones de violencia que tiene su origen en la agresividad innata sumada a la violencia humana producto de las interacciones que emergen en el desarrollo de la civilización, se manifiesta cuando una persona es sometida contra su voluntad al acoso sistemático y durante periodos largos de tiempo, su esquema básico de acción se conforma de: víctima, victimario y testigos "silenciosos", pero no siempre es así, también puede suceder en un ambiente de "supuesta camaradería" y ruidosa convivencia, pero al paso del tiempo, la relación fraterna y en ocasiones amorosa, cambia sus valores y se transforma en un contexto proclive a la destrucción.

Las ciencias sociales y las humanidades se están ocupando del estudio del Bullying, áreas del conocimiento como la: Sociología, Derecho, Antropología, Psicología, Pedagogía, el Derecho Educativo, entre otras, otorgan a éste fenómeno una importancia especial, su estudio requiere de visiones multidisciplinarias, y transdisciplinarias, constituye una preocupación por su constante crecimiento con nuevas y dramáticas consecuencias.

El Bullying se reconoce y visualiza en las escuelas, pero no es exclusivo de ellas, otras entidades como la familia y la sociedad en general escandalizan por la frecuencia y sorprendente participación. El Dr. Carlos Aldana Mendoza, eminente docente investigador de la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos en Guatemala, señala en relación a éste fenómeno: *"El bullying es una de las expresiones que más notoriedad ha alcanzado en los últimos años. Sin embargo, desgraciadamente no es algo nuevo ni*

[5] En el cine y la literatura han usado el concepto, en el primer caso con la película estadounidense "Disclosure" (Acoso), corresponde al género de suspenso y fue producida en 1994. En el segundo caso, con la novela Shattered, también de suspenso, su autor es Dean Koontz realizada en 1973.

*tampoco es el único rostro de la violencia. Por ello, es necesario reflexionar en tres maneras su vinculación…La educación como causa de la violencia…La violencia como contenido de aprendizaje …La educación como prevención de la violencia".* (Aldana: 2015: 21-25)

El Bullying es una representación de la violencia y se manifiesta en los diversos espacios de la vida cotidiana, lo abordaremos como expresión acabada de la violencia que se vive en los centros educativos, sus efectos nocivos son muy graves y constituye para muchas sociedades un problema de carácter nacional: *"En el marco de la globalización que hoy nos ocupa, se ha reconocido por distintos organismos internacionales la gravedad del fenómeno del Bullying y sus consecuencias en el desarrollo de los pueblos".* (Gómez: 2015:43)

La violencia escolar como toda violencia afecta la salud física y mental[6], aun en sus expresiones más suaves casi siempre es en contra de la voluntad de la persona, también puede suceder con su consentimiento, naturalizada por un "es que así nos llevamos"; puede tener frecuencias variadas, generalmente no requiere de repeticiones, la mayoría de las veces tiene carácter espontáneo y único, cuando resulta persistente y se prolonga por demasiado tiempo, entonces estamos ante la presencia del fenómeno del Bullying.

Es común que se confunda violencia escolar con Bullying, sin embargo, una clara diferencia es que la violencia escolar a pesar de sus múltiples modalidades, puede ser: espontánea, única, de corta duración, de contundencia variable, responde más a situaciones viscerales y de falta de control de las emociones: mientras tanto, el Bullying, aun siendo una expresión más de violencia escolar, tiene características propias que le distinguen, como son; es persistente, repetitivo, sistemático, aprovecha el mismo escenario o contexto, constituye una acción de prepotencia del victimario sobre su víctima, puede permanecer por largo tiempo, sus consecuencias pueden ser más graves que la violencia escolar de reducida escala.

Todas las distintas formas de violencia escolar como el Bullying, atentan contra los más elementales derechos básicos de las personas, por lo tanto, deben[7] ser erradicadas -lo

[6] En algunas instituciones educativas en México han aparecido casos que en el afán del alto rendimiento, producen enorme presión psicológica o estrés al educando incluso han orillado al suicidio

[7] El propósito central de nuestra investigación gira en torno al hecho de realizar aportaciones que abonen a la reducción gradual de todo tipo de violencia escolar, por lo tanto, es un deseo que se configura en el deber ser pero que pretende presentar elementos objetivos para fundamentar esa acción necesaria, ver nuestro libro. Bullying y Derechos Humanos ¡¡Alto al Bullying!! Editado en el 2015 por la UNACH y coordinado por la Dra.

más pronto posible- de todos los espacios educativos, no debemos soslayar la existencia de otras fuentes de violencia de gran interés para su estudio por ser generadores de trastornos sociales. Sus repercusiones directas en la comunidad educativa, son poderosas y lamentables pues trastocan el necesario desarrollo social que obliga al respeto de los derechos fundamentales, estas fuentes de violencia que también requieren nuestra atención son: el entorno familiar, los medios masivos de comunicación, la inseguridad, el centro laboral, instituciones judiciales, religiosas, incluso espacios deportivos, entre otros.

Resulta necesario establecer clara diferencia sobre lo que debemos de entender entre autoridad y autoritarismo, el primero actúa respetando la dignidad de las personas, el segundo, consiste en el abuso del poder, estimulando condiciones para estimular el silenciamiento forzado, se inicia entonces la negación de los derechos fundamentales de la persona, en otras palabras, se generan en la comunidad, condiciones previas para la generación de violencia en los centros educacionales.

## Espacio universitario. "El otro mundo"

El espacio universitario es un crisol lleno de sueños y aspiraciones, pero también una realidad dramática y contundente, tenemos la existencia de tres realidades universitarias, por cierto llena de contrastes, una la distingue la inseguridad y la violencia, otra que fundamenta la necesaria cultura jurídico-educativa de la prevención victimal y la última la idealista, como la planteada por el Dr. Miguel Carbonell: *"(…) cada persona que cruza el umbral de una aula universitaria va a cambiar para siempre. Cuando uno pisa una universidad deja de ser la persona que era y se convierte poco a poco en otra distinta: más preparada, más reflexiva, más educada y con más herramientas para triunfar en la vida". (Carbonell, 2014).*

Tenemos que cambiar la realidad de la violencia por la realidad de respeto absoluto de los derechos humanos, rescatando el legítimo derecho de una oportunidad de superación en la vida a partir de la formación profesional especializada y de calidad, viviendo nuestros derechos pero también nuestras obligaciones, las de nosotros mismos como personas y las que hemos contraído con la sociedad donde vivimos, a la que servimos y de la que nos servimos en un marco de fraternidad, colaboración y justicia para todas y todos.

Según el Instituto Interamericano de la Educación en Derechos Humanos (2009) *en el plano educativo el concepto de derechos humanos debe ser entendido como perspectiva*

Marilú Camacho López y quien suscribe, en él publicamos el artículo: Aproximaciones al estudio: Derechos Humanos, Bullying y el silencio de las víctimas, pp.41-68

*transversal del derecho a la educación y debe estar presente en todas las formas posibles de enseñanza formal e informal para que pueda ser elemento inclusivo de una cultura de derechos humanos.* La educación debería de incluir valores tales como la paz, la no discriminación, la igualdad, la justicia, la no violencia, la tolerancia y el respeto de la dignidad humana. Una educación de calidad basada en un enfoque de derechos humanos significaría que éstos se aplican a lo largo y ancho del sistema educativo y en todos los contextos de aprendizaje.

La dignidad humana es un elemento sustantivo en los derechos fundamentales de los universitarios, pero a la luz de las nuevas realidades de la globalización y del libre mercado, se requieren nuevos argumentos que den cuenta de cómo hemos perdido gradualmente lo esencial de nuestro género, *"El valor intrínseco que contiene el valor jurídico de la dignidad y de la libertad, hace necesario un actual replanteamiento sobre su significado y sobre las variables que lo hacen posible y como se tensionan durante las situaciones de acoso laboral y escolar*. (González, 2015)

Requerimos la necesaria reconstrucción del estado de derecho en el ámbito universitario, que dé cuenta del rescate de la dignidad como punto de partida, permitiendo generar la confianza jurídico-educativa al transitar a través de los diversos estamentos reglamentarios, haciendo más humano y funcional el trabajo comunitario. La realidad sin embargo no obliga a enfrentar diversas situaciones relacionadas con la violencia escolar, deshumanización y cuestionamientos cada vez más frecuentes, a la eficiencia y eficacia de la legislación universitaria vigente.

Reconocemos que la formación profesional propia del quehacer universitario debe tener como objetivo principal el desarrollo individual y colectivo, tecnológico y humanístico, haciendo más significativa su aportación al desarrollo de la sociedad en el plano productivo. Creemos que, desde el Derecho y la Educación, se puede abonar a la formación de sociedades que respondan a las demandas de nuestro tiempo *"Las sociedades actuales y modernas se auxilian del Derecho para hacer más posible la justicia, la libertad, la dignidad, al hacerlos valores justiciables jurídicamente y se convierten en la esencia filosófica de los derechos humanos. Lo anterior, exige una aplicación y reforzamiento de la democracia, de la justicia, de la paz y del Estado de derecho. Las sociedades modernas son jurídicamente viables y culturalmente aceptables para alcanzar la invulnerabilidad de la dignidad y de la libertad, como esencia axiológicas-valorativas de los Derechos Humanos".* (González. 2015)

Las Universidades como el resto de la sociedad son consecuencia de la sociedad en que viven, tanto que se ven inmersas o arrastradas en los vaivenes de la descomposición social, permeada por fenómenos como la violencia, inseguridad, discriminación, entre otros, *"La discriminación es directa, es cultural, es por costumbre, es por prácticas discriminatorias añejas, es multifactorial, es psicológica, es por prejuicios, e incluso en la ley fundamental y en el cuerpo normativo persiste como omisión legislativa. (…) La discriminación es social y políticamente permitida. La razón es multifactorial e implica un gran esfuerzo conjunto entre sociedad y gobierno de sensibilización, de educación y promoción para erradicarla".* (González. 2015)

La universidad como reflejo de la sociedad en que vive, debe ser una institución transformadora al servicio de las mejores causas de la sociedad a la que pertenece, es el caso de la UNACH, cuyo lema es: "por la conciencia de la necesidad de servir" a través del servicio educativo y del servicio social, debiera ser protagonista del cambio, económico y cultural de un pueblo al que se debe y al que pretende servir. No queremos caer en visiones exageradas y catastrofistas pues nuestra Universidad tiene en su haber muchas fortalezas que le permiten colocarse en un nivel superior a la media en el ranking nacional de Universidades, pero debería de ser una entidad más promotora del cambio, respondiendo a la calificación de "Máxima casa de estudios del Estado de Chiapas".

La realidad que estamos viviendo conforma un escenario que nos obliga a la necesaria reconstrucción del tejido social desde el espacio universitario, urgiendo la necesidad de un marco jurídico-educativo que priorice la formación ciudadana y que elimine el analfabetismo jurídico, con la intencionalidad de aproximarnos a la descripción que de "el mexicano" plantea Octavio Paz -nuestro premio Nobel de Literatura-: *"El mexicano, contra lo que supone una interpretación superficial de nuestra historia, aspira a crear un mundo ordenado conforme a principios claros. La agitación y encono de nuestras luchas políticas prueba hasta qué punto las nociones jurídicas juegan un papel importante en nuestra vida pública. Y en la de todos los días el mexicano es un hombre que se esfuerza por ser formal y que muy fácilmente se convierte en formulista. Es explicable. El orden -jurídico, social, religioso o artístico- constituye una esfera segura y estable". (Paz, 2011)*

Es un "secreto a voces" el necesario proceso de reeducación que sea capaz de generar nueva cultura en materia de "ciudadanía universitaria", donde se priorice la práctica de los derechos humanos en un marco de corresponsabilidad entre derechos y obligaciones, también, la adquisición de un conjunto de conocimientos, actitudes y conductas que

permitan al sujeto conformar un juicio crítico y comprometido con las mejores causas de la formación universitaria.

Es necesario reeducar a través de nuevas políticas institucionales sobre la importancia de que el alumno y toda la comunidad universitaria se sientan seguros, tanto en el ámbito personal como en el profesional, recibiendo ayuda para reflexionar acerca del manejo de las emociones, en particular aquellas que trastocan e influyen en el desempeño escolar.

Un factor determinante en la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje; es también la necesidad de construir un ambiente de confianza y de respeto que favorezca el clima escolar y el desarrollo integral del sujeto, resulta evidente que los universitarios desconocen procesos institucionales para su legítima defensa, principalmente entre el sector estudiantil, que no tienen una cultura jurídica que les brinde la seguridad y garantía de que sus derechos humanos serán respetados y protegidos por las instituciones educativas y/o gubernamentales.

Un elemento que trastoca el proceso de reeducación jurídico-universitaria, es el hecho de que los llamados "Defensores de los Derechos Universitarios" son nombrados por la misma autoridad a la que pretenden acusar. Esta situación viciada de origen no garantiza la confianza necesaria y deja al descubierto un mecanismo de protección a ultranza por parte de la autoridad.

El espacio universitario es un crisol lleno de sueños y aspiraciones, pero también una realidad dramática y contundente, tenemos la existencia de tres realidades universitarias, por cierto, llena de contrastes, una la distingue la inseguridad y la violencia, otra que fundamenta la necesaria cultura jurídico-educativa de la prevención victimal y la última la idealista, como la planteada por el Dr. Miguel Carbonell: *"(…) cada persona que cruza el umbral de una aula universitaria va a cambiar para siempre. Cuando uno pisa una universidad deja de ser la persona que era y se convierte poco a poco en otra distinta: más preparada, más reflexiva, más educada y con más herramientas para triunfar en la vida" (Carbonell, 2014).*

## Importancia del silencio en el espacio educativo

### El silencio y el silenciamiento forzado

Según el Diccionario de la Real Academia Española (RAE), silencio se deriva del latín *silentium*, refiere a la abstención comunicativa, la falta u omisión de algo, pasividad en la acción, prohibición de algo, nula posibilidad de protestar, imposición de una conducta, omitir o callar.

El concepto de silenciamiento forzado en el contexto educativo, es producto de conductas indeseables en el espacio escolar, como son: currículum oculto viciado, incongruencia entre lo que se dice y se hace en la acción pedagógica, formas sutiles de violencia institucional, entre otras.

Por silenciamiento forzado dice Aldana debemos de entender: "(…) burla, ejercicio autoritario en el aprendizaje, marginación, lenguaje y comportamiento sexistas, racismo, formación de actitudes y comportamientos de sumisión, ausencia de pensamiento y de acción crítica, son elementos del paisaje áulico que va configurando una cultura de la violencia desde la educación…estamos frente a la negación de la libertad de pensamiento y expresión, cuando estamos frente a la destrucción de la conciencia de quienes aprenden". (Aldana:2015: 23)

Destaca también Aldana la importancia de estudiar la violencia institucional, la curricular y la indiferencia del reconocimiento de la violencia propia por la de otros lugares lejanos a nuestra realidad. Le parece también, muy importante la acción pedagógica sobre la prevención de la violencia como medio para la convivencia pacífica. Antes, hace un llamado a los educadores y en especial a los Pedagogos: "A las y los Pedagogos, en su mayoría nos ha faltado compromiso, vivencia y enlodamiento en las grandes faenas de los pueblos a favor de la dignidad y plenitud. La violencia sigue sin ser un objeto de estudio pedagógico, mientras dedicamos grandes esfuerzos a discursos como las competencias, la administración escolar o la tecnificación en las escuelas. Como si para la vida de las sociedades la violencia no fuera un grave problema". (Aldana: 2015:25)

Algunos usos del silencio lo podemos encontrar por ejemplo, en la posición de los dogmas pues constituye parte sustancial del componente humano, en ellos se induce a: obediencia, paciencia, silencio y resignación con la promesa de la felicidad eterna. Los poetas lo utilizan para despertar diversas emociones entre el amor y el desamor, mediando variedad de simbolismos, nacidos de la inspiración y la capacidad de transmitir el arte literario. La

Física señala que el silencio absoluto no existe, debido a la existencia de diversos tipos de estos, o dicho de otra manera, son otras clases de sonido. Otro enfoque sobre el tratamiento del silencio, lo podemos observar en el uso parcial del idioma materno en tierra extraña, constituye un ejemplo de millones de seres humanos[8] reducen su capacidad de comunicación y se refugian en el silencio,

Desde el campo de la medicina, el manejo del silencio tiene una connotación particular[9], pues la no existencia de ruidos puede ser parte de sintomatología relacionada con la enfermedad, la auscultación será determinante para el diagnóstico, la ausencia de ruidos que den cuenta del funcionamiento normal del organismo, puede generar alerta médica; por otra parte, el Psicoanálisis o psicología profunda, utiliza los lapsos de silencio en la dinámica de la entrevista, esta situación, permite al experto Psicoanalista realizar diversas interpretaciones que le posibilitan el reconocimiento de simbolismos, traumas y diversos trastornos mentales, así como la estrategia a seguir para determinar la posible cura o tratamiento.

## Sociedades ruidosas vs sociedades silenciosas

Poco a poco en diversos puntos del planeta se está generando un movimiento que está tomando mayor fortaleza, se distingue pues en contraposición a la sociedad ruidosa, prioriza mayores estándares de calidad de vida destacando la necesidad del silencio, logrando con ello mayor bienestar, por lo que establece nuevas normativas de convivencia, da preferencia a la vida en el campo y aplica nuevos procedimientos de construcción que garanticen la llamada insonorización, esto en contraposición de lo que es reconocido en la mayor parte del planeta: Vivimos en la civilización del ruido.

Mateo[10] y López señala que una de las cualidades del género humano, es la de constituirse en “sociedades ruidosas”, siendo esta condición un distintivo de nuestras sociedades

[8] Resulta interesante recordar que actualmente en los Estados Unidos de Norteamérica viven actualmente 38 millones de mexicanos

[9] Revista de la Facultad de Medicina (UNAM México), vol. 61, julio/agosto 2018 http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0026-17422018000400056&lang=pt (consultado: 19 de diciembre 2020)

[10] Mateo, S.R(2001) El lugar del silencio en el proceso de la comunicación (tesis doctoral)https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8173/trms1de3.pdf?sequence=1&isAllowed=y((consultado: 19 de diciembre 2020). Ver importante trabajo sobre silencio y educación https://www.redalyc.org/pdf/3222/322246463009.pdf

modernas, refieren que el mundo occidental es ruidoso pues le tiene miedo al silencio, así explica en parte su deshumanización , las personas prefieren el ruido y la apariencia en lugar de un encuentro consigo mismo en su interior, quizás sea una forma cómoda de escabullirse de la realidad, de mostrar miedo a algo, el silencio.

El ruido se ha ido apoderando de las calles y los hogares, de los ambientes, las mentes y los corazones. Hay, en primer lugar, un ruido exterior que contamina el espacio urbano generando estrés, tensión y nerviosismo. Un ruido que es parte integrante de la vida moderna, alejada cada vez más del entorno sereno de la naturaleza.

Según López[11], la escuela junto con la familia, la iglesia y los medios de comunicación, cumplen dos funciones sustantivas para el desarrollo como son: la formación y la sociabilización[12], pero al mismo tiempo, colaboran en la construcción de una sociedad ruidosa y con fuertes tendencias a la simulación, destacando el papel de los medios masivos: *"Los "media" se han convertido en la sociedad moderna en el instrumento más poderoso de formación y socialización de los individuos. Han logrado ya sustituir en buena parte a la Iglesia, la familia, la escuela o los partidos como instancia de transmisión y formación de cultura. Sin duda, son muchos sus efectos positivos tanto de orden informativo como cultural y social, pero no se ha de olvidar su capacidad de generar una sociedad ruidosa y superficial".(López; 2008: s/p)*

*La sociedad del bienestar ha decidido luchar contra este ruido social privilegiando el silencio, tomando medidas más estrictas para hacerlo respetar, insonorizando las viviendas o promoviendo el éxodo hacia el campo"*[13].

¿Cuál es el futuro que nos espera?, el panorama proyectado por López no es muy prometedor, más bien pesimista, supone que la creación de sociedades solitarias no es ciencia ficción, es una realidad presente, aproximarnos a su conocimiento nos permite identificar elementos significativos para el análisis dentro de otros espacios específicos como puede ser el universitario.

[11] López, J. (2008) Silencio y escucha frente a la cultura del ruido y la superficialidad. https://manuelgross.blogspot.com/2009/08/silencio-y-escucha-frente-la-cultura.html ((consultado: 19 de diciembre 2020)

[12] Sin duda esta condición ha quedado totalmente confirmada por las condiciones de educación a distancia que nos impuso la pandemia del covid 19, que aún estamos padeciendo, afectando el desarrollo bio psico social de todos los integrantes de la comunidad educativa

[13] López, J. (2008) Silencio y escucha frente a la cultura del ruido y la superficialidad. https://manuelgross.blogspot.com/2009/08/silencio-y-escucha-frente-la-cultura.html (consultado: 19 de diciembre 2020)

Frente a la posible existencia de sociedades silenciosas y solitarias, lo peor que nos puede suceder, es mostrar indiferencia, no hacer nada, hasta esperar que "el destino nos alcance": "*La sociedad moderna tiende a configurar individuos aislados, vacíos, reciclables, incapaces de verdadero encuentro con los otros, pues encontrarse es mucho más que verse, oírse, tocarse, sentirse o unir los cuerpos. Estamos creando una sociedad de hombres y mujeres solitarios que se buscan unos a otros para huir de su propia soledad y vacío, pero que no aciertan a encontrarse. Muchos no conocerán nunca la experiencia de amar y ser amados en verdad...*"[14]

Con las condiciones de aislamiento y soledad impuestas por la pandemia del covid 19 "el destino nos alcanzó", modificó nuestras conductas cotidianas e incorporó elementos que se volvieron indispensables como el uso del cubrebocas, constituye al mismo tiempo un mecanismo de "protección" pero también, una representación simbólica de silencio y soledad, trastocando con ello la salud física y mental con secuelas nocivas a mediano y largo plazo, como pueden ser: estados depresivos, de ansiedad, miedo, visiones negativistas sobre el futuro inmediato, olvidos y la creencia de que no tiene sentido, ni valor, ni significado para los demás lo que nosotros estamos haciendo, entre otros.

Las secuelas del Covid 19, su visión negativista y su dramático silencio, se ven reforzados con los estragos sufridos a lo largo y ancho del planeta, millones de muertos y contagiados, pérdida de empleos, aislamiento regional, medidas dictatoriales de aislamiento, carencia de vacunas y discriminación entre países ricos y pobres, poca conciencia social, baja productividad, problemas económicos, entre otros.

En el caso de México más de 320,000 muertes y la certeza de que la mayoría de los ciudadanos perdimos un ser querido, son fuentes importantes de dolor, sin embargo, la capacidad resiliente individual y colectiva, la presencia de un gobierno del pueblo encabezado por el Licenciado Andrés Manuel López Obrador del partido del Movimiento para la Regeneración Nacional (MORENA), hacen de nuestro país un ejemplo de trabajo, fortaleza y confianza en el futuro.

## Consideraciones finales.

Es urgente cambiar en el espacio universitario la realidad de la violencia por la realidad de respeto absoluto a los derechos humanos, rescatemos el legítimo derecho a una oportunidad de superación en la vida, a partir de la formación profesional especializada y

[14] Ibid.

de calidad; vivamos nuestros derechos, pero también nuestros deberes en un marco de fraternidad, colaboración y justicia social para todas y todos.

El espacio universitario está constituido por diversos mundos, uno de ellos está permeado por el silencio, constituye una de tantas fuentes de violencia que siempre han estado ahí pero que nos negamos a ver, soslayar esta realidad y continuar con la indiferencia solo prolonga la negación de nosotros mismos, el Derecho Educativo puede ser una alternativa para que desde los derechos humanos construyamos entre todas y todas una comunidad más fraterna y colaboradora en un marco de justicia social.

## Fuentes de información

**Bibliografía:**

**-Camacho**, L. P. (2021). La prevención victimal en la Universidad Autónoma de Chiapas: un estudio desde el Derecho Educativo y los Derechos Humanos. Tesis doctoral. Facultad de Derecho, Campus III, UNACH. México

**-Camacho**, L. P. y Gómez, T. A. O. Coordinadores. (2015) Bullying y Derechos Humanos. PROFOCIE-UNACH. México

**-Duso**, P.L.M. y Villafuerte, V. Editores (2019) DERECHO EDUCATIVO: reflexiones sobre la cultura de paz en un contexto globalizado. ISOLMA. Costa Rica.

**-González**, A. F. Editor. (2018). El Derecho Educativo: miradas convergentes. CALIGRAMA. España.

**-Savater,** F. (2010) El Valor de educar. Paidos. España.

**-Soria**, V. R. (2014). Introducción al análisis del Derecho Educativo. PIRCA EDICIONES. Argentina

**-Soria**, V. R. (2014). La evolución del Derecho por medio de la escuela. El Derecho Educativo y la labor escolar.. PIRCA EDICIONES. Argentina

**Páginas de internet:**

**-López**, J. (2008) Silencio y escucha frente a la cultura del ruido y la superficialidad. https://manuelgross.blogspot.com/2009/08/silencio-y-escucha-frente-la-cultura.html (consultado: 19 de diciembre 2020)

**-Mateu**, S.R(2001) El lugar del silencio en el proceso de la comunicación (tesis doctoral) https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8173/trms1de3.pdf?sequence=1&isAllowed=y (consultado: 19 de diciembre 2020). Ver importante trabajo sobre silencio y educación

**-Motta** J.H. (2016) El valor del silencio humano en la cultura escolar https://www.redalyc.org/pdf/3222/322246463009.pdf (consultado: 19 de diciembre 2020)

**-Revista de la Facultad de Medicina** R (UNAM México), vol. 61, julio/agosto 2018 http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0026-17422018000400056&lang=pt (consultado: 19 de diciembre 2020).

# O SUL E OUTROS SUJEITOS: EXPLORANDO AS PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

JEANICE RUFINO QUINTO*,
jeanicequinto@hotmail.com

LIA MACHADO DOS SANTOS**,
liah.le.tras@gmail.com

LUCI MARY DUSO PACHECO***
luci@uri.edu.br

*****Doutoranda em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Bolsista CAPES/PROSUC – Modalidade I.

**Doutoranda em Educação na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, campus de Frederico Westphalen/RS - Brasil. Bolsista CAPES/PROSUC – Modalidade II

***Doutora em Educação. Professora e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) – Mestrado e Doutorado – da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Campus de Frederico Westphalen/RS - Brasil

## Resumo:

Este artigo faz uma leitura comparada entre as concepções de “grupos do Sul” de Santos (2021), os “Outros” de Arroyo (2014) e a educação do campo. A partir dos resultados de um levantamento sobre dissertações e teses sobre a educação do campo de 2002 a 2022, analisamos os principais resultados identificando quem está ao Sul e quem são os Outros. Observa-se pelos resultados que a Educação do Campo por estar ainda no âmbito do Direito Educativo como algo que ainda está em processo de efetivação e construção, ainda pode ser lida como um espaço político e social a partir do Sul, apesar de os Outros sujeitos ainda resistirem de diversas formas.

*Palavras-chave: Direito Educativo, Educação do Campo, Outros sujeitos.*

## Introdução

Ao refletir sobre o impacto da pandemia do corana vírus em nossas vidas em *A Cruel pedagogia do vírus,* Santos (2021) descreve a situação de invisibilidade que vive certa parcela da sociedade ao ao criar a concepção dos grupos do "Sul", um espaço-tempo político, social e cultural em que os sujeitos vivem escondidos pela exploração capitalista e mais recentemente pela consequências econômicas e sociais da emergência sanitária a que todos vivemos.

Ao mesmo tempo, encontramos a reação à essa invisibilidade que mesmo sem ser vista por todos (r)existe. Assim, encontramos nos grupos do "Sul" que podemos identificar o "Outro". O educador e sociólogo Miguel Arroyo em Outros Sujeitos, Outras Pedagogias (2014) nos apresenta o conceito do Outro, vítima dessa grande crise, mas com a plena consciência de sua situação. Eles resistem, afirmam-se em ações coletivas e movimentos sociais e materializam-se como presenças incômodas em escolas e universidades.

Nessa perspectiva, a partir de uma leitura comparada realizamos uma reflexão sobre o lugar ao Sul em que encontramos a Educação do Campo que carrega em suas origens histórias de luta e no presente resistência ao desmantelamento a que vem sofrendo por diversas dificuldades, entre elas a nucleação cada mais maior e a falta de um projeto de educação do campo que atenda a pluralidade juvenil nas escolas do campo.

No Sul da Educação do Campo também encontramos os pequenos atos de resistência feitos pelos Outros sujeitos, professores, alunos, comunidade escolar que trabalham no dia a dia a ocupação de seus territórios como produção de vida e emancipação humana.

Para conhecer os obstáculos que mantém a Educação do Campo metaforicamente ainda ao Sul no que diz respeito a conquistas do Direito Educativo e também para conhecer as experiências dos Outros sujeitos que têm gerado proposições positivas para a comunidade rural, realizamos um levantamento dos principais resultados de teses e dissertações que investigaram a educação do campo entre os anos de 2002 a 2022. O levantamento foi realizado no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A seguir veremos os principais resultados obtidos a partir dos temas mais pesquisados e após a apresentação, faremos o cotejamento com os conceitos de Santos (2020) e Arroyo (2014).

## Explorando os resultados

De forma breve, faremos um diálogo entre alguns resultados já expostos nos resumos das teses e dissertações para que se possa, ainda que na superfície, conhecer o saldo das investigações a respeito dos objetos de pesquisa mais abordados.

Ao todo foram 124 trabalhos selecionados, destes, com 32% o objeto mais pesquisado foi práticas e projetos pedagógicos. Em seu estudo sobre o professor de sala multisseriada no município de Jussara- GO, Toledo (2005) compara o professor a um malabarista. Segundo a pesquisadora, a escola rural recebe tratamento periférico nos textos oficiais e a realidade dos professores da roça, pais e alunos é bem diferente do discurso das autoridades. Um fato interessante dessa pesquisa é a linha tênue que separa o urbano do rural, uma vez que muitos moradores das periferias pobres de Jussara se veem como produto de degradação da própria cidade pois como trabalhavam no campo, reafirmam sua cultura rural de origem e mantém relação tensa com a cultura urbana.

Ao estudar as trajetórias e perspectivas socioeducativas dos jovens do campo em um assentamento no município de Nova Mutum- MT, Santos (2018) conclui que o sentimento de pertencimento e permanência no campo é muito maior para os jovens assentados que estão em espaços da agricultura familiar, já os outros jovens que não estão nesse espaço de produção de vida, expressam o desejo de cursar o ensino superior na cidade como estratégia para sair do campo.

A formação de professores foi objeto bem explorado nas pesquisas, a dissertação de Bezerra (2017) aborda a formação continuada de professores das escolas estaduais do campo em Rondonópolis. Ela verifica que as escolas do campo não são inseridas em sua especificidade na política de formação continuada do Estado, ocupando um espaço secundário e instrumentalizado. Em diálogo com esta pesquisa, a dissertação de Araújo, 2019 indica a necessidade de formação docente mais significativa e sintonizada com as situações reais do cotidiano dos professores (as).

As licenciaturas em Educação do Campo também foram objetos de diversas investigações. Corrêa (2012) que pesquisou o curso da UFMG, afirma que na perspectiva do discente do curso foi possível verificar a manutenção da identidade camponesa, grades curriculares que dialogam com a vida prática do discente e o incentivo ao protagonismo deles. Trata-se de uma importante pesquisa, tendo em vista que o curso é considerável recente, estando em processo de implantação e desenvolvimento em várias universidades.

A formação também foi estudada a partir da perspectiva do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), um dos estudos foi realizado por Medeiros (2012). Ela identificou a exigência de uma educação omnilateral por parte do movimento, que enfrente o desafio de construir matrizes sociais e pedagógicas que formem educadores do campo que atuam não somente na escola, mas em todos os espaços educativos e sociais. Seria uma nova identidade de educador em formação, capaz de lidar com a dimensão da militância e da luta social. Para isso, ela aponta o papel da universidade articulada aos movimentos sociais do campo na educação de um sistema permanente de educação.

Em relação aos programas governamentais, o PROEJA foi um dos investigados, apesar de menos frequente, é interessante divulgar a tese de Salcides (2005), posto que ela observa que a não adesão de adultos a programas de educação pode estar relacionado a um modo de resistir a ações e políticas públicas ou suas formas singulares e coletivas de existir podem explicar a menor participação nos processos de escolarização.

A instituição escola ocupou o quarto lugar nos objetos mais investigados e a seara desse tema é diversificada, Farra (2016), investigou as percepções dos egressos do ensino médio da Escola Itinerante Maria Alice Wolf Souza de Lages sobre a contribuição dessa instituição no desenvolvimento dos seus respectivos projetos de vida. A relevância desta pesquisa se justifica pelo fato desta escola existir há mais de 30 anos e ter sido proposta pela localidade, mesmo sendo objeto de contradição e debates entre a administração pública.

Infelizmente, o percentual de jovens que deixaram o campo mesmo tendo na escola uma possibilidade de continuidade de estudos só demonstra a importância de outras políticas que ofereçam lazer, saúde, políticas agrícolas e agrárias para que a permanência no campo seja uma escolha dos jovens e não a única opção. (FARRA, 2016)

Os jovens egressos também foram participantes de outras pesquisas, como a de Souza (2019) que examinou as condições de inserção e atuação profissional e social de jovens oriundos de uma Escola Família Agrícola no Território Alto Rio Pardo- MG. O projeto de uma escola do campo foi uma estratégia de resistência e convivência com o semiárido, e pelos resultados da pesquisa tem dado certo, foram encontrados bons índices de atuação profissional e produtiva dos egressos. O acesso ao ensino superior, atuação em movimentos sociais e permanência no campo também foram identificados como forma de fortalecimento na busca por melhores condições de vida frente aos desafios estruturais que o território encontra.

O uso das tecnologias na educação do campo certamente é um dos temas menos estudados neste campo, Sena (2020) traz em sua tese a Educação do Campo no contexto da Cultura Digital. Para a autora, como as TICs fazem parte do projeto de inserção dos valores do capital na educação e logo agem fortemente sobre políticas públicas, sobretudo em reformas curriculares, por isso é emergente discutir as TIC's numa perspectiva crítico-superadora para que se possa fortalecer a Educação do Campo.

É evidente que, a educação do campo pode e tem sido investigada por meio de uma série de objetos, de perspectivas teórico-metodológicas e com a participação de diversos sujeitos ligados à educação do campo direta ou indiretamente. Como resultados encontram-se proposições a partir de avaliações de experiências que foram melhoradas por meio de pesquisa acadêmica e contato com a realidade do campo e em maior número encontramos como resultado limites e possibilidades de uma gama de experiências envolvendo os vários aspectos que compõem a educação do campo. É vital que se volte a essas pesquisas, discuta-se resultados pondo em prática ou avaliando e reformulando o que se encontra como limitação para avançarmos no fortalecimento de práticas pedagógicas direcionadas a educação do campo e num âmbito maior sob aquilo que almejamos como o movimento real da Educação do campo.

## O sul e outros sujeitos

A resistência e a reação sempre existiram apenas não a vemos com tanta nitidez. Santos (2020) descreve bem essa situação de invisibilidade ao criar a concepção dos grupos do "Sul", um espaço-tempo político, social e cultural. Um local ao qual pertencem todos os sujeitos mascarados pela sombra produzida pela crise permanente, segundo ele uma metáfora do sofrimento humano injusto causado pela exploração capitalista, aqueles a quem a emergência sanitária da pandemia vem apenas somar com outras emergências que já sofrem.

É nestes grupos do "Sul" que podemos identificar o Outro que tem consciência das amarras que o prendem e reagem de diversas maneiras. Este Outro tem também suas Outras pedagogias, elas foram criadas pelos próprios oprimidos para conscientizar sobre a opressão e todos os processos a que foram e são submetidos. Por se tratar de pedagogias que sustentam e pautam soluções políticas, econômicas e sociais opostas às epistemologias dominantes, entram em tensão e até desestabilizam as pedagogias e suas instituições.

Para Arroyo, existem quatro categorias de pensamento que historicamente inferiorizam os outros, porém para cada uma delas há um tipo de reação. O autor descreve um pouco sobre o pensamento sociopedagógico de cada uma dessas teorias e também mostra como o Outro reage pedagogicamente nos ajudando a compreender novas formas e funções sociais do conhecimento. Caminhos possíveis que já começaram a ser trilhados em direção a uma grande reforma do pensamento em que o Nós e os Outros possam existir, sem que os outros sejam invisíveis.

A primeira categoria trata o outro como marginalizado, a pedagogia é uma ponte de passagem para estes sujeitos convidados a abandonarem seus lugares marginalizados. Como reação este Outro desestabiliza esse pensamento socioeducativo ao questionar sua classificação dicotômica de margem/centro, bom/mau, legal/ilegal. A segunda é a pedagogia dos excluídos que visa incluir esses sujeitos mas que na realidade ficam a mercê de paradigmas que não dialogam com suas realidades e como reação o outro cria seus próprios projetos de cidade, campo, educação, soberania alimentar ao mesmo tempo em que contesta o sistema social.

Outra pedagogia de inferiorização é a que trata o outro como desigual e opera por meio de políticas compensatórias, tem um pensamento reducionista voltado para a carência e exclusão uma estratégia objetiva de continuar produzindo sombras sobre indivíduos vistos apenas sob a ótica da falta. Como consequência o outro que não aceita ser silenciado aponta formas de pensar suas diversidades e pautam políticas e pedagogias da diferença que vão de encontro a pedagogias de “Igualdade”. A quarta categoria é a pedagogia libertadora que trata o outro como inconsciente e parte do seu slogan é a consciência política, mas aquela que respeite hierarquias e seja ordeiro. A reação a esse pensamento é radical, focados na luta, no conflito acabam propondo outra escola e outra educação que ponha em xeque essa superficialidade progressista.

A despeito das reações desses Outros Sujeitos, advindos desse outro lugar - o Sul- citamos aqui a afirmação de Saviani quanto a importância que as ações protagonizadas pelas organizações de massa têm como experiências de uma nova forma de sociedade e seus meios de organização e administração das relações sociais:

> Isso é importante por produzir os germes da futura sociedade socialista e também porque seu êxito injeta um novo ânimo na luta dos trabalhadores dispondo-os a novas iniciativas, o que podemos constatar nas ações do MST. A forma resoluta com que seus militantes arregimentaram rapidamente grande número de famílias para realizar ocupações e o modo como organizam e administram a vida nos acampamentos e assentamentos constituem germes da sociedade socialista que se quer

> implantar e, pelos resultados atingidos, revigoram suas forças e os animam a prosseguir na luta em busca de novas conquistas. (SAVIANI, p.24. 2020)

Como a crise na educação é algo pensado, obviamente essas pedagogias mesmo que mascaradas de democratização da educação são tensionadas para a manutenção das instituições sociais e principalmente a relação entre Estado e grupos subalternizados. E isso é uma grande luta, qualquer direcionamento ao lado oposto será duramente silenciado e por diversos meios. Portanto, se já é difícil compreendermos este projeto de educação como produto da crise estrutural e mantermos a resistência como estratégia de luta por uma escola pública, livre de ingerências privadas balizadas pelos interesses do mercado. (SAVIANI, 2017), como olhamos para a crise da educação do campo que ainda luta pela sua melhoria e direito adquirido?

Pelo resultado das pesquisas observamos que estão ao “Sul” no âmbito da educação as escolas do campo cuja realidade se distinguem das orientações em textos oficiais e discursos de autoridades sendo invisibilizados e consequentemente não sendo inseridas em políticas de formação inicial e continuada.

Inclusive essa invisibilidade do lugar que ocupam pode explicar a menor participação de adultos nos processos de escolarização na educação do campo em comparação com a cidade. Aliás, o próprio percentual de jovens que deixaram o campo para estudar na cidade demonstra a tentativa de escape desse Sul na busca de melhores condições de vida.

Por outro lado, apesar do não reconhecimento os Outros (Arroyo, 2014) a partir de pequenas ações demonstram que é possível fazer diferente. Um exemplo das pesquisas encontradas são os jovens assentados em espaços de agricultura familiar que afirmam o sentimento de pertencimento a este modo de vida e permanência no campo.

Nesse sentido, as licenciaturas em Educação do Campo são uma ótima estratégia de manutenção dessa identidade camponesa conforme visto em Corrêa (2012). Com suas “Outras Pedagogias”, as grades curriculares incentivam o protagonismo discente.

Como visto nos resultados, a articulação entre os movimentos sociais e a universidade é essencial para a criação e manutenção de um sistema permanente de educação do campo, inclusive a saída do campo para a cidade por parte da juventude tem como justificativa, em sua maioria, o acesso a cursos superiores, portanto uma articulação que se dê atenção a permanência no campo, se assim for o desejo do discente, só vem fortalecer a busca por melhores condições e uma educação do campo forte e consolidada.

## Conclusão

Os resultados das pesquisas sobre Educação do Campo mostram que apesar de em números substanciais ela ainda estar localizada neste lugar ao Sul conforme Santos (2020) conceitua, nem todos os envolvidos na Educação do Campo ficaram passivos ou coniventes diante das dificuldades, e por Outros Sujeitos e Outras Pedagogias, construíram caminhos alternativos, de resistência e produção de vida. Experiências estudadas por mestrandos e doutorandos que merecem mais visibilidade e debate entre eles a fim de construir uma base concreta para um projeto de Educação do Campo emancipatório.

## Referências Bibliográficas

ARAÚJO, T. M. de F. Alfabetizar letrando alunos de turmas multisseriadas da educação do campo: que necessidades da formação docente?. 2019. 238f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

ARROYO, M. Outros Sujeitos, outras pedagogias. 2. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

BEZERRA, M. F. Políticas educacionais em Mato Grosso: a formação continuada de professores das escolas estaduais do campo em Rondonópolis no período de 2011 a 2016. 2017. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás.

CORREA, M. G. V. Memória na prática discente: um estudo em sala de aula do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFMG. 114f. 2012. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

FARRA, L. D. O que ensina uma escola que anda: percepções de estudantes do campo, egressos da escola Itinerante Maria Alice Wolff de Souza, Lages, SC. 2016, f.154. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) Universidade do Planalto Catarinense.

MEDEIROS, M. O. de. Novos olhares, novos significados: a formação de educadores do campo. 2012, 251 f., il. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SALCIDES, A. M. F. Histórias de trabalhadores rurais se cruzando no passado e no presente: alfabetização de adultos: uma análise das práticas de "colonizadores" e "colonizados". 2005, 540f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SANTOS, B. de S. A Cruel Pedagogia do Vírus. Coimbra: Almedina, 2020.

SANTOS, S. C. Trajetórias e perspectivas socioeducativas dos jovens do campo em um assentamento no município de Nova Mutum-MT. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Mato Grosso.

SAVIANI, D. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 21, Número 3, p.653-662, Setembro/Dezembro de 2017.

SENA, I. P. F. S. Além das cercas, o que há? a educação do campo no contexto da cultura digital. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia.

SOUZA, E. F. P. Escola Família Agrícola e reprodução social construindo caminhos de resistência: construindo caminhos de resistência. 2019. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás.

TOLEDO, M. C. M. de. O malabarista: um estudo sobre o professor de sala multisseriada por meio do município de Jussara – GO. 2005. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Católica do Goiás.

# OS CONTEXTOS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO CIDADÃ A PARTIR DA ESCOLA

**Nádia Maria Ferronatto Bernardi**[15]

**Claudionei Vicente Cassol**[16]

## Resumo

A proposta de trabalho tem como intenção refletir sobre os contextos educacionais e a formação cidadã. No contexto sócio-político e econômico atual, torna-se relevante pensar os espaços educacionais, notadamente a escola, a formação e a ação docente. A educação, marcada pela entrada das forças do neoliberalismo, torna-se formação de mão de obra para atender a demanda do mercado de trabalho e do capital financeiro. Nesse cenário surge a questão norteadora para reflexão neste texto: há perspectivas de formação cidadã na atuação dos/as professores/as ou predominam as diretrizes do mercado de capital globalizado na definição das ações e formações escolares? Este estudo, de caráter bibliográfico, dialoga com teóricos referência na temática. Ao compreender a realidade, percebe-se que a educação integral é uma possibilidade de romper com o processo de mercantilização da formação, pois abrange as dimensões da capacidade de autonomia, de emancipação e de participação nos diferentes contextos socioeconômico e político-cultural.

*Palavras-chave: Formação cidadã. Escola. Professores. Educação Integral.*

## Introdução

A formação cidadã, proposta para reflexão neste trabalho, nos remete a recordar diferentes instituições e lugares nos quais estamos inseridos/as e nos constituímos enquanto cidadãos e cidadãs, pensando nos núcleos familiares, os espaços da comunidade, a

[15] Mestre e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (PPGEDU/URI). Bolsista CAPES modalidade II. https://orcid.org/0000-0001-7917-0894 E-mail: nadiabernardi@hotmail.com.

[16] Doutor em Educação nas Ciências – PPGEC – Unijuí (Bolsa PROSUC/CAPES). Professor na URI – Frederico Westphalen-RS e CEEDO – Cerro Grande-RS. Integrante do Grupo Biosofia (Pesquisas e Estudos em Filosofia), URI-Frederico Westphalen-RS, Brasil. https://orcid.org/0000-0001-7837-887X. E-mail: cassol@uri.edu.br.

escola e a universidade. O propósito desta reflexão é escola e a formação cidadã, visando estabelecer relação com a pertinência nos tempos atuais, observando o ensino ofertado, a formação e atuação dos/as professores/as.

Ao olhar para o espaço da educação básica, percebe-se que algumas inquietações são relevantes para serem problematizadas. Elas se referem ao currículo, à atuação docente, às implicações do mercado financeiro globalizado, explorador, volátil e sua influência na definição das ações educacionais e escolares, bem como, a determinações acerca de que sujeitos estão sendo constituídos a partir da educação que recebe tais influências.

Essas inquietações são significativas de serem investigadas para desenvolvimento das atividades realizadas no contexto diário da sala de aula e compreendidas para um movimento urgente e necessário de emancipação com perspectivas cidadãs, ocupadas com a condição humana e, especificamente, com a dignidade humana, cosmos concreto e imaginário onde se desenvolve a vida. Parece ser nesse sentido que podemos avançar com possibilidades de contribui na formação de indivíduos que exerçam a cidadania plena, a ciência com compromisso ético, a política com princípios republicanos e democráticos, as experiências e vivências com a magnitude da necessária relação entre indivíduos e todas as demais formas de vida que compõem o cosmos.

Para o debate, nos amparamos em expoentes clássicos nas posições teóricas que sustem nossas posições e auxiliam nas inquietações que conseguimos elencar. As fontes bibliográficas que nos ajudam a fundamentar cientificamente as compreensões que desenvolvemos, são de Habermas (1991), Giroux (1997), Freire (2006, 2009), Mészáros (2008) e Nóvoa (2022).

O trabalho está estruturado em dois movimentos. No primeiro, serão apresentados elementos referentes à cidadania, à relevância da formação e a atuação dos/as docentes nos espaços educacionais. O segundo movimento visa analisar como a escola contribui na formação dos indivíduos para que possam compreender-se com direitos, resistências, capacidades de interpretar e agir no mundo.

## Cidadania, espaços educacionais e atuação docente

Inicialmente é importante conhecer o conceito de cidadania que tem se reproduzido de modo plural desde as sociedades ocidentais antigas. A partir de estudos oriundos das compreensões iluministas e republicanas, apresentadas por Habermas (1991, p. 40), temos que, “De acordo com a concepção liberal, o status de cidadãos define-se pelos

direitos subjetivos que ele tem diante do Estado e dos demais cidadãos". Nesta concepção observa-se a relação com os interesses individuais, a liberdade de expressão, o direito à vida, à liberdade privada e o indivíduo que segue as deliberações e sabe que tem direito, pautado por normas e leis. Com o iluminismo a cidadania adquire uma perspectiva racionalista, em nossa compreensão, com potência para alimentar o sentido de agente que, na autonomia moral como estuda Immanuel Kant, sugere o reconhecimento da necessária ação dos indivíduos para assumir a ação com sentido e impacto social em decorrência das situações que se apresentam e das condições enfrentadas pela sociedade.

A concepção republicana de cidadão, em Habermas (HABERMAS, 1991, p. 41), demonstra que

> (...) o status de cidadão não é definido por esse critério de liberdades negativas das quais só se pode fazer uso como pessoa privada. Os direitos de cidadania, entre os quais se sobressaem os direitos de participação e de comunicação políticas, são melhor entendidos como liberdades positivas. Eles não garantem a liberdade de coações externas, mas sim a participação em uma prática comum, cujo exercício é o que permite aos cidadãos se converterem no que querem ser: atores políticos responsáveis de uma comunidade de pessoas livres e iguais. (HABERMAS, 1991.p 41).

Observamos que a concepção republicana reitera a participação, vivências coletivas, comunitárias, além dos interesses privados. Há um coletivo que precisa ser considerado. A cidadania não é ação que se desenvolve no âmbito individual; é exercício de horizonte ético e político que se desenvolve na pólis, na ágora, na cidade. O indivíduo reconhece-se como membro que compõe o Estado. Essa base compreensiva se encontra, também, em Rousseau (2013), na terminologia "vontade geral" e, em Castoriadis (2007), no conceito de "instituinte", ressalvadas as diferentes tradições filosóficas, expressam a amplitude do conceito de cidadania que, também, promove, a ideia de abertura, de possibilidade, de construção e pluralidade. Em tese, a cidadania é uma capacidade de compreensão política e ética que permite a cada indivíduo, em relação social, desenvolver clareza conceitual e de atitude para dizer o que é bom ou mal para si e para o coletivo. Não de modo dogmático, sectário, solipsista, mas na perspectiva da dialógica da pluralidade, da problematização e não naturalização, da sociedade.

Ao analisar as concepções apresentadas por Habermas em *Três modelos normativos de democracia*, avista-se que para a formação cidadã, os indivíduos precisam desenvolver equilíbrio entre a concepção liberal e a republicana. Reconhecer, além das liberdades e direitos individuais, o pensar e agir coletivo, dimensão onde as decisões não são tomadas *a priori* – embora haja princípios anteriores às decisões e ações que precisam ser

considerados, como o diálogo sem interferência, o valor da *ágora*, as demandas dos indivíduos, às instâncias de deliberação e a existência da *pólis* –; enfrentam análises assentadas nas necessidades e possibilidades dos indivíduos iluminados pelas perspectivas de continuidade e manutenção a vida, também, uma tese dusseliana (2002). O Estado, a sociedade, o coletivo são construídos com as deliberações a partir da voz, vez e vontade de todos e todas.

Ao pensarmos as concepções de cidadão e cidadã, pode-se estabelecer um paralelo para referenciar acerca dos/as profissionais docentes, diretamente inseridos/as na escola, e pensar como seu trabalho pedagógico e sua formação contribuem para a educação cidadã que, nesta reflexão, pode ser, igualmente, vinculada com a tradição filosófica de Hannah Arendt (2008), da condição humana. Em relação à formação docente, encontramos em Giroux (1997, p. 29), a ideia de que "[...] os professores enquanto intelectuais precisam reconsiderar e, possivelmente, transformar a natureza fundamental das condições em que trabalham". Para isso, é significativo o questionamento – reflexão-ação-reflexão –, a recusa em aceitar as políticas impositivas, prontas e as ideologias dominantes que se hegemonizaram e se solidificam na ausência do exercício cidadão, ético e político. Desse modo, cria-se no espaço escolar, condições para pesquisar, dialogar, conhecer o contexto no qual a escola e os seus sujeitos estão inseridos. Também, abrem perspectivas para planejar com os pares, trocar experiências, acolher os novos profissionais, participar na elaboração das propostas pedagógicas e na produção do currículo.

Compreendemos a categoria docente – professores e professoras – como indivíduos com domínio de um conjunto de conhecimentos e saberes que vão além daqueles específicos dos componentes curriculares de formação universitária e de atuação. São aptidões em desenvolvimento durante o processo de formação na graduação e, posteriormente, na formação continuada e no desenvolvimento da prática. Este conjunto que, também, forma, na compreensão de Adolfo Sánchez Vásquez (2008), a *práxis*. Presença fundamental da relação entre teoria e prática na efetivação da proposta de trabalho que segue ao encontro do que se descortina na compreensão de Nóvoa e Alvim (2022, p. 29), ao considerarem a necessidade de "construir pedagogias que valorizem uma diversidade de métodos e de modalidades de estudo e de trabalho". Neste sentido, a prática docente para uma formação humana cidadã envolve observar os indivíduos como inseridos no processo educacional em todas as dimensões. A ética na atividade profissional e nos compromissos sociais docentes, a ciência e a ação política-pedagógica, constituem a formação integral e cidadã, no curso da educação permanente.

Tem se mostrado sabedoria inalienável assumir a compreensão de que as escolas são locais democráticos e contraditórios, espaços de conflitos entre a estrutura tradicional e as novas perspectivas, campos de construções e de fortalecimento da dimensão humana individual e social. São propriedades da condição humana em desenvolvimento pela ação educacional de formação integral e, como compreende, Gramsci, *omnilateral*. Nesses âmbitos, os/as estudantes desenvolvem conhecimentos com condições de compreender e tomar atitudes, reconhecer e enfrentar as injustiças e colocar-se enquanto agentes, em postura de compromisso social diante de situações de opressão e exploração e de fragilização da dignidade humana.

Encontramos em Freire, ensinamentos que reavivam a alteridade, a empatia, o compromisso com a outra pessoa que, filosófica e sociologicamente, é outro eu. Desse modo,

> Quem, melhor que os[as] oprimidos[as], se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá melhor os efeitos da opressão? Quem mais que eles[elas] para compreender a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os[as] oprimidos[as], será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos[as] agressores[as], até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida. (FREIRE, 2006. p. 34. *Adaptado para incluir concepções de gênero*).

Para compreender as forças de opressão presentes na sociedade e relacionar com o debate nas ações da escola, os/as professores/as podem se apropriar do o que é proposto por Giroux (1997, p. 31), próximo à compreensão gramsciana de intelectuais orgânicos, no sentido que de “os intelectuais transformadores precisam compreender como as subjetividades são produzidas e reguladas através de formas sociais historicamente produzidas e como essas formas levam e incorporam interesses particulares”. Ressaltamos, sob essa perspectiva apresentada por Giroux, a importância de que o/a docente, no processo formativo, perceba como tem se constituído enquanto professor/a, como se apropria dos elementos teóricos para desenvolver a sua prática, qual o contexto social de atuação e as influências externas no processo de formação da subjetividade. A formação é elemento central para compreender as bases teóricas docentes, as posições político-pedagógicas e escolhas epistemológicas que sustentam a práxis docente.

Ao olhar para as escolas e a atuação docentes, avista-se a necessidade de romper com o que está posto, especialmente nestes tempos, de grande e grave influência neo e ultraliberal, implementando e ressuscitando a meritocracia, o utilitarismo que avalia o ser humano pelo que produz, a instrumentalização do processo formativo que se volta para o

tecnicismo e os clamores do mercado consumista globalizado, as competência e habilidades ao estilo reducionista e apressado de formação interesseira e dualista, como crítica Saviani (2012, 2005), aprofundando o fosso entre enriquecidos e empobrecidos. Essas tendências político-educacionais reforçam o ideário social aristocrático e incendeiam nacionalismos e neofascistas à medida que responsabilizam grupos, etnias, gêneros, classes sociais e estratos sócio-econômicos e culturais pela condição de subdesenvolvimento da sociedade.

A formação humana voltada para a educação cidadã, de compreensão político-pedagógica compromissada com a dignidade humana, ocupada com a integralidade do indivíduo e de todos os indivíduos, só pode estar na contra hegemonia de projetos educativos de bases mercantilistas e financeiros, predatórias do humano e do cosmos enquanto relação dos seres todos, indispensáveis para a harmonia do universo. Educação de formação *omnilateral*, integral, segue na tematização freireana (2009, p. 136) do "sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História". Considerar, no espaço educacional, os diferentes saberes, a relação de diálogo e de solidariedade, a inquietação e a desnaturalização, são fomentos para a pesquisa e a intervenção sócio histórica e político-cultural dos atores e atrizes que surgem da dinâmica educacional integral, cidadã, uma pedagogia radical, como compreende, Giroux (1997).

## A escola e o exercício da cidadania

Considerando a escola um local onde ocorrem relações pedagógicas entre o ensinar e apreender é que essas relações ultrapassam a fronteira do pedagógico para assumir horizontes educacionais informais e não-formais relações para além do âmbito escolar, é relevante perceber o/a professor/a com a tarefa de ensinar, mas ao mesmo tempo que ensina também aprende na relação que estabelece com os/as estudantes. Assim, tem por desafio, no ambiente da escola, assegurar que todos/as possam aprender, ação que pode se dar com o respeito ao diferentes ritmos e momentos da aprendizagem. De algum modo, o/a professor/a aprende o tempo todo e ensina, também, nessa dimensão. Há sempre uma pedagógica, uma educativa, que transita por entre as relações de todas as ordens e âmbitos. Essa pedagogia radical se faz presente o tempo todo entre os indivíduos, dos indivíduos com os demais seres e das instituições com os coletivos a quem envolve, como sugere Cassol, em *A missão da filosofia na Escola Básica* (2008).

Em Giroux (1997, p. 37). encontramos questões que nos fazem refletir sobre a escola, espaço de formação integral e da pedagogia crítica: “As escolas não são simplesmente locais de instrução, mas também locais onde a cultura da sociedade dominante é aprendida e onde os estudantes experimentam a diferença entre aquelas distinções de *status* e classe que existem nas sociedades mais ampla”. Ainda em Giroux, é possível observar o conhecimento como algo a ser consumido, baseado na eficácia em operar com eficiência uma reprodução da sociedade existente. Neste sentido, as diferentes realidades, os desejos e os sonhos infelizmente são ignorados. As pessoas, as existências, a vida, são postas de lado, marginalizadas, mantidas sob estranhos e sombrios domínios de dentro e de fora, para utilizar a compreensão de Florestan Fernandes (2009). É importante construir resistência à reprodução da cultura dominante, aprender e apostar-se no espírito cidadão, emancipatório, que grita, reclama, coloca a boca no mundo (MARQUES, 2001) e não se submete às hegemonias com tendências supremacistas de homogeneização.

Encontramos em Mészáros (2008, p. 27) ensinamento no sentido da necessidade de“[...] romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”. O rompimento do modelo imposto pelo capital financeiro, sistema capitalista explorador que envolve Brasil, primeiro de fora para dentro e, depois, internamente, e, também, o mundo, precisa ser pensado, problematizado, ensinado na escola e nos diferentes espaços, para ampliar a construção de novas possibilidades. A pedagogia crítica e radical de Giroux encontra eco no pensamento de Mészáros ao partilhar a compreensão da ação educacional para a superação da reprodução e hegemonia das classes oligárquicas, dominadoras e exploradoras.

É relevante ter presente que a escola é parte do processo de formação cidadã e, também, uma célula social que tem grande plasticidade na reprodução cultural. Por isso, não pode tudo e sozinha. Enquanto instituição dessa mesma sociedade que tem, de algum modo, o dever ético e o compromisso político-pedagógico de ajudar a mudar e qualificar, tem dificuldades de romper com modelos/paradigmas impostos pelo mercado de capital explorador e pelas vertentes hegemônicas da ciência, da política e da cultura. Se postula, desse modo, a necessidade de trabalhar em rede, acompanhar, participar e demandar políticas públicas e ocupar espaços democraticamente, o que implica considerar a condição humana como construção e como possibilidade, ensina Hannah Arendt (2008).

Acerca dessa condição humana que carece de reflexão e de ação constante, Freire chama a atenção para

> (...) o momento de constituição da liderança revolucionária e algumas de suas consequências básicas, de caráter histórico e sociológico, para o processo revolucionário. Desde logo, de modo geral, esta liderança é encarada por homens que, desta ou daquela forma, participavam dos estratos sociais dos dominadores. (FREIRE, 2006, p.186)

Assim, é importante recuperar os espaços de deliberações, provocar os indivíduos para o debate que emancipa, que educa e desencadeia processos de autonomia. O medo não pode prevalecer porque ele não é vida, não dignifica. A ocupação de espaços de luta que são de construção, da ação instituinte dos indivíduos, como ensina Castoriadis (2007), atuando em encontro para a organização dos planos plurianuais, no orçamento, nos conselhos, na fiscalização e na execução das políticas.

Nas escolas, o conselho escolar instituído e atuante que preze pela gestão democrática, pela participação das Associações de Pais e Professores – APP –, o Grêmio Estudantil, espaço de abertura para estudantes envolverem-se nas atividades escolares e nas instâncias deliberativas, defender ideias e projetos para o andamento das atividades da escola, são instâncias de construção e desenvolvimento de uma educação de formação integral e de uma pedagogia que ensina na ação e na reflexão, na práxis. São espaços de possibilidade emancipatória e formativa que representam o sentido da pedagogia radical e crítica.

## Considerações finais

As palavras de síntese ou fechamento da reflexão que procuramos desenvolver neste texto, permitem-nos considerar a necessidade de avançar com políticas públicas que ensejam a formação cidadã. Formação com o escopo de continuidade, amplitude e integralidade, que se desenvolve a vida toda, cuida de toda a vida e dos indivíduos todos. Desse modo, perpassa pela concepção de cidadãos/ãs que somos. No desenvolvimento das atividades profissionais, no contexto da sala de aula, da formação acadêmica e nos espaços de deliberações que ocupamos, que viermos a ocupar e que precisamos ocupar.

O processo de formação docente requer que seja denso, com discussões profundas, sábias e ampliadas, com as quais seja possível apropriar-se de conhecimentos específicos da área de conhecimento, de conhecimento interdisciplinares que despertam para a superação, para ir além e estabelecer relações, trabalhar na inter e transdisciplinaridade, pensar a escola como espaço de direito de aprendizagem com qualidade para todos e todas, independe das condições sociais de origem dos indivíduos que acessam a escola.

Inclusive que esse mesmo contexto sócio-histórico seja compreendido, questionado e motive pensar alternativas de transformação.

A educação tem condições, ao assumir-se política pública, de reconhecer a potencial liberdade da condição humana, a contribuir na construção da autonomia, a auxiliar na ruptura das condições de alienação, a participar e questionar o que está sendo desenvolvido na escola, a não acomodação e imposições que deformam o pensamento crítico, as capacidades reflexivas e fomentam o pensamento único.

As unidades escolares têm relevante papel pedagógico-educacional, social e político cidadão porque são locais que podem proporcionar o acesso aos conteúdos científicos, a romper com dogmas e fundamentalismos, reaquecer o debate e possibilitar novos conhecimentos. As instituições escolares também podem conhecer e trabalhar com o lugar no qual o/a aluno está inserido, possibilitando reflexões sobre os diferentes contextos históricos, as lutas e transformações ocorridas na sociedade.

Nessas discussões não podemos deixar de reconhecer o valor do Estado. Ele precisa, enquanto instituição da vontade geral, deliberação social, cumprir o seu papel de acolhida da pluralidade e educação da coletividade, regulamentar as políticas públicas, financiar e fortalecer as ações de forma a que tenham continuidade, consistência e respaldo público, com vistas a que as políticas cheguem para todos e todas. Ao observar-se as políticas públicas do Brasil, pode-se considerar que foram poucos os momentos em que as políticas de Estado prevalecem sobre as políticas de governo. A precariedade desse pensamento republicano desenvolve seguidas descontinuidades influenciadas pela forma de (des)organização de cada gestor/a que acede ao poder.

A ruptura do capital financeiro com a formação integral para atender ao mercado de trabalho, às demandas particulares, ao espírito de competição que alimenta a meritocracia, a seleção e a exclusão, passa pela formação de indivíduos que saibam se relacionar com o meio e com os demais e visualizem o bem comum, a dignidade humana, os direitos humanos e os direitos fundamentais e se instituem sujeitos.

Enfatizamos que é importante nos perceber em constante movimento, inseridos em uma sociedade dinâmica que precisa estabelecer relação entre o local e global. Enxergar que a educação é mediação/diálogo, relações e partilha de conhecimento, parece ser uma possibilidade que se apresenta pela resistência e pela ação. Essa dinâmica sugere que há perspectivas de um mundo com princípios, com formação e com humanização.

## Referências

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

CASSOL, Claudionei Vicente. A missão da filosofia na escola básica. In.: KUIAVA, Evaldo Antônio; SANGALLI, Idalgo José; CARBONARA, Vanderlei. **Filosofia, Formação Docente e Cidadania.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2008. P. 143-163.

CASTORIADIS, Cornelius. **Sujeito e verdade no mundo social-histórico**: Seminários 1986-1987 – A criação humana 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina.** 4.ed. rev. São Paulo: Global, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** Saberes necessários à prática educativa. 39.ed. São Paulo. Paz e Terra. 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 43.ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2006.

GIROUX, A. Henry. **Os professores como intelectuais**. Rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem. Porto Alegre. Artmed, 1997.

HABERMAS, Jürgen. **Três modelos normativos de democracia**. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ln/a/tcSTz3QGHghmfzbvL6m6wcK/?lang=pt. Acesso em Junho de 2022.

MARQUES, Mário Osório. **Botar a Boca no Mundo** - Cidadania, Política e Ética. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. São Paulo, Boitempo, 2008.

NÓVOA, António, et.al ALVIM Yara. **Escolas e Professores**: Proteger, Transformar, Valorizar. Salvador-BA SEC/IAT, 2022. Disponível em: https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2022/02/antonio-novoa-livro-em-versao-digital-fevereiro-2022.pdf. Acesso em Outubro de 2022.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do Contrato Social**. 2.ed. São Paulo: CL EDIJUR, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42.ed. Campinas-SP : Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10.ed. rev. Campinas-SP : Autores Associados, 2005.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2.ed. Buenos Aires : Clacso; São Paulo: Expressão Popular, 2011.

# EL ESTABLECIMIENTO DE PROTOCOLOS DE ACTUACIÓN FRENTE A CASOS DE HOSTIGAMIENTO SEXUAL EN UNIVERSIDADES, COMO PARTE DEL SISTEMA DE COMPLIANCE (*)

Christian Alfonso Ríos Holguín

## Resumen

El presente artículo realza la necesidad de incorporar, dentro del sistema de compliance de toda institución universitaria, el establecimiento de protocolos adecuados de actuación, que se activen ante la ocurrencia de hechos constitutivos de hostigamiento sexual. Ello no sólo por el impacto a nivel de multas y sanciones, por incumplimientos regulatorios, sino por el gran daño reputacional que puede experimentar cualquier universidad, sino tiene mecanismos de respuesta adecuados y solventes.

*Palabras clave: compliance, instituciones educativas, universidades, hostigamiento sexual, protocolos, procedimientos administrativos sancionadores, medidas de protección para víctimas.*

## Introducción

Se han esbozado muchas definiciones de lo que debe entenderse por compliance, así como respecto de su origen. Sin ánimo de entrar en esta discusión, podemos definir al compliance como aquel sistema de gestión empresarial, que busca evitar, gestionar y reaccionar ante la materialización de cualquier tipo de riesgo al que se encuentra expuesta una empresa, como consecuencia del desarrollo de sus actividades. Y por riesgos, no sólo debemos entender a aquellos que puedan aparecer a raíz del incumplimiento de alguna ley o reglamento emitido por algún ente regulador, sino que podríamos considerar también la propia normativa interna de cualquier organización, como su Código de Ética o algún instrumento que pueda regular su relación con la comunidad, las prácticas propias de la industria o sector a la que pertenece la compañía, los estándares de buen gobierno corporativo, entre otros. En esa misma línea, aunque refiriéndose a los centros escolares,

concordamos con lo señalado por Moreno Martínez-Ortiz[17], cuando afirma que el cumplimiento normativo *"no debe únicamente circunscribirse a exigencias de ámbito jurídico que puedan imponer directivas, leyes, decretos u órdenes, sino también a velar por la preservación de la misión, la visión, los objetivos, la reputación, la tradición y el ideario o proyecto educativo de cada centro escolar. Una tarea que puede resultar difícilmente ardua, si se consideran los cambios sociales y circunstanciales del propio sector, que se están dando."*

Como se puede advertir, la cantidad de riesgos que enfrenta una organización varía, dependiendo del sector en el que se desenvuelva, los stakeholders con los cuales se relacione, así como de la normativa interna y estructura particular de cada empresa. Los centros educativos, particularmente las universidades, en el desarrollo de sus funciones, pueden vincularse con un gran número organizaciones, públicas y privadas, teniendo varios grupos de interés al frente, por lo que se hace necesario contar no sólo un mapeo de los diversos riesgos a los que se encuentran expuestas, sino un sistema de compliance que tenga por objetivo evitar su ocurrencia y, si aquellos se producen, gestionarlos adecuadamente, para evitar impactos negativos en la organización o mitigarlos en la mayor medida posible. Ello se hace especialmente relevante dada la naturaleza formadora que tienen las universidades, considerando el servicio público brindado, como es el educativo universitario[18].

Los grupos con los cuales las universidades se relacionan pueden comprender a los estudiantes, padres de familia, docentes, personal administrativo, asociaciones de graduados, proveedores, competidores (dentro del gremio universitario o fuera de él), medios de comunicación, entes reguladores y muchos otros. Ello supone que, ante la posibilidad de que los intereses de dichos grupos colisionen con los de la institución universitaria, el abanico de riesgos que la misma deba enfrentar sea muy variado, teniendo como ejemplos las siguientes conductas y/o delitos: lavado de activos, corrupción de funcionarios, delitos informáticos, delitos contra la propiedad intelectual, financiamiento

---

[17] MORENO MARTÍNEZ ORTIZ, ISABEL, *¿Está correctamente establecida la cultura de compliance en tu institución educativa?*, Miembro del Comité técnico educativo de la World Compliance Association. Legal Advisor en IURIS&CO. Artículo publicado en www.worldcomplianceassociation.com.

[18] Artículo 3 de la Ley 30220, Ley Universitaria:
**"Artículo 3.- Definición de la universidad**
*La universidad es una comunidad académica orientada a la investigación y a la docencia, que brinda una formación humanista, científica y tecnológica con una clara conciencia de nuestro país como realidad multicultural. Adopta el concepto de educación como derecho fundamental y* ***servicio público esencial****. Está integrada por docentes, estudiantes y graduados. Participan en ella los representantes de los promotores, de acuerdo a ley.*
*(…)"*
El énfasis es agregado nuestro.

ilegal de partidos políticos, incitación al odio y a la violencia, financiación y apología al terrorismo, daños al medio ambiente, delitos contra la libertad sexual, entre otros. A estas conductas meramente enunciativas, habría que añadir las consecuencias que pueden presentarse por incumplimientos de los Códigos de Ética, normativa interna o simplemente por reacciones o respuestas inadecuadas de cualquier universidad ante la ocurrencia de hechos, que no teniendo una regulación propia, pueden merecer un reproche social.

Como bien explica Ariadna Torrijos[19] *"la misión del compliance es la de ofrecer de antemano respuestas a muchas preguntas que se pueden dar en entornos educativos, desde conocer los requisitos normativos con los que un centro debe cumplir, hasta saber reaccionar ante una reacción alérgica o accidente en el recreo, pasando por resolver la entrega del alumnado ante conflictos familiares, saber hacer un uso correcto de la difusión de imágenes personales en tiempos de redes sociales, o garantizar la no discriminación en el trato y la evaluación del alumnado. El compliance nos ayuda también a evitar que se utilicen indebidamente los fondos, a asegurar que su origen no es ilícito, a saber cómo actuar frente a comportamientos no acordes a la sensibilidad del centro protagonizados por alumnos o profesores, y a garantizar la seguridad de las instalaciones de la escuela o el que la transmisión de contenidos en el aula sea propia y veraz y las creaciones e innovaciones pedagógicas sean protegidas y no plagiadas o utilizadas para otros fines y proyectos. Éstos son solo unos pequeños ejemplos que pueden tener lugar en el día a día de una institución educativa, pero también, compliance nos enseña a cómo debemos actuar, desde los más altos estándares de la legalidad y la ética, cuando las respuestas a estas cuestiones no se han tenido en cuenta, y cómo podemos revertir la situación o defender al centro si existen posibilidades de responder jurídicamente por los hechos acaecidos"*.

Sin embargo, la preparación que podamos instaurar en nuestros centros universitarios vía algún sistema de *compliance* debe ser constantemente revisada y actualizada. No pretendamos crear protocolos de actuación estáticos que, a la larga, resulten equivalentes a no tener nada. Siguiendo otra vez a Ariadna Torrijos, "*compliance no es sinónimo de crear protocolos estáticos, rígidos o inaplicables que generen rechazo o resulten tediosos y de difícil aplicación, sino de construir unos mecanismos robustos, lógicos, entendibles y*

[19] TORRIJOS, ARIADNA, Ponencia *"Compliance en el Sector Educativo: un gran impacto positivo"*, impartida en la 8ª Edición del Congreso Internacional La Palabra en la Educación. Buenas Prácticas y Retos para las escuelas en torno al fomento de la resiliencia. https://www.worldcomplianceassociation.com/2991/articulo-ponencia-compliance-en-el-sector-educativo-un-gran-impacto-positivo-a-cargo-de-ariadna-torrijos.html.

*asimilables, pero revisables, capaces de identificar riesgos reales y gestionar de una manera adecuada, aquéllos que efectivamente se han materializado (…)".*

## El hostigamiento sexual en universidades. El establecimiento de protocolos de actuación dentro de un sistema de compliance.

### Marco normativo.

El artículo 5 de la Ley Universitaria reconoce como principios que rigen las universidades, entre otros, a la afirmación de la vida y dignidad humana, el interés superior del estudiante, y el rechazo de toda forma de violencia, intolerancia y discriminación. Por su parte, la Ley No. 30364, *Ley para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres y los integrantes del grupo familiar*, publicada el 23 de noviembre de 2015, tiene por objeto prevenir, erradicar y sancionar toda forma de violencia producida en el ámbito público o privado contra las mujeres por su condición de tales, y contra los integrantes del grupo familiar; en especial, cuando se encuentran en situación de vulnerabilidad, por la edad o situación física como las niñas, niños, adolescentes, personas adultas mayores y personas con discapacidad. Asimismo, el Plan Nacional contra la Violencia de Género 2016-2021, aprobado mediante Decreto Supremo No. 008-2016-MIMP, tiene como objetivo estratégico 2 *"garantizar a las personas afectadas por la violencia de género, que perjudica principalmente a las mujeres en su diversidad, el acceso a servicios integrales, articulados, oportunos y de calidad, destinados a la protección, atención, recuperación de las personas afectadas, así como la sanción y reeducación a las personas agresoras"*, y plantea como acción estratégica la implementación de lineamientos para el fortalecimiento de servicios dirigidos a las personas afectadas por violencia de género, desde las entidades públicas competentes.

Bajo ese contexto, fueron publicados tanto la Ley No. 27942, *Ley de Prevención y Sanción del Hostigamiento Sexual*, como su Reglamento, aprobado mediante Decreto Supremo No. 014-2019-MIMP, siendo que dichos documentos han sufrido diversas modificaciones, desde su entrada en vigencia. Durante la implementación del mencionado reglamento, se identificaron necesidades de mejora en lo concerniente al ámbito educativo, en particular al universitario, las cuales tuvieron como finalidad brindar a la víctima un mejor tratamiento y conocimiento de sus derechos, desde que denuncia los actos de hostigamiento sexual en su agravio, hasta el fin del procedimiento de investigación y sanción, estableciéndose un procedimiento disciplinario particular en el ámbito educativo.

Esa mejora quedó plasmada, en primer lugar, con el Decreto Supremo No. 021-2021-MIMP, publicada el 26 de julio de 2021 que, entre otros cambios, modificó el procedimiento disciplinario en los centros universitarios, estableciendo nuevos órganos encargados de resolver (la Secretaría de Instrucción, la Comisión Disciplinaria para Actos de Hostigamiento Sexual y el Tribunal Disciplinario), así como los requisitos que los miembros de dichos órganos deben cumplir; y, en segundo lugar, con la publicación de la Resolución Viceministerial No. 328-2021-MINEDU, del 02 de diciembre de 2021, que aprobó los nuevos *Lineamientos para la elaboración de documentos normativos internos para la prevención e intervención en casos de hostigamiento sexual en la comunidad universitaria*.

Es importante resaltar que la Ley Universitaria, en su artículo 90, establece como medida preventiva la separación temporal o preventiva del docente, cuando se le inicia un procedimiento administrativo por presunción de hostigamiento sexual en agravio de un miembro de la comunidad universitaria, mientras que el numeral 95.7 de la misma ley, establece como causal de destitución del docente la realización de conductas que constituyan hostigamiento sexual, disposición que ha sido recogida en diversos cuerpos normativos, posteriormente.

Además, las universidades deben cumplir con el envío a la SUNEDU de reportes semestrales de las denuncias por hostigamiento sexual recibidas, además de los reportes anuales respecto de la evaluación y diagnóstico que debe realizar cada institución.

Las obligaciones mencionadas anteriormente, entre otras, son supervisadas por la Dirección de Supervisión de la SUNEDU y su incumplimiento califica como una infracción, de acuerdo al Reglamento de Infracciones y Sanciones de dicha institución[20].

Complementan el panorama regulatorio anteriormente descrito, la Ley No. 29988 (y sus modificatorias), que establece medidas extraordinarias para el personal que presta servicios en instituciones educativas públicas y privadas implicado en diversos delitos, incluida la violación de la libertad sexual; crea el Registro de personas condenadas o procesadas por dichos delitos y modifica artículos del Código Penal, así como su Reglamento, aprobado por Decreto Supremo No. 004-2020-MINEDU.

[20] Por ejemplo, el numeral 4.11 del Anexo de dicho Reglamento, establece como infracción muy grave el "no contar con un documento normativo interno o protocolo, o contando con ellos, no activarlos para la prevención, atención y protección en casos de violencia, acoso u hostigamiento sexual en la comunidad universitaria"; mientras que el numeral 6.6 califica también como infracción muy grave el "contratar, nombrar u omitir separar preventiva o definitivamente, según corresponda y de acuerdo a los procedimientos previstos en la Ley Universitaria y en el marco legal vigente, a docentes o personal administrativo investigados, procesados o sentenciados por los delitos establecidos en el artículo 90 de la Ley Universitaria, o cualquier otra norma especial que impida el ejercicio de dichas labores."

**Un problema no reciente que empieza a visibilizarse.**

Se ha señalado que el hostigamiento sexual en universidades es un problema endémico de larga data que, en los últimos tiempos, se viene visibilizando y denunciando, debido a diversas razones. Una de ellas es el esfuerzo de las nuevas generaciones de estudiantes que se han levantado frente a autoridades nacionales e internacionales para tener espacios universitarios libres de hostigamiento sexual y violencia de género[21]. Adicionalmente, creemos que las instancias regulatorias y los medios de comunicación vienen jugando un rol preponderante en que este tipo de situaciones, ocurridas en claustros universitarios, salgan a la luz y, por tanto, merezcan una preocupación por parte de las autoridades universitarias y, sobre todo, la puesta en marcha de protocolos de actuación responsablemente diseñados.

SUNEDU, dentro de sus competencias, ha iniciado numerosas supervisiones y varios procedimientos sancionadores vinculados con actos de hostigamiento sexual[22]. Si bien, en el marco de dichos procedimientos, SUNEDU no entra al tema de fondo -si hubo o no hostigamiento sexual-, el sólo hecho que el regulador sancione incumplimientos en aspectos procedimentales o formales, ya nos puede dar algún indicador de la importancia que para una determinada institución universitaria puede tener un caso de hostigamiento sexual. Aspectos tan básicos como iniciar el procedimiento conforme a las normas de la materia, activar los mecanismos de protección previstos legalmente, concluir el procedimiento con una sanción o absolución no siempre son considerados por las universidades. Y aquí surge una pregunta muy válida que cualquier padre de familia o un posible postulante podría hacerse, ¿escogería una universidad donde ni siquiera se activan procedimientos ante una denuncia de hostigamiento sexual o, peor aún, donde ni siquiera existen procedimientos, ni protocolos de actuación frente a aquella? Afortunadamente, es posible consultar qué casas de estudios han sido sancionadas por el regulador por no cumplir con aspectos formales elementales ante la ocurrencia de actos de hostigamiento sexual.

[21] RUIZ BRAVO, PATRICIA Y PIZARRO, ARANXA, *Hostigamiento sexual en el ámbito universitario*, artículo disponible en https://facultad.pucp.edu.pe/generales-letras/letras-sin-violencia-de-genero-hostigamiento-sexual-en-el-ambito-universitario/

[22] SUNEDU (2020), **SUNEDU sancionó a cuatro universidades públicas y tres privadas involucradas en casos de hostigamiento sexual** https://www.gob.pe/institucion/sunedu/noticias/302577-sunedu-sanciono-a-cuatro-universidades-publicas-y-tres-privadas-involucradas-en-casos-de-hostigamiento-sexual/

Sin embargo, más allá de cualquier consulta que cualquier ciudadano pueda realizar, los casos de hostigamiento sexual en universidades salen a la luz a través de los medios de comunicación, y el impacto que ello puede tener en la institución, por el gran alcance que tienen aquellos, puede ser terrible, si no existen protocolos instaurados que se activen inmediatamente.

## Impacto de los casos de hostigamiento sexual en universidades. ¿basta con cumplir la regulación vigente?

Los escándalos por casos de hostigamiento sexual en universidades pueden devenir en una crisis para la institución si no son adecuadamente gestionados, y ello pasa, necesariamente, por el establecimiento, en los sistemas de compliance universitarios, de protocolos de actuación adecuados frente a la aparición de sucesos de esta naturaleza. Los estudiantes, padres de familia y demás stakeholders, así como pueden contribuir con el prestigio de las universidades, también pueden ser su verdugo, si no existen los protocolos que mencionamos, que cubran a la institución de respuestas inadecuadas o precipitadas. Citando nuevamente a Ariadna Torrijos, al igual que todos estos agentes (los que interactúan con las escuelas) pueden contribuir a la promoción y ensalzamiento de una institución educativa, pueden también contribuir a su destrucción y sería imperdonable que su continuidad pudiera verse comprometida, por no haber dispuesto de mecanismos de prevención y gestión de riesgos que salvaguardarán a los centros de dar respuestas inadecuadas y precipitadas.

Y es que los riesgos, en materia de escándalos de hostigamiento sexual en universidades, que pueden afectar seriamente a las mismas por no tener un sistema que los gestione adecuadamente, no solo provienen de las multas y sanciones que, eventualmente, puede imponer SUNEDU, o por las demandas que la parte afectada pueda entablar, sino también del impacto reputacional que puede traer, llegando incluso a comprometer la existencia misma de la institución.

Aunado a lo anterior, al ser tan variado el abanico de riesgos que debe afrontar cualquier universidad ante la ocurrencia de esta clase de hechos, no basta con cumplir únicamente lo que la regulación manda, sino que ese piso mínimo que la misma establece debe ser constantemente revisado y actualizado, además de incorporar otros elementos que pueden no estar normados, pero que contribuyen al establecimiento de protocolos de actuación funcionales y eficientes, que no sólo redunden en beneficio de la institución, sino

que abonen en una verdadera reparación del daño a la víctima. Podemos estar frente a una institución que cumple con la parte procedimental establecida en la norma, que cuenta con órganos de investigación y sanción muy bien definidos, pero ello no servirá de nada si, por ejemplo, no existe un comité de crisis que diseñe el tratamiento y las respuestas que la Universidad debe brindar, cuando el caso llegue a ser de dominio público.

## Aspectos centrales de los protocolos en materia de hostigamiento sexual en universidades.

En esta parte, intentaremos desarrollar, de manera muy somera, aquellas cuestiones que creemos deben considerarse en el establecimiento de protocolos de actuación en materia de hostigamiento sexual en universidades. Evidentemente, el listado que ensayemos no puede ser tomado como uno rígido y estático, que pueda permanecer por muchos años, sino que debe ser revisado, modificado o actualizado, en función de los cambios normativos, la perspectiva de la organización respecto al tema, entre otros factores.

En primer lugar, queda bastante claro que, a nivel de normativa peruana, existe regulación sobre la materia, que impone una serie de obligaciones a las universidades, a las que ya nos hemos referido anteriormente, como la existencia de un procedimiento de investigación y sanción, la conformación de órganos, el establecimiento de medidas de protección, la presentación de reportes semestrales y anuales, entre otras. No obstante, este punto constituye sólo una arista de lo que debe contener un sistema de compliance bien estructurado, en materia de hostigamiento sexual.

Un segundo aspecto a tomar en cuenta, es el establecimiento de filtros en la contratación de personal docente y administrativo. Sabemos que existen impedimentos legales, pero el problema se presenta cuando no es posible detectarlos, sino hasta que el docente o administrativo ya ha sido contratado o, peor aún, cuando aquél incurre en un acto de hostigamiento sexual. Más allá de la revisión de sistemas públicos de información, o de la solicitud de antecedentes penales, policiales y judiciales que pueda efectuarse, el inconveniente se presenta cuando la información es de difícil acceso o cuesta mucho conseguirla. Por poner un ejemplo, a la fecha no existe un registro de naturaleza pública, en donde sea posible consultar si un determinado docente ha sido sancionado, a través de un procedimiento administrativo sancionador, en materia de hostigamiento sexual. En estos casos, será responsabilidad del área de recursos humanos o de gestión docente la de verificar que el personal no haya incurrido en esta serie de inconductas, por ejemplo, a través de solicitudes de información a las otras instituciones educativas, en las que el personal haya laborado anteriormente. La institución debe estar en la capacidad de

demostrar que actuó de la manera más diligente posible, haciendo sus mejores esfuerzos para obtener información respecto de la persona a contratar, por lo que creemos que no debería bastar, por ejemplo, el sólo de hecho de hacer firmar una declaración jurada de no haber incurrido en esta serie de actos, de manera previa.

Un tercer aspecto es el establecimiento de responsabilidades de los órganos de investigación y sanción, en caso no cumplan con sus funciones o lo hagan deficientemente, por ejemplo, (i) excediéndose en los plazos para poner a disposición de la víctima el soporte emocional y psicológico que requiere, o las medidas de protección contempladas en la normativa; (ii) solicitando formalismos burocráticos y fácilmente subsanables, que impiden el desarrollo célere que esta clase de procedimientos demandan; (iii) sometiendo a la víctima a careos innecesarios o toma de declaraciones de manera reiterativa, y sin utilidad para el desenlace del procedimiento, colisionando, de esa manera, con el principio de no revictimización.

Otro punto relevante es el desarrollo de un sistema de comunicación en materia de hostigamiento sexual, de gran alcance, eficiente y garantista de la reserva de identidad, en casos de denuncia. Este sistema debe comprender varios frentes, como por ejemplo, (i) un canal de denuncias, que sea de fácil acceso, permanentemente revisado y atendido, que garantice la reserva de identidad del denunciante, como la confidencialidad de los hechos materia de denuncia; (ii) difusión continua de contenido en materia de prevención y sanción del hostigamiento sexual, como por ejemplo, campañas erradicando aquellos estereotipos y mitos que han hecho que determinadas conductas sean permitidas y hasta aceptadas ("Si alguien no expresa su rechazo al hostigamiento en el momento mismo en que se produce, es porque le gusta"; "A la mayoría de mujeres les gusta recibir piropos"; "La mayoría de denuncias son falsas. Se hacen por venganza o para lograr algún tipo de beneficio injustificado"[23], entre otros), o campañas ejemplificando qué conductas constituyen hostigamiento sexual (muchas veces, se desconoce que los comportamientos sexistas también configuran hostigamiento sexual, de conformidad con la normativa aplicable); iii) difusión de la normativa interna en materia de hostigamiento sexual, del procedimiento instaurado en la organización, así como de los órganos encargados de investigar y resolver.

[23] Ejemplos tomados del artículo de Ruiz Bravo, Patricia y Pizarro, Aranxa, Hostigamiento sexual en el ámbito universitario, artículo disponible en https://facultad.pucp.edu.pe/generales-letras/letras-sin-violencia-de-genero-hostigamiento-sexual-en-el-ambito-universitario/

Parte esencial en todo protocolo de actuación en materia de hostigamiento sexual es el involucramiento de la Alta Dirección de la compañía, así como de los órganos de gobierno académicos. Ello debe tener su correlato en el ajuste de la misión, visión y valores de toda organización, incorporando en las mismas el principio de "tolerancia cero" ante este tipo de comportamientos. Además, será preciso efectuar los cambios correspondientes en documentos de gestión importantes, que den cuenta de ese compromiso de la Universidad, como por ejemplo del Estatuto y/o del Reglamento General. Finalmente, dicho involucramiento también debe plasmarse a nivel presupuestal, puesto que es vital que exista una asignación de recursos suficiente para un tema tan relevante como el que nos ocupa, dado el gran impacto que tiene en la organización.

En sexto lugar, el establecimiento de un comité de crisis en casos de hostigamiento sexual, será clave en toda universidad, el mismo que debe ser conformado considerando un enfoque multidisciplinario. Además del área legal, es importante incorporar al equipo de bienestar estudiantil, al de comunicaciones, defensoría universitaria y al área académica. Cada paso que la Universidad pueda dar, una vez suscitado el evento de hostigamiento sexual, no debe ser improvisado, sino que debe mediar un análisis inmediato, pero pormenorizado, de las consecuencias que pueden surgir, de cada declaración, comunicado o acción que la organización decida poner de manifiesto. En algunos casos, y dada la complejidad del tema, se podría justificar la contratación de una agencia de relaciones públicas (PR).

Finalmente, una pieza importante de cualquier protocolo es el seguimiento del caso y un acompañamiento a la víctima, de manera integral. Recordemos que una persona que ha sufrido hostigamiento sexual resulta siendo afectada en varios campos de su vida, no sólo en el quehacer académico o laboral, sino en sus relaciones interpersonales, como familia y amigos, que pueden repercutir en el desarrollo de su personalidad. Además de la puesta a disposición de ayuda emocional o psicológica y del dictado de medidas preventivas durante el desarrollo del procedimiento administrativo sancionador, debe existir un acompañamiento permanente del área de bienestar estudiantil, brindando soporte no sólo a la víctima, sino también a su entorno familiar. El otorgamiento de facilidades en el campo académico debe ir de la mano con cualquier apoyo emocional o psicológico. Adicionalmente a ello, algo en lo que se ha trabajado muy poco, pero que no debe descuidarse, es el establecimiento de medidas de reparación para la víctima, que no necesariamente se relacionan con indemnizaciones, sino que puede comprender estrategias de recuperación emocional y reinserción social, actos de reparación simbólica, entre otras.

## Conclusiones

- Los centros educativos, particularmente las universidades, en el desarrollo de sus funciones, pueden vincularse con un gran número organizaciones, públicas y privadas, teniendo varios grupos de interés al frente, por lo que se hace necesario contar no sólo un mapeo de los diversos riesgos a los que se encuentran expuestas, sino un sistema de compliance que tenga por objetivo evitar su ocurrencia y, si aquellos se producen, gestionarlos adecuadamente, para evitar impactos negativos en la organización o mitigarlos en la mayor medida posible. Ello se hace especialmente relevante dada la naturaleza formadora que tienen las universidades, considerando el servicio público brindado, como es el educativo universitario.

- Una pieza fundamental de cualquier sistema de compliance en toda institución universitaria, es el establecimiento de protocolos de actuación ante la ocurrencia de actos de hostigamiento sexual, debido a que los riesgos, en materia de escándalos de hostigamiento sexual en universidades, pueden afectarlas seriamente, si es que aquellos no se gestionan adecuadamente.

- Los riesgos en materia de hostigamiento sexual, presentes en instituciones universitarias, no sólo provienen de las multas y sanciones que, eventualmente, puede imponer SUNEDU, o de las demandas que la parte afectada pueda entablar, sino del impacto reputacional que puede traer directamente para la organización e incluso comprometer su existencia misma.

- Al ser tan variado el abanico de riesgos que debe afrontar cualquier universidad ante la ocurrencia de esta clase de hechos, no basta con cumplir únicamente lo que la regulación manda, sino que ese piso mínimo que la misma establece debe ser constantemente revisado y actualizado, además de incorporar otros elementos que pueden no estar normados, pero que contribuyen al establecimiento de protocolos de actuación funcionales y eficientes, que no sólo redunden en beneficio de la institución, sino que abonen en una verdadera reparación del daño a la víctima. Podemos estar frente a una institución que cumple con la parte procedimental establecida en la norma, que cuenta con órganos de investigación y sanción muy bien definidos, pero ello no servirá de nada si, por ejemplo, no existe un comité de crisis que diseñe el tratamiento y las respuestas que la Universidad debe brindar, cuando el caso llegue a ser de dominio público.

- La instauración de protocolos en materia de hostigamiento sexual en universidades, como parte de su sistema de compliance, debe considerar, como mínimo: i) cumplimiento de la regulación nacional vigente; ii) establecimiento de filtros en la contratación de personal docente y administrativo; iii) establecimiento de responsabilidades de los órganos de investigación y sanción, en caso no cumplan con sus funciones o lo hagan deficientemente; iv) desarrollo de un sistema de comunicación en materia de hostigamiento sexual, de gran alcance, eficiente y garantista de la reserva de identidad, en casos de denuncia; v) involucramiento de la Alta Dirección de la compañía, así como de los órganos de gobierno académicos; vi) establecimiento de un comité de crisis en casos de hostigamiento sexual, el mismo que deberá estar conformado considerando un enfoque multidisciplinario; y, vii) seguimiento del caso y un acompañamiento a la víctima, de manera integral.

## Fuentes:

Conde Granados, Jorge, *El Compliance Corporativo: a propósito del Covid-19.* Artículo disponible en EL COMPLIANCE CORPORATIVO: A PROPÓSITO DEL COVID – 19 | Jorge Conde - IUS 360

Goizueta, Miriam, *Compliance en Centros Educativos. Riesgos y retos en materia de compliance en centros educativos,* artículo disponible en https://www.worldcomplianceassociation.com/1327/noticia-compliance-en-centros-educativos.html

Mendoza, Elizabeth, *Hostigamiento sexual en universidades: Valentina y su lucha en la obtención de la primera sanción por hostigamiento sexual en la UNI.* Artículo disponible en Hostigamiento sexual en universidades: Valentina y su lucha en la obtención de la primera sanción por hostigamiento sexual en la UNI - Hiperderecho

Moreno Martínez Ortiz, Isabel, *¿Está correctamente establecida la cultura de compliance en tu institución educativa?*, Miembro del Comité técnico educativo de la World Compliance Association. Legal Advisor en IURIS&CO. Artículo publicado en www.worldcomplianceassociation.com

Ruiz Bravo, Patricia y Pizarro, Aranxa, *Hostigamiento sexual en el ámbito universitario*, artículo disponible en https://facultad.pucp.edu.pe/generales-letras/letras-sin-violencia-de-genero-hostigamiento-sexual-en-el-ambito-universitario/

Sota, André, *El compliance penal en la atribución de responsabilidad penal/administrativa de las personas jurídicas.* Artículo disponible en El compliance penal en la atribución de responsabilidad penal/administrativa de las personas jurídicas | Philippi Prietocarrizosa Ferrero DU & Uría (ppulegal.com)

SUNEDU (2020) SUNEDU sancionó a cuatro universidades públicas y tres privadas involucradas en casos de hostigamiento sexual

https://www.gob.pe/institucion/sunedu/noticias/302577-sunedu-sanciono-a-cuatro-universidades-publicas-y-tres-privadas-involucradas-en-casos-de-hostigamiento-sexual/

Torrijos, Ariadna, Ponencia *"Compliance en el Sector Educativo: un gran impacto positivo",* impartida en la 8ª Edición del Congreso Internacional La Palabra en la Educación. Buenas Prácticas y Retos para las escuelas en torno al fomento de la resiliencia. https://www.worldcomplianceassociation.com/2991/articulo-ponencia-compliance-en-el-sector-educativo-un-gran-impacto-positivo-a-cargo-de-ariadna-torrijos.html

# EL DERECHO A LA EDUCACIÓN DIGITAL EN ESPAÑA: UNA APROXIMACIÓN A LA INCLUSIÓN DIGITAL

**María González Blanco (maria.gonzalez@usc.es)**

**M.ª Esther Olveira Olveira (mariaesther.olveira@usc.es)**

**María Carmen Gómez Gómez**

*Universidade de Santiago de Compostela (Galicia – España)*

## Resumen

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son un elemento clave en la sociedad actual y en la vida de la ciudadanía. De hecho, el desarrollo tecnológico ha generado diversas transformaciones en diferentes ámbitos (cultural, económico, educativo y social) que han provocado el surgimiento de nuevas formas de ocio y diversión, de nuevos modos de consumo, de nuevos métodos de aprendizaje, de nuevas formas de interacción social o de nuevas modalidades de trabajo relacionadas con el mundo virtual. Todos estos cambios también han repercutido en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que, influenciado por las TIC, ha derivado en los últimos años en una mayor relevancia y protagonismo de la educación digital en España. Como hecho notorio se puede destacar el período de la COVID-19, durante el cual el proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido posible gracias al uso de las TIC.

Teniendo presente la importancia de los medios tecnológicos en la educación, en este trabajo se pretenden como objetivos principales examinar el marco normativo que regula el derecho a la educación digital en España y analizar los principales resultados de la *Estadística de la Sociedad de la Información y la Comunicación en los centros educativos no universitarios*. El análisis de este derecho es crucial para conocer la realidad educativa en el contexto español y la garantía de la inclusión digital como un nuevo derecho humano inalienable. Igualmente, con este trabajo se tratará de poner de relieve los retos que plantea la educación digital en la sociedad del conocimiento, considerando entre otras cuestiones las diferentes desigualdades que esta educación electrónica puede provocar en la ciudadanía. De todas ellas, la brecha digital es indudablemente una de las mayores

dificultades a las que se enfrenta la educación como factor de exclusión social para determinados colectivos.

***Palabras clave:*** *Derecho a la educación; Educación digital; Igualdad de oportunidades; Inclusión digital; España.*

## Introducción

En la actual sociedad del conocimiento las TIC han transformado la vida de las personas, hasta tal punto que cada vez más tareas o actividades cotidianas no son ajenas al uso de las tecnologías; entre estas se pueden destacar, por ejemplo, las videollamadas, la realización de compras en la red, el uso del GPS en el automóvil, la lectura de libros digitales, etc. Esta relevancia e influencia de las TIC ya había sido anticipada hace más de dos décadas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1996), en su famoso *Informe Delors*: “esas nuevas tecnologías están generando ante nuestros ojos una verdadera revolución que afecta tanto a las actividades relacionadas con la producción y el trabajo como a las actividades ligadas a la educación y a la formación”. (p.198)

Por lo tanto, no cabe duda de que, en la actualidad, las TIC son un recurso imprescindible en el ámbito educativo, económico, laboral y social, para el que se requieren adquirir determinadas competencias digitales a través de la educación en contextos de aprendizaje formales, no formales e informales. En este sentido, el Consejo de la Unión Europea (2018) ha determinado un total de ocho competencias clave para el aprendizaje permanente de la ciudadanía entre las que se incluye la competencia digital. Dentro de este marco de referencia, se describe la competencia digital de la siguiente manera:

La competencia digital implica el uso seguro, crítico y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje, en el trabajo y para la participación en la sociedad, así como la interacción con estas. Incluye la alfabetización en información y datos, la comunicación y la colaboración, la alfabetización mediática, la creación de contenidos digitales (incluida la programación), la seguridad (incluido el bienestar digital y las competencias relacionadas con la ciberseguridad), asuntos relacionados con la propiedad intelectual, la resolución de problemas y el pensamiento crítico. (Consejo de la Unión Europea, 2018, p. 9)

Además de la competencia digital, otro aspecto importante en relación con las TIC es que el uso de Internet, en opinión de Gallego-Arrufat (2020), puede contribuir a democratizar el conocimiento, lo cual facilitaría un acceso universal al mismo y sería una garantía de igualdad de oportunidades en cuanto a la educación de la ciudadanía. De esta forma, se estaría garantizando el derecho a la educación digital estipulado en la *Carta de Derechos Digitales* (2021) y el derecho fundamental a la educación que se detalla en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (1948). No obstante, las TIC también entrañan ciertos riesgos a nivel de desigualdades entre las personas. De los principales factores más perjudiciales que se constatan se encuentra la denominada brecha digital, entendida esta según Sabater y Díaz (2020) como «la prolongación de otras brechas sociales» (p.1275). En tal sentido, incluso algunos autores como Varela (2015) establecen una amplia tipología de brechas: en función del género, de la edad, de la formación, de la renta económica o del territorio geográfico, entre otras. De esta manera, se podría concebir la brecha digital como un factor multidimensional en el que confluyen diferentes barreras. (Cabero y Córdoba, 2009)

En consecuencia, pese a que las TIC suponen grandes avances en la sociedad y en la educación, son recursos que pueden convertirse en obstáculos para alcanzar -como fin primordial de la educación- el "pleno desarrollo de la personalidad humana" (art.26.2. *Carta Internacional de los Derechos del Hombre*, 1948, p.36) si no se interviene en materia legislativa, social y educativa y se fomenta el derecho a la inclusión digital de todas las personas desde el ámbito educativo.

De ahí que, en este contexto, la educación digital debe ser considerada una prioridad en la política educativa de cualquier país, teniendo presente que España se ha adherido, junto a otros territorios del mundo, al plan de la Agenda 2030 y por lo tanto debe contribuir desde sus competencias a la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Entre ellos se encuentra la educación (ODS 4: «Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos», Organización de las Naciones Unidas – ONU -, 2015, p.16). Esto implica, además, tal y como lo establece el propio *leitmotiv* de la Agenda 2030 que «nadie se quedará atrás» (ONU, 2015, p.3), lo cual conlleva que todas las personas independientemente de su estatus socioeconómico, sus creencias, su formación, etc., sean consideradas sujetos de plenos derechos. En definitiva, tal y como lo ha proclamado la UNESCO (2016) hay que tratar de fomentar la equidad y la inclusión a través de la educación para afrontar cualquier tipo de desigualdad, marginación o vulneración en el acceso a este bien público:

Deberá asegurarse una educación inclusiva para todos mediante la formulación y aplicación de políticas públicas transformadoras que tengan en cuenta la diversidad y las necesidades de los alumnos y hagan frente a las múltiples formas de discriminación y a las situaciones, incluidas las emergencias, que impiden la realización del derecho a la educación. (UNESCO, 2016, p.30)

## ¿Qué es la educación digital?

La educación digital se enmarca en la denominada educación a distancia. Este tipo de educación no es fácil de definir, ya que, según lo describe García (2014), son múltiples las denominaciones (educación virtual, electrónica, etc.), así como los significados que se le atribuyen a la misma.

Más aún, este autor identifica una serie de elementos que condicionan su significado, tales como la población destinataria, los medios tecnológicos o las necesidades educativas de la ciudadanía.

Con todo, y tratando de obtener una aproximación a su significado, se ha optado por presentar a continuación una definición que contribuye de forma sucinta a dilucidar este término:

La educación electrónica (*e-Educación*), basada en el uso de las nuevas tecnologías, no significa sólo un nuevo medio que se utiliza, sino un nuevo espacio social que se crea y, por tanto, un nuevo tipo de espacio educativo. (…) La educación electrónica es susceptible de ser considerada como una nueva dimensión de intervención pedagógica general, porque es un ámbito general de educación orientado al desarrollo del área de experiencia virtual en procesos educativos de enseñanza y aprendizaje. (Touriñán, 2004, p.49)

## El derecho a la educación digital en el marco normativo español: LOPDGDD y LOMLOE

a) *Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales (LOPDGDD).*

En el contexto español, la *Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales* (LOPDGDD), describe en su preámbulo la importancia de Internet y la necesidad de establecer políticas que promuevan los derechos de la ciudadanía basados en el principio de igualdad, con el fin de que todas las personas ejerzan sus derechos fundamentales en la sociedad digital. Así mismo, también detalla la

importancia de garantizar los derechos digitales que se fundamentan en la Constitución Española. (art. 18, apartado 4)

En dicha ley se hace referencia específica a los Derechos Digitales, entendidos como una adaptación al derecho a la educación y «a las necesidades y exigencias formativas de la sociedad digital» (Jove, 2021, p.107). De todos ellos, cabe destacar el artículo 83: Derecho a la educación digital:

El sistema educativo garantizará la plena inserción del alumnado en la sociedad digital y el aprendizaje de un uso de los medios digitales que sea seguro y respetuoso con la dignidad humana, los valores constitucionales, los derechos fundamentales y, particularmente con el respeto y la garantía de la intimidad personal y familiar y la protección de datos personales. (LOPDGDD, 2018, p.119836)

Además, en la citada ley se detalla que las administraciones educativas deben planificar materias en las que se incluya la competencia digital y elementos relacionados con el uso de Internet, principalmente los riesgos que implica la utilización de la red y las situaciones de riesgo o violencia relacionados con el uso de los medios tecnológicos. Igualmente, se establece que tanto el estudiantado de los distintos niveles educativos como el profesorado son las principales personas destinatarias de este derecho, en cuanto a la formación y competencias a desarrollar en TIC. Finalmente, se mencionan las titulaciones universitarias y el uso de las TIC y la incorporación de temáticas relacionadas con los derechos digitales y la protección de datos en las pruebas de selección de funcionarios en las administraciones públicas.

b) *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).*

La última ley educativa española destaca en su preámbulo la necesidad del desarrollo de la competencia digital, tanto del alumnado como del profesorado, en los diferentes niveles educativos en los que se aborden contenidos específicos y así mismo se recomienda trabajar esta competencia desde una perspectiva transversal. Bajo este enfoque, la competencia digital contribuirá a reforzar dos factores clave: la equidad y la inclusión en el sistema educativo. Con ambos elementos se fomentará la educación inclusiva como un derecho humano inalienable para toda la ciudadanía y que por lo tanto sea extensible a todas las personas, sobre todo las más vulnerables.

En consecuencia, la influencia de las TIC según esta ley requiere de una comprensión integral del impacto personal y social de la tecnología, de cómo este impacto es diferente

en las mujeres y los hombres y una reflexión ética acerca de la relación entre tecnologías, personas, economía y medioambiente (LOMLOE; 2020, p.122871).

Otro aspecto destacado es que en los centros públicos se utilizarán entornos virtuales en los que se pongan en marcha planes educativos específicos por parte del profesorado, con el fin de obtener determinados objetivos del currículo. En este sentido, se debe garantizar el acceso universal de todo el alumnado. Además, en el proyecto educativo del centro se debe detallar la estrategia digital y se fomentará el uso de las TIC como recurso didáctico en el proceso de enseñanza-aprendizaje promoviendo una enseñanza de la competencia digital en clave de género con el fin de eliminar los estereotipos existentes.

Finalmente, dentro de los principios pedagógicos citados en la ley, la competencia digital es un contenido que se abordará en todas las áreas y materias.

## Inclusión digital

De forma general, la inclusión digital puede ser concebida como un derecho de tercera generación (Pérez, 2009) o de cuarta generación (Gómez, 2004), derivado de otras generaciones de derechos, pero con significados diferentes por la influencia de las TIC. Esta generación de derechos procede de «nuevas reivindicaciones de los ciudadanos, (...) de las transformaciones tecnológicas, de los nuevos conocimientos científicos y de su aplicación a diversos campos de la vida del hombre» (Gómez, 2004, p.243). Se trata, en suma, de derechos relacionados con las TIC que se pueden concebir, según Balladares (2018), como fundamentales para la consecución de la democracia y que engloba otros derechos tales como los sociales o los de libertad.

Este derecho implica reconocer los avances tecnológicos como factores de innovación, pero también prestar atención a las diversas brechas que este desarrollo genera en la sociedad (Torres, 2015). Por lo tanto, se puede entender la inclusión digital como «un proceso de participación de todos los alumnos en la comunidad educativa» (Cabero, 2015, p.15), con el fin de que todos y todas logren su éxito escolar a través de la puesta en marcha de diferentes estrategias con la ayuda de las TIC (Cabero, 2015).

Independientemente de las ventajas e inconvenientes que pueden provocar las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, Cabero y Córdoba (2009) remarcan la importancia de favorecer la inclusión digital teniendo presentes tres elementos clave: el acceso, el uso y adaptación y la alfabetización digital.

## Resultados

Los resultados que se detallan a continuación proceden de la *Estadística de la Sociedad de la Información y la Comunicación*, referente a los centros educativos no universitarios, que ha publicado el Ministerio de Educación y Formación Profesional de España para el curso 20202021.

Entre ellos se detallan los más significativos:

- -Se confirma una conexión total de los centros a la red.
- -Aumentan los Sistemas Digitales Interactivos (pizarras digitales, televisiones interactivas, etc.) respecto al curso 2018-2019.
- -Los principales medios disponibles en los centros son: ordenadores portátiles y tabletas.
- -Aumentan, respecto al curso 2018-2019, los centros educativos que poseen entornos virtuales de aprendizaje. Donde más se ha notado este incremento es en los centros públicos de Educación Primaria.
- -Se ha ampliado la participación de los centros educativos en actividades relacionadas con las TIC.

## Conclusiones

El derecho a la inclusión digital requiere por parte de las personas implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la adquisición de una competencia digital que promueva un uso seguro y crítico de la tecnología en las aulas. De hecho, uno de los retos de la educación digital, tal y como se describe en el *Libro blanco de la educación digital para una reflexión comunitaria* (2022), es la formación digital del profesorado, que debe ser una acción prioritaria en los planes formativos y es igualmente uno de los aspectos destacados en la *Carta de Derechos Digitales* (2021). Además, también se necesitan eliminar las diferentes brechas que las TIC originan en la sociedad (de acceso, de conocimiento, cultural, social, etc.), para promover la equidad y la inclusión de todo el alumnado y de la ciudadanía en general. En este sentido, la *Carta de Derechos Digitales* (2021) estipula que hay que fomentar políticas públicas concretas dirigidas a abordar las brechas de acceso atendiendo a posibles sesgos discriminatorios basados en las diferencias existentes por franjas de edad, nivel de autonomía, grado de capacitación digital o cualquier otra circunstancia personal o social para garantizar la plena ciudadanía digital y participación en los asuntos públicos de todos los colectivos en mayor riesgo de exclusión social (p.14).

Otros retos importantes están relacionados con la implicación familiar en la educación de los hijos e hijas y su falta de alfabetización digital, la apertura de los centros a la realidad social o la promoción de un pensamiento crítico y reflexivo de la ciudadanía sobre las TIC (Monguí, 2022). Si se desea una ciudadanía digital crítica hay que poner en marcha diferentes cambios en la escuela, no es suficiente con disponer de accesibilidad y de medios, sino que también hay que modificar metodologías de aprendizaje y formar, en la medida de lo posible, a las familias para que estas también se integren en el proceso de enseñanza como agentes activos. En definitiva, es imprescindible la alfabetización digital de todas las personas con el fin de garantizar el derecho a la inclusión digital más allá del contexto escolar y garantizar la igualdad de oportunidades de los ciudadanos y las ciudadanas del futuro.

## Referencias empleadas

Balladares, J. (2018). Competencias para una inclusión digital educativa. *Revista PUCE*, 107, 191-211. https://doi.org/10.26807/revpuce.v0i107.179

Cabero, J. y Córdoba, M. (2009). Inclusión educativa: inclusión digital. *Revista Educación Inclusiva*, *2*(1), 61-77.

Cabero, J. (2015). Inclusión digital-inclusión educativa. *Sinergia*, 15-18.

*Derechos y Valores*, *18*(36), 47-64. https://doi.org/10.18359/dere.933

Gallego-Arrufat, M. J. (2020). Tecnologías para la educación en la sociedad del conocimiento. En M. Raposo-Rivas y M. Cebrián de la Serna (Coords.), *Tecnologías para la formación de educadores en la sociedad del conocimiento* (pp.25-36). Pirámide.

García, L. (2014). *Bases, mediaciones y futuro de la educación a distancia en la sociedad digital*. Síntesis.

Gobierno de España. (2021). *Carta Derechos Digitales*. Autor.

Gómez, Y. (Coord.). (2004). *Pasado, presente y futuro de los derechos humanos*. Comisión Nacional de los Derechos Humanos.

Jove, D. (2021). El derecho a la educación digital en España. Regulación jurídica e importancia para la preservación del estado democrático de derecho. *Anuario da Facultade de Dereito da Universidade da Coruña*, *25*, 94-110. https://doi.org/10.17979/afdudc.2021.25.0.8800

Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. *Boletín Oficial del Estado*, 6 de diciembre de 2018, núm. 294, pp.119788-119857. https://www.boe.es/boe/dias/2018/12/06/pdfs/BOE-A-201816673.pdf

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 30 de diciembre de 2020, núm. 340, pp.122868-122953. https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-202017264.pdf

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). *Estadística de la Sociedad de la Información y la Comunicación en los centros educativos no universitarios. Curso 20202021.*

Monguí, M. (Coord.). (2022). *Libro blanco de la educación digital para una reflexión comunitaria*. Dykinson.

Organización de las Naciones Unidas (1948). *Carta Internacional de los Derechos del Hombre*. Resolución 217 A (III). https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-humanrights

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1996). *La educación encierra un tesor*o. Santillana.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

Organización de las Naciones Unidas (2015). Resolución aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 25 de septiembre de 2015, A/RES/70/1. *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf

Pérez, A. E. (1987). Concepto y concepción de los derechos humanos: (acotaciones a la ponencia de Francisco Laporta). *Doxa. Cuadernos de Filosofía del Derecho*, *0*(4), 47-66. https://doi.org/10.14198/DOXA1987.4.02

Recomendación 2018/C 189/01 del Consejo de la Unión Europea relativa «a las competencias clave para el aprendizaje permanente». *Diario Oficial de la Unión Europea*, de 22 de mayo de 2018. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=SV

Sabater, C. y Díaz, M. A. (2020). Los tiempos del Covid-19 acentúan la brecha digital como brecha social en La Rioja. En REDINE (Ed.), *Conference Proceedings EDUNOVATIC 2020* (pp.1274-1280). Redine.

Torres, J. (2015). La fundamentación del derecho a la inclusión digital. *Revista Prolegómenos:*

Touriñán, J. M. (2004). La educación electrónica: un reto de la sociedad digital en la escuela. *Revista Española de Pedagogía*, *62*(227), 31-56.

Varela, J. (2015). *La brecha digital en España. Estudio sobre la desigualdad postergada*. UGT. https://www.ugt.es/sites/default/files/la_brecha_digital_en_espana._estudio_sobre_la_desigualdad_postergada.pdf

# A DISLEXIA NO CONTEXTO ESCOLAR

Weyla Rosicler Da Silva Dendena

Aline Rodrigues Pereira

Juliana De Oliveira Amorim

## Resumo

O objeto de estudo deste TCC é a busca por uma prática docente que vise auxiliar o trabalho com crianças com dificuldades de aprendizagem, como esclarecimentos aos professores sobre a dislexia, suas causas, diagnóstico, avaliação e tratamento.

Tem como objetivo principal tornar conhecido entre nós educadores o que realmente é a dislexia e como a identificar no ambiente escolar. A dislexia é um distúrbio pouco conhecido, mas bastante estudado. Crianças com dificuldades na aprendizagem e em codificar e decodificar a leitura e a escrita podem ser disléxicas e a dislexia passa despercebida em meio a conflitos na linguagem.

As crianças acabam rotuladas em um ambiente que poderia ser acolhedor e socializador, como deveria ser a escola. Sem o conhecimento da dislexia, os professores associam a dislexia como dificuldades na leitura e escrita, má alfabetização, desatenção, baixa condição socioeconômica, desmotivação, baixa inteligência. Entretanto, a partir destes pressupostos podemos pensar, repensar e refletir sobre a educação dentro de uma perspectiva pedagógica.

***Palavras-Chaves:*** *dislexia, desempenho escolar, Distúrbio de aprendizagem.*

## Introdução

Estima-se que, no Brasil, cerca de 15 milhões de pessoas têm algum tipo de necessidade especial. As necessidades especiais podem ser de diversos tipos: mental, auditiva, visual, físico, conduta ou deficiências múltiplas. Deste universo, acredita-se que, pelo menos, noventa por cento das crianças, na educação básica, sofram com algum tipo de dificuldade de aprendizagem relacionada à linguagem e a escrita: dislexia, disgrafia e disortografia.

Entre elas, a dislexia é a de maior incidência e merece toda atenção por parte dos gestores de política educacional, pois segundo a (ABD) de 10 a 15% da população brasileira sofre com o distúrbio de aprendizagem. Por isso, os educadores devem ficar atentos com os alunos que têm dificuldade de aprendizagem.

A dislexia é a incapacidade parcial de a criança ler compreendendo o que se leu, apesar da inteligência normal, audição ou visão normais e de serem oriundas de lares adequados, isto é, que não passem privação de ordem doméstica ou cultural.

É um fato que, desde há muito tempo, professores de diversos graus de ensino, em especial, os do Ensino Básico, enfrentam o estranho dilema de certos alunos, de níveis de inteligência normais ou até, em muitos casos, acima da média, não tendo carências de tipo sócio-cultural, distúrbios emocionais, etc., aparentando desenvolvimento dentro dos parâmetros da normalidade, evidenciarem apesar de tudo, profundas dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, acompanhando-os pelos vários graus de ensino muitas vezes até à idade adulta.

É frequente a dislexia ser confundida com outros problemas de adaptação escolar, principalmente com os de atraso de desenvolvimento, de dificuldades iniciais na aprendizagem da leitura e escrita, de problemas de ordem afetiva, problemas de deficiência mental ligeira, atraso de desenvolvimento e desmotivação para as tarefas escolares.

O problema que motivou este estudo foi a falta de conhecimento dos professores sobre a dislexia. As hipóteses foram: ausência da disciplina no curso de formação, falta de formação continuada e carência de recursos didáticos.

## 1. Que é dislexia

É um distúrbio de linguagem, especialmente dos sons da fala, que prejudica a leitura e a escrita. As pessoas que têm, já nascem com ele (é genético). A dislexia geralmente aparece quando a criança está sendo alfabetizada. É causada por alterações nas áreas do cérebro responsáveis pelos sons da linguagem e do sistema que transforma o som em escrita. Crianças que demoram a falar ou que falam trocando os sons das letras podem ter dificuldade de alfabetização (de aprender a ler e escrever).

O processo de aprendizagem de leitura do disléxico é extremamente lento. Quando o indivíduo começar a ler, irá construir ao longo do tempo um estoque de palavras que serão adequadamente armazenadas em seu cérebro. Esses leitores dependerão muito do

contexto, para chegar ao significado e apreensão da palavra. Material de leitura que lhe traga interesse e significado será mais atrativo a esse leitor ao invés de ser repelido ou ter quem desempenhe a tarefa por ele, criando um abismo entre a sua dificuldade real e a sua possibilidade de aprendizado num tempo diferente.

Em relação às dificuldades de aprendizagem, vejamos a definição de Condemarin; Blomquist (1989), que ressaltam:

> O termo dislexia é aplicável a uma situação pela qual a criança é incapaz de ler com a mesma facilidade com a qual lêem seus iguais, apesar de possuir uma inteligência normal, saúde e órgãos sensoriais intactos, liberdade emocional motivação e incentivos normais, bem como instrução adequada. (p. 21).

A falta de conhecimento dos educadores contribui para que os alunos disléxicos acabem por abandonar a escola. A dislexia é uma dificuldade que se bem trabalhada pode ser superada e o disléxico terá uma vida normal com apenas uma dificuldade em determinada área.

## 2. Tipos de dislexia

Existem inúmeras tipologias sobre o tema, no geral os autores apresentam dois tipos fundamentais de dislexia: a dislexia adquirida e a dislexia de desenvolvimento. Para Vicente Martins (2008) “a dislexia adquirida, como o próprio nome sugere, é um distúrbio adquirido que se caracteriza pela incapacidade de ler ou na deterioração da função de ler, resultante de um acidente vascular cerebral ou traumatismo cerebral”.

A dislexia desenvolvimental ou dislexia de desenvolvimento refere-se a distúrbios de leitura e de escrita que ocorrem na educação infantil. Em geral, a criança tem dificuldade em aprender a ler e escrever e, especialmente, em escrever corretamente sem erros de ortografia, mesmo tendo o Q.I. acima da média.”

Já Johnson e Myklebust (1987, p.175-180) classificam a dislexia em Dislexia: Auditiva e Dislexia Visual: A Dislexia Auditiva se caracteriza pela dificuldade em distinguir diferenças e semelhanças entre os sons que se aproximam acusticamente; na dificuldade em perceber os sons no meio de palavras; em análise-síntese, memória e seqüência auditivas. A Dislexia Visual tem como característica uma incapacidade em diferenciar, interpretar e recordar palavras vistas visualmente. Seriam aquelas crianças com dificuldades de discriminação visual de detalhes. Estas crianças têm a dificuldade de representar graficamente ou elaborar mentalmente as palavras, fazem inversões de letras diferentes do ponto de vista da orientação espacial, como d-b, p-q, etc.

Independentemente da tipologia ou classificação doutrinária da dislexia, a consequência ao indivíduo é extremamente maléfica, especialmente se não diagnosticada.

## 3. Os sintomas e diagnóstico

A falta de informação dos profissionais causa ao disléxico falta de interesse pelos estudos, muitas vezes até evasão. Pois, o disléxico deve ser tratado com muito carinho para que ele possa ser incentivado no processo de aprendizagem. Sendo assim, nunca se deve criticar quando um disléxico cometer um erro deve motivá-lo a sempre tentar acertar, uma vez criticado ele vai ficar com vergonha e não terá coragem de tentar novamente. O papel do educador é despertar no aluno o interesse pelo saber se isso não acontecer este aluno não desenvolve sua criatividade e capacidade para construir sua própria história de vida por isso é importante que o professor conheça o universo cultural de cada aluno.

A dislexia apesar de ser considerada a "mãe dos distúrbios", ainda passa despercebida em inúmeros portadores que ainda estão sendo rotulados por educadores e os próprios colegas que não são preparados para conviver com este problema, uma vez que o professor não está apto para receber o disléxico, e também para preparar os colegas para contribuírem com o desenvolvimento do portador do distúrbio.

Cabe aos pais procurar a escola e, juntamente com os professores, trabalhar de maneira adequada o conteúdo escolar para não desmotivar a criança que possui dislexia. Faz-se necessário dar muita atenção para que a mesma sinta-se valorizada e estimulada para a aprendizagem. A dislexia se define como sendo uma dificuldade na leitura e escrita. Na atualidade a definição mais usada é que a dislexia é um dos diversos distúrbios de aprendizagem, ela não é considerada uma doença, portanto, não devemos falar em cura. Desde a pré-escola, é preciso que o professor preste atenção em alguns sintomas que a criança pode apresentar como: falta de atenção; não é capaz de brincar com outras crianças; tem atraso no desenvolvimento visual; falta de coordenação motora dificuldade em aprender cantigas rimas; falta de interesse em materiais impressos entre outros.

A criança disléxica consegue memorizar, porém não tem capacidade de soletração, mesmo sendo uma palavra simples, escrita de forma correta. Os erros que os disléxicos sofrem na ortografia podem variar com a idade. Mesmo com dificuldades ortográficas, os disléxicos conseguem obter bons resultados em outras disciplinas.

Pennington (1997) afirma que “o desempenho do disléxico em matemática é relativamente melhor” (p. 72). Os sintomas e a gravidade são variados. No período de alfabetização os

sintomas são perceptivos. Os sintomas encontram-se nas características da leitura e escrita. Em relação ao tipo de leitura do disléxico, em geral é má.

E na escrita são amplas as dificuldades. As complicações são evidentes em ditado e redação, a leitura espontânea torna-se complexa. Todavia, existem disléxicos que conseguem escrever por ditado, porém são incapazes de fazer uma escrita espontânea. A escrita apresenta erros frequentes, com dificuldades na colocação de vírgulas e sinais incomuns de pontuação. As características notáveis do disléxico, os sinais evidentes, são: aglomeração e constância dos erros na leitura e escrita. A análise da qualidade da leitura oral de um disléxico apresenta uma ou diversas dificuldades:

As dificuldades do disléxico na assimilação e compreensão das palavras levam-no a executar uma leitura com profunda análise e interpretação decifratória.

Para diagnosticar se o aluno é portador da dislexia é necessário descartar alguns fatores muito comuns em sala-de-aula, tais como: dificuldades auditivas e visuais, lesões cerebrais (congênitas ou adquiridas), falta de afetividade, fracasso escolar e hiperatividade. Depois de descartar todos estes fatores, com a ajuda de profissionais especializados, é necessário conhecer o parecer da escola, dos pais e levantar o histórico familiar e o desenvolvimento do aluno desde sua concepção. Se tratado em tempo o disléxico pode contornar sua dificuldade na leitura e na escrita, mas não deixará de ser disléxico. Procedimentos didáticos adequados possibilitam ao aluno vir a desenvolver todas as suas aptidões, que são múltiplas.

## 4. Papel do professor

A ausência de formação do professor impossibilita a identificação de problemas intelectuais.Com a falta de conhecimento existe a grande probabilidade de o professor culpar o aluno pelo insucesso assim, o professor não pesquisa e nem procura estudar e utilizar outros métodos para que a criança aprenda e entenda o conteúdo da melhor forma entendendo e respeitando a sua individualidade. Todavia, o papel do professor é importante e essencial no processo de alfabetização, pois é a partir desta fase que transparecem as dificuldades e principalmente os sintomas da dislexia.

O professor exerce uma função muito importante na sala de aula. Além de estimular as diversas competências disciplinares, é responsável por transmitir conhecimento e modificar o meio; e dentro deste papel fundamental em nossa sociedade, é necessário que haja um olhar diferenciado para o aluno e suas necessidades, que possa haver um

reconhecimento das habilidades e até das habilidades. A escola enquanto formador de futuros formadores têm de estar a par das necessidades e precisa ter preparação necessária para atender crianças com problemas de aprendizagem e suprir as deficiências escolares.

## 5. Considerações finais

Podemos observar ao longo do estudo que as pessoas disléxicas são pessoas comuns e capazes que apresentam um distúrbio genético de maior ou menor grau apresentando dificuldades na linguagem oral e escrita. Precisamos erradicar o preconceito nas escolas buscando maiores informações e esclarecimentos acerca da dislexia para proporcionar crescimento e diminuição do fracasso escolar.

Professores e profissionais do ensino devem buscar aperfeiçoamento e métodos adequados e inovadores para tratar dessas crianças. Conhecer o histórico e as características, suas necessidades e habilidades. Apresentar possibilidades que minimizem as problemáticas, bem como, alternativas pedagógicas, diminuindo ansiedades e ampliando o rol de ações didáticas. É preciso compreender o diferencial de cada um, acreditar nas potencialidades humanas, dar condições para que os alunos cresçam dentro do seu processo de aprendizagem. Não podemos negar a existência das dificuldades apresentadas pelos alunos, mas precisamos ser capazes de proporcionar o crescimento, atenuando os obstáculos e acreditando, sobretudo que todos podem aprender.

Deste modo, o fundamental é identificar o problema precocemente através da atuação do psicopedagogo, viabilizar instrumentos de aprendizagem facilitada, buscar orientação multidisciplinar, oferecer formação continuada aos profissionais da educação, inovar os métodos de ensino e equipamentos em sala de aula com o intuito de orientar e incentivar corretamente a criança a levar uma vida normal apesar da dislexia ou outros distúrbios relacionados à aprendizagem que possam aparecer.

## Referencias empleadas

CONDEMARÍN; Mabel; BLOMQUIST, Marlys. Dislexia: manual de leitura corretiva. Tradução de Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

IANHEZ, Maria Eugênia; NICO, Maria Ângela. Nem sempre é o que parece: como enfrentar a dislexia e os fracassos escolares. São Paulo: Alegro, 2002.

JOHNSON D. J. – H. R. MYKLEBUST – Distúrbios de Aprendizagem, São Paulo, Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1987. p.175 a 180.

LA ROSA, Jorge (org.). Psicologia e educação: o significado do aprender. 5. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

MANTOVANINI, Maria Cristina. Professores e alunos problema: um círculo vicioso. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

PENNINGTON, Bruce F. Diagnósticos de disturbios de aprendizagem. São Paulo: Pioneira,1997.

PORTO, Olívia. Psicopedagogia institucional: teoria, prática e assessoramento psicopedagógico. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2006.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Construção do conhecimento: em sala de aula. São Paulo: Libertad, 1993.

# CONTRIBUIÇÃO DA PSICOLOGIA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

**Maria Lúcia Rodrigues**

**Weyla Rosicler Da Silva Rosicler**

**Aline Rodrigues Pereira**

## Resumo

Este trabalho tem como objetivo discutir teoricamente algumas carências e desafios da Psicologia na atuação da educação inclusiva. As análises dos estudos teóricos produzidos, assim como das pesquisas científicas divulgadas nos últimos anos, evidenciaram que a Psicologia tem a necessidade de exercer uma atuação contextualizada e reflexiva, e acima de tudo comprometida socialmente com os alunos em processo de inclusão escolar e seus professores. Conclui-se que devemos usar pedagogias expressivas para a mudança de paradigma vivenciado nas instituições escolares, que se tornarem espaços inclusivos, exigem-se posicionamentos políticos, pedagógicos e institucionais mais democráticos e com respeito à diversidade humana.

**Palavras-Chaves:Psicologia. Educação Inclusiva.Pedagogias Expressivas.**

## Introdução

Ao longo da história da Psicologia a educação inclusiva vem se mostrando como um desafio. Este pode ser traduzido como uma mescla de novas perspectivas e métodos com as mais diversas críticas aos resultados obtidos. Refletir sobre a educação inclusiva implica pensar nas relações entre psicologia, práticas educacionais e educação especial, e, consequentemente, no papel social do psicólogo. Segundo Campos (1996), a história da ciência psicológica vem nos mostrando que a atuação do psicólogo, seja na educação, seja em outra área possível, jamais é neutra e responde a demandas que se inscrevem em um contexto político, econômico, social e cultural, estando sujeita a suas

especificidades. Portanto, o resultado da intervenção do psicólogo pode ser bastante diverso das suas propostas iniciais.

Os países mais desenvolvidos valorizam a Educação e aqueles que pretendem crescer precisam investir nela, superar deficiências e expandir sua participação no mundo globalizado.

"A criança é o elo mais fraco e exposto da cadeia social. Nenhuma nação conseguiu progredir sem investir na infância. A viagem pelo conhecimento da infância é a viagem pela profundeza de uma nação. A situação da infância é um fiel espelho de nosso estágio de desenvolvimento econômico, político e social" (Dimenstein,1994, p. 8-9).

O desenvolvimento psicossocial é o estudo indispensável para a formulação de estratégias eficazes que permitam transcender nossa realidade educacional, da qual o psicólogo não pode se alienar.

A Educação Inclusiva é o resultado de muitas discussões, estudos teóricos e práticas que tiveram a participação e o apoio de organizações de pessoas com deficiência e educadores, no Brasil e no mundo. Fruto também de um contexto histórico em que se resgata a Educação como lugar do exercício da cidadania e da garantia de direitos. Para fazer a inclusão de verdade e garantir a aprendizagem de todos os alunos na escola regular é preciso fortalecer a formação dos professores e criar uma boa rede de apoio entre alunos, docentes, gestores escolares, famílias e profissionais de saúde que atendem as crianças com deficiência.

Muitos profissionais de educação confundem a INCLUSÃO com a INSERÇÃO. Inserir o aluno especial em classe regular não necessariamente faz com que ele seja incluído. Para que a inclusão aconteça efetivamente, a escola, os professores, os alunos, a família e a comunidade devem estar preparados.

De fato, as escolas brasileiras, principalmente as das Redes Públicas de ensino, procuram manter o aluno com deficiência inserido no contexto acadêmico, muitas vezes com a presença de um Mediador Escolar Pedagógico que faz a ponte das adaptações curriculares entre o aluno e o Professor Regente. Infelizmente a maior parte destes profissionais não possui formação adequada para exercer a função.

A Escola Inclusiva ideal é aquela que acolhe toda e qualquer criança com deficiência, mas que se compromete a avaliá-la, e a adequar o material didático às suas necessidades específicas. Também deve procurar mantê-los inseridos nas turmas com os outros alunos,

promovendo a informação, prevenindo a discriminação, oferecendo capacitação e formação continuada aos docentes e demais educadores. Desta forma, no âmbito nacional, a polêmica discussão da proposta educacional inclusiva se deu pela aprovação, em 1993, e pela promulgação, em 1996, da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que em seus artigos afirma a necessidade de equidade ao atendimento educacional no ensino regular a todos os educados. Deixa claro, em seu Art. 3º (inciso I, II e IV), que os princípios de igualdade de condições de acesso e permanência, com respeito à liberdade e apreço à tolerância, deverão ser as bases e princípios da Educação. Esta compreensão é reafirmada na forma de lei, pelo Decreto nº 6.571, promulgado em 17 de setembro de 20085, que busca avançar nas discussões da inclusão escolar ao regulamentar a possibilidade de atendimentos educacionais especializados aos alunos em processo de inclusão decorrentes de deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, e altas habilidades ou superdotação.

Ainda de acordo com a legislação, a compreensão da Educação Especial nessa nova esfera vem possibilitar a oferta do atendimento especializado aos alunos, com o oferecimento de recursos e procedimentos apropriados, facilitando a acessibilidade e a eliminação de barreiras e, assim, efetivando a promoção da formação integral dos alunos. Não podemos desconsiderar que os amparos legais vêm possibilitando gradativamente a inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular.

A complexidade e a diversidade de relações entre fatores biológicos e psicológicos envolvidos no atendimento às crianças com deficiência explicam a importância da Psicologia e da atuação do psicólogo de estar presente nesse processo. As habilidades desse profissional e seus.

conhecimentos acerca da inclusão de crianças com necessidades especiais nas classes regulares, do desenvolvimento de programas de ensino e na orientação a pais, professores e outros especialistas, se constituem como elementos essenciais para beneficiar projetos educativos que favoreçam a educação para todos (Ysseldyke e Geenen, 1996; Martínez, 2005).

A proposta de inclusão escolar oferece, assim, a possibilidade da revisão das práticas escolares excludentes, que cercam a sociedade historicamente. A reflexão constante da ação e compromisso com a mudança no tratamento da diversidade humana se torna o ponto central da participação da Psicologia nesse debate da inclusão e na busca para uma sociedade democrática.

No processo de implantação da política de educação inclusiva no Brasil, são muitos os desafios encontrados, mas a falta de preparo dos professores ganha destaque quando o tema é abordado.

O reconhecimento de dificuldades na formação docente para a educação inclusiva não deve ser uma justificativa para os fracassos, mas um motor para a construção de experiências bem-sucedidas, nas quais a educação é de qualidade e verdadeiramente para todos.

## Conclusão

Em síntese, hoje, diversas são as propostas, os eixos de discussão e os problemas que aparecem em torno da educação inclusiva - e, vale ressaltar, todos sujeitos às contradições apontadas, pois, de acordo com o discurso vigente, ao mesmo tempo em que se propõe a inclusão, teme-se que esta gere a segregação. Entretanto, tais sujeições, tais temores, tais possibilidades não devem levar à paralisação e nem devem ser tomadas como limites intransponíveis, mas como desafios para as novas propostas. Que estas sejam planejadas e implantadas com um cuidado, preparação de pessoal e avaliação tais que no futuro se possa perceber que houve realmente a inclusão, pois, sabendo das contradições possíveis de aparecer na mais inocente e bem intencionada idéia, sabemos o bastante para não mais esperar que só o futuro avalie os resultados das nossas intervenções.

No Brasil, contamos com leis criteriosas que defendem os direitos das crianças, mas que não são regulamentadas e, portanto, não funcionam. Problemas reais como repetência ou inclusão de alunos são resolvidos com determinações teóricas que não oferecem respaldo estrutural para atender às exigências práticas que acompanham projetos utópicos. Profissionais competentes ficam “ilhados” por idéias que não encontram caminhos correspondentes aos desejos de mudanças.

O reconhecimento de estruturas próprias de cada localidade não pode ser ignorado na imposição de modelos prontos, em lugar da estimulação à criação de soluções adequadas a cada situação. O atendimento psicológico na escola precisa antever as dificuldades para resolvê-las, mas também precisa oferecer suporte às necessidades especiais para as quais o psicólogo deve estar capacitado.

O movimento contra a patologização do erro, visando a encarar nele um degrau e não um final de caminho afasta a criança da tendência de responsabilizá-la pelo fracasso do

processo de ensino, mas o atendimento a patologias também pode ser necessário, justamente para oferecer recursos de adaptação ou reabilitação, desde que não seja o alvo limitado de ação do profissional de uma instituição. As controvérsias existem e precisam ser discutidas. São elas que tornam cada chegada uma nova partida, um espaço a mais a pesquisar.

A existência de conflitos pode ser justamente o fator que torna a presença do psicólogo necessária em ambiente multidisciplinar e, mais ainda, na escola, onde se constrói uma nação. Faz-se por isso necessário que os psicólogos tenham sempre em mente que as propostas e intervenções têm efeitos sociais que não podem ser desprezadas.

Pensar a articulação entre Educação, Psicologia Escolar e Inclusão remete à consideração de diferentes entraves, dentre os quais, a adoção de uma ação profissional mais comprometida socialmente como elemento central no processo educacional, pois somente a partir dessa articulação, as diferentes e complexas representações que permeiam o processo de inclusão escolar de alunos com necessidades especiais poderão ser abordadas de uma perspectiva teórica consistente, que ampare novas zonas de inteligibilidade na compreensão do desenvolvimento humano e de relações escolares de fato inclusivas.

As questões dos psicólogos escolares mostram-se controversas na mesma intensidade que os problemas decorrentes, incidentes ou relacionados às instituições escolares mostram-se complexos. E este sim é o desafio a ser superado, uma formação política e ideológica, somada a uma prática profissional crítica e construtora da realidade brasileira, com o compromisso da compreensão da diversidade humana para o desenvolvimento de uma sociedade mais democrática.

## Referências bibliográficas

ABRAPEE. (1991). Constituição e Estatuto da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, Campinas.

Almeida, L., Guzzo, R. S. L. (1992). A relação psicologia e educação: perspectiva histórica do seu âmbito e evolução. Estudos de Psicologia, 9 (3), 117-131.

Andaló, C. S. de A. (1984). O papel do Psicólogo Escolar. Psicologia: Ciência e Profissão, 4 (1), 43-46.

Andreazzi, L., Jacarini, C.S., Prigenzi, L., (1994). Criatividade e conduta participativa em sala de aula. Resumos – II Congreso Nacional de Pré-Escolar. Campinas: PUC-Campinas.

Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: Ministério da Educação e Cultura;1996. Disponível em: www.mec.gov.br/legis/zip/lei9394/sip Acesso em: 25/4/2001.

Contos de Fada – vivências e técnicas em Arteterapia. Adriana Medeiros e Sonia Branco. 2008. Editora WAK.

Incluir, um verbo/ação necessário à Inclusão; pressupostos psicopedagógicos. Joao Beauclair. Editora: Pulso Editorial; Ano: 2007.

Inclusão – muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio. Fatima Alves. Editora WAK.

Libaneo JC, Oliveira JF, Toschi MS. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. Coleção Docência em Formação. São Paulo: Cortez; 2003. 408p.

Praticas Pedagogicas para Inclusão e Diversidade. Eugenio Cunha. Editora WAK. Brasil. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Inclusão. Brasília: Ministério da Educação; 2008. Disponível em: www.portal.mec.gov.br Acesso em: 20/2/2009.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Tailândia: UNESCO; 1990. Disponível em:www.educaçãoonline.pro.br Acesso em: 20/9/2001.

# LA PROMOCIÓN DE LA CULTURA DEMOCRÁTICA: LA MEDIACIÓN COMO ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

**Bárbara Cerrato (bcerrato@uda.ad)**

**Alexandra Monné (amonne@uda.ad)**

**Carles Porté (cporte@uda.ad)**

**Universitat d'Andorra**

## Resumen.

El modelo educativo de la Universidad de Andorra está fundamentado en el trabajo por competencias y el aprendizaje basado en retos, que requiere que los estudiantes se impliquen activamente en su propio proceso de aprendizaje. El tercer módulo del itinerario de Cultura democrática del Máster en Educación tiene como objetivo formar a los estudiantes para que se conviertan en personas mediadoras en el ámbito educativo. Para ello, se presentan casos contextualizados en el ámbito educativo que plantean situaciones conflictivas y se organiza un debate entre grupos de estudiantes. Cada grupo debe preparar tres argumentos a favor y tres en contra sobre la idoneidad de aplicar un proceso de mediación a cada situación. El día del debate se establece el orden de los enfrentamientos de grupos sobre una situación planteada mediante un sorteo. Por cada situación son tres series de discusión en las que cada vez participa un grupo de tres estudiantes. Después de cada ronda, el resto de compañeros coevalúan una serie de criterios concretos para saber qué grupo pasa a la siguiente ronda.

La tercera situación que se plantea en esta liga de debate es un adolescente que muestra conducta desafiante hacia los profesores en el instituto. Además, es un adolescente con resultados académicos muy bajos al que parecen no importarle las sanciones ni los castigos. Uno de los profesores pierde los nervios y agrede verbal y físicamente al alumno.

La finalidad de este reto es trabajar las competencias necesarias para convertirse en personas mediadoras y para fomentar la cultura del diálogo. En definitiva, adquirir conocimientos, teóricos y prácticos, que son clave para identificar, prevenir, gestionar y resolver con éxito situaciones de conflicto. Por eso, en este reto se plantea una actividad

de confrontación dialéctica en torno a la idoneidad de la aplicación de procesos de mediación en situaciones concretas de un ámbito educativo.

**Palabras clave**: Cultura democrática, mediación, liga de debate, conducta desafiante, situaciones de conflicto.

## Abstract

The University of Andorra's educational model is based on competency-based learning and challenge-based learning, which requires students to be actively involved in their own learning process. The third module of the Democratic Culture itinerary of the Master in Education aims to train students to become mediators in the educational field. In order to do this, contextualized cases in the educational field that raise conflicting situations are presented. Besides, a debate is organized between groups of students. Each group must prepare three arguments in favor and three against on the suitability of applying a mediation process to each situation. On the day of the debate, the order of the groups' confrontations on the conflicting situations is established by means of a draw. For each situation there are three series of discussions where a group of three students participate each time. After each round, the rest of the students co-evaluate a series of specific criteria to find out which group moves on to the next round.

The third situation that arises in this debate league is a teenager who shows defiant behavior towards the teachers at the high school. In addition, he is a teenager with very low academic results who does not seem to care about sanctions or punishments. One of the teachers loses his nerve and verbally and physically assaults the student.

The purpose of this challenge is to work on the necessary skills to become mediators and to promote a culture of dialogue. In short, acquiring theoretical and practical knowledge, which is key to identifying, preventing, managing and successfully resolving conflict situations. For this reason, this challenge proposes a dialectical confrontation activity on the suitability of the application of mediation processes in specific situations in an educational field.

Keywords: Democratic culture, mediation, debate league, defiant behavior, conflict situations.

## Contextualización

En los últimos años, la comunidad mundial ha mostrado su compromiso en lo concerniente a la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). En este contexto, las universidades han desempeñado un papel verdaderamente destacable, ya que se han convertido en agentes de cambio en pro del desarrollo sostenible (Dzimińska, Fijałkowska, Sułkowski, 2020). Por este motivo, un buen número de instituciones de educación superior –entre las que se encuentra la Universidad de Andorra– han incorporado e institucionalizado los principios del desarrollo sostenible en sus planes de estudio, en la docencia, en la investigación y en otros tipos de actividades que realizan (Lozano, 2010), lo que les ha permitido, a su vez, establecer una vinculación con los agentes externos y la sociedad (Leal Filho, 2019).

De hecho, las universidades desempeñan un papel especialmente significativo en la consecución de la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible. Dicha Agenda fue adoptada por la Asamblea General de la ONU en 2015 y se concreta a su vez en 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que tienen como meta abordar los desafíos más acuciantes a los que nos enfrentamos a escala global, como el cambio climático, la pobreza, la paz, la desigualdad, entre otros.

Por su parte, la Universidad de Andorra (UdA) se adhirió en 2021 al programa United Nations Academic Impact, el cual congrega a más de un millar de instituciones de enseñanza superior de todo el mundo que contribuyen a la consecución de los ODS. La Universidad de Andorra lleva años implementando una multiplicidad de acciones que promueven los ODS. De hecho, un buen ejemplo de ello es la inclusión de la competencia transversal llamada “Compromiso con la cultura de la democracia y los Objetivos de Desarrollo Sostenible” en los planes de estudio de todas sus titulaciones. El hecho de instaurar esta competencia se debe a la concepción institucional que alberga la universidad de que la cultura de la democracia no puede sino traer consigo la garantía y el reconocimiento de los derechos humanos y las libertades fundamentales de los individuos.

A pesar de lo anterior, la premisa que posibilita la cultura democrática es que la democracia esté fundamentada en el derecho a la educación. Por consiguiente, la cultura de la democracia debe comportar obligatoria y necesariamente la democratización de la enseñanza, lo que se traduce en el derecho a la educación y la apertura de las instituciones educativas a la sociedad en su conjunto. Por otra parte, en la llamada cultura de la democracia, la educación debe abordar, entre otros, el pleno desarrollo de la personalidad

humana; el refuerzo de los derechos humanos y las libertades fundamentales; el fomento de la comprensión, la tolerancia y las buenas relaciones entre las distintas naciones y grupos étnicos o religiosos; y la promoción y desarrollo de las acciones y actividades que plantea la ONU para la construcción, la consecución y el mantenimiento de la paz (Fernández Reyes, 2020).

Por consiguiente, cabe colegir pues que la relación existente entre la cultura democrática y la educación no puede entenderse de forma unilateral, sino más bien bilateral, debido a que garantizar el derecho a la educación redunda en la democracia y la economía, además de contribuir a disminuir las desigualdades y reducir la pobreza. La relación bilateral entre la cultura democrática y la educación se debe a que el derecho a la educación influye significativamente en el resto de derechos humanos y, por tanto, debería considerarse primordial. Un ejemplo claro es que, sin haber recibido un mínimo de educación, resulta imposible ejercer la mayoría de los derechos civiles, políticos, sociales, económicos o culturales. A modo de ilustración, la libertad de expresión no le servirá para nada al individuo a menos que tenga suficientemente desarrolladas las capacidades necesarias para formarse un juicio personal y comunicarlo adecuadamente (Daudet y Singh, 2001; Latapí, 2008).

A modo de resumen, entonces, es necesario entender la educación como clave para el desarrollo tanto para el individuo como para una sociedad democrática, tolerante y pacífica regida por el bien común. Así pues, la educación debe ocupar un papel preponderante en un sistema democrático que garantice los derechos humanos, ya que representa la piedra angular para el desarrollo personal e intelectual de los ciudadanos.

## Introducción

Este trabajo se enmarca dentro del programa del Máster de Educación que presenta la Universidad de Andorra en su oferta educativa. Este Máster está formado por varios itinerarios que se pueden cursar de forma independiente y que representan dos cursos académicos completos (120 créditos). Los itinerarios son los siguientes: Cultura democrática, Intervención educativa, Enseñanza especializada, Gestión de proyectos y centros, Tecnologías del aprendizaje y la comunicación (TAC) y Movilidad.

En este Máster, los estudiantes tienen que diseñar, proponer y evaluar programas de ciudadanía democrática y de educación de los derechos humanos que resulten apropiados

para llevarlos a cabo en instituciones educativas y sociales del ámbito formal y no formal. Asimismo, tienen que llevar a cabo procesos de investigación y búsqueda de información orientados a evaluar e incrementar la eficacia de las prácticas que fomentan la ciudadanía democrática y los derechos humanos. Además de todo ello, los estudiantes participan activamente en el día a día de los centros educativos, actuando en virtud de los principios de la gobernanza democrática e impulsando la participación activa de los miembros de la comunidad educativa en su conjunto. Por último, los estudiantes también interpretan las necesidades y los conflictos de la realidad social, cultural y económica actual con vistas a ofrecer respuestas educativas apropiadas.

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

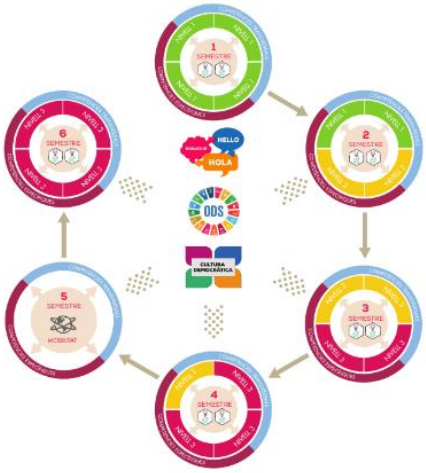
## Itinerario de Cultura democrática del Máster de Educación

### Presentación y objetivos

El itinerario de Cultura democrática, al igual que el Máster en Educación, implica que los estudiantes deben diseñar, proponer y evaluar programas de ciudadanía democrática y educación en materia de derechos humanos que sean apropiados para diferentes instituciones educativas y sociales, tanto de ámbito formal como no formal. Asimismo, los estudiantes también realizan tareas de investigación con el objetivo de valorar y aumentar la eficacia de las prácticas que impulsan la ciudadanía democrática y los derechos humanos, con especial énfasis en los métodos de enseñanza utilizados y el sistema y los indicadores de evaluación empleados. De la misma forma, también se espera de los estudiantes que participen en la vida diaria de los centros educativos guiándose por los principios de la gobernanza democrática y promoviendo la participación activa de todos los miembros que componen la comunidad educativa. Por último, los estudiantes también deben ser capaces de interpretar las necesidades y los conflictos de la realidad social, cultural y económica actual para ser capaces de ofrecer respuestas educativas adecuadas en cada caso.

## Metodología

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




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

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

La metodología se define a partir de los principios pedagógicos y organizativos del modelo educativo de la UdA que detallamos a continuación:

- Aprendizaje desde la acción. Es necesario que el estudiante tenga que realizar una acción para demostrar el nivel de consecución de cada competencia.

- Aprendizaje previo de los componentes de la competencia. Es necesario que los estudiantes dominen los conocimientos, procedimientos y actitudes que son la base de la competencia, y que tendrán que movilizar actuando en función de la situación concreta que se les plantee.

- Trabajo desde la complejidad de la competencia. Las estrategias didácticas deben plantear situaciones problema lo más cercanas a la realidad profesional, deben dejar el espacio necesario para trabajar desde la incertidumbre y deben permitir trabajar desde la interdisciplinariedad de las materias.

- Aprendizaje desde la práctica reflexiva. El proceso de aprendizaje gradual se acompaña de una reflexión sobre el propio proceso para que permita tomar conciencia, analizar y autoevaluar la propia práctica.

- Aprendizaje basado en la progresión. Las competencias necesitan tiempo para desarrollarse y, por tanto, la evaluación debe ser sistemática y continuada con una finalidad formativa.

- El profesorado es un elemento clave del proceso. El profesorado interviene en este proceso desde dos vertientes: (1) diseñando las situaciones de aprendizaje, graduadas en cuanto a la complejidad y orientadas a un aprendizaje significativo, tanto para el estudiante como para la profesión para la que se está formando, por lo que es necesario que provoquen un conflicto cognitivo que servirá como desencadenante de la actividad mental del estudiante; y (2) acompañando en el proceso proporcionando ayuda pedagógica en el momento y el grado necesarios.

El modelo educativo es coherente y consistente porque todos los elementos que lo conforman
- los objetivos, la metodología y los instrumentos de evaluación - están relacionados entre sí. El modelo educativo requiere ser entendido: es de vital importancia que el estudiante entienda lo que se espera y cómo será acompañado y evaluado a lo largo del proceso de aprendizaje.

De acuerdo con el modelo educativo de la UDA, el plan de estudios del itinerario de Cultura democrática está formado por unidades de enseñanza que reciben el nombre de módulos. A su vez, cada módulo está formado por:

- Reto. Al inicio de cada módulo se presenta un reto que los estudiantes deben resolver. El reto plantea una situación interdisciplinar (implica diferentes áreas de conocimiento), real, relevante y vinculada al entorno profesional del estudiante.

- Seminarios. Los seminarios agrupan contenidos (hechos y conceptos, procedimientos, y actitudes y valores) que el estudiante debe adquirir, consolidar y saber movilizar para poder desarrollar cada competencia de forma satisfactoria. Tienen como referencia los resultados de aprendizaje. Cada seminario se acompaña de una guía donde se indican los rasgos más destacados del seminario y también se acompaña normalmente un vídeo introductorio que presenta el

profesorado. Cada seminario tiene un material de estudio equivalente a 50 páginas por crédito.

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

El máster se imparte en formato semipresencial: es decir, combinando sesiones en directo con el profesorado y los contenidos de trabajo virtual. Las sesiones en directo, que tienen lugar tres días a la semana (3 sesiones de 55 minutos cada día), se pueden realizar presencialmente en el campus de la universidad o a través del campus virtual.

En cuanto a los contenidos de trabajo virtual, se trata de actividades de aprendizaje que los estudiantes realizan de forma autónoma y asíncrona a través del campus virtual de la UdA. Allí tienen acceso a las guías de las actividades y recursos necesarios (apuntes, píldoras de diversos temas, lecturas y enlaces a lugares de interés, entre otros). Además, cada actividad va acompañada de una guía en la que se detalla la información más relevante para el desarrollo de la actividad y las fechas clave que el estudiante debe tener en cuenta.

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

### Recursos de aprendizaje

Además de los recursos de apoyo mencionados en el apartado anterior (sesiones en directo con el profesorado, guías de las actividades de trabajo virtual y acompañamiento

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

Este campus es un espacio virtual en el que tiene lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje virtual y que sirve, además, como espacio de comunicación entre los estudiantes y el profesorado.

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

### Contenidos

Los contenidos que comprende el itinerario de Cultura democrática se distribuyen en cuatro módulos diferentes:

- Módulo 1. Fundamentos de la cultura democrática. El objetivo principal del módulo es la adquisición de un conocimiento profundo sobre los rasgos de una ciudadanía democrática, analizando diferentes teorías y tradiciones ético-políticas que fundamentan distintos modelos de democracia. El módulo también contribuye a desarrollar competencias necesarias para afrontar los retos del mundo globalizado actual.

- Módulo 2. Educación para la cultura democrática. Este módulo trata sobre la promoción de la cultura democrática desde el ámbito educativo. Las competencias de este módulo formativo capacitan a profesionales procedentes de diferentes especialidades para diseñar programas de educación para la cultura democrática.

- Módulo 3. Mediación, cultura del diálogo y gestión de conflictos. Este módulo tiene como objetivo principal que los estudiantes puedan desarrollar las competencias necesarias para convertirse en personas mediadoras. En concreto, se adquieren conocimientos teóricos y prácticos necesarios para poder ejercer como mediadores y desarrollar con éxito un proceso de mediación en el ámbito educativo.

- Módulo 4. Estancia formativa o trabajo final de itinerario. En este módulo, los estudiantes integran todos los conocimientos teóricos en una propuesta educativa orientada a la mejora de la cultura democrática de un contexto educativo o laboral.

Los estudiantes pueden elegir entre realizar unas estancias formativas o bien un proyecto final de itinerario.

## 4. Módulo 3: Mediación en el ámbito educativo

En el itinerario de Cultura democrática que hemos presentado en el apartado anterior, el tercer módulo tiene como objetivo principal que los estudiantes puedan desarrollar aquellas competencias necesarias que les permitan convertirse en personas mediadoras. Más concretamente, en este módulo se adquieren conocimientos teóricos y prácticos básicos y necesarios para poder ejercer como mediadores y llevar a cabo con éxito un proceso de mediación en el ámbito educativo.

El reto que se plantea en este tercer módulo gira en torno a un debate sobre la idoneidad de la mediación. En dicho debate se plantean tres casos concretos de situaciones conflictivas que bien podrían acaecer en cualquier escuela del país. Estos casos son el punto de partida de la liga de debate que se lleva a cabo como resolución del reto:

- Caso 1: conflicto sobre la identidad sexual.
- Caso 2: conflicto sobre el aspecto físico.
- Caso 3: conflicto por conducta desafiante a la autoridad (a continuación profundizaremos en este caso).

Este debate se lleva a cabo en grupos de tres o cuatro alumnos (formados de forma transparente y aleatoria) donde cada alumno desempeña un rol (portavoz, coordinador, editor y secretario) de forma consensuada. Son tres grupos de tres miembros y tres grupos de cuatro miembros. En los grupos de cuatro miembros, el estudiante “extra” realiza las tareas de secretario, como, por ejemplo, registrar por escrito las posturas que han surgido en el debate.

Los estudiantes organizados en equipos de trabajo deben preparar tres argumentos a favor y tres en contra sobre la idoneidad de gestionar las situaciones presentadas mediante un proceso de mediación. El día del debate se establece el orden de los enfrentamientos de dos grupos sobre uno de los casos planteados mediante la realización de un sorteo previo. Son tres series de discusión en las que participa cada vez un grupo de tres estudiantes.

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

grupos que logren la puntuación más alta, uno de tres miembros y otro de cuatro, pasan a la final.

En la ronda final ambos grupos debaten sobre un tema novedoso y desconocido hasta ese mismo momento. Antes de comenzar, tienen 30 minutos para prepararse y la final sigue el mismo formato que las rondas clasificatorias anteriores. Cada ronda de debate comienza con el sorteo del posicionamiento de cada grupo (a favor, AF o en contra, EC) y quién comienza la ronda. Se pactan tres turnos de palabra:

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

La finalidad que persigue este reto es fundamentalmente trabajar las competencias necesarias para fomentar la cultura del diálogo y convertirse en mediadores: más concretamente, se busca que los estudiantes adquieran conocimientos, tanto teóricos como prácticos, que resultan clave a la hora de identificar, prevenir, gestionar y resolver con éxito situaciones conflictivas. Por eso, en este reto se plantea una actividad de confrontación dialéctica sobre la idoneidad de la aplicación de procesos de mediación en situaciones concretas de un ámbito educativo.

También con el objetivo de dar respuesta a este reto se imparte el seminario "Fundamentos de la mediación" por parte de profesorado experto en las diferentes áreas de conocimiento (regulación jurídica; tipologías y niveles de conflictos y formas de gestionarlos; herramientas y perfil de la persona mediadora, etc.).

El día de presentación del tercer módulo a los estudiantes se proyectan dos vídeos[24] que sirven como desencadenante para el reto planteado. El primer vídeo aborda las aportaciones de una Liga de Debate al alumnado y el segundo presenta la Final de la Liga

[24] Xarxa Vives d'Universitats. (2021). Què aporta la Lliga de Debat a l'alumnat [Vídeo]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=Xyhgp6gQ4SM
Xarxa Vives d'Universitats. (2019). *Final URL-UAB Lliga de Debat Universitària 2019* [Vídeo]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=LMGswI6sALY

de Debate Universitaria de 2019 donde se enfrentaron la Universitat Ramón Llull contra la Universitat Autónoma de Barcelona y también participó la UDA.

Después de ver ambos vídeos, el profesorado responsable de trabajo guiado formula una serie de preguntas a los estudiantes, como por ejemplo las siguientes:

- ¿Cómo es el clima en cuestiones de convivencia escolar de tu centro? (pacífico, tenso, distendido, violento, no violento, productivo, participativo, autoritario, colaborativo, disruptivo, cooperativo, positivo, sancionador, dialogante, negociador, armónico)
- ¿Se han abierto expedientes disciplinarios? ¿Sancionadores? ¿Han aumentado? ¿Han disminuido?
- ¿Existe un plan o proyecto de convivencia?
- ¿Sabes si existe legislación al respecto?
- ¿Cómo se analizan y se resuelven los conflictos que surgen? ¿Se suele seguir algún tipo de proceso? ¿Y se aplica alguna técnica en concreto?
- ¿Hay alguna persona que adopte un rol neutral y ayude a llegar a un acuerdo?
- ¿Actúa dicha persona de forma voluntaria? ¿Está formada? ¿Es una persona adulta o un alumno?
- ¿Qué habilidades sociales son necesarias para llegar a acuerdos?
- ¿Cómo se resuelven las peleas, los malentendidos, los insultos, las malas palabras o el mal comportamiento en las aulas de tu centro educativo?
- ¿Hay problemas con la vestimenta?
- ¿Existen casos de exclusión social?
- ¿Surgen conflictos entre iguales del mismo género? ¿Y entre géneros diferentes? ¿Y entre alumnos y profesores? ¿Y entre profesores y familias? ¿Entre familias? ¿Entre miembros del personal de servicios y profesorado, alumnado y familias?
- ¿Hay más personas u otras partes de la comunidad educativa implicadas en el conflicto?

- ¿Cómo es el proceso comunicativo? ¿Qué estilos comunicativos se emplean? ¿Se escucha a las diferentes partes? ¿Son asertivas? ¿Cómo es el lenguaje corporal?
- ¿Cómo se vive a nivel emocional? ¿Y a nivel intra e inter?
- ¿Qué tipo de violencia se da en la escuela (verbal, física, psicológica)?
- ¿Existen conflictos donde estén involucradas las redes sociales?
- ¿Se puede llegar a atribuir toda la responsabilidad a una única parte?

La evaluación del reto que se plantea en este tercer módulo se lleva a cabo a partir de una serie de resultados de aprendizaje asociados a competencias específicas y transversales:

- **Competencias específicas**
    - ME-E001. Interpretar las necesidades y los conflictos de una realidad social, cultural y económica desde los valores que promueve una cultura democrática.
        - ME-E001-03. Analiza las necesidades y conflictos desde la mediación educativa.
    - ME-E003. Proponer mejoras de las prácticas educativas que promuevan las competencias para una cultura democrática, la educación de los derechos humanos y la educación intercultural a partir de mecanismos de evaluación.
        - ME-E003-03. Analiza los distintos mecanismos y procesos de evaluación en una práctica de mediación educativa.
    - ME-E004. Crear mecanismos de participación y de toma de decisiones entre la comunidad educativa y la sociedad sobre la base de la cultura democrática.
        - ME-E004-02. Analiza estrategias de participación y de toma de decisiones en el entorno sobre la base de la cultura democrática.
- **Competencias transversales**
    - ME-T001. Comunicarse de manera efectiva, tanto oralmente como por escrito, en cuanto a cuestiones complejas, tanto con públicos especializados como no.

        - ME-T001-02. Desarrolla estrategias comunicativas en presentaciones formales.

    - ME-T002. Identificar, analizar críticamente, sintetizar y resolver problemas para adaptarse a situaciones nuevas o complejas.

        - ME-T002-02. Aplica las distintas soluciones para resolver el problema de tu entorno.

Asimismo, se establecen una serie de evidencias de aprendizaje asociadas al reto, como:

- Busca y selecciona acciones vinculadas para mejorar la gestión de conflictos existentes en el entorno escolar o profesional.
- Elabora un listado de respuestas para mejorar la gestión de conflictos.
- Concreta, diseña y desarrolla una propuesta de mejora de acuerdo a la necesidad y conflicto existente en el entorno escolar o profesional.
- Establece objetivos generales y específicos para la propuesta.
- Integra indicadores clave para que una propuesta sea realizable en un contexto real.
- Planifica y prevé actividades en la propuesta.
- Considera unos valores en la propuesta.

### Caso 3: conflicto por conducta desafiante a la autoridad

Como hemos apuntado anteriormente, el reto de este tercer módulo cristaliza en un debate sobre la idoneidad de la mediación donde se plantean tres casos concretos que representan una situación conflictiva, como, por ejemplo, un conflicto surgido a raíz de la conducta desafiante a la autoridad que muestra un alumno (Caso 3).

Tal y como hemos explicado antes, el debate se organiza por grupos y se lleva a cabo en tres rondas eliminatorias y una ronda final. En los párrafos siguientes resumimos el caso planteado a los estudiantes en la tercera ronda (para profundizar en este caso pueden consultar el anexo).

Arnau es un adolescente de 14 años de carácter rebelde, sociable y extrovertido. La educación que recibe en casa es estricta y autoritaria por parte de su padre y más democrática y dialogante por parte de su madre.

En el instituto le gusta ser el centro de atención y se muestra líder del grupo. A menudo ridiculiza a los profesores y sus resultados académicos son muy pobres en todas las áreas. Puede que Arnau sea un caso del llamado efecto Pigmalión, que implica que los prejuicios que alberga el profesor sobre el alumno se acaban haciendo realidad en lo concerniente a su rendimiento escolar.

Arnau busca la confrontación verbal con los profesores y los desafía. Por consiguiente, a menudo recibe castigos, sanciones y notas en la agenda, pero continúa rechazando las figuras de autoridad.

En la última clase de tecnología, se ha enfrentado al profesor, que, después de haberlo apercibido en numerosas ocasiones, ha perdido los estribos, le ha gritado, amenazado y ha acabado empujándolo contra la pared. Los compañeros están angustiados después de ver cómo el profesor ha agredido verbal y físicamente a Arnau. El profesor se ha arrepentido de su conducta fuera de clase. Por su parte, el adolescente aduce que el profesor le tiene manía y llega a casa con el cuello y la espalda rojos. Y la familia quiere denunciar al profesor.

## Resultados

En la defensa del reto de este tercer módulo, mediante la mesa de debate, hemos podido comprobar que el aprendizaje constructivista, significativo e interdisciplinario gana protagonismo en el momento en que los estudiantes ven la necesidad de acomodar los contenidos teóricos para integrarlos a su propuesta práctica. De esta forma, los estudiantes establecen un vínculo entre sus conocimientos previos y los nuevos que han ido adquiriendo a lo largo de los seminarios, lo que les permite presentar su propuesta siguiendo el formato de liga de debate.

La defensa del reto en el formato de mesa de debate y el documento compartido con un cuadro de triple entrada por estudiante (en función del número de intervenciones) han permitido a los estudiantes conocer tanto a nivel teórico como práctico el significado y la relevancia de la mediación, la atención a la diversidad y la inclusión desde una perspectiva holística.

Este reto ha supuesto, además, una gran motivación para los estudiantes, puesto que han constatado que son capaces de aprender y movilizar nuevos conocimientos, habilidades y valores para resolver retos en su futura práctica docente. Además, la metodología del aprendizaje basado en retos ha permitido desarrollar en los estudiantes las competencias esperadas en el reto, como la capacidad reflexiva, el espíritu crítico, empatía, la implicación y la cooperación para construir y estrechar vínculos entre personas procedentes de distintas culturas, sean alumnos, familias, compañeros, etc.

Tras la puesta en común posterior a la última ronda de debate, los profesores responsables de trabajo guiado pidieron a los estudiantes que anotaran tres palabras que sintetizaran qué había representado el reto para ellos. Posteriormente, se elaboró una nube de palabras con todas las que habían escrito los estudiantes y se colgó en el aula del campus virtual. La nube de palabras resulta fundamental como recurso de síntesis, ya que recoge los valores y principios que guían la inclusión y que comparten los propios estudiantes en línea con los ODS. Además, esta nube de palabras puede entenderse también como símbolo identificativo tanto del grupo clase como de la institución.

## Conclusiones

Como ha quedado patente, tanto la inclusión como la atención a la diversidad suponen un reto en todas las etapas educativas. La diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje, así como de conductas, talentos, capacidades, culturas y lenguas, ofrece un amplio abanico de oportunidades que nos permiten a los docentes crear un sinfín de propuestas educativas adaptadas a cada estudiante. Además, esta diversidad también hace posible establecer nuevos vínculos y desarrollar sinergias. En este sentido, tanto la escuela como los docentes deben convertirse en agentes transformadores de la realidad cultural, social y educativa con el objetivo de hacerla más cohesionada e inclusiva. Todo ello permitirá una convivencia equitativa e inclusiva y de calidad socioeducativa real y efectiva. Por ende, no sólo es necesario considerar la escuela un entorno de aprendizaje sino también el contexto social, el cual se concibe como un gran laboratorio de experimentación que permite poner en marcha nuevos retos inclusivos.

Como hemos avanzado en el inicio del presente trabajo, los derechos humanos y las libertades fundamentales de los individuos sólo estarán garantizadas cuando la democracia esté basada en la democratización de la educación, dado que, como hemos señalado antes, la educación permite a los ciudadanos ejercer otros derechos civiles, políticos, sociales, económicos o culturales.

El modelo educativo de la Universidad de Andorra se basa, como hemos explicado anteriormente, en una serie de principios, como el aprendizaje desde la acción, el aprendizaje previo de los componentes de la competencia, el trabajo desde la complejidad de la competencia, el aprendizaje desde la práctica reflexiva, el aprendizaje basado en la progresión y la concepción del profesorado como elemento clave del proceso, que prueban que son fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además de lo anterior, este modelo educativo resulta coherente y consistente, dado que la totalidad de sus elementos -objetivos, metodología e instrumentos de evaluación- están relacionados y vinculados entre sí. Como hemos descrito a lo largo del presente trabajo, los módulos están formados por diferentes elementos: reto, seminarios, trabajo guiado, resultados de aprendizaje -configurados a partir de las competencias específicas y transversales del itinerario-, trabajo personal y la propuesta de resolución del reto.

De estos elementos, el trabajo guiado es especialmente relevante, ya que permite al profesorado responsable de este espacio de trabajo conocer al estudiante y programar actividades de evaluación continua para acompañar, supervisar e informar al estudiante de su progreso de aprendizaje y, en caso necesario, ofrecerle la ayuda pedagógica que requiere para reorientar su trabajo.

El Máster de Educación de la Universidad de Andorra se enmarca en este contexto y, más especialmente, el itinerario de Cultura democrática que hemos descrito en este trabajo, puesto que su meta es ofrecer respuestas educativas a las necesidades y los conflictos que surgen en el seno de nuestra realidad social, cultural y económica actual. Para ello, el itinerario de Cultura democrática establece como objetivos principales: fomentar la ciudadanía democrática, los derechos humanos y los valores que emanan del Consejo de Europa. Por ello, su propósito podría sintetizarse de la siguiente manera: promover e imponer los derechos humanos a través de la cultura democrática.

Para concluir este trabajo, es necesario incidir en que formar a los futuros maestros y profesores en la cultura democrática contribuye a la promoción de los derechos humanos y a concienciar a las futuras generaciones de la importancia del derecho a la educación como base para crear una sociedad más justa, avanzada y próspera.

## Referencias

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

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

Dzimińska, M., Fijałkowska, J., y Sułkowski, Ł. (2020). A conceptual model proposal: Universities as culture change agents for sustainable development. *Sustainability*, *12*(11), 4635.

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

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

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

Leal Filho, W. e*t al.* (2019). Sustainable Development Goals and sustainability teaching at universities: Falling behind or getting ahead of the pack?. *Journal of Cleaner Production*, *232*, 285-294.

Lozano, R. (2010). Diffusion of sustainable development in universities' curricula: an empirical example from Cardiff University. *Journal of Cleaner Production*, *18*(7), 637-644.

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

## Anexo

*L'Arnau és un nen rebel, sociable i extravertit. A casa contesta sempre de manera automàtica tant al seu pare com a la seva mare. Els patrons de criança són per part de pare, molt estrictes i autoritaris, en canvi per part de la mare més dialogants i democràtics.*

*L'Arnau té 14 anys i va a l'institut. Li agrada ser la nota discordant a classe i ser el centre d'atenció. Sovint critica i ridiculitza als professors. Quan ho fa sense estar el professor present provoca les rialles i comentaris dels seus iguals que s'hi sumen, volent ser el líder i creixent-se a mesura que la crítica guanya en participació dels seus companys.*

*Els seus resultats acadèmics són molt pobres i baixos en totes les disciplines. El seu comportament provoca que molts professors li tinguin mania e inclús que es pugui produir*

*el conegut efecte Pigmalió relacionant la conducta i el rendiment escolar. L'efecte Pigmalió preveu que el prejudici i l'estereotip que té el professor de l'estudiant s'acabi fent realitat.*

*Quan el professor o la professora està a classe sempre hi busca la confrontació verbal, contestant- los i qüestionant els seus coneixements, metodologies o actituds envers ell, l'aula i tot en general. De tal manera que els desafia, si és el cas. Moltes vegades, rep càstigs, sancions i notes a l'agenda però sembla ser que no hi ha manera de fer-lo canviar de conducta i que corregeixi, volent convertir en la seva marca d'identitat el fet de comportar-se d'aquesta manera. Hi ha professores que han acabat plorant a la classe, i d'altres que els ha fet cridar... de fet el que més li agrada és portar als professors al límit provant a veure què passa i divertint-se observant les diferents maneres de reaccionar de cadascun d'ells. També li agrada que els seus companys s'adonin que ell no té por a res, a cap represàlia del que comportarà. Doncs ja hi està acostumat. Nega tot el que els professors li proposen per canviar, els desafia constantment sense buscar l'equilibri, el punt de retorn ni el diàleg. Ell no accepta que el professor representi la figura de l'autoritat a l'aula. De fet no li agrada cap tipus d'autoritat.*

*El darrer episodi, va ser a la classe de tecnologia, quan va començar a posar-se amb el professor, a contrariar-lo, fins que el professor després d'avisar-lo diverses vegades va començar a perdre els extrems, primer cridant, després amenaçant, i finalment, empunyant al nen a la paret de manera brusca i agressiva davant la mirada sorpresa de tots els companys de classe.*

*Aquest esdeveniment ha provocat diferents reaccions, en l'estudiant, en el professor, en la família, en l'equip directiu.*

*Per una banda, els companys s'han quedat molt sorpresos, veient com el professor de manera violenta agredia verbal i físicament a un alumne. La sensació de por, pànic, horror, angoixa en observar com la disputa anava en escalada diferent de l'habitual.*

*Per altra banda, segons l'Arnau qui diu que el professor li té mania. A banda d'això, ha arribat a casa amb el coll i l'esquena vermella ja que el professor l'ha agafat pel coll i la colpejat contra la paret.*

*El professor després d'haver perdut els nervis s'ha penedit de la seva conducta sent ja a fora de la classe.*

*La família, qui enfadada ha telefonat a l'institut per parlar amb direcció per queixar-se del professor i denunciant el cas per obrir-li un expedient i portar-lo a Batllia.*

# A EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS/AS E IDOSOS/AS NA CONTRAMÃO DO DIREITO EDUCATIVO

**Cleide Oliveira**[25]

**Eliane Cadoná**[26]

## Resumo

Este artigo possui como proposta iniciar uma discussão sobre o direito de Jovens, Adultos/as e Idosos/as – EJA na contemporaneidade, trazendo algumas reflexões importantes para pensar a modalidade de ensino, a partir de duas grandes legislações educacionais brasileiras. Estas reflexões fazem parte dos nossos estudos e pesquisas, enquanto doutoranda e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, e por uma de nós ser professora da rede pública Municipal de Ensino de Salvador, atuando na EJA. Na primeira parte do texto, apresentaremos o que a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 trazem a respeito do direito de Jovens, Adultos/as e Idosos/as. Propomo-nos também discutir como as desigualdades sociais e econômicas atravessam a vida desses Jovens, Adultos/as e Idosos/as, retirando-lhes o direito à educação. Na segunda parte do texto, enumeramos questões para pensar a contramão do direito à educação na EJA, refletindo sobre aspectos que envolvem as condições estruturais, de formação e de práticas pedagógicas. Por fim, traremos pontuações sobre a EJA, situando-a, a partir das necessidades contemporâneas, no que diz respeito ao direito à educação.

**Palavras-chave: EJA. Direito à educação. Educação.**

[25] Pedagoga formada pela Universidade Federal da Bahia, Mestra em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação pela Universidade do Estado da Bahia, doutoranda em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Professora e Coordenadora Pedagógica da rede pública de ensino de Salvador, no Estado da Bahia. E-mail: cleide2471@gmail.com.

[26] Psicóloga formada pela URI – Câmpus de Frederico Westphalen. Mestra em Psicologia Social e doutora em Psicologia (PUCRS). Pós-doutora em Educação (UFRGS). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da URI/FW. E-mail: eliane@uri.edu.br.

## Iniciando as discussões: o que dizem as leis brasileiras

O direito à educação da população brasileira está previsto no artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988:

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O artigo 208, no seu primeiro princípio, destaca:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394/1996, no seu artigo 37, descreve: a Educação de Jovens e Adultos como aquela destinada às pessoas que não tiveram possibilidades de acesso ou conclusão dos estudos da educação básica na idade apropriada. Considera, ainda, a importância da educação e aprendizagem ao longo da vida (LDBEN nº 9.394/1996, Art. 37).

No artigo 4º, parágrafo VI, da LDBEN nº 9.394/1996 está descrita a garantia da oferta de ensino noturno regular, observando as condições do/a educando/a. Já o parágrafo VII, ressalta:

> A 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 (LDBEN 9.394/1996).

O direito à Educação de Jovens, Adultos/as e Idosos/as está assegurado nos documentos oficiais do nosso país, entretanto, as políticas públicas contemporâneas caminham na direção oposta à garantia deste direito reconhecido constitucionalmente e nos princípios I e XIII, do artigo 3º, estabelecidos pela LDBEN 9.394/1996, que tratam da igualdade de acesso e permanência na escola e do direito de aprendizagem ao longo da vida. Podemos afirmar que existe um desmonte da educação da EJA, quando não se provém as condições mínimas de acesso e permanência no ensino público.

A falta de políticas públicas reparadoras na sua essência invisibilizam esta modalidade de ensino e caminham no sentido de negação do direito a uma educação de qualidade e transformadora para Jovens, adultos/as e Idosos/as.

A falta de formação escolar dificulta o bem-estar dos indivíduos e as condições adequadas para uma vida digna. Boaventura (1995) conceitua como "nível de Bem-estar o atendimento às necessidades relativas à sobrevivência e a forma de vida tida como boa, no contexto de uma sociedade" (1995, p. 34).

As desigualdades sociais e econômicas contribuem para o abandono dos estudos de muitos/as brasileiros/as. "A história da educação escolar no Brasil é marcada pelas mesmas desigualdades que nos constitui como sociedade" (MOLL, 2014, p.369).

Dubet (2020) vai destacar a individualização e a multiplicação das desigualdades, que agora não são pensadas somente a partir do sistema de classes, ou seja, o indivíduo pode sofrer múltiplas desigualdades, a partir do lugar que ocupa na sociedade. Estas desigualdades podem ser menores ou maiores e isso não afetará somente quem está no nível mínimo de pobreza. Como consequência, teremos diferentes experiências de desigualdades. Dubet (2020, p. 49) ressalta que "essas desigualdades vividas como desafios pessoais são ainda mais cruéis".

> A noção da desigualdade pressupõe que se origina no contexto de uma dinâmica de poder e dominação e à medida que os segmentos dominados reconhecem passivamente a "legitimidade" desse poder e dominação, a desigualdade, ela própria, passa a se constituir num mecanismo de recriação dessa condição (BONETI, 2001, p. 119).

Trazendo para o campo da educação de Jovens, Adultos/as e Idosos/as, o pensamento do autor indica a necessidade de repensar as políticas públicas para a EJA, a partir das múltiplas e individuais desigualdades que os/as alcança.

Darcy Ribeiro (1986) idealizou uma escola pública onde todos e todas pudessem acessá-la de forma igualitária. Para o autor (1986, p.15) "nosso atraso educacional é uma sequela do escravismo". A citação ajuda a compreender um dos muitos fatores que contribuem para entendermos a escola pública como ela é hoje, porque só estabelecendo as relações históricas com o passado é que podemos perceber como chegamos até aqui: em uma escola pública que necessita de projeto educacional de curto, médio e longo prazo, pensada para manter o *status quo*, que exclui a maioria da população de melhores oportunidades educacionais e condições de vida dignas.

Darcy tinha a preocupação com a desigualdade social e pensava numa escola inclusiva, que pudesse reverter a escola excludente. Foi um homem a frente de seu tempo. Suas ideias e análises sobre a educação brasileira são muito atuais.

Arroyo (2017, p. 15) cita que devemos “abrir as verdades dos currículos a outros conhecimentos, a outras verdades”. Significa trazer para o currículo e prática de sala de aula os saberes produzidos pelos/as alunos/as da EJA em sua caminhada de opressões, violências, exclusões, enfim, de desigualdades sociais, atribuindo significados também para essas vivências.

O livro dos Centros Integrados de Educação Pública (DARCY RIBEIRO, 1986) apresenta dados estatísticos da escolarização do povo brasileiro nas décadas de 1970 e 1980. A soma das pessoas sem escolaridade ou até dois anos era de 32 milhões no ano de 1970, sendo mais que 36 milhões em 1980. Darcy Ribeiro (1986), com base na exposição dos dados, pontou que o Brasil produzia 500 mil analfabetos adultos por ano. Isto incluía os analfabetos funcionais. É preciso analisar estes dados dentro de um contexto histórico. No período, o Brasil estava vivendo um grande processo de desenvolvimento econômico e este elevado número de pessoas sem ou com pouca escolarização impactava no crescimento econômico do país. Do outro lado, estavam indivíduos sem oportunidades de ascensão social, em virtude de sua escolarização.

Reconstituir o contexto histórico sobre o que dizem as legislações estabelecendo relações com os condicionantes sociais e econômicos das desigualdades sociais significa estabelecer pontes para compreender de onde viemos e quais novos caminhos precisamos ter como ponto de partida para reconstruir as propostas educacionais para a EJA.

## Eja: reflexões contemporâneas

Na atualidade, percebemos que a escola pública ainda está imersa numa imensa desigualdade social e a pergunta do passado continua atual: como criar um sistema educacional público que acolha e oportunize melhores condições de vida dignas a seus cidadãos e cidadãs?

> O fracasso brasileiro na educação – nossa incapacidade de criar uma boa escola pública generalizável a todos, funcionando com um mínimo de eficácia – é paralelo à nossa incapacidade de organizar a economia para que todos trabalhem e comam (RIBEIRO, 1986, p. 15).

Hoje, temos a universalização da educação pública gratuita garantida em lei, porém, ainda continuamos com os mesmos problemas do passado, a exemplo de políticas públicas fora do alcance de toda a população.

Na contemporaneidade, não possuímos as estatísticas tão alarmantes como nas décadas de 70 e 80, houve uma redução no número de pessoas não escolarizadas, porém, o número de analfabetos/as funcionais ainda é grande. Isso se configura como um obstáculo à ascensão social e melhores condições de vida, principalmente na sociedade das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDICs.

Ribeiro, Haddad e Catelli Jr. (2014) destacam que alguns/as gestores públicos acreditam que o destino da EJA é sua extinção porque a grande parte das crianças estão na escola e somente pessoas mais velhas seriam as interessadas nessa modalidade de ensino. Porém, os dados do censo 2010 contrariavam essas projeções, ao evidenciar que temos 65 milhões da população com 15 anos ou mais sem a conclusão do Ensino Fundamental e 22 milhões de brasileiros/as com 18 anos ou mais sem a conclusão do Ensino Médio. Cruzando com os dados da frequência escolar na EJA, teríamos um percentual de 4,2 milhões em 2010 e 3,1 milhões em 2013 de brasileiros/as frequentando a escola, ou seja, os dados daquela época registravam que o futuro da EJA não seria desaparecer. Pelo contrário, será preciso políticas públicas para equacionar estes dados tão discrepantes em relação ao número de pessoas sem ou nenhuma escolarização no país e sua frequência e permanência na escola.

Se o futuro da EJA não é desaparecer, de acordo com Ribeiro, Haddad e Catelli Jr. (2014), o que está sendo feito para sua continuidade? A seguir iremos enumerar quatro pontos para a reflexão que reafirmam a contramão do direito educativo na EJA.

1 - Nas escolas Públicas Municipais de Salvador é percebida a falta de políticas públicas de incentivo ao acesso e a permanência dos/as alunos/as nas escolas. Isso é perceptível, quando ocorre o fechamento de escolas. No ano letivo de 2022 houve o fechamento de 44 unidades de ensino noturno (APLB, 2022). Tal prática colabora para a diminuição da oferta de vagas próximas a residência do/a aluno/a e como consequência teremos o abandono escolar.

2 - A nucleação de turmas, tornando-as em multisseriadas com demandas de aprendizagens diversas vão contribuir para desestimular os processos de ensino e aprendizagem.

3 - A falta investimento em material didático apropriado para a modalidade de ensino, tanto na esfera municipal, quanto federal impacta negativamente no desenvolvimento das práticas pedagógicas. O Ministério da Educação do Brasil desde 2013, não oferta a escolha de livros didáticos para os alunos e alunas da EJA através de seu Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos– PNLD EJA. Os livros estão desatualizados e o trabalho pedagógico fica comprometido.

4 - Necessidade de investimento na formação inicial e continuada dos/as docentes que atuam na EJA. Repensando os currículos dos cursos de pedagogia, a fim de, oportunizar em seus componentes curriculares maior tempo de discussões e práticas pedagógicas na EJA. O improviso ou trabalho baseado em práticas alicerçadas em construções de conhecimentos na infância não pode ser a base do trabalho com a educação de Jovens, Adultos/as e Idosos/as. Pensar em políticas públicas para a EJA, também envolve pensar na formação inicial e continuada desses docentes, porque para atuar nessa modalidade de ensino, é preciso compreender as especificidades. “A educação, porém, só poderá ser considerada como um direito de todos, se houver escolas para todos” (BOAVENTURA, 1995, p. 34).

O Plano Nacional de Educação (2014-2024) na meta 9 (Alfabetização e alfabetismo funcional de jovens e adultos) é um instrumento que orienta a formulação de políticas públicas visando garantir melhores condições para a oferta de educação nesta modalidade de ensino. Possui como objetivos “*elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE; erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional*” (PNE, 2014-2024). O Observatório do Plano Nacional de Educação acompanha as implementações das metas e estratégias do Plano Nacional de Educação no país, portanto, possui importante papel no acompanhamento da política pública. Em relação à EJA, temos 12 estratégias que fazem parte da meta 9, porém, algumas delas não possuem indicadores para o acompanhamento, como por exemplo: *ações de alfabetização; diagnóstico da demanda; idosos*. Nove das doze estratégias não possuem indicadores, o que dificulta a percepção do andamento da política pública que visa transformações a longo prazo para o futuro da educação brasileira nesta modalidade de ensino, portanto tanto ao nível local, como nacional, estamos caminhando no sentido de negação do direito educativo de Jovens, Adultos/as e Idosos/as.

O indicador sobre a alfabetização da população com 15 anos ou mais destaca que 94,2% da população em 2020 sabia ler e escrever, até a finalização do Plano precisamos

atingir 100% e erradicar este problema. Em relação ao indicador do analfabetismo funcional, no ano de 2007, na faixa etária de 15 a 64 anos, tínhamos uma taxa de 34%. Dados de 2018 registram uma redução de 5%, ou seja, os/as analfabetos/as funcionais do país agora são 29%, mesmo assim, ainda temos um número expressivo de pessoas que necessitam conquistar um melhor processo de escolarização.

Por isso, a importância da reflexão do direito à educação na EJA porque, a partir dele poderemos propor mudanças de paradigmas em relação à forma de vermos a educação para este público. “O problema é como ultrapassar a declaração constitucional, enfática e muitas das vezes bombástica, do direito à educação para o enfrentamento, efetivo e jurídico, do direito da educação” (BOAVENTURA, p. 34).

## Importante não esquecer que...

Na contemporaneidade, ainda temos muitas pessoas sem ou com pouca escolarização no Brasil. Como cita Miguel Arroyo (2006), ainda precisamos Compreender o perfil destes/as estudantes trabalhadores/as e as exclusões, opressões e desigualdades vivida por eles/as.

A prática pedagógica precisa considerar essas vivências, permitindo docências de empoderamento dentro e fora da sala de aula da EJA como forma de transformar a educação brasileira e trazer o problema para o debate.

As políticas públicas para a EJA caminham na contramão do preconizado na Constituição Federal do Brasil de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96, no que diz respeito à universalização do ensino, da oferta de vagas e garantia do direito à educação. Por isso, políticas públicas precisam ser efetivadas na prática para tentar transformar essa dura realidade de falta de acesso, permanência na escola e condições de trabalho na EJA.

Ribeiro, Haddad e Catelli Jr. salientam que políticas públicas educacionais para a EJA precisam ser combinadas com a garantia de outros direitos sociais essenciais. “O reconhecimento da indissociabilidade dos direitos é a premissa básica para dizer que só é possível realizar um direito plenamente se ele for acompanhado dos outros (RIBEIRO; HADDAD; CASTELLI JR., 2014, p. 12) ”.

Só assim conseguiremos implantar um projeto de educação válido voltado à EJA. O Plano Nacional de Educação, em sua concepção, estabelece algumas dessas possíveis garantias quando propõe como indicadores de estratégia *ações de atendimento*

*suplementar (transporte, alimentação e saúde) e programa nacional de transferência de renda.* Resta-nos cobrar a efetivação dessas e outras políticas públicas que garantam o direito à educação de Jovens, Adultos e Idosos com qualidade transformadora. O direito garantido nas legislações, já possuímos. Neste cenário contemporâneo, necessitamos da consolidação delas na prática.

## Referências


- APLB. Associação dos Professores Licenciados do Brasil – Secção da Bahia. Disponível em: https://aplbsindicato.org.br/matriculas-da-eja-da-rede-municipal-de-educacao-de-salvador. Acesso *em: 06 out 2022.*
- ARROYO, Miguel González. Formar Educadores e Educadoras de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio (Org). Formação de educadores de Jovens e Adultos. Belo
- Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006. Disponível: http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf. Acesso em: 26 de maio de 2022.
- Miguel González. Passageiros da Noite: do trabalho para a EJA - Itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 10 de jun. 2022.
- Ministério da Educação. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 20 de maio de 2022.
- Ministério da Educação. Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17458-programa-nacional-do-livro-didatico-para-educacao-de-jovens-e-adultos-pnld-eja-novo. Acesso em: 07 out 2022.
- BOAVENTURA, Edivaldo M. Um ensaio de sistematização do direito educacional. Revista de Informação Legislativa: Brasília, a. 33 n. 131 jul/set 1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/176476/000512685.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 05 out. 2022.

- BOAVENTURA, Edivaldo M. A constituição e a educação brasileira. Revista de Informação Legislativa, Brasília, a. 32, nº 127 jul/set 1995. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/176348/000499414.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 05 out 2022.
- BONETI, Lindomar W. Ser ou Estar Pobre? A Construção Social da Noção da Desigualdade. Contexto e Educação - Editora UNIJUÍ- Ano 16 - nº 62 – Abr/Jun 2001 - p. 115 - 134.
- CATELLI, Roberto; HADDAD, Ségio; RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). A EJA em xeque. Desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI. São Paulo: Global, 2014.
- LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – 2. ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018. 58 p.. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf. Acesso em: 06 out 2022.
- OBSERVATÓRIO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Disponível em: https://www.observatoriodopne.org.br/. Acesso em: 02 de junho. 2022.
- RIBEIRO, Darcy. O livro dos CIEPs. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

# EDUCAÇÃO: DIREITO DE TODOS, TODAS E TODES?

***Estéfani Barbosa de Oliveira Medeiros***[27]
***Eliane Cadoná***[28]

## Resumo:

A Constituição Federal de 1988 garante a todas as pessoas o direito à educação, que deve visar o pleno desenvolvimento do indivíduo para o exercício de sua cidadania. Os espaços educacionais são compostos por pessoas que assumem diferentes identidades, portanto, não basta oferecer apenas o acesso, mas também a permanência desses indivíduos. As instituições de ensino, muitas vezes, também produzem e reproduzem as desigualdades de gênero, sexo, raça, cor, etc. Para tanto, neste trabalho, discorremos sobre os documentos legais que garantem a educação como direito e analisamos o que tais documentos versam sobre a diversidade. Também discutimos sobre as vivências de pessoas transexuais em instituições de ensino superior, por meio de uma pesquisa bibliográfica realizada no Portal de Periódico da CAPES. Os estudos indicam que mesmo que as pessoas transexuais tenham acesso às universidades, as condições de permanência são perpassadas por exclusões e discriminações. Mesmo que as políticas de afirmação contribuam para o ingresso na universidade, não são suficientes para garantir que não exista discriminação. Já os documentos analisados discorrem sobre o respeito à diversidade no âmbito escolar, mas não orientam sobre como os/as docentes podem promover uma educação sem discriminação, livre de concepções binárias de sexo e gênero.

**Palavras-chaves**: Educação. Ensino Superior. Transexual.

[27] Psicóloga e Doutoranda em Educação. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Frederico Westphalen, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: psiestefani.medeiros@gmail.comg

[28] Psicóloga e Pós-doutora em Educação (UFRGS). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da URI/FW. E-mail: eliane@uri.edu.br

## Introdução

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 prevê algumas garantias, dentre elas, o direito à educação. Conforme refere o Artigo 205, a educação é direito de *todes*, dever do Estado e da família e deve visar o pleno desenvolvimento do indivíduo para o exercício de sua cidadania. (BRASIL, 1988).

Com base neste Artigo constitucional, levamos em conta a diversidade de sujeitos que ocupam os espaços educacionais, desde a educação infantil ao ensino superior, e compreendemos que não basta garantir o acesso, pois é necessário que todes tenham a mesma oportunidade de permanência e de percurso igualitário e emancipatório na educação. A educação, por meio de suas instituições, não apenas faz parte da sociedade, como se articula com ela, na medida em que pode produzir e reproduzir estigmas, preconceitos e exclusões. Daí emerge o questionamento "Educação: direito de todos, todas e todes? É sabido que constitucionalmente somos detentores de direitos e de deveres, mas será que todos/as/es temos as mesmas caminhadas e trajetórias?

O objetivo deste trabalho é discutir sobre as vivências das pessoas LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexual, outros) na educação. Levando em conta, as diversas identidades inseridas neste público, escolhemos as pessoas transexuais. Pessoas transexuais são aquelas que não se identificam com o sexo biológico (genitálias) designado ao nascimento. Portanto, se identificam com o sexo oposto, e, muitas vezes, se submetem às cirurgias e ao tratamento hormonal para adequar o sexo à identidade de gênero. (JORGE; TRAVASSOS, 2018).

Para tanto, foi realizada uma busca no Portal de Periódico da CAPES com os seguintes descritores: transexual *and* educação, transexualidade, educação e transgênero *e* educação. Selecionamos os trabalhos que consideramos mais congruentes com o objetivo já exposto. Os documentos legais, tais como a Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e a Base Nacional Comum Curricular (2017), também foram analisados, a fim de compreender o que tais documentos versam sobre a educação para todos/as/es e o respeito à diversidade.

No que pese ao delineamento do trabalho, caracteriza-se por ser uma revisão bibliográfica, e sua abordagem é qualitativa, com finalidade exploratória. No tocante à base epistemológica, se ancora na perspectiva pós-estruturalista.

Nas seções seguintes, discorremos sobre os documentos analisados e sobre as vivências transexuais na educação, por meio da revisão bibliográfica.

## Resultados e discussões

### Educação como Direito: marcos legais

A Constituição Federal de 1988 marca o processo de reabertura política com o fim da ditadura militar. Portanto, é o primeiro documento que apresenta a educação como direito e dever do Estado e da família. O Art. 205 refere que "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". (BRASIL, 1988).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reafirma a educação como direito. No Art. 1º estabelece que

> A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.§1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, 1996, 2022).

A educação que nos atemos nesse trabalho é a que acontece por meio das instituições de ensino e de pesquisa, já que a educação formal é tida como um direito. Com efeito, espera-se que todas as pessoas tenham acesso a ela, ao menos nos anos de obrigatoriedade.

Outro importante documento é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). De caráter normativo, a Base define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que os/as estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica. (BRASIL, 2017).

Acreditamos que, além da obrigatoriedade do ensino, é necessário oferecer condições igualitárias e equitativas de desenvolvimento. Citamos duas competências da BNCC para a educação básica. São elas:

> Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. Exercitar a empatia,

> o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

As duas competências supracitadas fazem menção à diversidade humana e aos direitos humanos. Mencionam, ainda, o respeito e a ausência de preconceito de qualquer natureza. A BNCC, em teoria, compromete-se com a educação integral, na perspectiva de garantir o desenvolvimento humano global. (BRASIL, 2017).

Isto posto, é perceptível que a Base assume uma visão plural, singular e integral da criança, adolescente, do jovem e do adulto, visando uma educação que esteja voltada ao acolhimento, reconhecimento, desenvolvimento pleno, nas singularidades e diversidade. Dessa maneira, as escolas, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, precisam ser fortalecer na prática de não discriminação, não preconceito e o respeito às diferenças e diversidades. (BRASIL, 2017).

Igualdade, diversidade e equidade são outros conceitos apresentados pela BNCC. A Base leva em conta que o Brasil naturalizou as desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos/as estudantes e o seu aprendizado. As desigualdades são amplamente conhecidas, entre os grupos definidos por raça, sexo e condição socioeconômica da família. Diante da gama de desigualdades, os sistemas e redes de ensino precisam planejar com foco na equidade, que pressupõe reconhecer que os/as estudantes possuem necessidades diferentes. (BRASIL, 2017).

A BNCC, conforme já sinalizado, é direcionada à educação básica, mas citamos na análise por compreendermos que a educação se dá por meio de um processo e que é na base que algumas temáticas e situações já precisam ser olhadas e debatidas.

Mostramos, nesta seção, os documentos que são marcos legais da educação como direito de todo/a cidadão e cidadã brasileira. Outros pontos destacados foram sobre as diferentes manifestações da diversidade, e, em teoria, o respeito por todas elas. Já, na próxima seção, discutimos sobre os achados dos artigos analisados que refletem sobre as experiências de pessoas transexuais na educação.

## Educação: vivências trans

Antes de adentrarmos nas vivências trans na educação formal, é necessário mencionar alguns aspectos importantes. Vivemos numa sociedade cisnormativa e heteronormativa, ou seja, que impõe os gêneros feminino e masculino como a norma e

anula qualquer manifestação da sexualidade que não seja manifesta por meio do relacionamento entre os sexos opostos (homem e mulher).

Essa norma é uma construção social e por ser uma construção de todas as pessoas que compõem a sociedade, pode ser reconstruída e até mesmo abandonada. Outro aspecto importante é que a manutenção das concepções cisnormativas e heteronormativas beneficiam a dominação e manutenção do *status quo*, de um sistema patriarcal, machista, misógino e excludente. Em termos conceituais, o patriarcado é entendido como um sistema histórico e estrutural, cujo objetivo é manter e sustentar a dominação masculina e está ancorado em instituições, como a família, religiões, leis e as próprias escolas. (LERNER, 2019).

Vale destacar que a concepção de gênero defendida por lógicas morais, cristãs e biologistas ignoram o fato de que gênero é uma construção social. Nesse trabalho, partimos do pressuposto de que gênero é construído pelo meio social e cultural, em que determinada sociedade e cultura constroem normas, regras e identidades. Isso posto, destacamos aqui a compreensão de que sexo é a designação biológica do indivíduo e gênero é uma construção social que diz respeito ao modo como o indivíduo se constrói, se identifica e se manifesta no mundo. (ALMEIDA, 2011; LOURO, 2000).

Mesmo que tenhamos muitos avanços em termos de reconhecimento de identidades, ainda há socialmente dois gêneros predominantes e tidos como a “norma”, são eles: o gênero feminino e o gênero masculino. Os estereótipos desses gêneros nos são designados desde muito precocemente. Ao idealizarmos um/a filho/a, de modo automático, direcionamos às meninas a cor de rosa e aos meninos a cor azul. Os brinquedos e brincadeiras das meninas são quase que um preparo para a maternidade; por outro lado, brinquedos e brincadeiras de meninos são um preparo para o mundo do trabalho e para a independência. (ALMEIDA, 2011).

Nossas identidades são construídas por meio de um processo relacional, interativo e complexo entre indivíduo e estruturas sociais, em que se constroem modos de subjetivação que se formam através de práticas e discursos. Dessa forma, construímos nossas identidades no convívio familiar e nas interações sociais, sempre se relacionando com modos simbólicos de identificação. Sendo assim, a constituição da identidade de gênero perpassa por significações, modos de identificação simbólica e relações complexas de poder. (CARVALHO, OLIVEIRA, 2017).

É no âmbito da cultura e da história que as identidades sociais são definidas. Os indivíduos são constituídos por meio de distintas identidades, oriundas de diferentes situações, instituições e agrupamentos sociais. De acordo com Louro (2000) as muitas formas de ser mulher ou homem, as várias possibilidades de viver prazeres e desejos corporais são sempre sugeridas, anunciadas e promovidas socialmente. Assim como, também são continuamente reguladas, condenadas e negadas.

As instituições de ensino também são espaços de reprodução da regulação, condenação e negação do outro e daquele/a que difere. A educação é uma esfera da sociedade e está constantemente se articulando com ela, portanto, também pode produzir e reproduzir desigualdade, para as pessoas que já as experienciam fora do ambiente educacional. Conforme postulam Carvalho e Oliveira (2017), no âmbito educacional, em sociedades que possuem o ensino formal massificado, a falta de reconhecimento de indivíduos que destoam dos padrões morais reconhecidos e legitimados pelas estruturas simbólicas e dominantes dificulta a participação de todes na sociedade.

O artigo de Lino e Duque (2022), que tem como título “Experiências de “camuflagem” de gênero: pessoas trans e o uso do nome social em uma universidade pública no Centro-Oeste brasileiro” analisa o uso do nome social[29] por pessoas trans em uma universidade pública do Centro-Oeste. Os resultados da pesquisa de Lino e Duque (2022) indicam que os/as participantes tiveram experiências singulares, em que algumas pessoas passaram por situações constrangedoras e outras não, na reivindicação do uso do nome social. O uso do nome social é visto pelos autores (2022) como uma forma de resistência e de luta pelo reconhecimento da identidade que assumem. No entanto, os/as participantes entendem que o uso do nome social não anula os preconceitos e discriminações.

Santos, Ornat e Pichileti (2019), em seu trabalho “As vivências de travestis e transexuais e os territórios nas instituições de Ensino Superior do município de Ponta Grossa, Paraná” discorrem sobre as vivências de travestis e transexuais nos territórios nas Instituições de Ensino Superior no município de Ponta Grossa, Paraná. Foram realizadas quatro entrevistas com travestis e transexuais que cursaram ensino superior nas instituições do município em questão. Os/as participantes apontam que um dos fatores que contribuíram para a entrada de pessoas travestis e transexuais nas instituições de

[29] O nome social é uma identificação pessoal, ou seja, é o nome pelo qual a pessoa se identifica. O seu uso, no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e funcional, foi disposto pelo Decreto n. 8.727/2016.

ensino superior foi a adoção do nome social em vestibulares, chamadas, na identificação, identificação de autoria de artigos, documentos acadêmicos, etc.

O uso do nome social individualiza e identifica. Desse modo, por meio do uso do nome social, travestis e transexuais exercem sua cidadania, inclusive na educação. Portanto, as políticas de inclusão, inclusive a do nome social, são uma das possibilidades que podem garantir a permanência de travestis e transexuais no ensino educacional. Entretanto, o uso isolado dessas políticas não é o suficiente, pois é necessário que outras ações sejam construídas de forma concomitante. (LIMA, 2013; SANTOS; ORNAT; PICHILETI, 2019).

Os/as participantes da pesquisa também mencionam a dificuldades relacionadas ao uso do banheiro, pois o mesmo é pensado a partir de uma lógica bipolarizada, que responde à lógica binária e conduz à adequação dos corpos aos códigos vigentes da heteronormatividade. Logo, travestis e transexuais sofrem constrangimentos e exclusões o que dificulta o sentimento de pertencimento e apropriação desse território. (MAIA, 2012; SANTOS, ORNAT, PICHILETI, 2019).

O trabalho de Scote e Garcia (2020) intitulado como "Transformando a universidade: um estudo sobre o acesso e a permanência de pessoas Trans no Ensino Superior" também reflete sobre o acesso e a permanência das pessoas trans no ensino superior. Por meio da pesquisa em campo, os autores entrevistaram seis pessoas, sendo elas mulheres trans e travestis e um homem trans. Os resultados da pesquisa indicam que a inclusão nas universidades, se deu em grande medida, em função das políticas de democratização para o ensino superior, bem como pela presença crescente de cursinhos preparatórios para pessoas trans. Sobre as vivências desses indivíduos na universidade, os/as participantes relatam que a discriminação e o preconceito se fazem presentes de maneira constante em suas experiências na universidade. Em suma, apontam que nem sempre o uso do nome social é respeitado pelas outras pessoas e que nem sempre se sentem à vontade para usar o banheiro.

O trabalho de Lacerda e Almeida (2021), que tem como título "Exclusão "da" e "na" educação superior: os desafios de acesso e permanência para a população trans" analisou sob a ótica do acesso e permanência das pessoas trans no ensino superior. Foram eleitos dois pontos centrais: o uso do nome social e o uso autorreferido dos banheiros nas instituições de ensino superior. No tocante ao nome social, foi constatado que essa é uma das exigências das pessoas trans, pois está relacionada à forma como a pessoa se reconhece e é reconhecida socialmente. Contudo, a implantação do nome social não foi

acompanhada pela democratização do uso dos banheiros na universidade, em que por medo de violência e discriminação as pessoas trans se sentem acuadas em usar os banheiros.

Apresentamos nessa seção, por meio de pesquisas já realizadas, as vivências de pessoas trans no ensino superior. O uso do nome social é tido como uma ferramenta de reconhecimento e pertencimento das pessoas trans nas universidades. Portanto, as políticas de afirmação contribuem para o sentimento de pertencimento, mas não são suficientes para o pleno desenvolvimento dos indivíduos, pois as discriminações e os preconceitos continuam existindo. Sem dúvidas, é necessário pensar possibilidades e alternativas de debates e discussões no âmbito educacional, iniciando pela educação básica e dando sequência nos outros níveis de ensino, o que inclui o superior e a pós-graduação.

## Proposições finais

Esse trabalho objetivou analisar os documentos legais do Brasil, para entender o que abordam sobre a diversidade de gênero e sobre o respeito à diversidade. Notamos que tais documentos fazem menção genérica à diversidade de indivíduos.

Os estudos analisados que discorrem sobre as experiências de pessoas trans na universidade, referem que o uso do nome social é fundamental para o sentimento de pertencimento dos indivíduos na universidade. Dessa forma, as políticas de afirmação contribuem para o ingresso, mas não para a permanência das pessoas trans no ensino, haja vista que ainda seguem expostas às situações de discriminação e preconceito.

É indispensável, portanto, promover diálogos, debates e trocas nas instituições de ensino, desde a educação básica à pós-graduação, pois esse tema merece atenção constante. Vimos que, embora necessário, não é suficiente garantir a educação para todos/as/es, há que se oferecer condições de permanência e de desenvolvimento pleno. Os estigmas e preconceitos precisam ser trabalhados nos primeiros anos de formação das crianças, para que todas as pessoas possam ter as mesmas possibilidades de ascensão.

É importante que os/as docentes também busquem conhecimento para atender e contemplar as diversas manifestações de identidades para que não produzam e reproduzam no ambiente educacional desigualdades e opressões. É urgente pensar em uma sociedade que respeite o ser humano em sua totalidade.

## Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília/DF, out. 1988. Disponível em: Acesso em: 28 ago. 2015. Disponível em: Constituição (planalto.gov.br). Acesso em: 03 out. 2022.

BRASIL. Lei Federal n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União (DOU)**, Seção 1, Brasília/DF, p. 27839, dez. 1996. Disponível em: L9394 (planalto.gov.br). Acesso em: 03 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf (mec.gov.br). Acesso em: 03 out. 2022.

CARVALHO, Guilherme Paiva de; OLIVEIRA, Aryanne Sérgia Queiroz de. Gênero, transexualidade e educação: reconhecimento e dificuldades para emancipação. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 10, n. 4, ed. especial, set./dez.2017. Disponível em: Gênero, transexualidade e educação: reconhecimento e dificuldades para emancipação | Revista Educação e Emancipação (ufma.br). Acesso em: 03 out. 2022.

JORGE, Marco Antonio Coutinho; TRAVASSOS, Natália Pereira. **Transexualidade:** o corpo entre o sujeito e a ciência. 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado:** história da opressão das mulheres pelos homens. Tradução de Luiza Sellera. São Paulo: Cultrix, 2019.

LIMA, Maria Lucia Chaves. **O uso do nome social como estratégia de inclusão escolar de travestis e transexuais**. 2013. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP, São Paulo, 2013

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MAIA, Helder Thiago Cordeiro. Acorda Alice, Aluga um Filme Pornô – Uma leitura dos banheiros masculinos da UFBA. **Revista Latino-americana de Geografia e Gênero**, v. 3, n. 1, p 30 – 36, 2012. Disponível em: (PDF) Acorda Alice, aluga um filme pornô - Uma leitura dos banheiros masculinos da UFBA (researchgate.net). Acesso em: 03 out. 2022.

SANTOS, Adelaine Ellis Carbonar dos; ORNAT, Marcio Jose; PICHITELI, Milaine Aparecida. As vivências de travestis e transexuais e os territórios nas instituições de ensino superior no município de Ponta Grossa, Paraná. **Formação** (Online), v. 26, n. 49, p. 259-273, 2019. Disponível em: AS VIVÊNCIAS DE TRAVESTIS E TRANSEXUAIS E OS TERRITÓRIOS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA, PARANÁ | Request PDF (researchgate.net). Acesso em: 03 out. 2022.

SCOTE, Fausto Delphino; GARCIA, Fausto Delphino. Trans-formando a universidade: um estudo sobre o acesso e a permanência de pessoas Trans no Ensino Superior. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 38, n. 2 p. 01-25, abr./jun. 2020. Disponível em: (PDF) Trans-formando a universidade: um estudo sobre o acesso e a permanência de pessoas trans no ensino superior (researchgate.net). Acesso em: 03 out. 2022.

# A PERCEPÇÃO FAMILIAR SOBRE A EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

**Eliane Azevedo de Mello**[30]

**Eliane Cadoná**[31]

## Resumo:

Este trabalho é fruto de uma pesquisa ainda em fase de construção A Educação sexual no Brasil é uma luta de décadas, poucas são as conquistas, e quando se trata de educação sexual na primeira infância, os resultados são ainda menores. O tema "educação sexual na primeira infância" ainda é perpassado por debates e de lutas, pois há alguns tabus e resistência quando se fala sobre sexualidade e educação na primeira infância. Os medos associados são diversos, como: erotização precoce, que a criança tenha acesso a conteúdo pornográfico, ou que inicie sua vida sexual antes do tempo. Por outro lado, os índices de violência sexual infantil são cada vez maiores e alarmantes no país, e algo precisa ser feito urgentemente. Esta pesquisa, além de buscar entender qual é a percepção do núcleo familiar a respeito da educação sexual na escola na primeira infância, também tem o objetivo de elucidar a importância que essa têm para a criança de04 a 06 anos de idade. No decorrer do traballho, falamos um pouco sobre a origem, a história, a importância da educação sexual, o método que será utilizado e a prospecção que temos com a pesquisa.

***Palavras-chave**: Educação; Ensino; Família; sexualidade.*

## Introdução

Este trabalho tem origem em um projeto de pesquisa de dissertação que está sendo realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da URI - Câmpus Frederico Westphalen/RS (Brasil), como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em

[30] Graduada em Administração (UNIPAR). Mestranda pelo Programa de Pós Graduação em Educação – URI – Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: a103014@uri.edu.br.

[31] Pós Doutora em Educação (UFRGS). Professora do Programa de Pós Graduação em Educação – URI – Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: eliane@uri.edu.br.

Educação, e está em desenvolvimento inicial neste segundo semestre de 2022. O tema abordado e pesquisado será sobre a perspectiva da família acerca da educação sexual na escola na primeira infância, compreendida dos 04 aos 06 anos de idade, em uma cidade do (noroeste) interior do Rio Grande do Sul.

É importante esclarecer que a primeira infância é subdividida em duas fases, sendo elas: a primeira, que vai desde a gestação até os 03 anos de idade, chamada primeiríssima infância, e a segunda fase, que vai dos 04 anos até os 06 anos de idade, chamada somente de primeira infância (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2022), sendo esta segunda fase que será utilizada na pesquisa.

A razão pela qual buscamos pesquisar sobre essa percepção que o núcleo familiar, onde a criança está inserida, têm sobre o ensino da sexualidade na escola a partir da primeira infância, se dá pela preocupação nacional e urgente no Brasil em diminuir os casos de abuso sexual infantil, violência contra mulheres, e contra população LGBTI+. Além disso, acreditamos que através da educação e do conhecimento, é possível diminuir os casos de abusos sexuais e violências não só físicas, mas psicológicas também, uma vez que o núcleo familiar da criança entenda que a abordagem sobre a educação sexual ao longo de toda a trajetória escolar, desde a primeira infância, pode prevenir diversas formas de abusos e conscientizar para um futuro menos preconceituoso e violento contra as populações citadas anteriormente.

Segundo dados levantados pela Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos - ONDH, vinculada ao Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos – MMFDH (2022), quase 79% das vítimas de abuso sexual que realizam denúncias são crianças. Ademais, a mesma fonte também afirma que quando se trata de violência contra a mulher, somente neste primeiro semestre de 2022, foram recebidas mais de 31 mil denúncias de violência doméstica ou familiar contra mulheres.

Um estudo publicado pela Agência Brasil (2022) informou que o número de mortes e violências contra pessoas LGBTI+ no Brasil subiu 33,3%, em um ano. Esses dados são alarmantes e preocupantes, por isso, é importante e urgente derrubar barreiras, quebrar tabus, pargadigmas e entender essas percepções familiares sobre a educação sexual na escola, pois há necessidade de maiores reflexões da família junto com a escola para fortalecer o combate a todo tipo de violência e preconceito (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018).

Embora a educação sexual na escola venha contribuir com a possível

conscientização e diminuição das várias formas de violências, este trabalho irá focar, a princípio, na primeira infância e na importante contribuição para a diminuição de abusos sexuais infantis, pois sabemos que há ainda um grande tabu em relação a esse assunto por parte das famílias, principalmente, e estudar sobre esse assunto tem como propósito proteger a criança da violência sexual dentro ou fora de casa.

Muitas vezes, a família não tem estrutura, nem conhecimento para falar sobre o assunto, e, infelizmente, muitas delas tem a concepção de que este tema deve ser tratado apenas em casa, pela família, e não ser um dever da escola. É comum essas percepções serem baseadas em crenças ou até ideologias políticas, porém, esse assunto acaba sendo tratado com descaso em casa até por não saberem a forma correta de dialogar com a criança ou como transmitir esse tipo de conhecimento. Com isso, o ciclo da "inventação de histórias se repete", pois é nessa fase do desenvolvimento infantil (04 a 06 anos), que as dúvidas começam a surgir, querem saber de onde vieram, porque o corpo do papai é diferente do corpo da mamãe e assim por diante, conforme explica Freud (1996) em sua obra "Três ensaios sobre a teoria da sexualidade", onde esses questionamentos fazem parte do desenvolvimento psicosexual da criança, pois estão passando constantemente por mudanças.

É fundamental dismitificar para o núcleo familiar o conceito da escola enquanto agente educacional quando o assunto é educação sexual, e sim, é importante que esse assunto seja abordado já nos anos iniciais, na pré-escola, o quanto antes, pois algo urgente é necessário para que diminuam os casos de abusos sexuais infantis no Brasil. As crianças precisam saber e entender que qualquer violação pode e deve ser denunciada, seja para a mãe, pai, avó, professora, professor, irmão ou irmã, e para isso é preciso oferecer um círculo de apoio, é necessário quebrar os tabus, muitas preocupações, medos e traumas. Isso ficará muito mais fácil de ocorrer com esclarecimentos através de um trabalho conjunto de confiança entre a família e a escola.

## Um pouco da história da Educação Sexual na escola

A partir da década de 1920, até 1930, já se discutia no Brasil sobre a importância da educação sexual de crianças e adolescentes, tanto que, em 1933, é criado, no Brasil, o "Círculo Brasileiro de Educação Sexual – CBES", no Rio de janeiro, que desenvolve campanha pela educação sexual, com palestras e outras atividades afins. Bassalo (1999) afirma que para o presidente da CBES, a educação sexual era a forma mais eficaz de lutar contra doenças venéreas como a sífilis que, na época, era considerada um dos maiores

flagelos sociais do Brasil. Já em seu artigo, Bueno (2018), relata que neste primeiro momento o foco era dado ao combate à masturbação, às doenças venéreas e ao preparo da mulher para ser boa esposa e mãe. Seguindo ainda no relato do autor, havia preocupação com a prostituição e com a atribuição do papel da mulher a quem deveria ter responsabilidade para cuidar da saúde e da educação dos/as filhos/as.

As iniciativas, no entanto, para que se voltasse o olhar para a educação sexual eram tomadas por educadores e médicos. Havia na verdade a preocupação em ensinar nas escolas a fisiologia sexual higienista, tendo como modelo o que se discutia em países europeus. A motivação era pela saúde das mulheres, melhor conhecimento sobre seus corpos, porém isso não deveria intervir ou mudar o seu lugar na sociedade, e sim assegurar a “saudável reprodução da espécie”. Ao mesmo tempo em que mostravam preocupação com a saúde da mulher, deixavam claro a preocupação de que esta não deveria deixar de ocupar o lugar que sempre ocupou, o lugar de submissão, lugar apenas de mãe, esposa e “reprodutora” (BUENO, et al., 2018, aoud SILVA, 2002).

Porém, nesta época, ainda na década de 1920, havia um movimento feminista que era liderado por Bertha Lutz, com a motivação política de implantar a Educação Sexual nas escolas com o objetivo de proteger as crianças e a maternidade (BUENO, et al., 2018, apud RIBEIRO, 2013), ou seja, nesta época já havia a preocupação com o abuso sexual infantil e com o abuso sexual de mulheres, e já se sabia que a educação sexual na escola poderia ser uma chave para a redução desse tipo de violência. É neste movimento apenas que se ouve falar da preocupação com a educação sexual voltada para a redução e prevenção do abuso sexual infantil, embora muito pouco se encontre a respeito do assunto ou do movimento, mas já nos alerta saber que havia a preocupação, e que é de muitos anos a luta e a necessidade de que se dê a devida importância para esse saber dentro do currículo escolar.

Em 1930, houve a primeira tentativa de incluir de fato a Educação sexual no currículo escolar no Rio de Janeiro, porém, em 1934 o professor responsável acabou sendo demitido e processado. A Igreja Católica era um freio poderoso até a década de 60, que não permitia a educação sexual adentrar no sistema de ensino brasileiro, tendo um posicionamento repressivo sobre a sexualidade e a transmissão de informações a respeito, reprimindo duramente as manifestações sexuais entre estudantes (BUENO et al., 2018), e até hoje sabe-se que a religião tem forte influência nas decisões políticas e no pensamento do núcleo familiar em relação à educação sexual. Ainda há muito que entender, esclarecer em relação a crenças e mitos relacionados a este assunto.

Sabe-se que a igreja como um todo, não só católica, sempre teve forte influência nas questões de educação sexual, que repercutem até hoje. Ideias de que assuntos ligados à educação sexual é pecado, que estes assuntos irão estimular as crianças a iniciarem a vida sexual precocemente, que devem ser tratados em sigilo, que assuntos sobre sexualidade devem ser ligados à castidade, entre outras crenças que limitam e dificultam o entendimento da importância desse conhecimento desde a infância.

Enfim, após o concílio do Vaticano II, e isso a partir da década de 1960, quando a igreja, por sentir-se ameaçada por movimentos que criticavam a família enquanto instituição repressiva burguesa, passa a aceitar o amor "carnal" desde que fosse entre uniões monogâmicas reprodutivas, ou seja, entre um homem e uma mulher (BUENO, et al., 2018), de certa forma, começa a ceder em poucos aspectos. Com isso, vários colégios católicos e outros colégios do país começam a desenvolver estudos para implementar a educação sexual nas escolas.

No final da década de 1960, novamente um retrocesso no processo de implantação da educação sexual no Brasil. O regime militar imposto pelo golpe de estado em 1964, reduz drasticamente liberdades individuais e manifestações de sexualidade, inclusive sendo restringido o debate sobre esse assunto, escolas foram fechadas e professores foram demitidos por insistirem em continuar com projetos em andamento. Imperava o planejamento familiar pró-natalista, sendo inclusive proibido professores da rede pública transmitirem informações sobre meios anticoncepcionais e controle de natalidade (BUENO, et al., 2018).

Depois disso, durante décadas foram diversas as tentativas para implantar a educação sexual nas escolas e diversos foram os motivos alegados, mudanças de comportamentos da sociedade, aumento de casos de Síndrome da Imunodeficiência Adquirida - AIDS, maior participação e empoderamento das mulheres no mercado de trabalho, maior conhecimento sobre métodos anticoncepcionais entre outros.

Apenas em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases - LDB e o estabelecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, a orientação sexual começa a ser olhada com sua devida importância, e começam a pensar no/a aluno/a capaz de viver sua sexualidade plena. Tudo isso muito graças à mídia que começa a pressionar e divulgar sobre assuntos relacionados a questões sexuais e saúde pública, conforme bem mencionado por Bueno (2018), a mídia falava e a sociedade ouvia, porém não se falava sobre o assunto porque a repressão ainda era muito presente.

Na Base Nacional Comum Curricular - BNCC, o assunto educação sexual é encontrado com mais riqueza de assuntos e detalhes em sua versão anterior, quando a secretaria de educação considerava importante o estudo da educação sexual infantil, assim como o envolvimento da família e da escola, já na versão atualizada da BNCC, a educação sexual é encontrada em poucos e breves assuntos a serem vistos principalmente nos anos finais de estudo.

O que podemos perceber no decorrer da história, apesar das diversas tentivas de incluir a educação sexual nas escolas, é que o interesse maior sempre esteve voltado grande parte para o ensino médio, adolescentes e entre as maiores preocupações sempre esteve a saúde pública (doenças venéreas), e gravidez precoce. Muito pouco ou quase nada se ouve falar da preocupação em educação sexual para crianças, em coscientizar famílias sobre essa importância para diminuir os casos de abusos sexuais infantis no Brasil que há muitos anos já é um problema grave e vem aumentando cada vez mais.

## A importância da Educação Sexual na Primeira Infância

Contar historinhas, passar informações fantasiosas e incorretas para as crianças sobre a sexualidade, pode na verdade, prejudicar. É preciso entender que educação sexual é diferente de “ensinar sexo”. A educação sexual não erotiza criança, não estimula criança a iniciar a vida sexual precocemente, e sim tem como objetivo de esclarecer, de educar, de proteger. Usar a linguagem correta conforme a faixa etária da criança é importante, ser claro e maduro vai ajudar a criança no seu desenvolvimento, assim como em qualquer outra área, precisamos acompanhar o desenvolvimento da criança, o desenvolvimento sexual não é diferente. Falar corretamente e usar a linguagem adequada é também uma forma de proteger a criança.

Ensinar regrinhas básicas para entenderem o que é consentir, o que é um toque abusivo, onde não podem ser tocadas, quem são as pessoas autorizadas para tocá-las e fazer sua higiene, cuidá-las, a quem devem obedecer, com quem contar, em quem confiar, entre muitas outras possibilidades que a educação sexual vai oferecer, além de ajudá-los a entender sentimentos, conhecer seus corpos, suas anatomias, suas emoções, enfim, tudo o que uma criança na primeira infância vive e tem curiosidade, porém não sabe dar nome, e muitas vezes nós como pais, não sabemos identificar e quando sabemos, muitas vezes não sabemos como lidar e qual a melhor maneira de ensinar. A partir desse contexto é de extrema importância que a família entenda e confie na educação sexual na escola.

O número de crianças que sofrem abusos sexuais dentro ou fora de casa,

infelizmente além de ser parte do cotidiano da sociedade, vem aumentando conforme demonstram os dados estatísticos, de encontro a isso, Gomes (2018) diz que as crianças passam por muito tempo de seu dia sobre a responsabilidade da escola, onde muitas vezes é possível detectar sinais de que algo pode estar acontecendo com essa criança, através de conversas e/ou até por mudanças de comportamento. Dessa forma, é importante que o núcleo familiar passe a enxergar que a educação sexual na escola pode vir a ser uma medida protetiva para a criança contra sua integridade tanto física quanto psicológica, uma vez que o abuso ou a violência sexual podem causar danos irreversíveis na vítima, como danos psicológicos, danos sociais, afetivos além de corroborarem para o surgimento de psicopatologias graves (ROMARO; CAPITÃO, 2007).

Conforme ainda relatado por Cristaldo (2022), até maio de 2022, dados levantados pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos no Brasil, relatam que já haviam sido registrados 4.486 denúncias de violações de direitos humanos contra crianças e adolescentes ligados a situações de violência sexual infantil, sendo os maiores suspeitos de cometerem o abuso segundo a reportagem, o pai, a mãe, padrasto ou madrasta.

Muitas crianças tem a escola como um lugar onde conseguem se sentir seguras, onde muitas vezes até mesmo na espontaneiade acabam tirando suas dúvidas ou até relatando o que acontece com elas mesmas.

Além disso, a educação sexual na escola pode ajudar a criança a se conhecer, a se entender, a se aceitar e aceitar o colega sem estranhamentos, aceitar que a “igualdade” pode ser diferente e está tudo bem. Ajudar a família nesse universo desconhecido ainda para o/a filho/a, nesse universo de dúvidas, de descobertas, de incertezas, de medos e porque não falarmos também de aceitação quando necessário. Pois é sabido que muitos pais se sentem constrangidos e até amedrontados diante das perguntas feitas por crianças acerca da sexualidade, talvez por falta de informação, ou conhecimento, acabam fantasiando respostas ao invés de responder o que deve ser respondido de acordo com a idade da criança. Segundo Moizés e Bueno (2010), a dificuldade que o núcleo familiar tem para falar a respeito da sexualidade com as crianças, se dá pela associação que sociedade impõe de que é algo sujo, pecaminoso e proibido.

## Método

A pesquisa se dará pelo método qualitativo, onde pretendemos aplicar

entrevistas junto a núcleos familiares de crianças das escolas públicas e particulares de uma cidade do (noroeste) interior do Rio Grande do Sul, a fim de levantar quais são as percepções destes núcleos familiares a respeito da educação sexual na primeira infância.

## Prospecções

Pretende-se através desta pesquisa, levantar e analisar as percepções que os núcleos familiares têm sobre a educação sexual na escola, na fase da primeira infância.

## Referências

- BASSALO, L. de M. B. Os saberes em torno da educação sexual na primeira metade do século XX no Brasil. 1999. 157p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.
- BUENO, C. P.; RIBEIRO, P. R. M.. **História Da Educação Sexual No Brasil: Apontamentos Para Reflexão**. Revista Brasileira de Sexualidade Humana, SBRASH - Sociedade Brasileira de Estudos em Sexualidade Humana – São Paulo / SP, V. 29i141, número do exemplar, p49-56, Dezembro de 2018. Disponível em:< file:///C:/Users/IFFar/Downloads/41-Texto%20do%20artigo%20(enviar%20arquivo)-112-2-10-20200507.pdf> Acesso em 03/10/2022, 15:50 h.
- CRISTALDO, Heloísa. **Brasil tem 4.486 denúncias de violações de direitos contra crianças.** Publicado em 18/05/2022 - 08:14. **Agência Brasil – Brasília.** Disponível em: **https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2022-05/pais-tem-4486-denuncias-de-violacoes-de-direitos-contra-criancas** **.** Acesso em 13/09/2022 as 15:37 h.
- FREUD, S. (1923). O Ego e o Id. In: FREUD, S. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud.** v. 19. Disponível em: < https ://conexõesclinicas.com.br/wpcontent/uploads/2015/01/freud-sigmund-obras-completas-imago-vol-19-1923-1925.pdf > Acesso em 30/09/2022, 15:54 h.
- FREUD, Sigmund. Rascunho E – como se origina a angústia, 1894. In: Publicações pré-psicanalíticas e esboços inéditos. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 235-241. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 1).

- GOMES, Ivani Ambrósio. Educação sexual na educação infantil: combate a prevenção ao abuso sexual na infância. RCC, Juara/MT/Brasil, v. 3, n. 1, p. 61-66, jul./dez. 2018.
- Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos**. Brasil tem mais de 31 mil denúncias de violência doméstica ou familiar contra as mullheres até julho de 2022**. Publicado em 08/08/2022 13h54 Atualizado em 31/08/2022 12:05. Disponível em: < https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2022/eleicoes-2022-periodo-eleitoral/brasil-tem-mais-de-31-mil-denuncias-violencia-contra-as-mulheres-no-contexto-de-violencia-domestica-ou-familiar#:~:text=AGOSTO%20LIL%C3%81S-,Brasil%20tem%20mais%20de%2031%20mil%20den%C3%BAncias%20de%20viol%C3%AAncia%20dom%C3%A9stica,mulheres%20at%C3%A9%20julho%20de%202022> . Acesso em 30/09/2022 as 10:07 h.
- Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos**. Crianças e adolescentes são 79% das vítimas em denúncias de estupro registradas no Disque 100**. Publicado em 02/06/2022 13h54 Atualizado em 02/06/2022 16h58. Disponível em: < https://www.google.com/search?q=como+citar+site+do+governo&rlz=1C1GCEA_enBR1017BR1017&sxsrf=ALiCzsZOqH5oTHykjHoeX_hsVhSyD4-whA%3A1663096335793&ei=D9YgY-aEMKCK5OUPtfug4AI&oq=como+citar+site+do+&gs_lcp=Cgdnd3Mtd2l6EAMYADIFCAAQgAQyBQgAEIAEMgUIABCABDIFCAAQgAQyBQgAEIAEMgUIABCABDIFCAAQgAQyBQgAEIAEMgUIABCABDIFCAAQgAQ6CggAEEcQ1gQQsAM6BwgAELADEEM6CwgAEIAEELEDEIMBSgQIQRgASgQIRhgAUNESWLoZYJopaAJwAXgAgAHCAYgBvwgSAQMwLjiYAQCgAQHIAQrAAQE&sclient=gws-wiz >. Acesso em 13/09/2022 as 16:27 h.
- MOIZÉS, J. S; BUENO, S. M. V. **Compreensão sobre sexualidade e sexo nas escolas segundo professores do ensino fundamental**. Revista Escola em Enfermagem, v. 44, n. 1, p. 205- 212, 2010. Disponível em: .Acesso em:< file:///C:/Users/elian/Downloads/41-Texto%20do%20artigo%20(enviar%20arquivo)-112-2-10-20200507.pdf> Acesso em 30/09/2022.
- Publicações pré-psicanalíticas e esboços inéditos. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 235-241. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 1).

- RIBEIRO, P. R. C. Revisitando a história da educação sexual no Brasil. In: RIBEIRO, P. R. C. (Org.). Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar. 3. ed. Rio Grande: FURG, 2013. p. 11-16.
- RIBEIRO, P. R. M. Os momentos históricos da educação sexual no Brasil. In P. R. M. Ribeiro (Org.). Sexualidade e educação: aproximações necessárias. São Paulo: Arte & Ciência, 2004. p. 15-25.
- RIBEIRO, P. R. M. Os momentos históricos da educação sexual no Brasil. In P. R. M. Ribeiro (Org.). Sexualidade e educação: aproximações necessárias. São Paulo: Arte & Ciência, 2004. p. 15-25.
- ROMARO, R. A.; CAPITÃO, C. G. **A violência doméstica contra crianças e adolescentes.** Psicologia para América Latina – ISSN 1870-350X versão on-line**.** México, n.9, abril 2007. Disponível em: < https://www.ritaromaro.com.br/qds2/wp-content/uploads/2014/06/a_violencia_domestica_contra_criancas_e_adolescentes.pdf> Acesso em 30/09/2022, 15:06 h.
- SILVA, O. M. da. Origens da educação (Sexual) brasileira e sua trajetória. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO da UFPI, 2., 2002, Teresina. Anais... Teresina: EDUFPI, 2002. Disponível em < https://docplayer.com.br/70062112-Origens-da-educacao-sexual-brasileira-e-sua-trajetoria.html> Acesso em 03/10/2022.Todos Pela Educação**. Educação Sexual na Escola: Para que Serve ?**. Entenda a Educação Básica, Serviço. Publicado em 29/05/2018. Disponível em: < https://todospelaeducacao.org.br/noticias/para-que-serve-a-educacao-sexual-na-escola/.> Acesso em 29/09/2022 as 15:35 h.
- Todos Pela Educação**. Primeira Infância: O que é e quais são os Impactos na vida adulta**. Entenda a Educação Básica, Serviço. Publicado em 12/07/2018. Disponível em: < https://todospelaeducacao.org.br/noticias/perguntas-respostas-o-que-voce-precisa-saber-sobre-primeira-infancia/#:~:text=Esse%20conceito%20est%C3%A1%20registrado%20no,os%204%20e%206%20anos.>

# VIOLENCIA POLÍTICA EN RAZÓN DE GÉNERO: UN ASUNTO PENDIENTE EN LAS UNIVERSIDADES MEXICANAS

**Marilú Camacho López**

Facultad de Humanidades, Campus VI, UNACH

Líder del Cuerpo Académico Derecho Educativo y Orientación.

Lic. en Pedagogía, Maestra en Educación Superior, Doctora en Derecho Público, Doctora en Derechos Humanos - Vicepresidenta de la Red Internacional de Investigación en Derecho Educativo (México).

E mail: marilu.camacho@unach.mx

## Resumen

La política educativa nacional en materia de educación superior, y la política educativa de las universidades mexicanas, se conducen por diversos planes y programas que tratan de impulsar y administrar el desarrollo académico, entre los que podemos destacar: PLAN NACIONAL DE DESARROLLO EN EDUCACIÓN, PLAN ESTATAL DE DESARROLLO EN EDUCACIÓN, PROGRAMA PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE (PRODEP) TIPO SUPERIOR, POLÍTICAS DE INCLUSIÓN Y RESPETO A LA DIVERSIDAD, POLÍTICAS POR LA IGUALDAD Y PARIDAD DE GÉNERO, PROYECTO ACADÉMICO DE LAS UNIVERSIDADES, Y EL PROYECTO INSTITUCIONAL DE DESARROLLO, RESPETO A LOS DERECHOS HUMANOS Y LABORALES, entre otros.

Hoy es insoslayable que en las universidades mexicanas se tengan que redoblar esfuerzos para que los derechos humanos de todas y todos quienes integramos la comunidad universitaria sean respetados y tengamos las mismas oportunidades en el aspecto académico, laboral, jurídico, en materia de seguridad, inclusión, investigación, etc. En ese sentido, los marcos normativos tanto de carácter general como específicos deben reestructurarse para favorecer el trabajo académico, promover la igualdad y equidad, atender la paridad de género en los puestos de toma de decisiones, así como favorecer los procesos democráticos con total transparencia, debido a que estas acciones abonan a una cultura de paz en los entornos universitarios.

La violencia política en razón de género que en diversas universidades se ha manifestado se debe entre otras cosas a la cultura machista, a los modelos patriarcales que aún en el

siglo XXI se siguen perpetuando, así como al hecho de que los cargos de toma de decisiones aún en los niveles de educación superior siguen siendo destinados para el género masculino y muy pocas veces son otorgados al género femenino o al género no binario.

***Palabras Clave:*** *Violencia de género, derechos humanos, derecho educativo.*

## Introducción

El marco normativo de las universidades mexicanas se encuentra articulado con lo que establecen las leyes internacionales, nacionales, estatales, municipales e institucionales, debido a que la armonización entre las normativas antes mencionadas son necesarias para que su aplicación sea justa y expedita, ya que "justicia que llega tarde, no es justicia".

Los instrumentos jurídicos son determinantes para el ejercicio de las libertades y convivencia armónica en las universidades, los procesos de legitimación y el reconocimiento de los mecanismos e instrumentos internacionales para la defensa de las mujeres a una vida libre de violencia se encuentra plasmada en la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, Convención De Belém Do Pará (CIPSEVM, 1995), misma que en su artículo 21, establece que los Estados Partes reconocen el respeto irrestricto a los derechos humanos, afirma además que la violencia contra la mujer constituye una violación de los derechos humanos y las libertades fundamentales y limita total o parcialmente a la mujer el reconocimiento, goce y ejercicio de tales derechos y libertades; en este sentido podemos afirmar que en las universidades mexicanas se debe reconocer el trabajo que las mujeres universitarias realizan, brindándoles espacios de poder para atender necesidades específicas de la comunidad universitaria y no violentarlas en sus espacios de trabajo, mediante estrategias de indiferencia, invisibilidad y/o anonimato, en virtud de que estas tácticas no son más que estrategias de violencia política en razón de género.

Desafortunadamente, la violencia contra las mujeres trasciende todos los sectores de la sociedad independientemente de su clase, raza o grupo étnico, nivel de ingreso, cultura, nivel educacional, edad o religión y afecta negativamente sus propias bases. En este sentido, los Estados Partes convencidos de que la eliminación de la violencia contra la mujer es condición indispensable para su desarrollo individual y social y su plena e

igualitaria participación en todas las esferas de la vida, y convencidos de que la adopción de una convención para prevenir, sancionar y erradicar toda forma de violencia contra la mujer, en el ámbito de la Organización de los Estados Americanos, constituye una positiva contribución para proteger los derechos de la mujer y eliminar las situaciones de violencia que pudieran afectar su desarrollo personal y/o profesional, por lo que cualquier tipo de conducta que vulnere su dignidad humana debe atenderse con prontitud y de manera eficaz.

## Objetivo General

Analizar las diversas formas de violencia política en razón de género que se manifiestan en las universidades mexicanas, para proponer nuevas formas de empoderamiento de las mujeres universitarias en tanto que se constituye en un derecho humano necesario para transformar los espacios de poder desde un sentido paritario y equitativo.

## Metodología

Las universidades mexicanas en general se han preocupado y ocupado en la creación de programas, protocolos y estrategias para empoderar a las mujeres universitarias, pero no han sido suficientes, se requieren formas más efectivas para garantizar ese derecho humano que históricamente se ha negado al no aplicar mecanismos de igualdad y equidad, por ejemplo en la conformación de espacios de toma de decisiones con perspectiva de género, de ahí que esta problemática sea un asunto pendiente en las agendas de los tres niveles de gobierno.

En general, son las mujeres universitarias, en su calidad de docentes, directivas, administrativas y alumnas que en algún momento de su desarrollo profesional han sido violentadas en alguno de sus derechos humanos, por ello Galaz y Martínez en el libro de Flores& García (Coordinadores) afirman que:

“La educación superior, ya sea en México o en cualquier otro país, se enfrenta permanentemente a problemas, retos y oportunidades para mejorar en sus funciones de docencia, investigación, extensión y vinculación. Aunque cada sistema nacional, al estar ubicado en un contexto histórico, social, económico y político específico, tiene ante sí retos particulares” (Flores & García, 2021).

Las instituciones y organismos gubernamentales y no gubernamentales para hacer frente a la violencia política en razón de género en las universidades mexicanas aún tienen que madurar la idea de empoderar a las mujeres universitarias, debido a que hoy por hoy, sólo

el 1% de las mujeres universitarias ocupan el cargo de más alta responsabilidad que es el de Rectoras de universidades públicas, debido a que las desigualdades sólo abren más las brechas entre los distintos géneros, promueve la discriminación y violenta los derechos humanos en general.

En la Convención De Belém Do Pará se señalan los derechos de las mujeres, en el Artículo 3º. y 4º. mismos que señalan lo siguiente:

Artículo 3.- Toda mujer tiene derecho a una vida libre de violencia, tanto en el ámbito público como en el privado.

Artículo 4.- Toda mujer tiene derecho al reconocimiento, goce, ejercicio y protección de todos los derechos humanos y a las libertades consagradas por los instrumentos regionales e internacionales sobre derechos humanos. Estos derechos comprenden, entre otros: a. el derecho a que se respete su vida; b. el derecho a que se respete su integridad física, psíquica y moral; c. el derecho a la libertad y a la seguridad personales; d. el derecho a no ser sometida a torturas; e. el derecho a que se respete la dignidad inherente a su persona y que se proteja a su familia; f. el derecho a igualdad de protección ante la ley y de la ley; g. el derecho a un recurso sencillo y rápido ante los tribunales competentes, que la ampare contra actos que violen sus derechos; h. el derecho a libertad de asociación; i. el derecho a la libertad de profesar la religión y las creencias propias dentro de la ley, y j. el derecho a tener igualdad de acceso a las funciones públicas de su país y a participar en los asuntos públicos, incluyendo la toma de decisiones.

En las universidades mexicanas, aún se tienen que realizar acciones concretas de capacitación, reeducación, conocimientos normativos, regulaciones específicas, garantías de protección, derechos humanos, empoderamiento de las mujeres, cultura de la prevención victimal, formas de violencias políticas en razón de género que permitan identificar situaciones de riesgo, seguridad en los entornos universitarios y programas especiales que den garantía en el debido proceso para solucionar y/o en su caso sancionar a quienes cometan actos de violencia en cualquiera de sus formas y además que la legislación vigente se revise de manera democrática y consensuada con la comunidad universitaria para conocerla, estar informados, sociabilizarla, analizarla, entenderla y saber cómo utilizarla en situaciones de vulnerabilidad; reconocer los recursos jurídicos y administrativos con que cuenta la comunidad universitaria para su legítima defensa.

La comunidad universitaria debe estar unida y atenta a cualquier intención de mejora para participar en su universidad mediante proyectos, programas, y todo tipo de acciones que

favorezcan el desarrollo educativo, social, empresarial, cultural, etc, con propuestas viables, para evitar todo tipo de discriminación, violencia, hostigamiento y acoso, y las instituciones tienen la obligación de atender cualquier tipo de problemáticas que laceran la vida pública y privada, sin que ello se constituya en algún tipo de represión y/o persecución en contra de quienes manifiesten formas de pensamiento distintas o propongan estrategias innovadoras para hacer que las instituciones cumplan con la obligación de crear espacios seguros para la comunidad universitaria.

## Resultados

Las distintas formas para construir una cultura de la prevención en las universidades y el desarrollo de políticas institucionales para garantizar seguridad, espacios libres de violencia y una legislación que garantice bienestar, se están construyendo, aún no son suficientes las que existen debido a que se han enfocado únicamente en procesos de legitimación institucional, pero no se ha contado con la participación de todas y todos los integrantes de la comunidad universitaria.

Al respecto, señalamos que: “la prevención o acción de prevenir, es realizar acciones anticipadas para evitar algo, en este caso el riesgo de ser víctima. Luego entonces una cultura de la prevención la conforman los conocimientos, actitudes y actividades encaminadas a evitar o cuando menos disminuir riesgos y efectos nocivos de la inseguridad en cualquier espacio posible” (Camacho, 2018).

Aún cuando en las universidades mexicanas se han creado programas y espacios para empoderar a las mujeres universitarias, éstos no han sido suficientes debido a que las y los estudiantes poco se involucran e incluso muchos desconocen esos espacios, se ha convertido en un programa rutinario el promover foros presenciales o en línea para informar, pero ha tenido poca efectividad si consideramos que en la práctica y en la realidad universitaria las y los estudiantes viven procesos distintos, debido a que en su mayoría se enfrentan a autoridades universitarias donde impera la represión por tan solo pensar diferente. Aún a la comunidad de docentes, se han manifestado situaciones de acoso laboral y despidos que atentan contra el derecho humano al trabajo, ello ha sido una característica en algunas universidades mexicanas, tal es el caso de la Universidad Autónoma de Chiapas. Por ello, debemos promover cambios radicales en el quehacer político de las instituciones de educación superior para humanizar el poder y construir una armonía institucional que permita un mayor rendimiento y productividad de todos sus integrantes.

Por ello, es necesario promover por todos los medios los Mecanismos de protección de los derechos humanos, tales como la Convención de Belém Do Pará, misma que establece en sus Artículos 10, 11 y 12 que:

Artículo 10.- Con el propósito de proteger el derecho de la mujer a una vida libre de violencia, en los informes nacionales a la Comisión Interamericana de Mujeres, los Estados Partes deberán incluir información sobre las medidas adoptadas para prevenir y erradicar la violencia contra la mujer, para asistir a la mujer afectada por la violencia, así como sobre las dificultades que observen en la aplicación de las mismas y los factores que contribuyen a la violencia contra la mujer.

Artículo 11.- Los Estados Partes en esta Convención y la Comisión Interamericana de Mujeres, podrán requerir a la Corte Interamericana de Derechos Humanos opinión consultiva sobre la interpretación de esta Convención.

Artículo 12.- Cualquier persona o grupo de personas, o entidad no gubernamental legalmente reconocida en uno o más Estados miembros de la Organización, puede presentar a la Comisión Interamericana de Derechos Humanos peticiones que contengan denuncias o quejas de violación del artículo 7 de la presente Convención por un Estado Parte, y la Comisión las considerará de acuerdo con las normas y los requisitos de procedimiento para la presentación y consideración de peticiones estipulados en la Convención Americana sobre Derechos Humanos y en el Estatuto y el Reglamento de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (Convención Belém Do Pará; 1995).

La mayoría de las universidades mexicanas cuentan con protocolos de actuación en casos de hostigamiento, violencia escolar, de género, etc. Al respecto podemos mencionar las que consideramos cuentan con protocolos muy completos en cuanto a su estructura y medidas de protección:

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), Protocolo para la prevención y atención de la discriminación y violencia de género.

Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Protocolo para la atención a la violencia de género.

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Protocolo para la atención de casos de violencia de género.

Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), Protocolo de actuación ante situaciones de

violencia, violencia de género, hostigamiento, acoso sexual y/o discriminación.

A pesar de que la mayoría de las universidades cuentan con un protocolo, aún siguen existiendo casos no resueltos por violencia en razón de género, de ahí que en algunas universidades se tengan que auxiliar de organismos externos para concientizar a su comunidad universitaria respecto al problema y atención para garantizar una vida libre de violencia en el espacio institucional.

Al respecto, Soria Verdera (2014) señala en su libro Introducción al análisis del derecho educativo que: “las normas debieran ser el resultado de un proceso abierto, participativo y plural que convoque a todos los miembros de la escuela para su elaboración y aceptación. En su elaboración, revisión o análisis debieran participar todos los integrantes de la comunidad escolar y de no ser posible, el mayor número de miembros de la comunidad educativa”.

En este sentido, podemos señalar que para evitar todo tipo de violencia en razón de género, la comunidad universitaria debe participar en los procesos de revisión, análisis y reforma de su legislación universitaria, para evitar se cometan injusticias y violaciones a derechos humanos, que al estar contenidos en las normas escritas podrían atentar contra la dignidad humana, la seguridad, la equidad, los derechos laborales, estudiantiles, etc, por ello, es necesario que la comunidad escolar participe y construya una cultura jurídica y de participación política y social.

## Conclusiones

La universidades mexicanas cuentan con hombres y mujeres destacadas en todos los ámbitos de la vida pública y privada, conocedores de los problemas educativos y capaces de aportar al conocimiento científico para favorecer el desarrollo social; además hoy por hoy hablar de género es reconocer también a otros grupos no binarios, como sujetos de derechos, por ello los espacios universitarios deben constituirse en espacios de empoderamiento de todas y cada una de las personas que en ella nos desarrollamos, empezando por aplicar la paridad de género en los puestos de toma de decisiones.

Las universidades mexicanas deben trabajar en conjunto con los tres niveles de gobierno para implementar programas de mejora continua, dando el protagonismo a las mujeres universitarias, debido a que ha sido una deuda histórica el hecho de que las mujeres han sido invisibilizadas en los cargos de alto nivel. Por ello, se debe contar con programas específicos de promoción y difusión del conocimiento de los aportes que han brindado las

mujeres universitarias en los distintos tiempos y espacios, así como gestionar recursos estatales y federales para programas que favorezcan el empoderamiento de las mujeres universitarias.

Además, se debe reeducar a las autoridades universitarias para entender e incluir en sus programas institucionales a las mujeres universitarias que demuestren tener capacidad, talento, conocimientos e interés de disminuir la brecha de género, no es suficiente con realizar foros o pláticas que sirven sólo como evidencia para “aparentar” que algo se está haciendo al respecto.

Es importante que se invierta más en programas de estímulos para mujeres universitarias destacadas en las ciencias, la educación, por su trayectoria académica, por sus aportes a la universidad, por sus estudios posdoctorales, por su altruismo, por su desarrollo en las distintas trincheras donde le ha tocado desempeñar algún rol, ya sea como líder de una familia, de un proceso profesional, por ser emprendedoras, por luchar contra la corrupción, la desigualdad o la mejora continua de la vida pública.

Para ello, es fundamental que las autoridades universitarias no obstaculicen el desarrollo de eventos académicos que favorezcan la profesionalización de nuestros estudiantes, que sean mediadores, más no obstaculizadores de dichos procesos, que sean gestores efectivos para hacer posible que las mujeres universitarias de México alcancen su desarrollo pleno no por exigencias sino porque es un derecho humano y una obligación de las instituciones ser copartícipes en el desarrollo de las y los integrantes de la comunidad universitaria, sean hombres, mujeres o no binarios.

## Fuentes de Información

- Aquino, F, et al. (2019). La cultura de la prevención victimal: Una alternativa no violenta para afrontar la violencia. Ediciones académicas COLOFÓN. UAT. México.
- Beuchot, Mauricio. (1999) Derechos Humanos. Historia y Filosofía. Distribuciones Fontamara, S.A. México.
- Burgoa Ignacio. (2005) Las Garantías Individuales. Editorial Porrúa. México.
- Cabrera, Pedro Alonso. (2010). Aprendizaje Vicario, efecto mimético y violencia de género. Las Palmas.
- Camacho López M, et al. (2018). Aproximaciones al estudio de la violencia en el entorno escolar. Publicado por la Universidad Autónoma de Chiapas. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México.

- Cisneros Farías, G. (2000) Axiología del Artículo Tercero Constitucional. Editorial Trillas. México.
- Cisneros Farías, G. (2009). La interpretación de la Ley. Editorial Trillas. México.
- Convención de Belén Do Pará (1995). Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer. Documento completo. Brasil.
- Daza, Ala, Luna Katherine, Palomeque Yamileth. (2010). Los derechos humanos en el contexto escolar. Lumen Gentium Fundación Universitaria Católica, Facultad de Educación. Cali, Colombia.
- Flores, Pedro, et al. (2021). Análisis de la política en educación superior bajo el gobierno de AMLO. ¿Cambio, continuidad o regresión?. ANUIS, Biblioteca de la Educación Superior, UABC, UAQ, México.
- García Máynez, E. (2004) Filosofía del Derecho. Editorial Porrúa. México.
- Gómez Téllez, A. (2013) Derechos humanos y cultura de paz: otra mirada a la educación. UNACH, PIFI, CECOL. Chiapas, México.
- Kelsen Hans. (1999) ¿Qué es la Justicia?, Distribuciones Fontamara S.A. Décima Primera Edición. México.
- Lee Zamora, D. (2016). Manual de Seguridad para la Prevención de Delitos. Editorial Grupo Paladin S.A de C.V. México.
- López Betancourt, E. (2003). Pedagogía Jurídica. Editorial Porrúa. México.
- Observatorio de participación política de las mujeres en la Ciudad de México (2021). Tribunal Electoral de la Ciudad de México. Boletín 2, abril- junio 2021.
- Plan de acciones inmediatas de atención a la violencia contra las mujeres. (2021) Gobierno de la Ciudad de México.
- Ruíz Miguel A. (2000) Política, Historia y Derecho en Norberto Bobbio. Distribuciones Fontamara, S. A. México.
- Soria Verdera, R. (2014) Introducción al análisis del Derecho Educativo. PIRCA Ediciones. Argentina.
- Sorondo, Fernando. (1988). Los derechos humanos a través de la historia. Cuaderno para docentes. No. 3.

# Hot Topics and Evolution of Drug Prevention Education Research for Adolescents in China: A Bibliometrics Analysis via CiteSpace

**Liu Yihui**[32]
**Su Chunjing**[33]

## Abstract

A visual analysis of drug prevention education research for adolescents in China was conducted using Cite Space bibliometric software in the database of China Knowledge Network（CNKI）. The study found that drug prevention education research for adolescents in China has gone through four stages: the initial period, the fluctuating development period, the rapid rise period and the settling development period. And the content of research has changed from the call for drug prevention education to improve the composition of the drug prevention education system, and the research objectives have gradually expanded from emphasizing primary and secondary school students to university students. In the future, the research in this field should broaden the research channel of drug prevention education for adolescents, improve the quality of drug prevention education research team, and strengthen the relevance of drug prevention education research for adolescents.

***Key words:*** *drug prevention education; bibliometrics; research hotspots*

## Introduction

Drug prevention education for adolescents is one of the fundamental solutions of China's anti-drug efforts, helping adolescents to raise awareness and nip drug use in the bud (Xu,2020; Yuan et al.,2019). Drug prevention education for adolescents has always been an important research topic in the field of education research and youth development research in China, and in recent years, with the continuous development of related

[32] Liu Yihui, Ph.D. student from School of Educational Science, Ludong University, and Institute for Education and Treatment of Problematic Youth, Ludong University, People's Republic of China.

[33] Su chunjing, Professor and doctoral supervisor from School of Educational Science, Ludong University, and Institute for Education and Treatment of Problematic Youth, Ludong University, People's Republic of China.

research, the perspectives of researches have become multi-faceted, involving a variety of disciplines such as education, sociology and psychology, and have been fruitful. Therefore, this study attempts to adopt a bibliometric approach to comprehensively, objectively and scientifically summarize past research on drug prevention education for adolescents in China, to show the hot topics and evolution of drug prevention education research, and on this basis, to provide some reference and suggestions for subsequent research.

## Data Sources and Research Methodology

### Data sources

In this study, CNKI, a digital data platform with a high degree of recognition and documentation in the Chinese academic community, was selected as the data source. By combining " adolescents " with "drug prevention education", the keywords and subject terms were used to conduct an advanced search in the CNKI database, and the source category was selected as "all journals". Given that the first publication of drug prevention education for adolescents in the CNKI database was in 1993, this study targeted the period 1993-2002 for the literature search. After screening out invalid documents such as conference announcements and book reviews, a total of 213 valid documents were included in this study.

### Research Methodology

Using CiteSpace (software version 6.1R3) and CNKI visual econometric analysis, we conducted a statistical analysis of the trends in publications, high-frequency authors, publishing institutions, and keywords in the field of "drug prevention education for adolescents " from 1993 to 2022, and drew up a graph of publication trends, a keyword co-occurrence map and a keyword highlight map to summarize and analyze the general trends in the field of "drug abuse prevention education for adolescents " in the past three decades.

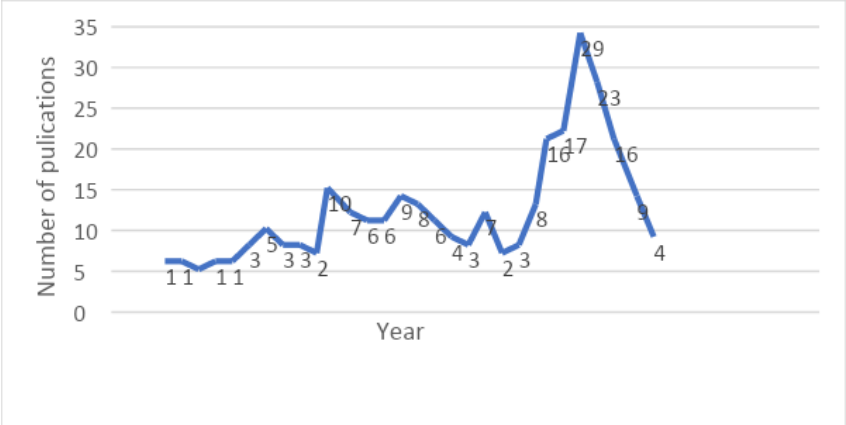
## Basic Information on Drug Prevention Education Research for Adolescents in China

### Annual Publications

Figure 1 shows the trend of the number of publications on drug prevention education for adolescents in China. As can be seen from the figure, the research shows a wave upward trend. At the beginning, the number of publications in this field was not high, but gradually maturing and stabilizing as drug prevention is gradually taken seriously. In general, it can

be roughly divided into following four stages: the first stage is from 1993 to 2002, which is the initial period of research, with a total of 20 publications and the annual average of publications is 2; the second stage is from 2003 to 2014, a period of fluctuating development, with 71 publications and an annual average of 6 publications; the third stage is from 2015 to 2018, which is a period of rapid rise, with 70 publications and 18 publications annually. The fourth phase is from 2019 to now, a period of sedentary development, with 52 publications and the average annual number of publications is 13.

FIGURE 1 The number of drug prevention Education research publications from 1993 to 2022




## Analysis of core Author

The core authors and the cooperation between them reflect the development direction and speed of the research field to a certain extent (Yang et al., 2019). Therefore, it is necessary to analyze the core authors and their cooperation. After analysis via Cite space software, a total of 267 scholars published relevant papers in the field of drug prevention education research for adolescents from 1993 to 2022. The highest number of publications was Zhou Limin, with a total of 12, followed by Wang Wei and Zhu Xiaoli in that order, with 6 each. The number of core authors can be calculated according to Price's law $M = 0.749\sqrt{N_{max}}$ (Shi et al.,2012), where M represents the number of core authors and Nmax refers to the number of the most prolific authors, which is calculated as $M \approx 2.59$. Therefore, the number of authors with three or more articles is defined as the core authors, with a total of 21 authors. Table 1 shows the top 10 authors with the number of publications. The number of articles published by the 21 core authors is 84, which is far less than half of the total number of articles published, and most of the authors published only one article, indicating that they do not have a continuous interest in this research area. Therefore, according to Price's law, there is no core group of authors in the field of drug prevention education research for Chinese youth.

TABLE 1. The top ten authors related to drug prevention Education research in China.

| Ranking | Frequency | Author | Ranking | Frequency | Author |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 12 | Zhou Limin | 6 | 4 | Liu Yongliang |
| 2 | 6 | Wang wei | 7 | 4 | Tang hao |
| 3 | 6 | Zhu Xiaoli | 8 | 4 | Wang Xinhua |
| 4 | 5 | Chen Xiaoyun | 9 | 3 | Chen Feng |
| 5 | 4 | He Yunqing | 10 | 3 | Gu Jie |

## Analysis of research institutions

Using CiteSpace to conduct Institution statistics, it was found that more than 110 research institutions published papers on drug prevention education for adolescents from 2003 to 2022. The top ten institutions are listed in this paper, as shown in Table 2. It can be seen that Criminal Investigation Police University of China, as the first public security college in China to grant undergraduate education in public security, published the most articles in this field, with 15, followed by Yunnan Police Officer Academy and Zhejiang Police Vocational Academy with 12 each; Fujian Police College with 9; Yunnan Normal University with 8.

It can be seen that most of the institutions that have paid more attention to this field are police academies, which involve their professional expertise and therefore contribute to the research in this field. In addition, the distribution has obvious geographical characteristic, mostly in the border areas of China, like Yunnan, Guangxi province, and the more economically developed regions, like Beijing, Zhejiang province. This is an indirect indication of the uneven regional distribution of the importance attached to the research on drug prevention education for adolescents in China.

**TABLE 2**. The top five Institutions related to the research on drug prevention Education for adolescents in China.

| Ranking | Frequency | Institution |
|---|---|---|
| 1 | 15 | Criminal Investigation Police University of China |
| 2 | 12 | Yunnan Police Officer Academy |
| 3 | 12 | Zhejiang Police Vocational Academy |
| 4 | 9 | Fujian Police College |
| 5 | 8 | Yunnan Normal University |

## Hot Topics in Drug Prevention Education for Adolescents in China

To a certain extent, keywords with high frequency can be seen as a basis for detecting hot spots in the research field (Feng et al.,2020). We exported the relevant literature from CNKI in Refworks format and then used the keyword clustering function of CiteSpace software to analyze it, draw a keyword clustering map of the research field of drug prevention education for adolescents in China, with a total of 244 nodes and 559 connected lines. In order to make the keyword more visible, the keyword map was simply adjusted to produce the clustering diagram shown in Figure 2. The larger the cross is, the more frequently the keyword appears and the more interest it has in the academic community. Table 3 specifically lists the keywords that appear more frequently than 5 times. Among them, "adolescents" and "drug prevention" have larger nodes because they are consistent with the literature search terms. In addition, the keywords "university students", "primary and secondary school students", "school education", "anti-drug publicity", "current state of education" have high frequency, indicates that these are key areas of interest in the research field of youth drug prevention education for adolescents in China.

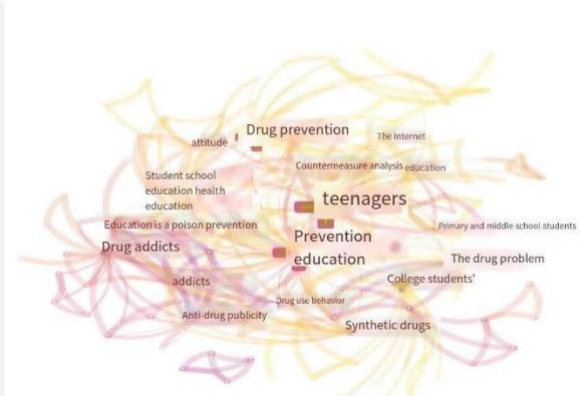


Figure 2 A keyword map of Drug Prevention Educational research for Adolescents in China from 1993 to 2022.

**TABLE 3** | The top ten keywords related to drug prevention Education research in China.

| Ranking | Frequency | Keyword | Ranking | Frequency | Keyword |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 48 | Adolescent | 6 | 11 | Countermeasure analysis |
| 2 | 42 | Prevention education | 7 | 10 | Drug addicts |
| 3 | 22 | Drug prevention | 8 | 10 | Drug problem |
| 4 | 17 | University students | 9 | 8 | School education |
| 5 | 11 | Synthetic drugs | 10 | 7 | Primary and secondary school students |

Table 3 shows the top 10 keywords related to the research on drug prevention education for adolescents in China. Combining the keyword map and the high-frequency keyword, we can summarize that the current hotspots in the research field of drug prevention education for adolescents in China are focused on the following aspects: Firstly, focus on the target audience of drug prevention education, with the main keywords are "university students", "primary and secondary school students", etc. Researchers in this direction mainly carry

out targeted research on preventive education countermeasures based on national policies and the reality of the frequent drug abuse targets. The second is to focus on the ways of drug prevention education, with the keywords "school education", "current situation of education" and "health education". This aspect emphasizes school education as the basis of the analysis of the current situation of drug prevention education, and hopes it can be integrated into health education. Thirdly, the study focuses on the application of online networks in drug prevention education, with the keywords "Internet", "anti-drug propaganda", and focuses on how to use the rapidly developing Internet technology to complement the advantages of traditional drug prevention education and promote the reform of drug prevention education model. The research focuses on how to use the rapidly developing Internet technology to complement the advantages of traditional drug prevention education and to promote changes in the drug prevention education model. At present, the use of the Internet in drug prevention education is being promoted through the establishment of an anti-drug education platform and the optimization of online public opinion.

**The evolution of the lineage of research on drug prevention education for Adolescents in China.**

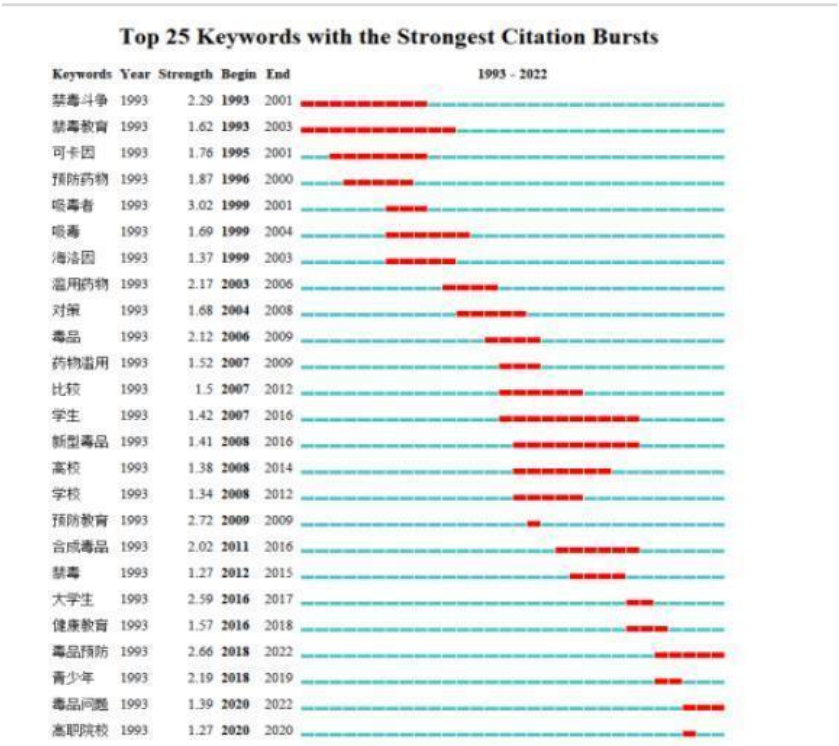



*Ilustración 1Figure 3 Top 25 keywords with the strongest citation bursts.*

Using the Burst function of CiteSpace software to analyze the publications, we get the top 25 keywords with the strongest citation burst from 1993 to 2022, which is shown in Figure 3. It could help us to know the research frontier, and to see the overall evolution of the research in this field at each time period, and in combination with high frequency keywords, the research can be roughly divided into the following four stages.

**Phase 1 (1993-2002):** The main key words in this phase were the "fight against drugs", "drug abuse", "heroin", "cocaine", etc. With the great achievements of reform and opening up, drugs and other feudal decadence also entered China(Wang,2022). By the mid-1990s, Chinese scholars paid attention to the fact that drug abuse was spreading among adolescents. At this stage, drugs such as heroin and cocaine appeared in the country one after another, so drug prevention education began to receive widespread attention. Many researchers analyze the reality of the sudden increase in the number of drug users, emphasize the necessity and importance of drug prevention education among the young people, and advocate that the awareness of drug control should be formed among the young people through the publicity of the harm of drugs to individual, family and social development, so as to carry out drug control struggle (Zhang et al.,1996; He,1998; Peng,1999). Combined with Figure 1, it can be seen that this stage was the initial stage of research, with a small number of publications and not in-depth research. It was at the stage of calling for drug prevention education, and the research content of drug prevention education is mainly based on advocacy.

**Phase 2 (2003-2007):** The key words in this phase are "primary and secondary school students", "countermeasures" and "comparisons". In 2003, the Ministry of Education issued the *Special Education Outline on Drug Prevention for Primary and Middle School Students*, along with the *Opinions on the Implementation of Nationwide Drug Prevention Education*, *Opinions on Further Strengthening and Improving the Ideological and Moral Construction of Minors*, and *Guidelines on the Printing and Distribution of Legal Education in Primary and Secondary* , clearly stating that anti-drug education should be carried out among the primary and secondary school students. As a result, researchers at this stage tend to start from the loopholes in the current situation of drug prevention education in primary and secondary schools, and take a problem-oriented approach to complement the existing drug prevention education(Yang, 2004; Jia et al.,2004). In addition, there is a tendency to draw lessons from the anti-drug education models of foreign countries, Hong Kong and Macao regions in China, so as to put forward improvement measures in terms of faculty, anti-drug

education models and approaches (Li et al.,2007; Xu,2003). It can be seen that under the policy call issued by the Chinese government, the research on drug prevention education for youth at this stage began to focus on primary and middle school students, relying on moral education in schools, and try to conduct professional education model research on the basis of learning from high-quality anti-drug education experience.

**Phase 3 (2008-2018):** The keywords in this phase are "university students", "synthetic drugs" and "the Internet". The promulgations of the *Drug Control Law of the People's Republic of China* in 2008, *the Guiding Opinions on Deepening the Nationwide Drug Control Publicity and Education* in 2010 and the *Opinions on Strengthening the Drug Control Work* in 2014 have played a radiating role in the research in this field for a long time. Many scholars argue that synthetic drugs such as methamphetamine, macula and ecstasy have replaced traditional drugs such as heroin, found before this drug prevention education always focus on primary and secondary groups, college students' drug prevention education is neglected, so most surveys were conducted to understand college students' perceptions of drugs and requirements of drug prevention education, and the findings of the study are used to make recommendations for motivating students and expanding their learning pathway (Zhu et al.,2021; Liu,2012). At the same time, in the context of the "Internet +", many researchers have begun to consider the necessity and feasibility of constructing an "Internet+ drug prevention education" model, and point out that the algorithmic pushing and interaction functions that can be achieved by relying on the Internet can contribute to the accuracy, timeliness and effectiveness of education (Cai,2014; Wen et al.,2019; Shen,2019). It has been suggested that the use of WeChat and online education platforms can link online and offline drug prevention education resources to build a new educational situation that meets the psychological needs of youth. It can be seen that this stage of the research on drug prevention education for adolescents in China is more advanced with the times, and compared with the previous traditional offline education, it is in line with the daily lifestyle of young people, and further improves the pertinence and applicability of education.

**Phase 4 (2019-present):** The keywords in this stage are "youth" and "drug problem". In 2019, the National Narcotics Control Commission issued a *Guideline on Strengthening Nationwide Publicity and Education on Drug Control in the New Era*, which clearly pointed out that a comprehensive drug prevention and education system should be built. Therefore, at this stage, based on the spirit of the guidance and practical needs, the academic community began to conduct research on the main subjects of drug prevention curriculum teaching design, material collection and case writing, and attempted to expand the

educational functions of diversified channels such as libraries, anti-drug exhibition halls and online classes, trying to incorporate them into the main positions of anti-drug education, while some studies also attempted to build a drug prevention education system for youth(Zhou,2019; Zhou,2019; Wang,2020; Zhao et al.,2022;Qu,2019). On the whole, the research topics at this stage are relatively diverse and are beginning to blossom, exploring the possibility of improving drug prevention education for young people from multiple perspectives.

**Future Prospects of Research on Drug Prevention Education for Adolescents in China**

### Further broadening the ways of drug prevention education for adolescents

Although researchers have been trying to expand the ways of youth drug prevention education in recent years, school education is still the main channel to carry out preventive education. According to relevant surveys, low education level is one of the typical characteristics of drug-addicted youth groups, who tend to drop out of school at the secondary school level, either by entering vocational institutions or directly find a job (Wang, 2020). Therefore, the vast majority of studies still focus on drug prevention education through formal channels such as school education and library, although it can reach the vast majority of adolescents, but may still be possible to ignore the adolescents who dropped out of school. In this way, it is necessary to further broaden the ways of drug prevention education, for example, by focusing on community education, club and peer group education, so that drug prevention education can be multi-faceted, and adolescents who are not in school can be exposed to drug prevention education. Thus, the requirement of "full coverage" of the prevention education system in the *Guiding Opinions on Strengthening the Publicity and Education of Drug Control among All People in the New Era* could be truly completed.

### Enhancing the quality of the youth drug prevention education research team

The quality of the youth drug prevention education research team is not only related to the level of research in the field, but also to the well-being of youth development. Up to now, more scholars have paid attention to this field, but the persistence is not strong. The majority of researchers have published only one article in this field, and the published institutions are usually police academies closely related to drug prevention education, concentrated in border areas such as Guangxi and Yunnan, which are prone to drug prevalence problems. In addition, it can be found that the release of policies related to youth

drug prevention education tends to influence researchers, usually within a period of time when the policies are released, and the number of studies is high, it is a typical policy-driven tendency. Although policy-driven can help researchers to grasp the general direction, it can also lead to a lack of endogenous motivation for drug prevention education research. Therefore, it is needed to enhance the quality of the team in youth drug prevention education research, strengthen collaboration between schools and anti-drug departments, and fully integrate material and human resources so as to form a stable research team and promote more innovative, in-depth, comprehensive and sustainable research on youth drug prevention education.

## To improve the appropriateness of the research on drug prevention education for adolescents

The object of service of drug prevention education for adolescents is the group of adolescents, and its research content should conform to the characteristics and needs of adolescents. According to statistics, the current research on drug prevention education of Chinese teenagers mainly focuses on theoretical research, and analyzes the basic value of drug prevention education for teenagers. Although empirical research has been used in this field in recent years, the proportion is not high. The advantage of empirical research is that it can collect a large amount of data, make an in-depth understanding of teenagers' cognition, attitude and educational needs on drugs and find out the rules, so as to deduce scientific and valuable educational suggestions. Therefore, the research on adolescent drug prevention education can try to combine empirical research and theoretical research to complement each other. At the same time, other applicable research methods should be widely tried under different types of circumstances to fully cope with the complex and diverse research problems of drug prevention education among adolescents.

## References

Cai X L. Using the Internet to build a platform for drug prevention education for young people. Legal System and Society, 2014(24):78-79+81.DOI:10.19387/j.cnki.1009-0592.2014.24.037.

Feng J, Mu X M, Wang W. Carrier-Feature-Relationship Fusion Model for Research Fronts Identification. *Library Journal*,2020,39(09):56-63.DOI:10.13663/j.cnki.lj.2020.09.008.

He Y Q. Must Say No to Drugs— Seriously Carry Out Drug Prevention Education in Middle School. *The Teaching of Thought and Political Study*,1998(01):6.

Jia J, Wang Y J. Analysis on the problems and countermeasures of drug prevention

education for teenagers. *Basic Medical Education*, 2004,6(4):442-443. DOI:10.3969/j.issn.2095-1450.2004.04.058.

Li W J, Nie P. Comparison of Education on Drug-Prevention of Youth in China and Britain. Journal of Yunnan Police Officer Academy, 2007(4):41-44. DOI:10.3969/j.issn.1672-6057.2007.04.012.

Liu Z M. Current situation, characteristics and harm of synthetic drug abuse in mainland China. Chinese Journal of Drug Abuse Prevention and Treatment, 2012,18(01):1-3.

Peng Z G. Anti-smoking and anti-drug should start from young students. *Issues on Juvenile Crimes and Delinquency*,1999(6):12-14.

Qu X G. The function of anti-drug exhibition hall in Drug Prevention Education. People·Rule of Law, 2019(12):45-51.

Shen X Y. A probe into drug prevention education for college students in the all-media era. Journal of Yunnan Police Officer Academy, 2019(03):12-15.

Shi S L, Li H L, Yang H. Analysis on Authors Published Article in Information Science from 2005 to 2010. *Information Science*,2012,30(02):277-281.DOI:10.13833/j.cnki.is.2012.02.030.

Wang L N. Innovative Research on Drug Prevention Education Embedded in Library from the Perspective of Public Culture. The Guide of Science & Education, 2020(8):182-184. DOI:10.16400/j.cnki.kjdkz.2020.03.087.

Wang P F. An Analysis of High Risk Factors and the Prevention and Control Measures of Drug Abuse among Juveniles--An Empirical Study of 2155 Drug-related Juveniles. Journal of Chinese Youth Social Science, 2020,39(02):124-132.DOI:10.16034/j.cnki.10-1318/c.20200410.008.

Weng J Q, Guan C X. " Internet Plus"-based Drug Prevention Education Model for Primary and Secondary School Students. Journal of Guangxi Police College, 2019,32(01):79-84.DOI:10.19736/j.cnki.gxjcxyxb.2019.0114.

Wang L G. The communist party of China in one hundred anti-drug struggle casting anti-drug road with Chinese characteristics in practice - a review of the history of the prohibition of the communist party of China (revised edition)". *Leadership Science*,2022(03):2. DOI:10.19572/j.cnki.ldkx.2022.03.044.

Xu Q T. The Practice of Happy Learning in Drug Prevention Education. *Chinese Journal of Drug Abuse Prevention and Treatment*,2020,26(04):221-226. DOI:10.15900/j.cnki.zylf1995.2020.04.011.

Xu H B. Education on Drug Control in Macao. Chinese Journal of Drug Abuse Prevention and Treatment, 2003(03):36-38+22.DOI:10.15900/j.cnki.zylf1995.2003.03.013.

Yang L J. Research on Situation and Response of Drug Prevention in Primary and Secondary Schools in Yunnan. *The Journal of Yunnan Police College*, 2004,2(2):25-28.DOI:10.3969/j.issn.1672-6057.2004.02.009.

Yang X, Liu Y H. Research Hotspots and Evolution of Women/Gender Education in China. *Journal of Shenyang Normal University (Social Science Edition)*, 2019,43(04):106-111.DOI:10.19496/j.cnki.ssxb.2019.04.018.

Yuan Y J, Wang Y. A review of the history of drug control publicity and education in China. *Chinese Journal of Drug Dependence,*2019,28(04):267-275. DOI:10.13936/j.cnki.cjdd1992.2019.04.005

Zhang J L, Zheng J W. Prevention and Education Education on Drug Abuse Prevention Among Children as Early as Possible. *Chinese Journal of Drug Abuse Prevention and Treatment*, 1996(4).

Zhao Y B, Zhou L Z, Ni J Z. Construction of Drug Prevention Cloud Platform Based on Big Data. Chinese Journal of Drug Abuse Prevention and Treatment, 2022,28(3):295-299,307.

Zhou L M. Video Teaching Design and Evaluation of Drug Prevention Course——Taking a Documentary Film and an Animation as an Example. Journal of Qiqihar Junior Teachers' College, 2019(04):136-138.DOI:10.16322/j.cnki.23-1534/z.2019.04.048.

Zhou L M. Analysis of Materials Collection and Case Writing in Case Teaching of Drug Prevention Education. Journal of Anhui Vocational College of Police Officers, 2019,18(5):102-107. DOI:10.3969/j.issn.1671-5101.2019.05.021.

Zhu B Y, Wu Shi Y, Chen W T, Chen Y, Zhang L, Zhu Y H. Illicit Drug among Youth in China(1996-2020): A Systematic Review. Journal of East China University of Science and Technology(Social Science Edition), 2021,36(01):76-98.DOI: 10.3969/j.issn.1008-7672.2021.01.007

# Childhood abuse and juvenile offenders' aggressive behavior: Mediating role of self-esteem

**Mengmeng Xie[34] y Chunjing Su[35]**

School of Educational Science, Institute for Education and Treatment of Problematic Youth, Ludong University, China

## Abstract:

Juvenile delinquency has become a worldwide concern, and their criminal behaviors are characterized by obvious aggression and violence. We explored the mediating role of self-esteem in the relationship between childhood abuse and aggressive behavior among juvenile offenders. The Childhood Abuse Questionnaire, the Self-Esteem Scale and the Aggression Questionnaire were used to investigate 425 male juvenile offenders. The results showed that childhood abuse positively predicted aggression, and the mediating effect of self-esteem between childhood abuse and aggressive behavior was significant. The findings suggest that childhood abuse could indirectly affect juvenile offenders' aggressive behavior through the mediating role of self-esteem, which provides a new direction for the prevention and intervention of aggressive behavior.

**Keywords:** childhood abuse; juvenile offenders; aggressive behavior; self-esteem

## Introduction

Juveniles are the future and hope of a country, their physical and mental health are closely related to the harmony and stability of society. However, due to the lack of family education, the failure of school education and the bad influence of negative social culture, juveniles have some bad behaviors or criminal behaviors in the process of growing up, which brings serious impact to individuals, families and even the whole society. Adolescence is a period of high incidence of individual casualties, and one of the main reasons for this situation is the adolescents' aggressive behavior (Hu et al., 2022).

34 Mengmeng Xie (1994-), Female, Doctoral Student, School of Educational Science, Institute for Education and Treatment of Problematic Youth, Ludong University, China.

35 2 Chunjing, Su (1963-), Male, Profesor, Ph.D. Supervisor, School of Educational Science, Institute for Education and Treatment of Problematic Youth, Ludong University, China.

Aggressive behavior is common among adolescents, which not only affects their academic development and physical and mental health, but also damages their personality development and social adaptability, and even increases the risk of juvenile crime (Hodgins et al., 2008). In recent years, juvenile crime in China has become increasingly serious, and juvenile offenders' criminal behavior often shows aggressive and violent characteristics (Xie & Su, 2022). Moreover, juvenile offenders with antisocial tendencies may show more serious aggression in adulthood if their aggressive behaviors are not corrected in time (Guan et al., 2015). Among the many factors that influence aggression, childhood abuse usually has a profound impact on adolescent aggression. At present, the domestic research on the relationship between childhood abuse and aggression mainly focuses on ordinary adolescents, and there are few studies on juvenile offenders. Therefore, it is of great significance to understand the impact of childhood abuse on juvenile offenders' aggressive behavior and the internal mechanisms of this relationship.

### 1.1 Childhood Abuse and Aggressive Behavior

*Aggression* is an act of deliberate physical or psychological harm to others. The general aggression model (GAM) believes that environmental stimuli are an important factor in the generation of aggression, such as child abuse experiences (Li et al., 2022). *Childhood abuse* refers to abuse (physical, emotional, or sexual), neglect (physical or emotional), or both occurring during childhood (Harford et al., 2014). Researchers have demonstrated that aggression is associated with childhood abuse. A study has shown that childhood abuse not only increases an individual's vulnerability, but also has many negative consequences, such as aggressive behavior (Mozley et al., 2018). Moreover, from a longitudinal development perspective, childhood abuse could predict aggression, and abused adolescents are more likely to report that they themselves had shown aggressive behavior (Van Wert et al., 2017).

### 1.2 Mediating Role of Self-Esteem

*Self-esteem* is an important feature that affects individual development, including the positive or negative evaluation of self-worth. Childhood abuse creates a hostile environment for children that may reduce positive self-evaluation and have a negative impact on the development of self-esteem (Arslan, 2016). Attachment theory holds that children who suffer from childhood abuse are prone to form unsafe attachment styles, resulting in various behavioral and emotional disorders (e.g., low self-esteem, anxiety) (Berry & Bucci, 2016). In addition, individuals with low self-esteem were more sensitive and defensive, which made them more prone to aggressive behaviors (Lee, 2014). Therefore,

self-esteem may be a mediator of the relationship between childhood abuse and aggressive behavior.

Based on the existing theoretical and empirical research, we took juvenile offenders as subjects to explore the role of self-esteem between childhood abuse and aggressive behavior, in order to provide support for the treatment of juvenile offenders' aggressive behavior. We proposed two hypotheses: (1) Childhood abuse will positively predict juvenile offenders' aggressive behavior; (2) Self-esteem will play a mediating role between childhood abuse and juvenile offenders' aggressive behavior. The hypothesized model can be seen in Figure 1.

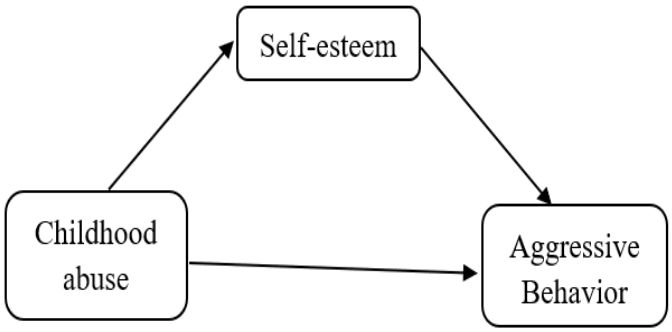



Figure 1. *The Hypothesized Model*

## Research Method

### 2.1 Participants and Procedure

Male juvenile offenders aged 15-21 from two prisons in Shandong Province and Jiangsu Province were selected as participants. We distributed 482 survey forms and collected 425 valid responses (effective return rate = 88.17%). Participants' average age was 17.00 years (SD = 0.90). The criminal types of participants were various, including robbery, intentional injury, rape, etc.

This study received support and consent from prison leaders before implementation. The survey forms were distributed by trained prison police and the police reminded the participants to read and understand the instructions of each questionnaire and answer them carefully. Participants were required to complete the questionnaires within 20-30 minutes,

and the police collected all the questionnaires after the answers were done. The data were analyzed by SPSS 23.0

## 2.2 Research Tools

### *2.2.1 Childhood Abuse Questionnaire*

To measure childhood abuse, we used the 28-item Childhood Abuse Questionnaire (Zhao et al., 2005). The questionnaire score is the sum of each item score. The higher the score, the higher level of childhood abuse. The questionnaire includes 5 dimensions: emotional abuse, physical abuse, sexual abuse, emotional neglect and physical neglect. Responses are rated on a 5-point Likert scale ranging from 1 (never) to 5 (always). Cronbach's alpha was 0.77 in this study.

### *2.2.2 Self-Esteem Scale*

To measure self-esteem, we used the 10-item Self-Esteem Scale (Wang et al., 1999). Responses are rated on a 4-point Likert scale ranging from 1 (strongly disagree) to 4 (strongly agree). The higher the score, the higher the self-esteem level. Cronbach's alpha was .82 in this study.

### *2.2.3 Aggression Questionnaire*

To measure aggressive behavior, we used the 21-item Aggression Questionnaire (Yang, 2007). Responses are rated on a 5-point Likert scale ranging from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree). The higher the score, the more serious the aggressive behavior. Cronbach's alpha was .88 in this study.

# 3 Results

## 3.1 Common Method Bias

Harman's single-factor test of variables showed that 20 factors had eigenvalues greater than 1 and that the first factor explained 7.59% of the variance, which is less than the critical value of 40%. This indicates that the data in this study were relatively unaffected by common method bias.

## 3.2 Correlation Analysis

Pearson correlation analysis results for the variables are shown in Table 1. Childhood abuse was negatively correlated with self-esteem, and positively correlated with aggressive behavior. Self-esteem was negatively correlated with aggressive behavior.

Table 1. *Correlation Analysis of Study Variables*

| | ***M*** | ***SD*** | **1** | **2** | **3** |
|---|---|---|---|---|---|
| 1.Childhood abuse | 50.81 | 6.00 | — | | |
| 2. Self-esteem | 19.39 | 3.70 | -.20** | — | |
| 3.Aggressive behavior | 45.30 | 3.25 | .29** | -.46** | — |

*Note.* ** $p < .01$.

### 3.3 Mediating Effect

Model 4 in SPSS PROCESS 3.3 was used to estimate the mediating effect of self-esteem (see Figure 2 and Table 2). The results suggest that self-esteem had a significant mediating effect on the relationship between childhood abuse and aggressive behavior. with an effect value of .06, accounting for 37.5% of the total effect. This mediating effect was 0.04 and the direct effect was 0.11, accounting for 26.67% and 73.33% of the total effect, respectively.

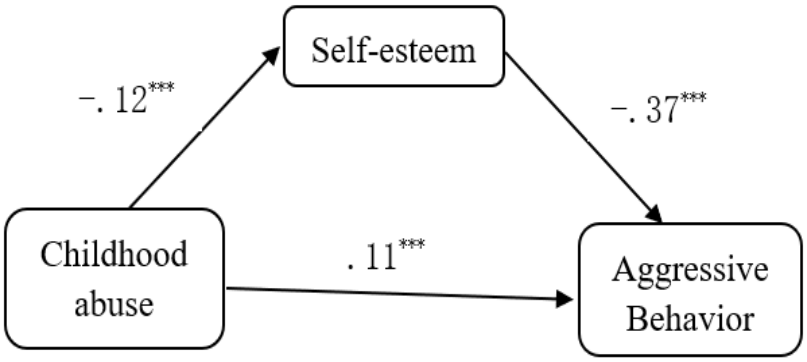



Figure 2. *The Mediating Effect Model of Self-esteem*

Table 2. *The Effect Analysis Mediating Model*

| | Effect value | SE | 95% CI | Effect ratio |
|---|---|---|---|---|

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Direct effect | .11 | 0.02 | [0.06, 0.15] | 73.33% |
| Indirect effect | .04 | 0.01 | [0.03, 0.07] | 26.67% |
| Total effect | .15 | 0.03 | [0.11, 0.20] | |

*Note. CI = confidence interval.*

## 4 Discussion

This study found that childhood abuse positively predicted juvenile offenders' aggressive behavior, supporting hypothesis 1. That is, juvenile offenders who experienced childhood abuse may show obvious aggressive behavior. Harford et al. (2014) found that individuals who experienced childhood abuse were more likely to commit aggressive behaviors in adulthood. Childhood abuse could seriously threaten the individual 's sense of security, satisfaction and self-worth, making individuals prone to emotional regulation disorders, resulting in more aggressive behaviors in social interaction due to hostile bias attribution (Jin & Wang, 2017). This finding suggests that parents should create a good family atmosphere to promote children's physical and mental health growth.

We found that self-esteem mediated the relationship between childhood abuse and aggressive behavior, supporting Hypothesis 2. On the one hand, childhood abuse could affect aggression directly, and on the other hand, childhood abuse could also affect aggression indirectly through the mediating effect of self-esteem. That is, childhood abuse predicted juvenile offenders' aggressive behaviors through the mediator of self-esteem. Childhood abuse lowers individuals' self-esteem levels (Lee, 2014), but individuals tend to maintain self-esteem and, when facing negative events, might protect their self-esteem through aggressive behaviors (Arslan, 2016). Low self-esteem was a result of juvenile offenders suffering from childhood trauma gradually formed, and we should give juvenile offenders adequate support and care to improve their positive self-evaluation and self-esteem level, and in the hope that they will exhibit fewer aggressive behaviors.

## 5 Conclusion

The following conclusions were obtained from this study: (1) childhood abuse positively predicted juvenile offenders' aggressive behavior; and (2) self-esteem mediated the relationship between childhood abuse and juvenile offenders' aggressive behavior.

## References


- Arslan, G. (2016). Psychological maltreatment, emotional and behavioral problems in adolescents: The mediating role of resilience and self-esteem. *Child Abuse and Neglect*, 52, 200–209. Doi: 10.1016/j.chiabu.2015.09.010
- Berry, K., & Bucci, S. (2016). What does attachment theory tell us about working with distressing voices? *Psychosis-Psychological Social and Integrative Approaches*, 8(1), 60-71. Doi: 10.1080/17522439.2015.1070370
- Guan, M., Liao, Y., Ren, H., Wang, X., Yang, Q., Liu, X., & Wang, W. (2015). Impaired response inhibition in juvenile delinquents with antisocial personality characteristics: A preliminary ERP study in a Go/No-go task. *Neuroscience Letters*, 603, 1–5. Doi: 10.1016/j.neulet.2015.06.062
- Harford, T. C., Yi, H., & Grant, B. F. (2014). Associations between childhood abuse and interpersonal aggression and suicide attempt among U.S. adults in a national study. *Child Abuse & Neglect*, 38(8), 1389–1398. Doi: 10.1016/j.chiabu.2014.02.011
- Hodgins, S., Cree, A., Alderton, J., & Mak, T. (2008). From conduct disorder to severe mental illness: associations with aggressive behavior, crime and victimization. *Psychological Medicine*, 38(7), 975–987. Doi: 10.1017/S0033291707002164
- Hu, C. M., He, L. L., & Pan, Q. L. (2022). The positive education strategy of adolescents' aggressive behaviors based on the dual system model theory [In Chinese]. *Educational Science Research*, (08), 11-17.
- Jin, G. C., & Wang, Y. Z. (2017). Childhood psychological abuse and aggression: a multiple mediating model [In Chinese]. *Chinese Journal of Clinical Psychology*, 25(04), 691-696. Doi: 10.16128/j.cnki.1005-3611.2017.04.022
- Lee, E. J. (2014). The relationship between unstable self-esteem and aggression: Differences in reactive and proactive aggression. *Journal of Early Adolescence*, 34(8), 1075–1093. Doi: 10.1177/0272431613518973
- Mozley, M. M., Modrowski, C. A., & Kerig, P. K. (2018). The roles of trauma exposure, rejection sensitivity, and callous-unemotional traits in the aggressive behavior of justice-involved youth: A moderated mediation model. *Aggressive Behavior*, 44(3), 268-275. Doi: 10.1002/ab.21749
- Van Wert, M., Mishna, F., Trocmé, N., & Fallon, B. (2017). Which maltreated children are at greatest risk of aggressive and criminal behavior? An examination

of maltreatment dimensions and cumulative risk. *Child Abuse & Neglect*, 69, 49–61. Abuse & Neglect, 69, 49–61. Doi: 10.1016/j.chiabu.2017.04.013

- Wang, X. D., Wang, X. L., & Ma, H. (Eds.). (1999). *The Self-Esteem Scale: Rating scales for mental health* [In Chinese] (pp. 318–319). China Mental Health Journal Press.
- Xie, M., & Su, C. (2022). Childhood abuse and juvenile offenders' aggressive behavior: Self-esteem and self-control as mediators. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 50(7), 1-8. Doi: 10.2224/sbp.11407
- Yang, W. J. (2007). *Study of the reliability and validity of the Aggression Questionnaire – Revised edition* (Unpublished master's thesis) [In Chinese]. Jinan University.
- Zhao, X. F., Zhang, Y. L., Li, L. F., Zhou, Y. F., Li, H. Z., & Yang, S. C. (2005). Evaluation of the reliability and validity of the Chinese version of the Childhood Abuse Questionnaire [In Chinese]. *Chinese Journal of Clinical Rehabilitation,* 20, 105–107. Doi: bit.ly/39onL2a

# DESAFÍOS DEL DERECHO EDUCATIVO EN LA POSMODERNIDAD
# CHALLENGES OF EDUCATIONAL LAW IN POSTMODERNISM

**Patricia Casana de Burga**

**Universidad Privada Peruano Alemana**

## Resumen

Se plantea que el derecho educativo, como disciplina jurídica especializada, enfrenta un desafío que comparte con el derecho en su conjunto: recuperar el brillo y la vitalidad, empañados por su divorcio con la realidad y las voces que lo acusan de ser un obstáculo para el cambio social.

Se destaca la necesaria comprensión del estudiante posmoderno, en un contexto líquido, por parte de las generaciones sólidas, que son las grandes decisoras sobre cuestiones que atañen a este. Se reconoce, también, que los enfoques tradicionales han fracasado y que la innovación se ve truncada por un desencuentro entre lo que el sistema legal busca en términos de calidad educativa y lo que realmente obtiene.

Finalmente, se esbozan algunos desafíos del derecho educativo y de sus operadores. Tanto la disciplina jurídica como los abogados de viejo cuño han de pasar por un proceso de licuación congruente con el *mindset* de los estudiantes universitarios del presente, bajo apercibimiento de ser considerados parte del problema que desemboca en la creciente deserción estudiantil y, lo que es peor, en la amenaza del fin de la universidad.

**Palabras clave:** derecho educativo, posmodernidad, universidad.

## Summary

It is argued that educational law, as a specialized legal discipline, faces a challenge that it shares with law as a whole: to recover the brightness and vitality, clouded by its divorce with reality and the voices that accuse it of being an obstacle to social change.

The necessary understanding of the postmodern students is highlighted, in a liquid context, by the solid generations, who are the great decision makers on issues that concern them. It is also recognized that traditional approaches have failed and that innovation is truncated

by a mismatch between what the legal system seeks in terms of educational quality and what it actually obtains.

Finally, some challenges of educational law and its operators are outlined. Both the legal discipline and the old-fashioned lawyers have to go through a process of liquefaction consistent with the mindset of university students, under threat of being considered part of the problem that leads to increasing student desertion and, what is worse, in the threat regarding the end of the university.

**Key words:** educational law, postmodernism, university**.**

## 1. Introducción

El derecho es un sistema dogmático, poco flexible, de cambio lento y no muy cercano a la realidad. Esas características eran no solo normales, sino hasta deseables en la modernidad, cuando era considerado un catalizador del orden y el progreso y el estabilizador por excelencia de los valores sociales. Así, soportaba con éxito las voces que le atribuían ser un obstáculo para el cambio. El paradigma posmoderno, sin embargo, plantea un gran reto para el derecho, disciplina que ya no ostenta el brillo y la vitalidad de sus momentos cumbre.

La educación, en su doble dimensión de derecho fundamental y servicio público esencial, es, por así decirlo, un *boom*. Se le reconoce una naturaleza esencial para el desarrollo social y, en consecuencia, se le asignan los más altos presupuestos públicos, a la par que se hiper regula el servicio educativo. En ese contexto, de un derecho "sólido" con normativa exuberante, la universidad se encuentra con estudiantes posmodernos, "líquidos" en terminología de Bauman, cuyas necesidades y expectativas debe atender de manera flexible e innovadora: son personas con una distinta valoración del tiempo y del espacio, buscan más que un empleo un propósito, están más interesadas en las experiencias que en la realidad o en la razón, no son desestructuradas sino que tienen estructuras autoconstruidas, son diversas y fluidas.

Uno de los retos del derecho educativo, como disciplina jurídica especializada, es proporcionar el marco teórico y conceptual para la construcción y reconstrucción normativa continua, de modo que las políticas públicas y el marco legal promuevan —no obstaculicen— que las universidades estén en aptitud de dar una oportuna respuesta a las necesidades y demandas de los estudiantes posmodernos.

Los enfoques tradicionales vienen fallando y, en términos generales, las generaciones más jóvenes ya no soportan la educación actual, mayoritariamente de tipo industrial y anclada en el siglo XX. Es necesario volver a despertar el amor por el aprendizaje en personas nuevas, que no desean ingresar a sistemas caducos; en caso contrario, harán *zapping* para evitar la educación superior universitaria, favoreciendo rutas de aprendizaje alternativas en plena ebullición.

La universidad atraviesa, más que una crisis de adaptación, una de identidad. Ello no es de extrañar si se considera que el siglo XXI trajo la avalancha que prometía y, con el rostro del COVID-19, nos puso enfrente lo que parece ser no una época de cambios sino un verdadero cambio de época. De pronto ya no basta con introducir mejoras en las antiguas estructuras, pues se cuestiona al sistema educativo y a la universidad de raíz y no en aspectos puntuales.

Los decisores en temas educativos proclamaron en su momento que el estudiante es el centro de la educación e incidieron en la calidad educativa y sus atributos. Hoy se preguntan, desconcertados, ¿de qué estudiantes hablamos?, ¿qué se entiende por educación de calidad?

Algunos, con una mirada adultocéntrica, no dudan en referirse a una denominada "generación de cristal", con estudiantes sobreprotegidos y débiles, sin los méritos suficientes para cursar estudios superiores porque no estarían dispuestos a esforzarse hoy por un futuro mejor mañana. Otros, con mayor criterio, analizan qué hay detrás —o, aún mejor, adentro— de personas que se enfocan en vivir el hoy como un conjunto de momentos-fragmentos, en comprender sus emociones, en valorar lo efímero y lo intangible y en buscar experiencias compatibles con sus propósitos.

Respecto a la calidad educativa, muchos la vinculan con alcanzar determinado puesto en algún *ranking* o con la empleabilidad de los egresados, mientras otros —con mayor amplitud— la asocian con formar y reformar los cimientos para una vida plena que se metamorfosea continuamente.

Sea cual fuere el enfoque, el derecho educativo es requerido para cristalizar los valores y proporcionar los principios y reglas que han de regir en el sistema universitario, tanto si estos se mantienen anclados en el pasado como si responden a las demandas de nuevo cuño. Es momento de elegir.

Esta ponencia busca plantear algunas reflexiones sobre los desafíos que enfrenta el derecho educativo y, más que eso, sus operadores, quienes le dan vida a través de las

políticas públicas, la legislación, la hermenéutica, la jurisprudencia y, en general, todas las manifestaciones del derecho. Esos operadores —abogados, jueces, fiscales, legisladores, autoridades universitarias, etcétera— nacidos y criados en un mundo "sólido", hoy advierten lo borroso de los antiguos márgenes, la desaparición de varias fronteras conceptuales, la fusión de lo real y lo virtual, y la comunión entre lo natural y lo artificial.

El propósito es contribuir con una línea de discusión para vivificar el derecho educativo, de modo que en nuestro tránsito de salida generacional podamos coexistir de manera pacífica y fructífera con quienes ya están con un pie en el metaverso o, por qué no, en el multiverso.

## 2. El derecho ¿obstáculo o instrumento para el cambio social?

El derecho, como sistema normativo y conjunto de conocimientos vinculados a fenómenos jurídicos, tiene como cimiento una amalgama de principios apriorísticos, axiomas, máximas, brocardos, aforismos y adagios. Así, por ejemplo, los abogados acuden al *dura lex, sed lex* para dar por zanjado que una norma se debe cumplir sin dudas ni murmuraciones, mientras que desde la otra orilla escuchan un antes trémulo, pero hoy fortalecido, *lex injusta non est lex*, esgrimido en una suerte de resucitación del derecho natural. Las elaboraciones jurídicas teóricas se califican no pocas veces como desfasadas o de otra época. Incluso, se acusa al derecho de ser "un pesado lastre que frena el progreso social" (Novoa Monreal, 2007, p. 13).

Adornado el repertorio lingüístico por enunciados en latín, particularmente por los remanentes de la vieja escuela que los valoran con retrospección idílica, el ampuloso lenguaje jurídico —del cual quizás sea ejemplo este texto— constituye una primera barrera para la comunión entre el derecho y la realidad. Además, cuando aún es incipiente el resultado de las políticas de simplificación del lenguaje jurídico adoptadas en diversos países[36], irrumpe la terminología propia del *Legaltech* y del *Lawtech*. Hoy en día hay cosas nuevas, identidades por descubrir y necesidades por visibilizar, que requieren ser nombradas para que cobren existencia legal.

Lo cierto es que en la transformación del derecho —y, consecuentemente, de la abogacía— impulsada por la transformación digital, interesa menos la utilización de herramientas tecnológicas que la construcción de un sistema jurídico transparente, claro y flexible para todos —no solo para quienes integran el cenáculo de juristas— que permita

[36] En el Perú el Decreto Legislativo 1342 regula acerca del lenguaje y el acceso a la justicia. Señala que "Los operadores del sistema de justicia evitarán usar términos en latín o cualquier otro arcaísmo que dificulte la comprensión de las expresiones y términos legales que contiene sus actos o resoluciones."

una nueva y continua categorización de los múltiples hechos sociales “disruptores” que acaecen y seguirán acaeciendo, cada vez con mayor frecuencia y velocidad.

El descontento frente al derecho se liga con la secularmente proclamada amenaza del fin de los abogados. Susskind (2008) advirtió que los profesionales del derecho que no evolucionen serán sustituidos por sistemas inteligentes, por personal menos costoso apoyado por la tecnología o por legos armados de herramientas *on-line* del tipo “hágalo usted mismo”. Ni hablemos ya de la inteligencia artificial y de los robots. Al parecer, ni el derecho ni la abogacía les estarían siguiendo el paso a los múltiples fenómenos tecnológicos que se suceden vertiginosamente y que han pasado a ser fenómenos sociales.

A contrapelo de lo señalado, la gran habilidad retórica de los letrados parece defender un *statu quo* propio del siglo XX, con revisiones endogámicas en torno a los mismos tópicos legales. Ahora bien, descartada una postura nihilista, escéptica y desencantada, consideramos que el reto es, justamente, desbrozar el derecho a partir de preguntas ontológicas.

## 3. El estudiante posmoderno

La Ley 30220, Ley Universitaria, consagra el principio del interés superior del estudiante; de manera concordante, la Política de Aseguramiento de la Calidad Educativa, aprobada mediante Decreto Supremo 016-2015-MINEDU, se sustenta en el principio del estudiante como centro. No es necesario abundar en citas de dispositivos legales que formalicen esta postura, que constituye un giro copernicano que incluye el salto de la educación centrada en la enseñanza hacia la educación centrada en el aprendizaje. En tal sentido, es de rigor indagar acerca de quién es ese estudiante de hoy. Para ello, nos situaremos en el tránsito entre la modernidad y la posmodernidad, esta última como proceso cultural con distintas corrientes aparecidas a partir de mediados del siglo XX.

En el medioevo, los estamentos y una cultura teocéntrica estructuraban la sociedad; es precisamente en ese contexto en el que nace la universidad, cuyos principios clave, según Bicocca (2016), son la universalidad del saber, la autonomía institucional, el espontáneo deseo de conocer y el ocio necesario para la reflexión. Destaca que una de las condiciones para aprender es contar con tiempo libre para reflexionar. Hoy en día la palabra *ocio* y su derivado *ocioso* son casi malas palabras, pues vienen asociadas con la *pérdida de tiempo*.

En buena cuenta, esta asociación se cimenta en el Renacimiento y en la ética protestante, cuna del capitalismo[37] y raíz de su principal aforismo: *el tiempo es oro.*

Sin embargo, no se considera "ocioso" navegar por las redes sociales durante horas, con independencia del propósito, en tanto tenga sentido "para uno". Por otra parte, en un mundo que reclama a las mayorías combinar el estudio con el trabajo, ese espacio de ocio reflexivo parece una entelequia.

> Hoy en día, las cosas ligadas a la temporalidad envejecen mucho más rápido que antes. Se convierten en pasado al instante, y, de este modo, dejan de captar la atención. El presente se reduce a picos de actualidad. Ya no dura. (Han, 2015, p. 18)

Ya en la modernidad, Descartes, con su famoso lema *Cogito, ergo sum* (*Pienso, luego existo*), introdujo la dualidad entre el pensamiento y el mundo material. En el ideario modernista, prima el sujeto.[38] A su vez, ese sujeto moderno piensa y razona, para a partir de ello comprender el mundo y la realidad. A diferencia de lo que sucedía en la época medieval, Dios ya no está en el centro. La nueva visión es antropocéntrica y racionalista.

La razón pasa a ser el caleidoscopio para mirar el mundo,[39] mientras que la realidad pasa a un segundo plano, en el sentido de que no se la considera como algo absoluto: su caos puede ser efectivamente alterado, rediseñado, corregido o dominado por el hombre mediante la razón, que trae aparejadas la ciencia y la tecnología. El hombre se sintió poderoso con la maquinaria, medios de transporte, vías de comunicación, motores y demás manifestaciones de la Primera Revolución Industrial.

En cuanto al sistema educativo, este se asemeja a la producción en serie, con su uniformidad (y el uso de uniformes), la adhesión a determinados estándares, el control y, en general, la búsqueda del dominio del caos (representado por las individualidades, las diferencias y las diversidades). La escolarización obligatoria, con el requerimiento de atención de un gran número de estudiantes, fue tributaria del modelo panóptico de Bentham.

No en vano, Michel Foucault (2002), en uno de sus libros más influyentes, asimiló *escuela* y *cárcel* en un único concepto. Foucault refiere que las libertades del siglo XIX se sostienen en una sociedad disciplinaria. Las instituciones educativas se diseñaron para constreñir el

[37] Ver, especialmente, Max Weber.
[38] Léase a Kant, Hegel o Kirkegaard, entre otros.
[39] Como momento cumbre de ello piénsese en la entronización de la Diosa Razón en el altar mayor de la catedral de Notre Dame, durante el período de *la Terreur* de la Revolución Francesa.

radio de acción de los estudiantes encerrándolos en sus carpetas, con una disposición en filas de cuerpos uniformados mirando al frente a la autoridad que administra el aparato disciplinario, cuya función es correctiva. Agrega Foucault que el examen es utilizado como vehículo para calificar, clasificar y castigar. Piénsese también en el fordismo de principios del siglo XX y trasládese la imagen de una fábrica —o de una cárcel o de un hospital— a una institución educativa.

La modernidad formuló grandes promesas: la promesa del progreso, de la ilustración, de la razón como garante de leyes justas, de un mundo pacífico y ordenado con abundancia para todos. La nueva utopía ofreció dominar la naturaleza, frenar los estallidos sociales e, incluso, diseñar un nuevo orden moral. Así se refleja en la iconografía de la época, en la arquitectura, en su heráldica y en sus textos constitucionales. El tamaño de esas promesas se vio reflejado en grandes edificaciones, como el campus universitario, sólido y monumental. Lo cierto es que la modernidad fracasó, pues, antes que la paz que nace de la justicia y el progreso, nos legó guerras mundiales, campos de concentración nazis, guetos, gulags, Chernobil, y demás.

Hoy el estudiante posmoderno, desencantado, rechaza las totalizaciones, un único orden, la linealidad (el bucle comienzo-desarrollo-fin), la estandarización, los corsés (físicos y mentales) y lo que denomina “etiquetas”; todo eso propio del *mundo sólido*. El tiempo lo percibe fragmentado y la vida *rebanada en episodios* y *salpicada por nuevos comienzos* (Bauman, 2021, p. 10). Así, cambia de profesión, inicia estudios superiores tras varios años de haber concluido la secundaria; se muda con cierta frecuencia; opta por no tener descendencia o tenerla a edades antes consideradas “tardías”, mediante, por ejemplo, embriones crioconservados; redefine su género o sus roles de género; se decanta por ser *influencer-tiktokero* profesional y —conjuntamente— funcionario del Estado; mantiene una relación poliamorosa o está en una *situation ship*. La enumeración no concluye aquí.

En suma, ya no está encasillado por las edades normativas para hacer —o dejar de hacer— tal o cual cosa. Percibe distintas realidades sucediendo en paralelo, en ventanas que abre y cierra, e interactúa con otras personas sin necesidad de identificar jerarquías que se aplanan hasta desaparecer. Se plantea (desde una posición biocentrista) interactuar con los animales (y con las plantas) en una relación entre seres sintientes y no como sujeto-objeto. Así, no sería de extrañar que, en un futuro cercano, el estudiante posmoderno reclame que la universidad tenga guarderías para sus “perrhijos” o “gat hijos”, en tanto deja en casa a sus plantas, que serían las “mascotas”. Esta postura que a las

personas *sólidas* les podría parecer irrisoria, va aún más allá si se traslada a los llamados *plant parents*.

Según el *New York Post*, muchos millennials (entre 25-39 años) adoptan plantas como prueba para saber si son lo suficientemente responsables para hacerse cargo de una mascota animal. Ese es el contexto del sujeto posmoderno, cuyo yo individual es responsable de construir tanto su estructura como sus propias realidades, algo que cansa y atemoriza.

Por una parte, suena liberador decirle a alguien que puede ser lo que quiera ser; pero, por otra, intimida saber que debe autoconstruir su mundo y luego cargar con él. Según Bauman (2021, p. 23), ese "derecho a ser" incluye el "derecho a ser dejado en paz", para autodefinirse y autoafirmarse; sin embargo —agrega— esa naturaleza inacabada o "no definitiva" genera ansiedad. No en balde, atender la salud mental es un aspecto en boga en el ámbito educativo y una exigencia legal para renovar la licencia de las universidades peruanas.

Por si fuera poco, en el mundo *líquido* se vive no solo en la "sociedad de riesgo" beckeriana, (Beck, 1998), sino en la sociedad de las opciones cuasi infinitas, que dejan el mal sabor de boca de sentir que siempre estamos perdiéndonos de algo. Quizás ello explica la imposibilidad de prescindir, aunque sea momentáneamente, de lo que en palabras de Marco Aurelio Denegri sería una prótesis esclavizante: el celular. Es común, y hasta de rigor, revisar permanentemente los *posts* o tuits, dar y recibir *likes*, subir fotografías, etcétera, mientras el docente facilita una sesión de aprendizaje; todo ello, sin distinguir cuál es la actividad principal y cuál la secundaria.

Hoy en día el espacio ya casi no cuenta, ha sido desplazado por el tiempo y las (multi)dimensiones. El tiempo es de instantes, de fragmentos, lo que va muy de la mano con la tecnología. Sentimos que puede ser rebobinado: por eso no prestamos atención. Cuando no es posible rebobinar "la cinta" que es la vida, nos fastidiamos fugazmente y dejamos pasar ese momento para fijar nuestra atención en otra cosa, porque —total— hay tantos estímulos que atender. Sin mayor destreza en el *mindfulness*, es decir, sin atención plena, es comprensible preguntar en una sesión sincrónica si "se está grabando" para verla luego.

Así como el espacio ha sido desplazado por el tiempo, la realidad ha sido destronada por las experiencias. Los estudiantes no quieren irritantes *clases*, sino *experiencias de aprendizaje*. Según Han (2022), hemos pasado de las posesiones a las experiencias; si se

adquiere cosas, en realidad lo que se compra son las emociones que nos dan, por fugaces que sean. Desde esta óptica, quizás ha perdido sentido, por ejemplo, que para la ley peruana un crédito académico equivale a dieciséis horas de teoría o el doble de práctica, cuando para los estudiantes tiene más valor el aprender haciendo de la práctica, que les genera experiencias de aprendizaje y emociones más intensas.

Otro aspecto que destaca Han (2022) es la transición a la era de las *no-cosas*. En el mundo sólido habitamos la tierra y tenemos un cielo sobre nuestras cabezas; eso nos da estabilidad. Sin embargo, hoy —siempre según Han— habitamos Google Earth y la nube. En ese mundo intangible, los estudiantes posmodernos demandan el estímulo de la sorpresa y de la contingencia; quizás por ello no es descabellado el término docente-clown, no como "payaso", sino como generador de experiencias que brindan emociones, como vehículo para el aprendizaje.

En línea con lo esbozado, se sitúa la crítica de los docentes sólidos a los estudiantes líquidos, a quienes se acusa de no prestar atención, ser desenfocados, mirar al vacío, no cumplir con los horarios y variar rápidamente de intereses, dispersándose detrás de "objetivos o blancos variables y en movimiento" (Bauman, 2021, p. 27), entre un rosario de quejas e imputaciones que inician con el consabido *en mi época* y culminan con un nostálgico *todo tiempo pasado fue mejor*.

## 4. Los retos del derecho educativo

Uno de los retos del derecho educativo es contribuir desde el sistema jurídico a que se concreten las innovaciones y los cambios que, en el marco de su autonomía, proponen las instituciones educativas y, en particular, las universidades para atender las demandas de las nuevas generaciones.

En línea con lo anterior, los operadores del derecho educativo deben interiorizar que no hay vuelta atrás, que o lo tunean y se tunean a sí mismos–sí, tunear es un verbo registrado en el Diccionario de la lengua española– o la realidad social se les seguirá escapando en ese creciente proceso de anomia denominado informalidad.

Se requiere humildad para aceptar que los procesos legales se diseñan de manera parcelada y compleja, como un laberinto del fauno, y hacer algo al respecto. Los resultados, kafkianos, alimentados por largos plazos que no se cumplen y profusa y enmarañada legislación, frenan no pocas iniciativas y elevan los costos de transacción. Con ello, se afecta el acceso a la educación, bajo el mantra de la defensa de la calidad

educativa, a cuya sombra crecen los cada vez más abundantes mecanismos de supervisión y fiscalización de las universidades.

El derecho educativo debe hacer posible la materialización de una educación transfronteriza, ineludible en medio de la globalización. Ese es un desafío emergente en el marco de las relaciones sin fronteras que la digitalización impone.

El derecho educativo debe distinguirse por la transdisciplinariedad y el dinamismo. Sin desdeñar el abordaje desde el punto de vista del paradigma clásico, debe ser capaz de tener una mirada desde la complejidad del mundo actual. Ello requiere de abogados capaces de interactuar con profesionales de distintas especialidades, no solo para cumplir con una formalidad y "socializar" ideas preconcebidas grabadas en piedra, sino para abrir el cerrado mundo jurídico hacia esa realidad que se les va de las manos.

El derecho educativo puede ser esa piedra de toque que en un momento de quiebre como el actual no se limite a la formulación de declaraciones. En el escenario presente no se necesitan simples gestos y menos muecas: el llamado blablablá hace tiempo que dejó de ser atractivo.

Los abogados especializados en derecho educativo tienen como función social servir a la materialización del derecho fundamental a la educación en condiciones de equidad. Como servidores de la Justicia y colaboradores de los magistrados –de la justicia ordinaria y la justicia constitucional– deben encauzar una correcta aplicación e interpretación del derecho, sobre la base de principios del derecho educativo, así como colaborar con el desarrollo de políticas públicas "que tengan un carácter transformador" (Unesco, 2017, p. 96).

Se requiere asumir la defensa de la universidad para atemperar la minimización de su autonomía, recuperar la confianza en sus autoridades y servir mejor a la educación superior en un escenario posmoderno. En esa tarea, las facultades de derecho tienen la palabra: ¿dónde se forman esos abogados de nuevo cuño diestros en el diseño de un sistema jurídico flexible y en la interpretación razonada de las normas sobre la base de principios universales, en comunión con los hechos sociales?

## 5. Bibliografía

Bauman. Z. (2021). *Mundo consumo. Ética del individuo en la aldea global*. Barcelona: Paidós.

Beck, U. (1998). *La sociedad del miedo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós Básica.

Bicocca, M. (2016). La idea de Universidad. Un análisis filosófico de sus principios vitales en la Edad Media y su cambio a partir del pensamiento de Martha Nussbaum. https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/8561/003-bicocca-sm-9-1-2016.pdf

Denegri, M.A. Las prótesis esclavizantes. https://www.youtube.com/watch?v=m5MjKx5xcH8

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.

Han, Byung-Chul (2022). *No cosas. Quiebres del mundo de hoy*. Buenos Aires: Taurus.

(2015). *El aroma del tiempo. Un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse*. Barcelona: Herder Editorial, S.L.

New York Post (2020). Millennials say being a 'plant parent' is harder than they expected https://nypost.com/2020/01/24/millennials-say-being-a-plant-parent-is-harder-than-they-expected/

Novoa Monreal, E. (2007). *El derecho como obstáculo al cambio social*. México: Siglo XXI editores.

Susskind, R. E. (2008). *The End of Lawyers?: Rethinking the Nature of Legal Services*. Oxford University Press.

Unesco (2017). *Revisión de las políticas públicas del sector de educación en Perú*. París: Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260875

# PCD – PESSOA COM DEFICIÊNCIA: EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A ABORDAGEM PEDAGÓGICA

**Juliana de Oliveira Amorim da Silva** [40]

**Weyla Rosicler da Silva Dendena**

**Aline Rodrigues Pereira**

## Resumo

O presente estudo objetivou a importância do profissional da educação trabalhar dentro de sala a sexualidade desde à infância. A sexualidade na infância gera inúmeras discussões a respeito do que deve ser tratado com as crianças e de que forma o professor deve intervir. Muitos acreditam que não se deve trabalhar a sexualidade na infância, porque os professores não se sentem preparados para lidar com situações que envolvem sexualidade. Esse trabalho buscou compreender quais são as dificuldades encontradas pelos professores e como a sexualidade vem sendo trabalhada por estes professores. Assim, fica claro que o profissional precisa entender que a sexualidade é tudo o que se relaciona ao prazer com o corpo, e que fazem parte do desenvolvimento, promovendo trabalhos que irão ajudar as crianças no seu crescimento.

***Palavras-Chave:*** *Educação; Necessidade especial; Inclusão.*

## 1-introdução

Todos os dias pessoas com deficiências encontram dificuldades para desenvolver suas atividades diárias devido às suas limitações, com o intuito de possibilitar a circulação, inclusão social e promover a acessibilidade das pessoas com necessidades especiais ou com mobilidade reduzida foi criado o Decreto nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004, mas em seu dia a dia as dificuldades encontradas pelas pessoas com deficiências ficam mais

[40] Formada em Bacharel em Turismo pela Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT. Formada em Licenciatura em Pedagogia da Universidade Aberta do Brasil-UAB/Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT. Pós-Graduada em Educação Infantil pela Faculdade Venda Nova do Imigrante-Faveni. Pós-Graduada em Libras e Educação Inclusiva pela Universidade Aberta do Brasil-UAB/ Instituto Federal do Estado do Mato Groso-IFMT. Acadêmica do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação - PPGEDU pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-URI. E-mail: julianamorim_2011@hotmail.com.

acentuadas, ao percorrerem espaços urbanos, pois a infraestrutura ainda é deficitária, portanto a inclusão social é um verdadeiro desafio para as pessoas com deficiência. (BRASIL).

O marco histórico da inclusão ocorreu em junho de 1994, com a Declaração da Salamanca na Espanha, realizado pela UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura na Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, assinado por 88 países, que tem como princípio fundamental: "todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível independente das dificuldades e diferenças que apresentem". No entanto, o termo não deve ser confundido com escolarização especial, que atende os portadores de deficiência em uma sala de aula ou escola separada, formadas apenas de crianças com NEE - Necessidades Especiais o que também é ilegal.

Assim, o embasamento teórico do presente trabalho está organizado em uma síntese sobre educação inclusiva, o mesmo discorre sobre a importância do desenvolvimento da educação para portadores de necessidades especiais, além de apresentar diferentes conceitos de autores sobre inclusão escolar e a legislação que vigora sobre esta temática.

O tema tem o intuito de relatar sobre os portadores de necessidades especiais: educação inclusiva e a abordagem pedagógica. Demonstrando assim a importância da educação inclusiva para melhor aprendizagem e aceitação do educando.

## 2- história da inclusão escolar

Entre os séculos XVIII e XIX, foram fundadas instituições para oferecer-lhes uma educação à parte. Assim surge uma nova modalidade de ensino-educação especial, fruto de ações isoladas dos profissionais envolvidos na área médica. O caso mundialmente conhecido da "Selvagem de Aveyron", representou uma importante contribuição para visualizar uma educação voltada para deficiente. (BRASIL).

Para Silva, isto se deve ao fato da elaboração, pelo médico francês Itard (1774-1838), do primeiro programa sistemático de educação especial. Mas estas instituições apresentavam um caráter mais assistencial de educação especial.

O conceito de integração/inclusão só chega ao Brasil, segundo Miranda, apud. Silva na década de 1970, e opunha-se aos modelos de segregação e defendia a ideia de possibilitar, às pessoas que apresentavam deficiência, condições de vida o mais normal

possível, assemelhando-se com a de todas as pessoas consideradas normais. Assim as propostas de definição das políticas públicas da década de 1980 foram norteadas pelos princípios da normalização e da integração.

Conforme consta na Declaração de Salamanca, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembleia promoverão em Salamanca, Espanha, Junho de 1994, o compromisso para com a educação para todos, reconhecendo a necessidade e urgência do provimento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e re endossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, cujas provisões e recomendações do governo e organizações sejam guiados. (BRASIL).

Determinou-se, assim, que toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, os sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades, crianças com deficiências devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

Reforça o artigo 208 da Constituição Brasileira, específica que é dever do Estado garantir o "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino", condição que também consta no artigo 54 do ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente. (BRASIL).

Inclusão escolar é acolher todas as pessoas sem exceção no sistema de ensino, independentemente de cor, classe social, condições físicas e psicológicas. O termo é associado mais comumente à inclusão educacional de pessoas com deficiência física e mental.

A legislação também obriga as escolas a terem professores de ensino regular preparados para ajudar alunos com necessidades especiais a se integrarem nas classes comuns, ou seja, uma criança portadora de deficiência não deve ter de procurar uma escola especializada, ela tem direito a cursar em instituições comuns e é dever dos professores elaborar e aplicar atividades que levem em conta as necessidades específicas dela. (PORTAL EDUCAÇÃO).

Atualmente a lei determina que o aluno deficiente tenha as mesmas oportunidades educacionais que um aluno comum, direito esse garantido pelo poder público, este é um legado oriundo de vários eventos que contemplam a luta pelo direito da educação especial.

A partir dos anos 90, a reflexão em torno da natureza e das políticas relativas à educação especial foram se intensificando e vários documentos foram aprovados, tanto no âmbito nacional quanto internacional, consolidando em leis a linha de discussão que se vinha fazendo em torno do tema, sempre no sentido de que a criança com deficiência, seja essa deficiência física, visual, auditiva, cognitiva ou de qualquer outro tipo, tem direito de ser matriculada em escolas comuns, permanecer e receber nelas o atendimento de que necessita para superar os impedimentos e as barreiras que lhe dificultam a aprendizagem, o pleno exercício da cidadania e a inserção no mundo do trabalho, nos limites de suas capacidades.

Dentro desse contexto foram criados os fundamentos legais que defendem a inclusão escolar das pessoas com deficiência, no âmbito internacional, apenas para citar os mais importantes, e os que mais diretamente tratam do direito das pessoas deficientes à educação em escolas comuns, destacamos os seguintes documentos:

- Em 1990, em Jomtien, Tailândia, a Declaração Mundial de Educação para Todos -

UNICEF.

- Em 1994, em Salamanca, Espanha, a Declaração de Salamanca: princípios, políticas e prática em Educação Especial, que trata especificamente da criação e manutenção de sistemas educacionais inclusivos.

- Em 1999, na Guatemala, a Convenção interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiências, promulgada, no Brasil, pelo Decreto nº 3.956, de outubro de 2001.

- Em 2001, a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, aprovada em 5 de junho de 2001 pelo Congresso Internacional "Sociedade Inclusiva", realizado em Montreal, Canadá.

- Em 2002, em Madrid, Espanha, a Declaração de Madrid, onde se reconhece e se proclama que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos de todos os demais cidadãos.

- Em 2007, promulgação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela ONU em dezembro de 2006, e firmada pelo Brasil em março de 2007.

No Brasil, após a Constituição de 1988, a discussão em torno do tema da educação especial ganhou espaço e se aprofundou. A ideia da inclusão escolar entendida como direito de acesso da criança com deficiência na escola comum e de nela receber o atendimento de que necessita para vencer as barreiras que lhe dificultam a aprendizagem se consolida em definitivo. Dois anos após a promulgação da Constituição, em 1990, esse direito foi reforçado no Estatuto da Criança e do Adolescente (art. 54, inciso III).

Quarenta anos depois da Declaração Universal dos Direitos Humanos, sensível à reflexão que se vinha fazendo no mundo inteiro, e, particularmente, aqui no Brasil, acerca do tema, o constituinte de 1988, ao explicitar os deveres do Estado brasileiro em relação à educação, estabelece que um dos serviços que devem ser garantidos para o cumprimento desse dever é o do atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, que deve ser oferecido preferencialmente na rede regular de ensino (CF, art. 208, inciso III).

A educação inclusiva tem como fator primordial, o desenvolvimento social, isso, requer que os educadores estejam preparados e informados sobre os processos educacionais das pessoas com necessidades especiais e das pessoas com deficiência. Visto que a pessoa com deficiência é amparada por lei e possui os mesmos direitos de uma pessoa dita normal, o que normalmente não acontece, pois eles sofrem com uma sociedade preconceituosa e cruel.

O aperfeiçoamento dos educadores e toda equipe escolar visa proporcionar às pessoas com deficiências maior independência, qualidade de vida e inclusão social, pois proporcionam uma melhor comunicação e mobilidade, facilitando assim o desenvolvimento de habilidades e condições para seu aprendizado, trabalho e integração com a família, amigos e sociedade. No entanto, o setor educacional caminha a passos lentos, as escolas

e todo sistema educacional de um modo geral carecem de investimento e desenvolvimento de novas práticas pedagógicas e democráticas. É preciso que a sociedade se adapte às necessidades das pessoas com deficiências, buscando a igualdade, o respeito e a aceitação às diferenças. A base da inclusão consiste no conceito de que toda pessoa tem o direito à educação e que esta deve levar em conta seus interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem. Normalmente as instituições educacionais na grande maioria não estão preparadas para acolher um estudante com deficiência seja ela física, mental ou cognitiva.

Contudo, é preciso que a acessibilidade da pessoa com deficiência no ambiente educacional seja mais respeitada, sendo assim o papel social e educacional é de suma importância, ela não poderá ser indiferente à diferença, é necessário que se busque um processo educacional mais justo e democrático.

## 3- escola comum inclusiva

A inclusão rompe os paradigmas que sustentam o conservadorismo das escolas contestando os sistemas educacionais e seus fundamentos. Ela questiona a fixação de modelos, ideais, a normalização de perfis específicos de alunos e a seleção dos eleitos para frequentar as escolas, produzindo, com isso, identidades e diferenças, inserção ou exclusão.

Ambientes escolares inclusivos são fundamentados em uma concepção de identidade e diferenças, em que as relações entre ambas não se ordenam em torno de oposições binárias (normal/especial, branco/negro, masculino/feminino, pobre/rico). Neles não se elege uma identidade como norma privilegiada em relação aos demais.

Trata-se de uma educação que garante o direito à diferença e não a diversidade, pois assegurar o direito a diversidade é continuar na mesma, ou seja, é seguir reafirmando o idêntico de fato, a diversidade na escola comporta a criação de grupos de idênticos formados por alunos que têm uma mesma características, selecionada para reuni-los e separá-los.

Um ensino de qualidade provém de iniciativas que envolvem professores, gestores, especialistas, pais, alunos e outros profissionais que compõem uma rede educacional em torno de uma proposta que é comum a todas as escolas e que, ao mesmo tempo, é construída por cada uma delas, segundo as suas peculiaridades. (ROPOLI, 2010).

## 4- aee-atendimento educacional especializado na escola

O funcionamento do AEE- Atendimento Educacional Especializado tem em vista atender as necessidades específicas dos alunos e das escolas.

Tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. (BRASIL, 2008).

É importante saber que o atendimento educacional especializado se constitui com o apoio pedagógico que complementa a escolarização dos alunos, sendo que as atividades nele desenvolvidas devem se diferenciar daquelas desenvolvidas na sala de aula comum.

O atendimento educacional especializado deverá contar com professores que possuam conhecimentos específicos de acordo com artigo 12 da resolução CNE/CEB Nº04/2009, os professores que atuam no atendimento educacional especializado devem ter uma formação inicial com habilitação para docência e uma formação específica para educação especial. Porém, para atender as diferenças e necessidades dos alunos, é necessário que vários conhecimentos sejam colocados em prática pelo professor. Por exemplo, para atuar com alunos surdos os professores devem ter influência em Língua Brasileira de Sinais-Libras, com alunos cegos é necessário conhecimento com Braille, com alunos com deficiência física conhecer os recursos de tecnologia assistiva entre outros, no entanto o professor do atendimento educacional especializado não deve ser confundido com o papel dos profissionais do atendimento clínico, embora possa estabelecer articulações com profissionais da área da saúde.

O atendimento educacional especial deve funcionar, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola do ensino regular. Os alunos que recebem o atendimento educacional especializado são os alunos com deficiência, transtornos globais, do desenvolvimento e alta habilidade/superdotação. (BRASIL, 2014).

## 5. Conclusão

Conclui-se que as pessoas com deficiências enfrentam inúmeros obstáculos principalmente na área da educação escolar, consequência da perda de audição e da forma como se estruturam as propostas educacionais das escolas. Muitos alunos com deficiências são prejudicados por falta de estímulos adequados, afectando principalmente

o potencial cognitivo, sócio afetivo, linguístico e político-cultural causando perdas irreparáveis no desenvolvimento da aprendizagem.

O papel da educação inclusiva é acolher todas as pessoas, sem exceção, no sistema de ensino, independentemente de cor, classe social e condições físicas e psicológicas. O termo é associado mais comumente à inclusão educacional de pessoas com deficiência física e mental. Negar-se a ensinar crianças e jovens com deficiência é crime, pois todas as instituições de ensino devem oferecer atendimento especializado, denominado Educação Especial.

A importância deste artigo é investigar a relação entre professor/alunos com deficiência para o sucesso na aprendizagem visto a necessidade em colaborar com sugestões que vislumbram ações na prática cotidiana em especial, aos professores da educação infantil que podem deparar-se com alunos deficientes.

No que se refere à educação inclusiva e seus estudos, tanto do passado quanto do presente afirmam que tais conhecimentos deveriam estar incluso na escola desde a educação infantil até a educação superior, priorizado como parte do aprendizado, tanto para educadores como educandos, visando à inclusão educacional e social do indivíduo com deficiência utilizando os recursos para superar as barreiras do processo educacional e usufruindo dos seus direitos escolares, exercendo a cidadania de acordo com a constituição do nosso país.

No entanto, existem posições contrárias à inclusão de alunos com deficiência nas turmas comuns, em decorrência da compreensão das formas de representação da deficiência como incapacidade das propostas pedagógicas desenvolvidas tradicionalmente para atendê-los. É necessário mudar a proposta Pedagógica para que todos tenham condições de aprender, evitando assim doenças Psicossomáticas futuras por falta de interação social, aceitação, respeitando as diferenças, melhorando assim a relação, trabalhando metas e parcerias para incentivar a inclusão social e escolar dos indivíduos surdos, isto é proporcionar saúde e bem-estar á todos eles.

Possibilitando vivências éticas e de apoio, explorando o conhecimento e a troca de experiências, mudanças na cultura é fundamental, para que as comunidades tenham identidades próprias, deixando assim de sofrer com a violência, o preconceito, o descaso e o isolamento. É de suma importância buscar mudanças curriculares positivas, estabelecendo integração e melhores recursos pedagógicos para os educadores e educandos.

A educação escolar inclusiva requer uma profunda reflexão sobre as responsabilidades da família, dos professores e da instituição formadora como um todo, o indivíduo com deficiências deve reconhecer seus valores, preservar sua autoestima e aprender a lidar e a aceitar suas diferenças.

Vejo que não é só a escola e os professores que devem saber o que é inclusão, a escola deve fazer reuniões com os pais dos alunos que necessitam de atendimentos educacionais especiais para esclarecer o conceito e o intuito da inclusão, ou seja, o aluno sendo deficiente ou não deve seguir o cronograma da escola e da sala de aula. Isso é inclusão, fazer com que esses alunos sejam capazes de realizar todas as atividades respeitando é claro suas dificuldades físicas, motoras, mentais e cognitivas, juntamente com os demais colegas.

Contudo, para que a educação escolar inclusiva aconteça, o ensino e aprendizagem da educação inclusiva devem ser oferecidos regularmente nas escolas, visto que muitas das deficiências não são deficiências passageiras, a inclusão social e a aprendizagem dos deficientes devem ser constantes e diários.

## 6. Referências

BRASIL. Constituição Federal: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado. Brasília: 2000.

BRASIL. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1996.

BRASIL. Decreto nº. 5.296 de 02 de dezembro de 2004. Brasília: 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Decenal de Educação para Todos. Brasília, DF: MEC, 1993. (versão atualizada). Disponível em: http://www.dominiopublico.gov. Acesso em: 09/10/2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa: Educação inclusiva/Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -Brasília: MEC, SEB, 2014. Pág. 16-19.

Educação e pedagogia. O que é inclusão escolar. Disponível em: www. Portaleducacao.com.br. Acesso em: 11/10/2017. Federal, Centro Gráfico, 1988.

ROPOLI, Edilene Aparecida. A Educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva/Edilene Aparecida Ropoli [et.al]-Brasília: Ministério da

Educação, Secretaria de Educação Especial, Fortaleza:Universidade Federal do Ceará, 2010. Pág. 07-16.

SILVA, Larissa Maciel Gonçalves. Educação especial e inclusão escolar sob a perspectiva legal. Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: www.simposioestadopoliticas.ufu.br. Acesso em: 06/11/2017.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1994.

# HISTÓRIA DO MATO GROSSO E O LEGADO FEMININO: MULHERES E SEU PROTAGONISMO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

**Adriana da Silva**[41]

**Eliane Cadoná**[42]

## Resumo:

Esse trabalho se constitui num levantamento das produções científicas publicadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. O objetivo foi realizar o levantamento e análise dos trabalhos que versam sobre o protagonismo das mulheres na sociedade, de modo mais específico, no campo da Educação e por meio dele. Foi desenvolvida uma pesquisa de abordagem documental e bibliográfica, com uso de uma combinação de cinco descritores para encontrar e selecionar os trabalhos que formaram o Estado do Conhecimento em questão. E consideramos os seguintes critérios de inclusão e exclusão: Tipo: Mestrado e Doutorado; Ano (1999-2022); Área do Conhecimento: Educação; Nome do Programa: Educação. Mediante esses passos refinamos os resultados, e analisamos todos resumos, destacando que selecionamos apenas publicações relacionadas ao título da pesquisa. Conclui-se que os estudos selecionados mostraram a importância de conhecer e compreender o processo de enriquecimento da participação da mulher em várias instâncias sociais, educativas e culturais, e a forma como se tornaram protagonistas na História do Mato Grosso, principalmente no que concerne ao campo educacional.

***Palavras-chave:*** *Mulheres, Educação, Protagonismo.*

[41] Mestranda em Educação. Professora da Rede pública de Rondonópolis – MT. E-mail: prof.adriana78@gmail.com.

[42] Pós-Doutora em Educação (UFRGS) e Doutora em Psicologia (PUCRS). Professora do PPGEDU URI. E-mail: eliane@uri.edu.br.

## Abstract

This work constitutes a survey of scientific productions published in the Catalog of Theses and Dissertations of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel - CAPES. The objective was to carry out a survey and analysis of works that deal with the role of women in society, more specifically, in the field of Education and through it. A documentary and bibliographic research was developed, using a combination of five descriptors to find and select the works that formed the State of Knowledge in question. The following inclusion and exclusion criteria were considered: Type: Master's and Doctorate; Year (1999-2022); Knowledge Area: Education; Program Name: Education. Through these steps, we refine the results, and we will analyze all abstracts, noting that we only selected publications related to the research title. It is concluded that the selected studies showed the importance of knowing and understanding the process of enrichment of women's participation in various social, educational and cultural instances, and the way in which they became protagonists in the History of Mato Grosso, especially with regard to the educational field.

**Keywords**: Women, Education, Protagonist

## Introdução

Esse estudo traz a proposta inicial do projeto de Dissertação de Mestrado em Educação, pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, intitulada “História do Mato Grosso e o legado feminino: Mulheres e seu protagonismo no campo da Educação”. Por intermédio de uma pesquisa de abordagem qualitativa, pretendemos abordar o histórico da participação da mulher na educação de Mato Grosso, tendo como campo de pesquisa os municípios de Cuiabá e Rondonópolis”.

É inegável o quanto a participação da mulher vem crescendo ao longo do tempo em praticamente todos os ramos da sociedade. Dispensado o histórico de lutas por seus direitos, sempre exposta às mais diversas formas de discriminação, a mulher ganhou espaços que antes eram ocupados somente por homens.

A mulher de hoje tem mais liberdade de expressão, mais autonomia, os direitos mais respeitados, assume diversos lugares na sociedade e não está mais ligada somente à figura da mulher frágil, sem voz ativa, inferior. Muito embora, homens e mulheres sejam sensíveis e dotados de sentimentos, socialmente falando, a mulher é educada para ocupar

esse papel, antes de todas as transformações que a fizeram alcançarem o que hoje ela desfruta. Diante do que hoje desfruta a mulher, nosso principal objetivo é realizar o levantamento e análise dos trabalhos que versam sobre o protagonismo das mulheres na sociedade, de modo mais específico, no campo da Educação e por meio dele.

Para alcançarmos esse objetivo realizaremos uma pesquisa documental e bibliográfica, analisaremos fontes históricas documentais como periódicos (jornais, revistas e outros) que trazem elementos fundamentais ao desenvolvimento de pesquisas. Enquanto a pesquisa bibliográfica refere-se a investigar especificamente material teórico sobre o tema em questão. (GIL, 2008). Constituirão nossas fontes de pesquisa: Teses e Dissertações publicados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. É importante compreendermos como a participação das mulheres, enquanto sujeito participativo no processo histórico da Educação vem sendo debatida pela comunidade acadêmica.

## O protagonismo da mulher

A imagem da mulher desde Idade Antiga esteve vinculada à família e ao lar, este processo ocorreu durante a revolução agrícola do período neolítico, onde ela, com toda sensibilidade de observação à natureza, passou a selecionar os grãos e desta forma seu parceiro, se utilizando da coleta selecionado se tornou um agricultor, e com sua produção de subsistência conseguiu a domesticação dos animais, delegando a mulher que antes era sua parceira de caça, o único e restrito papel de procriar e administrar o lar, nascendo assim a submissão feminina, restringindo sua participação em diversas atividades sociais. Segundo Castells (2002), a mulher mudou sua rotina ao inserir-se no mercado de trabalho, ampliando sua participação não só no mundo do trabalho, mas, em outros ambientes e práticas sociais, como explicita bem essa transformação, Silva (2017, p. 09):

> Em 1934, a mulher começa a participar das decisões sociais, e a restrição quanto ao direito eleitoral chega ao fim. A mulher passa a participar da política, podendo votar e tendo direitos iguais perante a sociedade. Essa conquista se deu quando os homens iam para as guerras e não voltavam ou então retornavam debilitados para continuar a exercer suas atividades rotineiras, portanto, a Primeira e a Segunda Guerra Mundial contribuíram para alavancar os direitos femininos.

Alavancados os direitos femininos, a mulher enfrenta os desafios – alguns dos quais permanecem até os dias atuais, como ocupar cargos de liderança, mostrando-se (necessariamente) capaz de realizar diversas atividades no sentido de bem contribuir para com as transformações na sociedade.

Todo feito alcançado pela mulher é realidade também no Estado de Mato Grosso, o ano 2006 a Secretaria do Estado de Fazenda de Mato Grosso – SEFAZ publicou um artigo em homenagem ao Dia Internacional da Mulher, dizendo sobre uma exposição com foto de mulheres que marcaram a história de Mato Grosso, uma ação organizada pela historiadora Elair Brito, membro da Coordenadoria de Organização de Acervo do Arquivo.

Segundo a citada historiadora, a exposição conta com fotos de mulheres que marcaram a história de Mato Grosso, além de dissertações, reportagens, e livros escritos por mulheres mato-grossenses, ainda que nem todas essas mulheres estejam representadas nessa exposição. Dentre aquelas que estão, segundo Elair Brito, destacam-se:

> Zulmira Canavarros que, juntamente com Dunga Rodrigues, começou a desenvolver o Rasqueado no piano solo. Zulmira ainda foi a fundadora do primeiro clube feminino (1928), depois o Mixto Esporte Clube e a rádio A Voz do Oeste. Além destas duas mulheres temos ainda Lígia Borges Muller Figueiredo, primeira prefeita eleita no Brasil em 1946, no município de Rosário Oeste e Ana Maria do Couto May, primeira presidente da Câmara Municipal de Cuiabá, no ano de 1965. Destaque em Mato Grosso e em âmbito nacional, dona Ana Martinha da Silva, foi considerada a mulher mais velha do Brasil, em 22 de dezembro de 2003, quando tinha 123 anos de registro e 127 anos de vida. Ela teve sua história registrada no Livro dos Recordes Brasileiros, o Rank Brasil. Dona Martinha, como era conhecida, morreu no dia 27 de julho de 2004, de insuficiência múltipla dos órgãos e sistemas.

Notemos que o estado de Mato Grosso tem histórias para contar sobre a diferença que as mulheres vêm fazendo no Estado, seja na música, na economia, na política ou na cultura, e na educação, que é nosso foco de investigação. Partindo dessa constatação, para alcançarmos o objetivo proposto, e construímos o Estado do Conhecimento, utilizamos uma combinação de cinco descritores, conforme apresentamos na sequência.

Na busca de publicações científicas para compor o Estado do Conhecimento de nossa investigação, utilizamos a seguinte combinação de descritores: (1) “Mulher” AND “educação” AND “protagonismo”; (2) “Mulher” AND “educação” AND “Mato Grosso”; (3) “Mulher” AND “educação” AND “Brasil”; (4) “Mulher” AND “transformação social”; (5) “Participação da mulher” AND “educação”. Ao final das buscas com as cinco combinações de descritores, podemos afirmar que, do total de 330 trabalhos encontrados, apenas 21% deles terá os resumos analisados para confirmarmos se correspondem de fato ou não à

abordagem de nossa temática. Como objetivo geral, pretendemos investigar, por intermédio de documentos e entrevistas, o histórico da participação da mulher na educação de Mato Grosso nos últimos trinta anos.

Para alcançarmos os objetivos, específicos: Analisaremos, por meio de entrevistas e análise documental, como tem sido a participação da mulher no processo histórico da Educação de Mato Grosso; Descreveremos, por meio de entrevistas e análise documental, os papéis de maior destaque da mulher em Mato Grosso; Identificarmos as ações realizadas em Mato Grosso que permitem a participação da mulher como membro atuante da história da Educação do Estado e por meio de narrativas, resgataremos a história de mulheres dos municípios de Rondonópolis e de Cuiabá que tenham contribuído com a educação mato-grossense

Para explicarmos a realidade a qual propusemos, será também elaborado um roteiro de entrevista semiestruturada para a coleta de dados, tendo como sujeitos de pesquisa dez mulheres que tenham contribuído com a educação em nosso Estado, sendo cinco de Cuiabá e cinco de Rondonópolis. As questões serão elaboradas por categoria, de forma que alcancemos os objetivos pretendidos. É também por meio de entrevista que, segundo Minayo (2009, p. 262) “se processam as narrativas de vida”. Se combinarmos perguntas abertas e fechadas, segundo Minayo (2009), as entrevistadas terão maior possibilidade de discorrer sobre o tema em questão, e assim, tornar ainda mais completa a abordagem, com detalhes que enriqueceram mais o nosso trabalho. As entrevistas poderão ocorrer de forma presencial e/ou via *google meet* (comunicação por vídeo), conforme a disponibilidade e necessidade das entrevistadas. Para complementar as informações coletadas das entrevistas, buscaremos em documentos subsídios úteis para nosso objeto de estudo, de fontes primárias (manuscritos, biografias, registros fotográficos – em arquivos públicos e particulares), e outros documentos que acrescentem mais valor ao nosso trabalho).

Diante do exposto, para desenvolvermos nossa pesquisa, contaremos com as seguintes perguntas norteadoras. Qual a importância das mulheres no processo histórico da educação e na formação de alunos? Que personalidades femininas se destacaram no processo educacional ao longo da história da educação mato-grossense e como isso aconteceu? Quais os maiores desafios e maiores conquistas das personalidades femininas para a história da educação mato-grossense? Os estudos selecionados mostram a importância de conhecer e compreender o processo de enriquecimento da participação da mulher em várias instâncias sociais, educativas e culturais, e a forma de como

conseguiram seus feitos. São estudos que tratam das diversas barreiras vencidas por mulheres que se dispuseram a enfrentar todo tipo de preconceito e conseguiram se destacar nas mais diversas profissões e funções, como docentes, escritoras, ícones da cultura local, administradoras / gestoras, na política, na arte e na cultura.

Há estudos realizados no Estado de Mato Grosso que ilustram historicamente a mulher desempenhando papéis em trabalhos e locais onde antes imperavam somente os homens. Parte de um processo no qual a mulher se dispõe a romper barreiras visíveis e invisíveis que sempre lhe foram impostas, mas, que, diante de suas necessidades ou outras propositurа, alcançaram seus objetivos. Mostram também a participação da mulher na cultura e como isso é transformador, tanto para a mulher como para tudo o que ela representa. Nosso trabalho elencou em seu referencial teórico a história das mulheres no que se refere ao patriarcado, educação, feminismo, relações de saber - poder, os desafios enfrentados, às suas buscas e conquistas. Contextualizarmos a história da mulher no Brasil, destacando a história das mulheres no estado de Mato Grosso no campo da educação durante períodos: Colonial, Imperial e Republicano.

Para explicarmos a realidade a qual propusemos, faremos entrevistas tendo como sujeitos de pesquisa três mulheres que tenham contribuído com a educação em nosso Estado, sendo quatro de Rondonópolis, a saber: Profa. Dra. Eunice Cândida Pereira Rodrigues; Professora, Vereadora e Deputada Estadual Vilma Moreira – falecida em 31.10.2020 (neste caso específico, iremos trabalhar com a História e a Memória, ou seja identificamos por meio do Método da História Oral, o legado deixado por esta mulher, sendo assim faremos entrevistas com profissionais que fizeram parte da sua trajetória como educadora); Profa. Dra. Antônia Marilia Medeiros Nardes; Profa. Dra. Laci Maria Alves. E de Cuiabá: a Profa. Doutoranda em Educação, Mabel Strobel Moreira da Silva; Poeta, romancista, pesquisadora e Doutora em Literatura, Marli Terezinha Walker.

As questões serão elaboradas por categoria, de forma que alcancemos os objetivos pretendidos.

É também por meio de entrevista que, segundo Minayo (2009, p. 262) “se processam as narrativas de vida”. Se combinarmos perguntas abertas e fechadas, segundo Minayo (2009), as entrevistadas terão maior possibilidade de discorrer sobre o tema em questão, e assim, tornar ainda mais completa a abordagem, com detalhes que enriqueceram mais o nosso trabalho. As entrevistas poderão ocorrer de forma presencial e/ou via *google meet* (comunicação por vídeo), conforme a disponibilidade e necessidade das entrevistadas. Poderão ainda ser gravadas para posterior transcrição.

Para complementar as informações coletadas das entrevistas, buscaremos em documentos subsídios úteis para nosso objeto de estudo, de fontes primárias (manuscritos, biografias, registros fotográficos – em arquivos públicos e particulares), e outros documentos que acrescentem mais valor ao nosso trabalho.

Após a coleta dos dados, realizaremos sua análise e tratamento, a qual Deslandes (2007, p. 26-27) chama de terceira etapa do processo de trabalho científico em pesquisa qualitativa:

> Resumida no título Análise e tratamento do material empírico e documental, diz respeito ao conjunto de procedimentos para valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos, articulá-los com a teoria que fundamentou o projeto ou com outras leituras teóricas e interpretativas cuja necessidade foi dada pelo trabalho de campo. Podemos subdividir esse momento em três tipos de procedimento: (a) ordenação dos dados; (b) classificação dos dados; (c) análise propriamente dita.

Seguindo essas etapas é que pretendemos alcançar os objetivos deste trabalho.

## Considerações finais

Os estudos selecionados mostram a importância de conhecer e compreender o processo de enriquecimento da participação da mulher em várias instâncias sociais, educativas e culturais, e a forma de como conseguiram seus feitos. São estudos que tratam das diversas barreiras vencidas por mulheres que se dispuseram a enfrentar todo tipo de preconceito e conseguiram se destacar nas mais diversas profissões e funções, como docentes, escritoras, ícones da cultura local, administradoras / gestoras, na política, na arte e na cultura. Ao final deste estudo daremos voz às mulheres professoras de destaque nesses municípios, mas que não são citadas na historiografia de Mato Grosso.

## Referências

- ARRUDA, Luzia Rodrigues. **Mulheres negras garimpeiras na região de Peixoto de Azevedo – MT: Década de 1970 e 1980**. 27/05/2015 114 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, Cuiabá: IE / UFMT, 2015.
- CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. Tradução: Klauss Brandini Gerhardt. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

- COLLING, Ana Maria. **Tempos diferentes, discursos iguais**: a construção do corpo feminino na história. Dourados - MS: Ed. UFGD, 2014.
- CRUZ, Bruna Rodrigues Viotto da. **Mulheres e docência: professoras na educação profissional na área de Gestão e Negócios**. 15/04/2020. Mestrado em Educação. Centro Universitário Salesiano de São Paulo. São Paulo, 2020.
- DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Suely Ferreira Deslandes, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). 26. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2007.
- LOURO, Guairá Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis - RJ: Vozes, 1997.
- MEYER, Dagmar E. Estermann; RIBEIRO, Cláudia; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Gênero, sexualidade e educação. 'Olhares' sobre algumas das perspectivas teórico metodológicas que instituem um novo G.E. **27ª Reunião Anual da ANPEd**, 21 a 24 nov. 2004, Caxambu – MG. Disponível em: http://27reuniao.anped.org.br/diversos/te_dagmar_meyer.pdf.
- MINAYO, Maria Cecília. **Pesquisa Social, teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- PEREIRA, Luciano da Silva. **Trajetória de vida, estratégias de resistência e protagonismo de professoras quilombolas da Comunidade de Chumbo/Poconé/MT**. 30/03/2017 209 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá: 2017. / IE / UFMT Detalhes
- PONCIANO, Jessica Kurak. **A mulher escrita: Notas sobre a (in)visibilidade feminina no material didático no ensino médio de língua portuguesa e literatura do Estado de São Paulo.** 26/11/2015 174 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Presidente Prudente), Presidente Prudente, 2015.
- SILVA, Fernanda Borges da. **Desafios da mulher em cargos de liderança**. Monografia. Administração de Empresas da Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES, 2017.

# ESTRATEGIAS PARA ABORDAR LA DIVERSIDAD EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DESDE UNA PERSPECTIVA INTEGRAL E INCLUSIVA

***Raimundo Castaño Calle***

***Fernando González Alonso***

*Facultad de Educación. Universidad Pontificia de Salamanca*

*España rcastanoca@upsa.es*

***Palabras Clave:*** *atención a la diversidad, educación inclusiva, centros educativos, estrategias y propuestas, enseñanza, aprendizaje*

## Resumen

Todas las personas son iguales en dignidad y derechos, con independencia de las características que les diferencien en cuestiones de género, capacidad, creencias, estrato social o cualquier otra. Estas características constituyen la riqueza de la diversidad humana a través de la que se configuran las sociedades plurales y diversas. La educación es un derecho fundamental de todas las personas y el sistema educativo debe permitir que todos los niños, sean cuales sean sus diferencias personales, participen en la vida educativa, en igualdad de condiciones, recibiendo los apoyos adecuados a sus propias características y potencialidades. Todo esto supone un cambio en la manera de concebir el proceso de enseñanza y aprendizaje, no sólo en el profesorado, sino también en la sociedad y en la administración educativa. Apostar por la defensa del derecho a la educación inclusiva, exige garantizar que todos los niños/as y jóvenes tengan, en primer lugar, acceso a la educación, pero no a cualquiera, sino a una educación de calidad con igualdad de oportunidades.

## Abstract

All people are equal in dignity and rights, regardless of the characteristics that differentiate them in terms of gender, ability, beliefs, social status or any other. These characteristics constitute the richness of human diversity through which plural and diverse societies are configured. Education is a fundamental right of all people and the educational system must allow all children, whatever their personal differences, to participate in

educational life, under equal conditions, receiving the appropriate support for their own characteristics and potentialities. All this supposes a change in the way of conceiving the teaching and learning process, not only in the teaching staff, but also in society and in the educational administration. Committing to the defense of the right to inclusive education requires guaranteeing that all children and young people have, first of all, access to education, but not just any, but quality education with equal opportunities.

**Keywords:** attention to diversity, inclusive education, educational centers, strategies and proposals, teaching, learning.

## Introducción

El objetivo del presente trabajo es describir una serie de planteamientos, propuestas y estrategias prácticas que sirvan para abordar y apoyar la diversidad en los centros educativos desde una perspectiva integral e inclusiva con el propósito de la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La educación es un derecho fundamental de todas las personas y hacerlo efectivo exige garantizar que todos los niños y jóvenes tengan acceso a una educación de calidad en igualdad de oportunidades. Esto incluye a todos los niños y jóvenes con y sin discapacidad. En 2013, el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos declaró que “el derecho a la educación es un derecho a la educación inclusiva”, es decir, un Derecho Humano reconocido por la ONU, y recientemente incorporado en las dos principales leyes de educación de España (LOMLOE, 2021 y LODE) como derecho del alumnado.

La atención a la diversidad va mucho más allá de la integración, y debe plantearse desde la inclusión que promueva la presencia, la participación y el progreso de todo el alumnado (Ainscow, Booth y Dyson, 2006). En el *Informe de Seguimiento de la educación en el mundo. Inclusión y educación: todos y todas sin excepción* realizado por la UNESCO en 2020, se estima que 258 millones de niños y niñas, adolescentes y jóvenes no asisten a la escuela. Esto refleja lo mucho que queda por recorrer en este compromiso de no dejar a nadie atrás, de garantizar el disfrute pleno de este derecho a todas las personas, sin excepción. Dar respuesta a la diversidad significa romper con el esquema tradicional en el que todos los alumnos hacen lo mismo, en el mismo momento, de la misma forma y con los mismos materiales.

Todo el alumnado, pero especialmente el más desaventajado, se ve perjudicado por

la ausencia de diversidad en sus escuelas, por verse privado de oportunidades de aprender, jugar y comunicarse, en definitiva, de convivir con niños y niñas de distinto origen social, étnico o cultural o con discapacidad. Los países con escuelas más segregadas son menos equitativos, según el informe PISA (OCDE, 2019)

Los sistemas educativos de la mayoría de los países en el mundo se están alineando con propuestas de educación inclusiva (Romero-Contreras, García-Cedillo, & Fletcher, 2017). Se trata de un derecho humano, sin el cual se obstaculiza la consecución y ejercicio de todos los otros derechos, especialmente en aquellas personas pertenecientes a grupos en situación de vulneración. Hacer realidad el derecho a una educación inclusiva es un reto internacional ineludible (Simón y Molina, 2022).

La educación inclusiva ha recorrido una larga trayectoria desde la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales, pasando por la 48º Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO o la Declaración de Incheon hasta nuestros días. Pero en la actualidad hablar de educación inclusiva nos hace mirar hacia el futuro para poder alcanzar los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) establecidos en la Agenda 2030 (Arnaiz y de Haro, 2020) y poder materializar el propósito de "*garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*" (Lugo y Delgado, 2020; UNESCO, 2016). Sin dejar de reconocer lo logrado, estamos todavía lejos del alcanzar este objetivo.

El derecho a la educación inclusiva también se encuentra recogido en el artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU 2006) y en el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, artículos 16, 18 y 21. De la combinación de estos mandatos se desprenden los siguientes puntos sobre la educación inclusiva:

1. Es un derecho de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones con las demás.

2. Se debe mantener un sistema inclusivo durante la etapa educativa y a lo largo de toda la vida, sin exclusión de ningún nivel formativo.

3. Para una auténtica y efectiva educación inclusiva se requerirán apoyos y ajustes razonables.

"La Educación Inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar

y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa un enfoque que examina cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje" (UNESCO, 2006, pág. 14).

En una escuela inclusiva, (Pujolàs y Lago, 2007), sólo hay alumnos a secas, sin adjetivos; no hay alumnos corrientes y alumnos especiales si no simplemente alumnos, cada uno con sus propias características y necesidades. La diversidad es un hecho natural, es la normalidad; lo más normal es que seamos diferentes.

¿Qué podemos hacer para todos los alumnos que son diversos, para que todos aprendan al máximo de sus posibilidades?

Las denominadas metodologías activas, Muntaner et al. (2022), ayudan a materializar los principios de la educación inclusiva en el aula, siempre y cuando se tengan en cuenta una serie de factores clave como el sentimiento de pertenencia al grupo clase, se realice un aprendizaje competencial y se fomente la participación y la comunicación a través de los equipos cooperativos.

## Algunas propuestas prácticas de intervención educativa en el aula

La promoción de un clima inclusivo donde todos se sientan acogidos, valorados y respetados, y el desarrollo de estrategias didácticas que garanticen el aprendizaje y la participación de todos y cada uno de los alumnos es el objetivo principal de los programas educativos. Más que preocuparnos por cómo podemos conseguir grupos homogéneos (para reducir o anular las diferencias), es más lógico y coherente preocuparnos por cómo podemos enseñar juntos a alumnos heterogéneos con

intereses, motivaciones, capacidades y ritmos de aprendizaje diferentes.

El uso de estas u otras estrategias, entendiéndose como recursos que se pueden utilizar en cualquier momento, han de ser valoradas como propuestas, sugerencias e indicaciones que pueden enriquecer la actividad docente, aunque para ello deberán aplicarse en función de cada circunstancia y contexto. La tabla 1 recoge algunos planteamientos de utilidad.

*Medidas curriculares* (MC). Objetivo inclusivo: todo el alumnado obtenga logros. Son MC: Currículo Flexible, DUA, Enseñanza multinivel, Flipped Classroom.

*Medidas metodológicas* (MM). Objetivo inclusivo: todo el alumnado participe en las actividades del aula. Son MM: Aprendizaje Cooperativo, Aprendizaje basado en juegos, Aprendizaje Basado en Problemas, Aprendizaje Basado en Proyectos, Centros de Interés, Rincones, Rutinas de Pensamiento, Talleres de Aprendizaje, Tutoría entre iguales, Realidad Aumentada.

*Medidas organizativas* (MO). Objetivo inclusivo: todo el alumnado esté presente en el aula. Son MO: Apoyos, Agrupamientos flexibles, Desdoblamientos,

*Medidas sociales* (MS). Objetivo inclusivo: empoderar a la comunidad educativa. Son MS: Aprendizaje Servicio, Comunidades de Aprendizaje, Makerspaces, Planes de Convivencia.

**Tabla 1: Propuestas de intervención**

| Planteamiento | Descripción |
|---|---|
| Acogida | La educación inclusiva se basa en el sentimiento de pertenencia de todos. La acogida es la base de la educación inclusiva. Toda la comunidad educativa debe sentirse acogida dentro del centro. |
| | La educación inclusiva considera los apoyos como una herramienta clave para la calidad de vida de las personas. Suponen la estrategia que mejora el funcionamiento humano. Con los apoyos se elimina la discrepancia entre las |

| | |
|---|---|
| Apoyos | habilidades de una persona y las demandas del contexto. |
| Aprendizaje cooperativo | Se trata de una metodología para la construcción de conocimiento, adquisición de competencias, habilidades sociales y comunicativas para la vida, fundamentada en el trabajo en equipo y entre iguales. Se basa en la corresponsabilidad, la interdependencia, la interacción y la participación igualitaria de todo el alumnado y fomenta valores como la tolerancia, el respeto y la igualdad. Frente al trabajo en grupo, el trabajo cooperativo requiere de la participación equitativa de todos los alumnos, y de su responsabilidad individual, colaboración y ayuda mutua para lograr el éxito del equipo en la actividad propuesta. |
| Agrupamientos flexibles | Estrategia organizativa y curricular a través de la cual se trata de adaptar la enseñanza a los distintos ritmos de aprendizaje, a las necesidades, a los intereses y a las características individuales del alumnado. A la hora de establecer los agrupamientos se han de fijar oportunamente los criterios que se han de conjugar: interaulas, intraulas… La flexibilidad evita el etiquetado y promueve la motivación. |
| Aprendizaje basado en juegos | Propuesta de uso de los juegos como herramienta de apoyo al aprendizaje, como profundización o asimilación de los conocimientos. Se han de integrar mecánicas y dinámicas lúdicas a través juegos y videojuegos aprovechando la motivación psicológica que generan para mejorar la motivación hacia aprendizajes poco atractivos. |

| | |
|---|---|
| Aprendizaje basado en problemas | Metodología activa y participativa en la que el alumnado debe resolver un problema que le plantea el profesor a fin de mejorar sus habilidades y su conocimiento. |
| Aprendizaje basado en proyectos (ABP) | Se trata de un proyecto con contenidos curriculares donde los alumnos deben construir algo nuevo. En el ABP se cambian los roles del profesor y del alumnado, siendo éstos los protagonistas de su propio aprendizaje y los profesores pasan a ser los guías de su aprendizaje. |
| Aprendizaje servicio | Recurso mediante el cual se promueve el empoderamiento, el respeto y la ciudadanía responsable al unir el aprendizaje con el compromiso social. |
| Centros de Interés | A través de ellos se trata de organizar los contenidos curriculares de acuerdo con los intereses del alumnado de cada edad. Favorecen la motivación, se ofrecen estímulos para observar y experimentar, asociar hechos, experiencias, recursos, informaciones actuales, informaciones del pasado… |
| Comunidades de Aprendizaje | Proyecto basado en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos los espacios, incluido el aula (Eljob y cols., 2002:74). |
| Currículo Flexible | La escuela inclusiva parte de un currículo en el que los objetivos de aprendizaje son flexibles. Se planifica y diseña una metodología activa y participativa, en la que se potencia y favorece el protagonismo de los alumnos, al tiempo que se promueve la interdependencia positiva |

| | |
|---|---|
| | entre los alumnos de la clase. |
| Desdoblamientos | Medida de carácter organizativo mediante la cual se divide el grupo-aula con la finalidad de alcanzar un objetivo determinado con todos los alumnos, individualizando la enseñanza al reducir el número de alumnos. |
| DUA[43] | El Diseño Universal del Aprendizaje permite realizar ajustes en el mismo momento de la programación, ofreciendo una respuesta inclusiva y evitando adaptaciones posteriores. El diseño universal y sus diferentes aplicaciones al ámbito educativo se presentan como uno de los enfoques clave en relación con los objetivos de inclusión (Sánchez, Díez, Verdugo, Iglesias y Calvo, 2011), ya que permiten un mayor conocimiento, por parte del profesorado, de la forma que tienen de aprender sus alumnos, así como de los diferentes recursos de los que disponen.<br><br>Toda propuesta inclusiva ha de asumir el paradigma del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que parte de la idea de la diversidad humana –reforzando y enriqueciendo los aprendizajes de cada alumnos o alumna– y propone pautas para la elaboración de un curriculum inclusivo de fácil acceso para todo el alumnado. |
| Enseñanza Multinivel | Estrategia basada en la programación universal de aprendizaje. Es un conjunto de adaptaciones y estrategias adoptadas en el aula para tratar de dar respuesta a los diferentes niveles de grupo disminuyendo la necesidad de |

[43] 1 DUA (Diseño Universal para el Aprendizaje)

| | |
|---|---|
| | tener programas diferenciados. |
| Flipped Classroom (Aula Invertida) | Modelo favorecedor de la inclusión en el que el alumnado marca su propio ritmo de aprendizaje, disponiendo de una gran flexibilización temporal para la organización propia de todos los contenidos a aprender, pudiendo afianzar y trabajar en el aula aquellos más prácticos o de mayor dificultad con ayuda del profesorado.<br><br>Con este modelo pedagógico se transfiere el trabajo de determinados procesos de aprendizaje fuera del aula (en casa) y utiliza el tiempo de clase para facilitar y potenciar otros procesos de adquisición y práctica. Fuera del aula se trabajan procesos cognitivos de orden inferior y en el aula, se potencian habilidades del pensamiento de orden superior. |
| Makerspaces | A través de estos espacios de creación o construcción se permite agrupar al alumnado más allá de su edad cronológica para compartir recursos y conocimientos, trabajar en proyectos, en equipo, intercambiar experiencias y construir cosas. Supone el protagonismo de los alumnos a través de proyectos manipulativos que suelen incluir las nuevas tecnologías. Creatividad, cooperación e iniciativa se combinan para formar un lazo motivacional inquebrantable. |
| Planes de Convivencia | Son planes que han de favorecer relaciones entre todos los miembros de la comunidad educativa. La educación inclusiva promueve la convivencia y la resolución pacífica de conflictos, rechaza todas las formas de discriminación |

| | |
|---|---|
| | fomentando el respeto, la igualdad y la inclusión. |
| Realidad Aumentada (RA) | Mediante la RA, utilizando dispositivos móviles o tabletas, se puede agregar información visual adicional a cualquier recurso educativo que se emplee (libros, fichas, artículos...). De este modo, se amplía la información de la realidad presente pudiendo interactuar con ella (Marín, 2017). La RA posibilita la personalización de la enseñanza y suprime cualquier barrera de aprendizaje existente. |
| Rincones | Estrategia metodológica y organizativa en la que se distribuyen diversas actividades en distintos espacios físicos del aula que permiten, de forma simultánea, la realización de varias actividades y la distribución del grupo-aula en pequeños grupos, e incluso a nivel individual de acuerdo al objetivo de la actividad que se diseñe. |
| Rutinas de pensamiento | A través de este recurso los alumnos, individual o colectivamente, inician, discuten, gestionan su pensamiento a la vez que descubren modelos de conducta que permiten utilizar la mente para generar pensamientos, reflexionar y razonar. |
| Talleres de aprendizaje | A través de una serie de actividades propuestas lo que se pretende conseguir con este recurso es adquirir y/o perfeccionar estrategias, destrezas y habilidades para el desarrollo de las competencias básicas del currículo. Cada taller de aprendizaje se ha de organizar en grupos reducidos y pretende apoyar y profundizar, desde una perspectiva instrumental, aprendizajes que se desarrollan |

| | |
|---|---|
| | en las distintas áreas. |
| Tutoría entre iguales | Propuesta de creación de parejas de alumnos entre los que se establece una relación didáctica guiada por el profesor: uno de los compañeros lleva a cabo el rol de tutor y el otro de tutorado. Esta relación se deriva del diferente nivel de competencia entre ambos compañeros sobre un determinado contenido curricular. |
| Visual Thinking | Herramienta a través de la cual se organizan ideas utilizando dibujos simples y fácilmente reconocibles y textos cortos. Se logran crear conexiones entre sí por medio de mapas mentales, con el objetivo de entenderlas mejor, definir objetivos, identificar problemas, descubrir soluciones, simular procesos y generar nuevas ideas. Visual Thinking es un instrumento que se sirve de recursos visuales para acceder al conocimiento. |
| Fuente: elaboración propia | |

## Conclusiones

La educación del siglo XXI pone de manifiesto la necesidad de una Educación inclusiva, en la que todos y cada uno de los alumnos y alumnas tengan derecho a una educación de calidad. Las aulas son espacios para el aprendizaje de todo el alumnado y en muchas ocasiones presentan barreras que les impiden estar presentes, les cierran la participación y limitan sus aprendizajes. Tomar conciencia de las barreras nos llevará a modificar nuestras prácticas y nuestras metodologías y estrategias docentes.

Para lograr la participación de todo el alumnado en las actividades del aula es necesario apostar por metodologías didácticas que permitan la personalización del aprendizaje, metodologías que den una respuesta inclusiva a la diversidad y que logren rendimientos, logros y progresos auténticos en todo el alumnado; ante todo,

metodologías motivadoras. Personalizar la educación es centrarse en el alumnado y poner el foco en el aprendizaje.

## Bibliografía

Arnaiz, P. y de Haro, R. (2020). ¿Hacia dónde va la escuela inclusiva? Análisis y necesidades de cambio en centros educativos. En O. Moliner (Ed.) *Acompañar la inclusión escolar* (pp. 33-45). Dykinson.

Ainscow, M., Booth, T.; Dyson, A. (2006). Improving Schools, Developing Inclusion. Nueva York: Routledge.

Down España. *Creamos inclusión* (2022). https://creamosinclusion.com/educacion-inclusiva/

Eljob, C. y cols. (2002). *Comunidades de aprendizaje*. *Transformar la educación*. Barcelona: Graó.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 30 de diciembre de 2020, núm. 340.

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 04 de julio de 1985, núm. 159.

Lugo, M. T. y Delgado, L. (2020). *Hacia una nueva agenda educativa digital en América Latina*. CIPPEC: https://bit.ly/3mtxveW

Marín, V. (2016). Posibilidades de uso de la Realidad Aumentada en la educación inclusiva. Estudio de caso. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 31*(2), 57-68.

Marín, V. (2017). La emergencia de la realidad aumentada en educación. *EDMETIC (6)*1, 1-3.

Muntaner, J. J., Mut, B. y Pinya, C. (2022). Las metodologías activas para la implementación de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Educare, 26*(2), 1-21. https://doi.org/10.15359/ree.26-2.5

OCDE (2019). PISA in Focus 97. Does greater social diversity in schools have an impact on equity in learning outcomes? Paris, OCDE.

ONU (2006). Asamblea General, Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad. Disponible en: http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf

Pujolàs, P. y Lago, J. R. (2007). La organización cooperativa de la actividad educativa. En J. Bonals, y M. Sánchez-Cano (Coords.): *Manual de asesoramiento*

*psicopedagógico*, (pp. 349-392). Barcelona: Graó

Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. BOE núm. 289, de 03/12/2013.

Romero-Contreras, S., García-Cedillo, I., & Fletcher, T. (2017). The Advancement of Inclusive Education for Students with Disabilities: An International Perspective. In M. Tejero, & E. Talbott (Eds). *The Wiley Handbook of Diversity in Special Education*. Chichester, UK: John Wiley & Sons, Inc.

Sánchez, S., Díez, E., Verdugo, M. A., Iglesias, A., y Calvo, I. (2011). Atención a la diversidad en las titulaciones adaptadas al RD 1393/2007: Adaptación de una herramienta Web de autoevaluación curricular basada en los principios del diseño universal para el aprendizaje. En Jornadas de Innovación Docente en la Universidad de Salamanca (Universidad de Salamanca, España. Vicerrectorado de Docencia) (pp. 148-155). Salamanca. Recuperado de http://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/112888.

UNESCO (2006). *Orientaciones para la Inclusión: Asegurar el acceso a la educación para todos*. París.

UNESCO (2016). Educación 2030: *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://bit.ly/3tmq78T

# EDUCAR EN DERECHOS HUMANOS

***Juan Carlos Sánchez-Huete***

***Gregorio Pérez Bonet***

***Albert Marqués Donoso***

*RIIDE MADRID - CES Don Bosco (adscrito UCM). Madrid – España*

## Resumen

Los Derechos Humanos contribuyen a que, las generaciones venideras, sean educadas desde una perspectiva crítica para establecer un principio elemental acerca del derecho a desarrollarse humanamente en las dimensiones de la convivencia de las personas: ética, cultural, social y política.

Las implicaciones de esta propuesta, en los ámbitos pedagógico y normativo, abarcan la enseñanza de los derechos humanos como eje transversal en la formación de la personalidad.

***Palabras clave:*** Educación, derechos humanos, derecho educativo.

## Los Derechos Humanos como fundamento de la educación

La preocupación que gobernantes y responsables políticos manifiestan por un tema tan puntual, como es el de la Educación en Derechos Humanos (en adelante DD. HH.), no debe dejarnos indiferentes, sobre todo en el ámbito educativo, donde los esfuerzos por instruir a las futuras generaciones puede se traduzca, sin género de duda, en un mundo diferente al que vivimos, repleto de valores positivos que hagan de nuestros espacios de convivencia -local, regional, nacional, internacional- contextos donde se fomenten los valores que fundamentan la democracia y la vida social.

¿Qué supone ser ciudadano? ¿Cómo lo definimos? Siguiendo a Rousseau, el ciudadano es aquél que participa en la formación de la voluntad general, (Peces-Barba, 2007). O que participa en la formación de las orientaciones generales del poder político en una sociedad determinada. Y esto también conduce a la ampliación de la participación, uno de los

elementos claves de las sociedades en el devenir de la historia de la humanidad. Se imponen los conceptos de ciudadano responsable y de ciudadanía democrática.

El artículo 27.2 de la Constitución Española dice: “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”. Esto es en educación la idea de tolerancia, que es el origen de los DD. HH.

Lo que se pretende es generar una propuesta, como la marcada por Gil Cantero (2004):

> Se centra en considerar que estos derechos pueden aportar a las nuevas generaciones una perspectiva crítica y de fundamentación acerca del derecho a desarrollarse humanamente y a tratar humanamente a los demás en las dimensiones éticas, políticas y sociales de la convivencia. Las implicaciones pedagógicas, normativas, de esta propuesta abarcan, por un lado, la enseñanza de los derechos humanos como contenido cultural y conquista histórica y, por otra, la elaboración de una teoría pedagógica de estos derechos que nos permitan conocer más y mejor la educación (p. 44).

El sistema educativo español tuvo un intento con la LOGSE (1990)[44] de aproximarse a esta temática con los Temas Transversales, propuestos en el Diseño Curricular Base de aquella ley y que, por varias razones, no cuajaron con la intencionalidad precisa, creando un horizonte realmente desolador. “Ni en el ámbito universitario, el referido a la pedagogía, ni en el resto de niveles educativos, la enseñanza de los derechos humanos no es que ocupe un lugar escaso, es que casi no tiene lugar” (Gil Cantero, 2004, p. 35).

Da la impresión de todos estos años desaprovechados por la falta de actuaciones sobre un tema tan preocupante, que está en los medios de comunicación, pero que no interpela las conciencias.

Y eso supone crear un tipo de conciencia sesgado, como apunta Gil Cantero (2004):

> Lo grave es que se sustrae la perspectiva de los derechos humanos como un punto de vista moral, de carácter crítico, que permita a los alumnos comprender éticamente qué significa desarrollarse hoy como un ser humano y qué significa comportarse humanamente con los demás (p. 49).

Conocemos hechos y sucesos y vemos imágenes de los que, a pesar de la inmediatez de las redes sociales y de las tecnologías de la información y la comunicación, perdemos su perspectiva: sabemos que están ahí; sabemos de la existencia de una Declaración

[44] Ley Orgánica General del Sistema Educativo.

Universal. No obstante, podemos afirmar que no estamos educados y, por tanto, tampoco podemos hablar de lo que es una educación de calidad, a la altura de nuestro tiempo.

"Nadie niega que los derechos humanos sean relevantes, pero si no forman parte sustantiva de los procesos de formación humana, entonces seguirán siendo contemplados como algo externo, perteneciente a la esfera política profesional, alejados de los intereses cotidianos" (Gil Cantero, 2004, p. 49).

Y entonces educamos personas, del mañana, hoy alumnos, a quienes se les confiere una dignidad humana a la que se le sustrae su derecho a alcanzar con plenitud la condición de personas libres.

Los educadores comprometidos con este tipo de educación, que consideren los DD. HH. como punto de anclaje de una tarea más humanizadora, deben justificar el sentido y la utilidad de su tarea, manteniendo el entusiasmo por transmitir un sentido profundo y de calado en la formación de personas libres y democráticas.

Un modo apropiado de conseguir esa perspectiva y se amparen en ella, estriba en ver a todos y cada uno de sus alumnos como sujetos de derechos. Así, la enseñanza de los DD. HH. adquiere un sentido único: no es una parte más del currículo, es el reflejo de un futuro más humanizado.

Aprender a respetar a cada ser humano es una de las enseñanzas más necesarias. Pero también lo es la capacidad de asumir deberes y obligaciones hacia sí mismo y los demás. En este sentido, los DD. HH. no sólo han de ser contemplados como derechos que "se me reconocen" sino también como derechos que "he de reconocer" en los demás. Por eso la necesidad de hacer ver a los alumnos que quienes tenemos derechos asumimos obligaciones al mismo tiempo.

A largo plazo, la meta es "establecer una cultura de derechos humanos en todas las sociedades" (Mihr, 2004, p. 31). Para que esto sea posible, los maestros y profesores deben ser los primeros comprometidos no sólo con el conocimiento de los DD. HH., sino también con su enseñanza y transmisión, para lo que es imprescindible su compromiso (Ugarte y Naval, 2011).

## 2. Importancia y actualidad

La escuela, como instrumento de la sociedad, debe preparar la educación en valores de tal forma que, los sistemas educativos, favorezcan aquellos que faciliten la convivencia y

formen ciudadanos democráticos, que aprendan a convivir con otros en un contexto de pluralismo, responsables de sus obligaciones y conscientes de sus derechos… sólo así se anclan los sustentos de una sociedad más justa y más solidaria.

Para la escuela es un desafío ético y pedagógico educar en los DD. HH. Conseguir estos propósitos pasa por la inclusión de programas de educación que sean capaces de propiciar en los alumnos un referente para fundamentar una identidad adecuada a su contexto, un bagaje cultural y social que les capacite para ser ciudadanos responsables, que actúan sobre el mundo con el firme propósito de mejorarlo. Es la vida escolar del alumno la etapa crucial para construir esa personalidad que comprometa a transformar la realidad.

No obstante, en la sintonía de su importancia surgen cuestiones referentes a cómo abordar tan importante tema; cuál sería la edad adecuada en donde implementar el proceso; qué materias deben efectuar su tratamiento educativo…

Sea como fuere, la concepción de este tipo de Educación en DD. HH. responderá a un modelo de ciudadano universal, por encima de credos, religiones, modelos socioculturales o convicciones políticas. Un ciudadano que se preocupa en conseguir un estatus social confortable, integrado en una familia y en instituciones educativas que se preocupan de crear y canalizar la opinión para una verdadera cultura de la solidaridad.

Desde este planteamiento, la Educación en DD. HH. requiere un conjunto de saberes, actividades, experiencias y situaciones de aprendizaje basados en valores, mensajes, modelos que al alumno se le presentan basados en la realidad, para comprender críticamente dicha realidad y refrendados por la normativa democrática que rige sus vidas.

## 3. Objetivos y contenidos de la Educación en Derechos Humanos

Los *objetivos* que se pretenden con una educación en Derechos Humanos se traducen, fundamentalmente, en alcanzar una serie de capacidades por los alumnos, que son producto de procesos de aprendizaje donde prevalece la adquisición de conocimientos, a través de la reflexión, para llevarlos a la acción. Sánchez Huete et al (2005) establecen tres:

1. Desarrollar valores que favorezcan la maduración de los alumnos como personas íntegras y en sus relaciones con los demás.

2. Potenciar la educación en valores sociales que permitan a los jóvenes la participación activa en la sociedad democrática, solidaria e intercultural.

3. Favorecer actividades que impliquen el desarrollo de competencias para que los alumnos aprendan por sí mismos a convivir como ciudadanos críticos, libres, justos y solidarios, capaces de desenvolverse en una sociedad plural y dinámica (p. 104).

Los *contenidos* que proponemos son:

## 1.- Educación en Derechos Humanos y Libertades

**La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) pretendía convertirse en un código moral y de conducta, garante de que la Humanidad pudiera vivir en paz y con dignidad tras los convulsos años del siglo XX: dos guerras mundiales y millones de vidas humanas inmoladas en campos de batalla y de exterminio.**

El documento es una profunda reflexión sobre conceptos universales que interpelan la dignidad humana, tales como la libertad, la justicia, la igualdad, la familia, la educación, el trabajo, el respeto y la dignidad de la persona, etc. Valores que suscitan los más encendidos debates sobre el respeto a la condición humana y las más oscuras polémicas sobre su incumplimiento.

Es preciso que los ciudadanos tomen conciencia de que cualquier acto indigno no quede impune. El respeto a la dignidad humana nos compete a todos. Las libertades individuales es el resultado de la consecución de la Libertad de todos.

La Proclamación de la Declaración Universal de DD. HH. es un ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse para promover, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades.

## 2.- Educación para la Paz.

En el Preámbulo de la Declaración de DD. HH. se afirma que el "desconocimiento y el menosprecio de los derechos humanos han originado actos de barbarie ultrajantes para la conciencia de la humanidad" y se subraya que "la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana".

“Una forma de enseñar globalmente el valor de los derechos humanos es enseñar el valor de la paz y el desarme, así como del desarrollo y de la protección del medio ambiente. Son todas cuestiones interrelacionadas” (Sánchez Huete et al, 2005, p. 107).

El concepto de educación para la paz contiene dos términos: educar y paz. Por educar entendemos un proceso de socialización que no es neutro, pues presupone un intento de acomodar, a los individuos, los valores predominantes de su sociedad. El término paz tiene diversos significados. La paz, en sí, es un valor al que todas las personas aspiran.

La paz es la ausencia de violencia, la armonía del ser humano consigo mismo, con los demás y con la naturaleza. No supone un rechazo del conflicto, al contrario. Los conflictos hay que aprender a afrontarlos y a resolverlos de forma pacífica y justa.

Podríamos caracterizar la educación para la paz de la siguiente manera:

- Lucha contra la violencia presente en la escuela (competitividad, brotes de racismo...).
- Sensibilidad que favorezca la aceptación y comprensión del otro.
- Contenidos educativos que generen nuevas formas de pensar y vividos desde el ejemplo: el respeto, la participación, el entendimiento, la solidaridad, etc.

## 3.- Educación en la Igualdad

Vivimos en un mundo donde, cada día, observamos como la convivencia se realiza con personas de todo tipo de cultura, religión, creencias, lenguas, etc. Y, no por eso, son diferentes a los demás, sino que sus usos y costumbres son distintos acordes con el país donde han nacido, se han criado y han vivido.

La Carta de las Naciones Unidas sobre la igualdad reza así: “Ninguna persona es ni más ni menos humana que otra, todos somos iguales en esencia y tenemos los mismos derechos humanos”. “La igualdad debe aprenderse y enseñarse, sobre todo, estudiando actitudes y prejuicios estereotipados, ayudando a los alumnos a entender que pueden ser competentes y comprensivos, y proporcionando información adecuada y correcta” (Sánchez Huete et al, 2005, pp. 110-111).

Si hablamos de diferencias raciales, concluimos que el racismo es la creencia de grupos humanos con características particulares, generalmente físicas, que los hacen superiores o inferiores a otros, llegando a menospreciar al considerado inferior, generando un comportamiento racista que suele convertirse en discriminación con sus evidentes

consecuencias negativas, desde el simple abandono o evitación de aquellos diferentes y/o inferiores, a formas más directas de hostigamiento, explotación o exclusión.

Todos poseemos una identidad cultural de la que, por lo general, no somos conscientes por formar parte de nuestra forma de ser. Sin embargo, en países en los que hay minorías étnicas, religiosas o lingüísticas, o bien minorías de origen indígena, la identidad cultural suele convertirse en una cuestión de derechos humanos, especialmente cuando un grupo poderoso trata de imponer su cultura a los grupos más débiles.

La discriminación sexual se constituye, en algunas zonas geográficas, en la más difundida de todas las fuentes de injusticia social. Aunque se logran superar barreras, queda mucho por hacer, pues se evidencian manifestaciones en la cultura y hábitos sociales de estos países. El negar a uno de los sexos el pleno disfrute de los derechos humanos equivale a afirmar que ese sexo no es plenamente humano.

El trato a personas discapacitadas es otro tipo de discriminación muy común, aunque bien es cierto que se han hecho avances, tanto a nivel laboral como educativo. Estas personas, todas ellas forman parte de una sociedad, de una institución educativa, que deben abogar por una integración plena y con recursos humanos y materiales para que, desde temprana edad, los niños respeten, convivan y se adapten a otros con características diferentes, pero iguales.

## 4.- Respeto y aceptación de las culturas diversas y de las minorías.

El fenómeno de los movimientos migratorios introduce en la sociedad una serie de costumbres, de creencias y de prácticas de socialización nuevas y diversas. “Esa pluriculturalidad es un nuevo eje donde organizar la convivencia en nuestras sociedades para tratar de paliar la desigualdad y fundamentar el respeto a la diferencia” (Sánchez Huete et al, 2005, p. 114).

El desafío está en ajustar las ideas tradicionales del territorio nacional, la soberanía de los estados y las leyes que rigen la convivencia con el fomento del respeto a las diversas culturas.

Así como la diferencia permite generar identidad, también ocasiona vías para el desarrollo de tendencias fundamentalistas, racistas, discriminatorias. La experiencia de vivir, y convivir, con la diferencia posibilita enriquecerse, compartir manifestaciones culturales, económicas, sociales y políticas que, con el tiempo, han de tender a normalizarse.

Hay que reconocer la dificultad que entraña la relación entre diferentes culturas y civilizaciones interactuando sobre los mismos territorios. Hay que ser capaces de afrontar los problemas que la nueva organización genera y asumir un nuevo marco de convivencia entre personas de diversa índole y condición. El diálogo es el camino necesario para construir tal marco.

Cada grupo social, cada individuo está marcado por la cultura en la que nace y se desarrolla. La diversidad de culturas y el respeto recíproco debe ignorar el pasado, donde las diferencias entre las culturas muy a menudo se constituían en fuente de conflictos. Este fenómeno es origen de tensiones que hace difícil la convivencia de algunas minorías contra la hostilidad de la mayoría. Por eso la búsqueda del diálogo como mecanismo de la dinámica entre grupos culturales.

## 5. Los Derechos Humanos en la formación universitaria

La presencia de los DD. HH. en los planes de estudio no debe analizarse sólo desde la perspectiva de la formación general de los alumnos, que el día de mañana se convertirán en ciudadanos, sino también desde el análisis de la formación, en los programas universitarios, de los que se convertirán en los profesionales del mañana. Si atendemos a estos planes de estudios universitarios encontramos que, en la mayoría de los casos, la formación en DD. HH. tiene un carácter exclusivo, es decir, que sólo aparece en ámbitos que se consideran vinculadas de forma directa con estos derechos, principalmente en las titulaciones pertenecientes a la rama de conocimiento de las Ciencias Sociales y Jurídicas, como son las titulaciones de Derecho, Filosofía, Ciencias Políticas, Sociología, Antropología o Educación (Mihr, 2004, p. 37).

La limitación de la presencia de la formación en DD. HH. en el ámbito universitario a estas titulaciones, tiene dos implicaciones en el modo en que se concibe esta formación: por un lado, no se considera que el desempeño de las profesiones pertenecientes a las otras ramas de conocimiento, como pueden ser la medicina o cualquiera de las ingenierías, posean un vínculo con el conocimiento, el ejercicio y la promoción de los DD. HH.; por otro lado, el contenido de esta formación, en los casos en que se considera parte de los planes de estudio de las titulaciones universitarias, se concibe desde una perspectiva parcial, lo que significa que los DD. HH. se conciben sólo desde la apariencia de la formación de los profesionales en la que se inscriben, como por ejemplo el *Derecho Internacional* o los *Derechos del Niño*. De esta forma, los DD. HH. quedan restringidos a un conocimiento

específico y puntual, en lugar de constituirse como la base sobre la que se asienta la formación de los futuros profesionales.

Una concepción más global y comprensiva de la formación de los DD. HH. sí aparece en el Real Decreto de 30 de octubre de 2007, por el que se regula la ordenación de las enseñanzas universitarias[45]. Esta normativa establece que la formación en cualquier actividad profesional debe contribuir al conocimiento y desarrollo de los DD. HH., los principios democráticos, los principios de igualdad entre mujeres y hombres, de solidaridad, de protección medioambiental, de accesibilidad universal y diseño para todos, y de fomento de la cultura de la paz. Así, se entienden como principios rectores para el diseño de los planes de estudio los siguientes principios (art. 3):

a) El respeto a los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres.

b) El respeto y promoción de los Derechos Humanos y los principios de accesibilidad universal y diseño para todos.

c) Los valores propios de una cultura de paz y de valores democráticos.

La normativa reguladora de los planes de estudio universitarios otorga el reconocimiento a los DD. HH. como principio que debe regir dichos estudios, aunque el desarrollo de esta formación se ha llevado a cabo desde una perspectiva parcial y específica, vinculada sólo a determinadas titulaciones pertenecientes a la rama de las Ciencias Sociales y Jurídicas.

Si bien sin aplicarse como principios rectores, más atención han recibido los DD. HH. en las enseñanzas universitarias de Máster y Doctorado, en cuyo marco se ha desarrollado en los últimos años una variedad que, desde distintas perspectivas y ámbitos de estudio, abordan estos derechos. Esta presencia se explica vinculada al trabajo desarrollado en el marco de distintos organismos de investigación en DD. HH., como son los Institutos de Derechos Humanos, que tienen como finalidad la investigación en los DD. HH., así como su promoción a través de actividades formativas, de debate y divulgación. Vinculado con este planteamiento de investigación y formación, son muchas las universidades españolas que desarrollan másteres o programas de doctorado relativos a los DD. HH., como son el Máster Universitario de Derechos Humanos, de la UNED; el Máster en Gobernanza y Derechos Humanos, de la UAM (Madrid); Derechos Humanos, Interculturalidad y Desarrollo, de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla); Derechos Humanos y

[45] Esta normativa ha sido modificada por el *Real Decreto 43/2015, de 2 de febrero*; sin embargo, los artículos que hacen referencia a la formación para los Derechos Humanos no se han visto afectados por esta modificación.

Democratización, de la Universidad de Deusto; Máster Universitario en Derechos Humanos: Sistemas de Protección, de la UNIR; Máster Universitario en Derechos Humanos, de la Universidad Europea; Máster Universitario en Derechos Humanos, de la UOC; etc.

## 6. Los Derechos Humanos en la formación del profesorado

La última reforma de la ordenación de los estudios universitarios derivada del Real Decreto de 2007, generó la modificación de los planes de estudio para la formación del profesorado. Al igual que en el resto de titulaciones, si bien el desarrollo del plan de estudios depende de las universidades, el Ministerio de Educación y Ciencia establece los requisitos para la verificación de los títulos universitarios que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Maestro de Educación Infantil, Maestro de Educación Primaria y Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. En todos los casos, se establece un objetivo específico relativo al respeto de los DD. HH.:

- La formación asociada al Grado de Maestro en Educación Infantil ha de asegurar la adquisición de la competencia de "diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos" (Orden ECI/3854/2007).

- La formación impartida para la obtención del título de Grado de Maestro en Educación Primaria debe perseguir que los estudiantes adquieran la competencia de "diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana" (Orden ECI/3857/2007).

- Uno de los objetivos de los planes de estudio de los títulos de Máster, que habilitan para el ejercicio de las profesiones de profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, es asegurar que los estudiantes adquieran la competencia de "diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible" (Orden ECI/3858/2007).

Sin embargo, si bien la normativa establece estos objetivos, no especifica que la Educación para los DD. HH., o la Enseñanza de los DD. HH., deban formar parte explícita de la formación del profesorado. La mayoría de los planes de formación de maestros de las universidades españolas o bien no incluyen esta formación en sus planes de estudios, o cuando lo hace, esta formación es una más entre otras muchas (Mihr, 2004). Si bien una vez finalizados los estudios de grado, los profesionales pueden profundizar en el conocimiento de los DD. HH., a través de los másteres y programas de doctorado referidos anteriormente, esta decisión es de carácter voluntario, no existiendo ningún requisito que establezca como obligatoria la formación en DD. HH. para el profesorado. Estos estudios de máster y doctorado referidos, si bien permiten profundizar en el conocimiento de los DD. HH., no abordan la formación para su enseñanza y transmisión.

Otra posibilidad por la que podrían optar los maestros y profesores interesados en recibir formación sobre DD. HH. y su enseñanza, podría ser la formación permanente del profesorado ofertada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, o por las autoridades competentes en las Comunidades Autónomas. Tanto en el plan nacional como en los autonómicos se ofrecen cursos programas relacionados con la convivencia, la atención a la diversidad, la igualdad entre mujeres y hombres, la educación para la paz, el desarrollo, la cooperación y la solidaridad, la resolución de conflictos, etc.; sin embargo, los cursos orientados directamente a la formación para la Educación en Derechos Humanos son minoritarios.

## Bibliografía

Gil Cantero, F. (2004). La educación en Derechos Humanos en el sistema educativo. *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, 35, 43-56.

Mihr, A. (2004). Educación en Derechos Humanos en el ámbito universitario. *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, 35, 29-42.

Peces-Barba Martínez, G. (2007). Educación para la ciudadanía. En VIII Escuela Internacional de Verano UGT Asturias. Avilés, 10-14 de septiembre, 2007. http://fundacionasturias.org/escuela/pdflibro8/02_gregorio_peces-barba.pdf

Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil.

Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.

Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

Sánchez Huete, J. C. et al (2005). Educación para la ciudadanía. *Educación y Futuro,* 13, 101-124.

Ugarte Artal, C. y Naval Durán, C. (2011). El papel de los profesores en la Educación en Derechos Humanos. Orientaciones y recursos sugeridos en el Decenio de Naciones Unidad para la Educación en Derechos Humanos (1995-2004) y desde el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos. *XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación*. En http://www.cite2011.com/Comunicaciones/Escuela/084.pdf

# A IMPLEMENTAÇÃO DE PLATAFORMAS DIGITAIS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA NO NOVO ENSINO MÉDIO

***Eliara Maria Bandiera***[46]

***Camila Aguilar Busatta***[47]

## Resumo

O presente estudo tem como finalidade analisar as mudanças no sistema de ensino e educação em diferentes contextos escolares e a implementação de plataformas digitais educacionais no Novo Ensino Médio, como forma de ampliar o conhecimento dos estudantes acerca de assuntos relacionados à Ciências da Natureza e as novas tecnologias. Para isso, foram realizados estudos e análises de documentos como BNCC (Base Nacional Comum Curricular), Currículo Base de Santa Catarina e Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei que implementa o Novo Ensino Médio no Currículo Escolar desde 2017.

**Palavras-chave:** Plataformas Digitais Educacionais; Tecnologias; Novo Ensino Médio; Ciências da Natureza.

## Introdução – a evolução das tecnologias na educação

É fato que o sistema educacional brasileiro necessita de mudanças urgentes relacionadas ao currículo escolar e a utilização de tecnologias que permeiam as mais diversas formas de ensinar. Estamos em pleno século XXI e as velhas formas de lecionar, através de métodos tradicionais estão ficando ultrapassados e obsoletos. Os estudantes do ensino básico deste século, nasceram num período considerado como a era digital e dessa forma não se sentem mais atraídos a aquele modelo tradicional de aprender e ensinar, que está voltado apenas para o manuseio do livro didático, anotações no caderno e quadro branco ou lousa.

[46] Maestranda em Educaçao pelo PPFEDU – URI Campus de Frederico Westphalen-RS. Email: eliarabandiera@hotmail.com
[47] Orientadora: Dra. Camila Aguilar Busarra – Professorea do PPGEDU – URI Campus de Frederico Westphalen-RS. Email: Aguilar@uri.edu.br

A sala de aula está passando por uma reforma e reestruturação, desde os Anos Iniciais até os Anos Finais do Ensino Fundamental, bem como o Novo Ensino Médio, ou seja, todo o sistema de ensino, vem objetivando mudanças nessa remodelação, que deverá levar em consideração as novas didáticas e metodologias, pautados em Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e práticas inovadoras associadas às metodologias ativas.

Mesmo antes de tantas transformações digitais, Lévy (1993) anteviu mudanças significativas no campo das tecnologias e no processo de aprendizagem das pessoas. A escrita cedeu espaço aos objetos educacionais digitais como animações e hipertextos, tornando a aprendizagem menos complexa.

Como aponta Lemos (2010, p.101), a cibercultura surgiu em meados dos anos 70 com o nascimento da microinformática, cujo lema será: "*computadores para o povo"*, essa revolução surgiu a partir de embates socioculturais influenciados pela contracultura americana, indicando ser contra o poder tecnocrático da época, marcando assim o impacto das novas tecnologias na sociedade.

As plataformas digitais educacionais surgiram em meados da década de 90, com o advento da internet e do acesso às Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC). E essas ferramentas possibilitam a implementação de cursos à distância, aulas síncronas e assíncronas, realização de aulas mais dinâmicas e interativas, de acordo com o planejamento do professor e do engajamento dos estudantes. Os conteúdos podem ser ministrados de diversas formas, seja através de sala de aula invertida, fóruns, chats, podcasts, *Jamboard*, *Google Meet* ou *Classroom*.

Estamos diante de novas perspectivas e novos modelos de educação, estudantes o tempo todo conectados com as tecnologias, utilizando-se destas para obter informações a uma velocidade estonteante. A aprendizagem passiva está cedendo lugar para uma aprendizagem mais participativa, onde o estudante torna-se o construtor ou protagonista do seu próprio conhecimento, aprende a resolver problemas e a criar projetos que podem ser aplicados no seu cotidiano.

Diante dessa nova realidade, o Ensino Médio das escolas públicas e particulares passaram por processos de mudança e reestruturação do currículo, trazendo novas possibilidades de aprendizagem, integrando saberes e as diversas áreas do conhecimento. O currículo do Estado de Santa Catarina para o Novo Ensino Médio, tendo como base a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) organiza e engloba através de

documentos ou cadernos a formação geral básica dos estudantes bem como os componentes curriculares eletivos e as trilhas de aprofundamento, que fazem parte dos itinerários formativos, integrando a parte flexível no processo de ensino e formação dos estudantes. De acordo com os marcos legais e normativos do Novo Ensino Médio e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), alterada pela Lei nº 13.415/2017, promulgada e inserida publicamente, tornando oficialmente implantado o Novo Ensino Médio em todo o território nacional.

Sendo assim, o objetivo deste estudo foi analisar, através da realização de uma pesquisa bibliográfica e de uma pesquisa documental, a implementação de plataformas digitais educacionais em Ciências da Natureza no Novo Ensino Médio e a utilização das tecnologias no espaço escolar para o desenvolvimento e formação do sujeito.

## Metodología

Esta pesquisa está embasada na análise qualitativa e revisão bibliográfica, buscando através de conceitos e cruzamento de informações, o aporte teórico necessário para a análise da implementação de plataformas digitais educacionais nas escolas e a utilização destas plataformas para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes no Novo Ensino Médio, na área de Ciências da Natureza. Da mesma forma, a pesquisa documental, será o suporte deste trabalho acadêmico, analisando dados e documentos, como a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), Currículo do Estado de Santa Catarina e Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), tais documentos correlacionam a implementação do Novo Ensino Médio nas escolas e a aplicabilidade das tecnologias digitais no campo do ensino e aprendizagem na Educação Básica.

## As tecnologias digitais no contexto histórico e os avanços no campo da educação

Atualmente nas escolas, os docentes estão à frente de novos desafios que permeiam os espaços pedagógicos. A internet, as tecnologias e as plataformas digitais educacionais, trazem uma nova perspectiva para o saber do professor e o processo de ensinar e aprender.

Nas palavras de Lévy (1993) em meados dos anos sessenta e intrinsecamente relacionado a um contexto histórico, engenheiros como Douglas Engelbart já pesquisavam redes corporativas, com o intuito de uma informática comunicativa, cooperativa e com interações amigáveis. Em seu livro ele cita o *Groupware,* como sendo o objeto de

aplicações síncronas e assíncronas integrando ambientes colaborativos, voltado para o desenvolvimento de parcerias entre pessoas com objetivos comuns, colaborando ao mesmo tempo ou em tempos e espaços diferentes.

Desde então, essas mudanças na sociedade pós-moderna, também refletem nas salas de aula, pois é necessário repensar a forma como estamos ensinando nossos alunos. “A chegada da Internet está trazendo novos desafios para a sala de aula, tanto tecnológicos como pedagógicos. As tecnologias sozinhas não mudam a escola, mas trazem mil possibilidades de apoio ao professor e de interação com e entre os alunos” (MORAN, 2004, p.2).

Neste novo modelo de educação, o professor precisa estar atento ao seu planejamento, tentando linkar os momentos presenciais e os conteúdos, com novas tecnologias e novos métodos de ensino, buscando metodologias mais ativas e que façam sentido para a vida dos estudantes, e estes, nos momentos assíncronos, que configuram diferentes contextos ou ciberespaços, criam autonomia para o desenvolvimento de projetos ou conteúdos que tragam um significado para o seu cotidiano ou espaço de vivências.

## Plataformas digitais educacionais – uma reflexão sobre os desafios e a qualidade do ensino e da educação

Durante a pandemia de COVID-19, no ano de 2020, professores do mundo inteiro estiveram diante de um dos maiores desafios de todos os tempos, criar formas de replanejar seus métodos de ensino, para que a aprendizagem e os conteúdos chegassem até os alunos, sem grandes prejuízos, danos ou perdas ao ano letivo. Dessa forma as plataformas digitais educacionais, como *Google Meet*, *Classroom, Drive* e inúmeras outras, foram implementadas durante as aulas síncronas e assíncronas, mostrando-se aliadas nesse desafio e na demanda da interação entre os saberes docentes e dos discentes.

Diante dessas incitações, nas quais o novo chega até o espaço escolar de uma forma abrupta, houve também certos questionamentos por parte dos pais, sociedade e até dos próprios professores, sobre o sucesso da aprendizagem dos alunos em meio a essas plataformas digitais, colocando em xeque, a forma como as tecnologias podem contribuir ou não para a aprendizagem dos estudantes e a qualidade do ensino e da educação.

Pautado em Moran (2001), os conceitos de ensino e educação são distintos. No Ensino os alunos aprendem e compreendem sobre áreas específicas relacionadas às disciplinas como ciências, matemática, história, através de metodologias e didáticas diferentes. Na Educação, além de ensinar, os docentes possuem o desafio de auxiliar o aluno no processo de formação integral do sujeito, torná-lo reflexivo, crítico e integrando o ensino à vida do aluno, para que este possa encontrar o caminho da intelectualidade, da formação profissional, emocional através de princípios éticos, contribuindo para modificação da sociedade em que vivemos.

"Na sociedade da informação, todos estamos reaprendendo a conhecer, a comunicar-nos, a ensinar; reaprendendo a integrar o humano e o tecnológico; a integrar o individual, o grupal e o social." (MORAN, 2001, p.61).

> A problematização do papel das novas tecnologias da informação nos processos de mudança social e cultural ganha particular relevo no âmbito educacional. Certas concepções sobre a reforma do sistema educacional atribuem à incorporação das novas tecnologias da informação um efeito determinante na melhora da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. (LITWIN, Edith et al. **Tecnologia Educacional**: política, histórias e propostas. Porto Alegre. Editora: Artmed, 1997).

Analisando Litwin et al (1997), percebe-se a existência de uma problemática relacionada à incorporação das novas tecnologias da informação e comunicação no que tange aos processos de aprendizagem no campo educacional, trazendo consequências também para a prática docente e pautadas em investigações das condições políticas e sociais que estruturam as práticas pedagógicas nas escolas.

Para que mudanças significativas aconteçam no ensino, para que a utilização de plataformas digitais educacionais e as novas tecnologias sejam incorporadas à sala de aula e auxilie no processo de formação e preparação do sujeito, se faz necessário promover através de políticas públicas, a igualdade de oportunidades que possam eliminar ou reduzir as desigualdades sociais e de acesso às redes computacionais e informática.

## Processos formativos, políticas públicas e o novo ensino médio

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, trata que a educação é um direito de todos, sendo dever do Estado e da família a sua promoção e incentivo, com a

colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, preparando o indivíduo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Em se tratando do Novo Ensino Médio, a Lei nº 13.415/2017 foi implementada com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, modificando a Lei nº 9.394/96, passando a vigorar a partir das seguintes alterações: a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, a carga horária mínima anual deverá ser ampliada de forma progressiva, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017; a integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais; os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa, serão organizadas nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio, o educando demonstre competências e habilidades, voltadas para o domínio de assuntos relacionados a métodos científicos e tecnológicos, que regem a produção moderna. Será ofertado aos alunos uma parte flexível, através de componentes curriculares eletivos e itinerários formativos, na qual os alunos podem exercer sua autonomia e protagonismo, escolhendo áreas do conhecimento voltados para seus interesses e realidade.

Em se tratando do ensino de Ciências da Natureza, Guerreiro (2015) enfatiza que a ciência e a tecnologia se fazem presentes em todos os setores da vida contemporânea e estão causando profundas transformações econômicas, sociais e culturais. Neste cenário, a Biologia e demais disciplinas na área de Ciências da Natureza, vem ocupando uma posição de destaque sem precedentes na história da ciência.

Faria 2011 também corrobora dizendo que, “O uso de “recursos midiáticos” tais como Blogs, apresentações em slides digitais e vídeos, podem auxiliar os alunos a entenderem melhor os conteúdos a serem estudados, uma vez que eles seriam os autores de tais “produtos” e não apenas usuários passivos[...].”

Percebe-se que os estudantes estão cada vez mais imersos na cultura digital e no uso das tecnologias, cabe aos docentes das áreas de Ciências da Natureza (Biologia, Física, Química), auxiliar no processo de aprendizagem e através da mediação do saber

e das informações coletadas nas redes, buscar benefícios para que essas mídias digitais, possam contribuir para o letramento científico.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), através da competência específica de número três, na parte que compõe as Ciências da Natureza, ressalta que num mundo facilmente acessado por meios digitais, é importante que os jovens saibam discernir essas informações, com base em conhecimentos científicos confiáveis, adquiridos através da análise de situações-problema, avaliando aplicações de métodos científicos e tecnológicos e que a partir desse conhecimento e de suas descobertas, possam comunicar a públicos variados, seus avanços na aprendizagem, por meio de diferentes mídias e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).

A cultura digital e as novas tecnologias são referenciadas na Proposta Curricular de Santa Catarina (2020), trazendo uma análise da importância da comunicação crítica e consciente, através de recursos digitais educacionais, a fim de disseminar conhecimentos científicos e informações com bases éticas e reflexivas, resolver problemas e exercer o protagonismo juvenil.

## Conclusões

Em virtude dos aspectos mencionados na pesquisa, conclui-se que as escolas e os sistemas educacionais como um todo, estão atravessando mudanças significativas relacionadas às novas tecnologias e a implementação de plataformas digitais educacionais.

Todos os conjuntos e aspectos voltados para os documentos citados nas análises realizadas, como BNCC, Proposta Curricular de Santa Catarina e LDB, bem como os diversos autores citados neste trabalho, confluem em relação ao papel importante das tecnologias, incorporadas ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes no século que estamos vivenciando, contribuindo para a formação do sujeito, seu protagonismo e a formação de cidadãos mais críticos e conectados com as possibilidades do mundo a sua volta.

## Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.
- CHRISTENSEN, Clayton M. *et al*. **Inovação na Sala de Aula**: Como a inovação de ruptura muda a forma de aprender. Porto Alegre: Bookman, 2009. 240 p.

- FARIA, Kely Cemin. **Utilizando resultados de atividades com tecnologias digitais como elementos constituintes ada avaliação: uma experiência na disciplina de biologia no ensino médio**. 2011. 97f. Dissertação (mestrado em Ciências e Matemática) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- GUERREIRO, CLÁUDIA JOELMA. **A CONSTRUÇÃO DE UM SITE EDUCACIONAL POR ALUNOS DE UM CURSO DO ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE BIOLOGIA**. 2015. 72 p. Dissertação (Grau de Mestre em Educação em Ciências e Matemática. Área de Concentração: Biologia) - UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, Fortaleza, 2015
- LEMOS, André. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. 5ª. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010. 295 p.
- LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. 1ª. ed. Rio de Janeiro: 34, 1993. 208 p.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 1ª. ed. São Paulo: 34, 1999. 246 p. Livro com 272 páginas.
- LITWIN, Edith *et al*. **Tecnologia Educacional**: política, histórias e propostas. Porto Alegre: Artmed, 1997. 191 p.
- MORAN, José Manuel *et al*. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 3ª. ed. Campinas: Papirus, 2001. 179 p.
- MORAN, J. M. (2004). OS NOVOS ESPAÇOS DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR COM AS TECNOLOGIAS. *Revista Diálogo Educacional*, *4*(12), 13–21. https://doi.org/10.7213/rde.v4i12.6938
- PASTERNAK Glitz Kowalski, R., & Hilu, L. (2022). Pesquisa e inovação responsáveis e seus pressupostos na cibercultura. *Revista Diálogo Educacional*, *22*(74). https://doi.org/10.7213/1981-416X.22.074.AO09
- REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição**. [*S. l.*: *s. n.*], 2016. 496 p.
- SANCHO, Juana Maria *et al*. **Tecnologias para transformar a educação**: o futuro do pensamento na era da informática. Porto Alegre: Artmed, 2007. 198 p.
- SANTA CATARINA. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense**. Caderno 2: Formação Geral Básica. Florianópolis, 2020, p. 12.
- SANTA CATARINA. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense**. Caderno 3: Portfólio de Trilhas de Aprofundamento. Florianópolis, 2020.

# IMPORTANCIA DE UN BUEN DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE UN PROGRAMA DE COMPLIANCE CON ESTÁNDARES ÉTICOS, A PARTIR DE UN BUEN GOBIERNO EN LAS UNIVERSIDADES (*)

**Olga Patricia Minaya Gamarra de Lescano**

patriciadelescano@derechoeducativoperu.com

patricialescano@estudiolescano.com

Asociada Fundadora del Instituto Peruano de Derecho Educativo

**Temática: Implementación de nuevos sistemas de gestión en las universidades**

## Resumen:

El entorno altamente competitivo exige que las universidades como motor de transformación social, cultural, científica diseñen estrategias innovadoras para afrontar nuevos desafíos, como son la velocidad de los cambios tecnológicos, la pertinencia de las carreras ofrecidas entre otros.

Los rankings nos han permitido identificar a las universidades sobresalientes e identificar los factores con los que cuentan estas instituciones para conseguir estos resultados.

Las universidades que tienen un código de buen gobierno, promueven la adecuada administración de recursos (públicos y privados), la transparencia, el correcto funcionamiento administrativo, el cumplimiento de la normativa aplicable a la universidad, garantizando el cumplimiento de los objetivos.

Actualmente, en nuestras universidades se han implementado políticas, códigos de conducta y éticos, con miras a reducir los riesgos a los que los integrantes de nuestras comunidades universitarias están expuestos[48]. Deben establecerse, además, medidas para proteger la privacidad y los datos sensibles de nuestros estudiantes, considerando la velocidad de los cambios, la creciente influencia de las TIC.

[48] https://compliance.osu.edu/about-us/compliance-overview.html

Ya en el 2002, el Instituto Nacional de estadística e Informática del Perú, en su Informe Actualización del Impacto de las Tecnologías de la Comunicación en el Perú, señalaba lo siguiente:

*"Los países de la OCDE se enfrentan a la doble misión de garantizar que el nacimiento de nuevas industrias no se vea ahogado por la escases de la mano de obra por cualificaciones insuficientes y de velar por que la población esté preparada para dominar los conocimientos TIC básicos que exigen esas transformaciones. Una preocupación es el desfase entre la capacitación de los trabajadores de TIC y la requerida por las empresas"*[49].

Así también, el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO, en su publicación virtual sobre TIC educación y Desarrollo Social en América Latina señala lo siguiente:

*"El aumento sostenido de la disponibilidad, acceso y uso de tecnologías digitales ha tenido un profundo impacto en nuestra organización social, en la forma en la que las personas aprenden, trabajan, se entretienen y comunican, impactando en la manera en la que las economías producen bienes y servicios, estimulando la virtualización de la cultura y la generación de redes de comunicación horizontales. Así, las tecnologías de la información y comunicación (TIC) pasaron de ser herramientas al servicio de la educación, el trabajo y otros ámbitos, a crear un contexto de "cultura digital"*[50].

El presente estudio pretende exponer la necesidad de que exista un buen gobierno corporativo en nuestras universidades, y además de este buen gobierno, que sería necesariamente el primer eslabón, debe implementarse un sistema de "Compliance" también llamado "Modelo de Prevención", de manera obligatoria, minimizando así el impacto del incumplimiento, o eventualmente de un delito, liberando de responsabilidad administrativa a la institución.

Vivir el compliance al interior de nuestras universidades es fomentar una cultura que promueva la conducta ética, revaluar cómo se hacen las cosas, filtradas con valores éticos más allá de las normas, no sólo al interior de la universidad, ya que también comprende el compromiso de los stakeholders, éstos deben estar debidamente alineados con la misma. Para que este programa sea efectivo, al implementarse en una universidad necesita del compromiso de la alta dirección, conocido como the Tone of the top, lo que implica que

[49] https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Inf/Lib5151/Libro.pdf
[50] https:/ww.buenosaires.iiep.unesco.org/index.php/es/publicaciones/tic-educacion-y-desarrollo-social-en-america-latina

promotores y directores, se identifiquen con esta forma de gestión y provean al área encargada de recursos propios otorgándole asimismo autonomía.

**Palabras claves:** "Compliance", modelo de gestión GRC, Gobernanza, Riesgos operativos, control de procedimientos y derecho Educativo, Comité de Crisis, Imagen, Seguridad ,medidas de protección para víctimas, gestión de calidad, conductas impropias, ética, gestión del impacto, transparencia, Derechos Humanos. procedimientos administrativos sancionadores.

## Introducción:

Las Universidades así como las empresas de todos los sectores, están siendo conscientes de la importancia del buen gobierno corporativo, que no sólo se refleja en el éxito de las empresas e instituciones, sino también, sin lugar a duda, en su dimensión intangible, es decir que tiene gran incidencia en la imagen y buena reputación.

La Ley N° 28044, Ley General de Educación en su artículo 49[51], señala entre otras cosas la finalidad de la de la Educación confiada a nuestras universidades , señala que es la segunda etapa del sistema Educativo que "*consolida la educación integral" (el subrayado es nuestro)* es justamente este espacio en el cual, el compliance, cumple su rol más importante, formar personas cuya ética y moral sea el distintivo.

En ese mismo sentido Filipe Regne, señala que se les prepara a los alumnos para convivir en sociedad, pero no únicamente para convivir sino para ser piezas clave en la evolución de nuestra sociedad:

*"É inegável a centralidade da educação para o modelo de evolução e desenvolvimento das sociedades. Através do sistema educacional transferimos conhecimentos e culturas, bem*

[51] Ley N° 28044, Ley General de Educación Artículo 49.- Definición y finalidad : "La Educación Superior es la segunda etapa del Sistema Educativo que consolida la formación integral de las personas, produce conocimiento, desarrolla la investigación e innovación y forma profesionales en el más alto nivel de especialización y perfeccionamiento en todos los campos del saber, el arte, la cultura, la ciencia y la tecnología a fin de cubrir la demanda de la sociedad y contribuir al desarrollo y sostenibilidad del país y su adecuada inserción internacional".

*como preparamos os educandos para o convívio social adequado e o exercício de algum ofício, permitindo-o contribuir para a evolução geral da sociedade em que se insere"*[52].

El compliance debe formar parte del ADN de las universidades, proporciona valor a nuestras instituciones. Para que su implementación sea efectiva, es básico el involucramiento de los promotores, la convicción de que sus instituciones universitarias deben contar con estándares exigentes en materia legal, normativa, de ética y transparencia. Todos estos aspectos son considerados por los grupos de interés, los stakeholders, quienes podrán tener acceso a la información, siempre cuidando la protección de los datos sensibles en el ámbito educativo

.

## Contenido

### 1.- Buen Gobierno Corporativo:

Es un sistema de reglas, prácticas y procesos, por el cual las universidades son dirigidas, gerenciadas y controladas que comprende las áreas de cuidado del ambiente, comportamiento ético, estrategia corporativa, análisis de riesgos, entre otras.

Los principios básicos de un buen gobierno corporativo son: Compromiso de la Dirección, rendición de cuentas, transparencia, equidad, responsabilidad y gestión de riesgos.

Implica tambien el equilibrio entre los intereses de toda la comunidad educativa, stakeholders, promotores, Directores, Rectores, Académicos, Profesores, Investigadores, Estudiantes, personal administrativo, ejecutivos, proveedores etc.

La promotoría es la primera fuerza de influencia en el gobierno corporativo, debe existir el compromiso de los promotores de las instituciones educativas, de implementar un buen gobierno corporativo.

Una Universidad que ha implementado un gobierno corporativo, genera una imagen de confianza, y al interior de esta, el comportamiento de los alumnos, profesores y demás artífices del sistema universitario aportará valor a la imagen de la institución.

[52] Filipe Regne Mamede, 2019, ACESSO AO ENSINO SUPERIOR E PROUNI: apontamentos sobre sua (in)sustentabilidade e (in)eficácia

Buen gobierno y compliance mantienen una estrecha relación, que, además, con la aparición del modelo de gestión GRC, Gobernanza, Riesgo y Cumplimiento- permite que las instituciones educativas se planteen objetivos estratégicos integrales.

### Beneficios de un Gobierno Corporativo

Una institución educativa dirigida bajo los estándares de un gobierno corporativo, crea reglas con transparencia y control, las mismas que son una guía para la buena conducción de la Universidad, asegura una gestión democrática, con ética, equidad, calidad y eficiencia. Alinea los intereses de los Promotores, Rectores, Decanos, Académicos, Profesores, estudiantes, stakeholders, directores, gerentes, personal administrativo en general.

Una universidad con un buen gobierno asume el compromiso de implementar una gestión de calidad, basada en los procesos y la mejora continua del servicio educativo, mantiene los más altos estándares éticos, implementa acciones de prevención, detección, control, y seguimiento de los procesos, para evitar conductas impropias. Dentro de sus políticas incluye la gestión del impacto, ofrece plataformas seguras, visualiza los riesgos del metaverso, garantiza la seguridad de datos, tiene en el mapa el riesgo de los hackers, garantizando las condiciones de seguridad, son conscientes de que son un eslabón de una gran cadena de valor.

## 2.- Compliance

Las normas y reglas para las universidades se han incrementado a lo largo de los años, las autoridades administrativas y reguladoras exigen que se cumplan requisitos y obligaciones referidas a los programas académicos, estructuras, etc.

En esa misma línea el Reglamento de Infracciones y Sanciones de la Superintendencia Nacional de Educación Universitaria, SUNEDU, señala que la Ley 30220 en su artículo 21° establece un catálogo de sanciones administrativas que van desde la multa, inhabilitación, cancelación de licencias, concesiones, derechos, clausura de locales o establecimientos a las empresas a las que fueran impuestas.

La ley señala la forma y supuestos en que corresponden la aplicación de cada una de las sanciones, así como la forma de graduarlas mediante la aplicación del sistema de tercios

conforme se aplican a las personas naturales en el Código Penal con sus respectivas atenuantes y agravantes comunes y cualificadas. Asimismo, la norma prevé las causas de suspensión de ejecución de las medidas sancionadoras, que son señaladas como causales de eximencia, si es que la empresa implementa un modelo de prevención; este modelo es el compliance.

En esta misma línea la ley 30220, Ley Universitaria, señala en los siguientes artículos y en otros además de estos, normativa que amerita un seguimiento continuo, respecto de los procedimientos, es decir implementar el compliance:

Art. N° 5 Principios

Art N° 6 Fines de la Universidad

Art. N° 11 – Transparencia de las universidades

*"De esta forma, el compliance se asienta con fuerza en las legislaciones occidentales, como una herramienta que regula una conducta positiva de la persona jurídica, en base al desarrollo de modelos internos de control normativo, que deben ser elaborados sobre el análisis de diversos factores vinculados al contexto en el que la empresa desarrolla su actividad societaria, los riesgos a los que puede enfrentarse en sus relaciones comerciales, las políticas internas de control, códigos de conducta, prohibiciones de transgredir las normas penales y en general, el cumplimiento del marco normativo asociado al giro del negocio. Pero, sobre todo, el eje de los modelos de Compliance radica en un adecuado sistema de monitoreo y en el establecimiento de un protocolo para la detección de riesgos, acompañado de un sistema de denuncias en caso de que, pese a la adecuada aplicación del modelo, el riesgo se haga efectivo y se lesionen bienes jurídicamente protegidos"*[53].

Art. N° 18 – Licenciamiento de universidades

Art. N° 21 Infracciones y Sanciones

Art. N° 48 - Investigación

A pesar de que la referida norma no impone a las universidades la implementación del compliance, los temas como el lavado de activos, discriminación, incumplimiento de

[53] Abad Saldaña, Giovanna El Criminal Compliance: la Responsabilidad Penal de las personas jurídicas y el cumplimiento normativo, 2019 p.116

normas del consumidor, acoso, soborno, descuido sanitario, daño a la imagen, perdida de financiamiento, perdida de licenciamiento, son verdaderos riesgos al interior de nuestras universidades, y por supuesto frente a los incumplimientos se han impuesto: suspensiones, negación de licenciamientos, multas, denuncias y sanciones impuestas por las propias universidades, por Sunedu y por Indecopi.

### 2.1 Ley 30424 "Ley que regula la responsabilidad administrativa de las personas jurídicas"

En el 2016, se dicta en el Perú, la Ley N° 30424, "Ley que regula la responsabilidad administrativa de las personas jurídicas", que asimismo establece en su artículo 3ro., la responsabilidad penal autónoma de las personas jurídicas por la comisión de los delitos de cohecho activo genérico, cohecho activo específico, cohecho activo transnacional, colusión, tráfico de influencias, lavado de activos y financiamiento del terrorismo cuando estos han sido cometidos en su nombre o por cuenta de ellas en su beneficio, directo o indirecto, por socios, directores, administradores de hecho o derecho, representantes legales o apoderados de la persona jurídica o de sus filiales o subsidiarias, también cuando éstos últimos ordenan y autorizan a personas naturales que se encuentran sometidas a su autoridad y control, a cometer dichos delitos o cuando éstas personas naturales cometen el delito debido a que los encargados incumplieron sus deberes de supervisión, vigilancia y control sobre la actividad encomendada.

Esta norma ha prescrito, además, la posibilidad de que, en caso se configure el supuesto de hecho, se exima de responsabilidad a la persona jurídica si es que antes de la comisión del delito, implementó un sistema de compliance.

El Reglamento de la Ley N° 30424 establece algunas de las atribuciones del área de compliance, por ejemplo, las referidas a la autonomía para el cumplimiento de sus funciones, además deberá gozar de independencia y autoridad, a fin de que sus opiniones y recomendaciones sean valoradas. Es importante señalar que esta norma esta referida a las empresas que cotizan en el mercado de valores, sin embargo, ha servido de referencia para que las universidades, ya se encuentren en este momento implementando modelos de compliance al interior de sus centros educativos, sistema integral que irradia a sus colaboradores, stakeholders, los mismos que tienen que estar alineados con una cultura de compliance.

Para implementar el compliance en la universidad lo primero que debe existir es el compromiso de los órganos de gobierno de la universidad, los mismos que son señalados en el art. 55 de la Ley 30220 Ley Universitaria.

Así el referido articulo señala que el gobierno de la universidad es ejercido por las siguientes instancias:

***Gobierno de la universidad***

*"55.1 La Asamblea Universitaria. 55.2 El Consejo Universitario. 55.3 El Rector. 55.4 Los Consejos de Facultad. 55.5 Los Decanos"*[54].

La Ley N.° 27942, Ley de Prevención y Sanción del Hostigamiento Sexual y su Reglamento, exige que se mantenga una política interna que prevenga y sancione el hostigamiento sexual, debiendo adoptar medidas a través de directivas, reglamentos internos o documentos de similar naturaleza. Entre julio y agosto del 2020 La Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU)sancionó a cuatro universidades públicas y tres privadas por inacción o faltas frente a casos de hostigamiento sexual ocurridos al interior de su comunidad universitaria[i].

Las medidas sancionadoras impuestas, buscan que se determine la responsabilidad de aquellas personas que hayan sido acusadas por haber cometido actos de hostigamiento sexual. Los responsables de este delito contra el pudor, fueron retirados de las correspondientes casas de estudios.

Asimismo, el artículo 39 de la Ley N° 30220, Ley Universitaria señala que el servicio educativo puede ser brindado en tres (3) modalidades: presencial, semipresencial y a distancia. Las modalidades de estudio a distancia o no presenciales señaladas

En el art. 47° de esta norma, a través de medios tecnológicos caracterizadas por interacción simultánea o diferida entre estudiantes y docentes, incorporan a la enseñanza una serie de nuevos elementos, recursos, apoyos, procesos, que son tomados en cuenta en los dispositivos legales y reglamentos que han sido diseñados y desarrollados para alcanzar los objetivos académicos. Estos procesos bajo la lupa del compliance deberán ser vigilados para evaluar si estas interacciones separadas en el espacio están cumpliendo con el fin proyectado.

[54] https://diariooficial.elperuano.pe/pdf/0021/ley-universitaria-30220.pdf

Se deberá implementar el compliance en todas las áreas de la universidad, procurando proporcionar ambientes seguros, salones de clases, laboratorios, áreas de trabajo, libres de riesgos o amenazas para la salud e integridad de la comunidad universitaria.

Temas como la discriminación en general y por sexo en particular para participar en algunos programas o competencias, prohibida por nuestra norma constitucional en su artículo 2do., deberán ser observadas, asegurando de esta manera iguales oportunidades para los integrantes de la comunidad al interior de la universidad para los diferentes programas académicos y programas de deportes y atletismo.

El programa de compliance debe estar alineado a la misión de la institución universitaria.

La Ley General de Educación Peruana, Ley N° 28044 en su Art. 8º, también apunta en la misma dirección al incluir a la **ética** como el primer principio, que inspira una educación promotora de los valores de paz.

### 2.2 Ley 30220, ley Universitaria y su reglamento, establecen faltas graves:

*"Entre las faltas graves encontramos el otorgar remuneraciones o pagos a los miembros de los órganos de gobierno de las universidades, por ejemplo, por participar de las sesiones de asamblea universitaria; reformar el estatuto de la universidad sin respetar la Ley Universitaria y no remitirlo a la Sunedu, así como no implementar instalaciones o mobiliario accesibles para personas con discapacidad"*[55]

Así la ley establece faltas muy graves, sanciones como la expulsión de la universidad en la que se hubiera cometido sanción, las mismas que deberán constar en un expediente académico

Al respecto, el Reglamento de infracciones y sanciones de la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU), aprobado por el Decreto Supremo 005-2019 MINEDU, en el Anexo correspondiente señala:

El Anexo cuadro de infracciones del reglamento de infracciones y sanciones de la SUNEDU, considera falta muy grave:

[55] https://www.sunedu.gob.pe/reglamento-de-infracciones-y-sanciones-de-la-sunedu-impulsara-cumplimiento-de-la-ley-universitaria/

*"4.11 No contar con un documento normativo interno o protocolo, o contando con ellos, no activarlos para la prevención, atención y protección en casos de violencia, acoso u hostigamiento sexual en la comunidad universitaria."*[56]

Como faltas graves entre otras:

(…)

*"3.5 No contar con mecanismos, o contando con ellos, no aplicarlos, para*

*la protección de los derechos del estudiante reconocidos en la Ley*

*Universitaria, los estatutos adecuados a Ley o normativa interna*

*(…)*

*3.7 No contar con un Programa de Servicio Social Universitario de*

*conformidad con lo dispuesto en la Ley Universitaria"*[57]*.*

4.2 *No establecer en el Estatuto, reglamentos o documentos normativos internos, las obligaciones, derechos o procedimientos que obligatoriamente deben ser normados o regulados de forma expresa, conforme lo dispone la Ley Universitaria y el marco legal vigente.*

*(…)*

*4.4 Designar, elegir, nombrar, seleccionar u otro mecanismo equivalente a autoridades, representantes de instancias u órganos de gobierno, titulares de instancias académicas, de la defensoría universitaria, miembros del comité electoral, de la comisión permanente de fiscalización y del Tribunal de Honor de las universidades, a quienes no cumplan con los requisitos, sin cumplir los procedimientos o criterios, o vulnerando los derechos establecidos en la Ley Universitaria, estatutos adecuados a la Ley, o en el marco legal vigente, según corresponda".*

Existen además de los protocolos y normativa referida, otros riesgos relacionados con conflictos de interés, soborno, lavado de activos, por ejemplo.

[56] https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1122850/Nuevo-RIS-SUNEDU-DS-05-2019-MINEDU.pdf?v=1596218299
[57] https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1122850/Nuevo-RIS-SUNEDU-DS-05-2019-MINEDU.pdf?v=1596218299

### 2.3 La Unidad encargada de la implementación del compliance

La Unidad encargada de la implementación del sistema de compliance, deberá manejar recursos propios, además de gozar de autonomía e independencia. Es indispensable que tenga acceso a toda la información que pueda ser requerida para llevar a cabo la implementación y buen funcionamiento de la gestión integral del compliance.

**Debe irradiar a todas las áreas:**

Como se ha mencionado líneas arriba deberá existir el compromiso de la alta dirección para implementar este programa que irradiará a todas las áreas de la universidad. A continuación podemos enumerar algunas: i)Movilidad Docente, ii)Defensoría Universitaria iii)Investigación iv)Calidad en los procesos académicos v)Gestión administrativa, vi)Movilidad académica vii)Procesos de Admisión viii) Seguridad y Salud, ix)Finanzas, x)Información,xi)Recursos Humanos, xii)Deportes etc. para de esta manera, prevenir, detectar, corregir y minimizar los riesgos no solo operativos, sino normativos y de comportamiento no ético, implementando programas de supervisión y control de los procedimientos que se realicen en las distintas áreas de la Institución.

### 2.4.- Una universidad que implementa el Compliance, deberá entre otras cosas:

1. Identificar y evaluar periódicamente los riesgos de incumplimientos normativos en estas distintas áreas.
2. Observar estrictamente el acceso a la educación universitaria de calidad, sin discriminación ni exclusión, con un proceso de admisión impecable que permita que los postulantes logren mejores aptitudes para el desarrollo de su formación profesional.
3. Controlar y evaluar la eficacia de los procedimientos y de las medidas correctivas adoptadas, informando a la alta dirección de manera trimestral, además del asesoramiento y formación a la institución.
4. Supervisar los procedimientos. Estas supervisiones pueden ser presenciales, es decir inspecciones a las diferentes áreas académicas y de investigación y tambien

a distancia. Para ello deberán elaborarse instrumentos que permitan levantar información oportuna respecto de los procesos, comportamientos, incumplimientos, denuncias, disconformidades etc.

5. Respecto de los procedimientos, deberá haber una atenta mirada al desarrollo normativo, se deberán publicar las buenas prácticas, se deben desarrollar los procedimientos, y desarrollar asimismo herramientas que ayuden a las evaluaciones, informando oportunamente a los miembros de la comunidad.

6. Es importante, a manera de soporte, que se elaboren circulares sobre los requisitos de la organización interna, normas de conducta, identificación de riesgos, laborales, normativos, operativos, éticos, promoviendo la comunicación y contacto con los colaboradores de nuestra institución.

7. Al interior de ellas deberá promoverse activamente la no discriminación por razón de raza, sexo religión, discapacidad orientación sexual e identidad de género, apariencia, condición socioeconómica.

8. Los procedimientos deberán señalar quien es el responsable de iniciar el procedimiento disciplinario. Y en uso de su autonomía establecer y hacer cumplir las normas de convivencia impuestas en cada institución educativa, teniendo la potestad de sancionar los deméritos o incumplimientos.

## 2.5.-Regulación sobre compliance.

El ISO, es la Organización Internacional de Normalización, que establece estándares internacionales; desarrolló varios estándares relacionados a Compliance. El de gestión de riesgo (ISO 31.000) , el ISO 19.600 , no es certificable, es una guía para , implementar y mejorar, entre otras cosas los programas de compliance y en 2016 la ISO 37.001,posee un enfoque de riesgos, análisis mapeo de riesgos, para programas anti-corrupción, que si es certificable. Son programas basados en guías[58] , normas e iniciativas reconocidas por gobiernos y organizaciones internacionales.

[58] Resource Guide to FCPA, los Federal Sentencing Guidelines (FSGO), UK Bribery Act Guidance, BS 10500 Anti Bribery Management System, ICC Rules on Combating Corruption, OECD Good practices on internal controls y otras.

El foco está en temas como anti-corrupción, anti-trust, fraude, entre otros. La ISO 19600 es una norma de directrices, no de requisitos, por lo que en teoría no es certificable. Lo que sin embargo no impide, por ejemplo, a una entidad de certificación hacer una "validación" del sistema de compliance.

A continuación, algunas ISO relacionadas al compliance:

❖ ISO 37301 reemplaza a la 19600, es una norma de sistema de gestión que establece los requisitos y proporciona directrices para instalar, desarrollar, implementar, evaluar, mantener y mejorar continuamente un sistema de gestión de compliance.

❖ ISO 31000: Sienta las bases para una política corporativa orientada a la valoración de los procesos de una empresa, para mitigar el riesgo de los mismos.

❖ ISO 19600 Principios base (buen gobierno, proporcionalidad, transparencia, sostenibilidad): Implementa políticas serias de Compliance. El estándar australiano de la ISO 19600, Compliance Management System fue el primero en el ámbito del cumplimiento normativo.

❖ ISO 37001 "Sistemas de Gestión Anti - Soborno": cultura ética

❖ ISO 37003 Guía para el Buen Gobierno en las Organizaciones

❖ Informe COSO: marco donde el proceso debe estar integrado con el negocio de tal manera que ayude a conseguir los resultados esperados en materia de rentabilidad y rendimiento.

❖ Modelo ORSA: valorar y gestionar los riesgos asumidos en el día a día de las compañías aseguradoras*Es explicable. El orden -jurídico, social, religioso o artístico- constituye una esfera segura y estable". (Paz, 2011)*

**2.7, Elementos que contiene un programa de compliance en nuestras universidades***:*

*1. El compromiso de los Promotores de la Institución Educativa*

*2. Se deben establecer estándares de conductas, políticas y procedimientos para guiar el comportamiento y actividades de la comunidad educativa.*

*3. Entrenamiento permanente de los estudiantes, personal administrativo acerca de las obligaciones del compliance*

*4. Se establecerán asimismo programas de monitoreo y auditorias, que permitirán detectar los incumplimientos.*

*5. Sistemas para recibir reportes e investigaciones de incumplimiento. Mecanismos que permitirán tomar las medidas apropiadas cuando se detecten irregularidades, o se presenten denuncias, manteniendo informados a los miembros de la comunidad, siempre procurando el manejo adecuado de la información sensible.*

*6. Tanto la ley Universitaria como la Ley N.° 27942, Ley de Prevención y Sanción del Hostigamiento Sexual y su Reglamento, que les exige que mantengan una política interna que prevenga y sancione el hostigamiento sexual, debiendo adoptar medidas a través de directivas, reglamentos internos o documentos de similar naturaleza .*

*Mario Aguiló Rosés señala que "Para referirse a la integración de la ética en la toma de decisiones diaria y en las prácticas de trabajo de todos los empleados de una organización, algunos autores utilizan el término "políticas de ética empresarial" —corporate ethical policies— (Melé, Debeljuh, y Arruda, 2003) o bien el de "institucionalización de la ética en la empresa" —institutionalizing ethics in business (Weber, 1981, 1993). Otros autores emplean en un sentido similar el concepto de "programas éticos corporativos" —corporate ethical programs (Brenner 1992; Weaver, Treviño y Cochran, 1999)— o también de modo análogo "programas de cumplimiento"5—compliance programs (Lovitky y Ahern, 1999)"*

## 2.6 Ventajas competitivas de las universidades que han adoptado sistemas de compliance

Las normas, reglas, regulaciones, y estándares de la educación superior son diseñadas para prevenir acoso, fraude, desperdicio y abuso de los fondos, sostener la alta calidad de los programas académicos, y proteger la salud y seguridad de la comunidad universitaria.

Nuestra Ley universitaria en su artículo 5to señala los principios que deberán regir entre los que resaltaremos, afirmación de la vida y dignidad humana, interés superior del estudiante, la calidad académica, la tolerancia el dialogo la inclusión. Estos principios para

que sean cumplidos a cabalidad, ameritan la imposición de normas y protocolos que deberán ser escrupulosamente respetados por nuestras universidades.

El área de compliance, implementará estos protocolos, hará el seguimiento y las correcciones necesarias para que no haya incumplimientos, mantendrá informados a los miembros de la comunidad universitaria

Existe esta herramienta estratégica operacional, cada vez más conocida entre nosotros, el *Compliance & Ethics* , antes conocido por sus siglas en ingles CMS (Compliance Management Systems) es una herramienta muy útil para el cuidado de la reputación corporativa, no existe un único modelo, pero si directrices comunes, las instrucciones trascienden al ámbito empresarial y se exige también que las observen nuestras universidades sus stakeholders, colaboradores, proveedores etc. Constituye la base para el establecimiento de una cultura ética y se está convirtiendo rápidamente en una tendencia en el mercado educativo, uno extremadamente competitivo y regulado, sometido a constantes mecanismos de evaluación que eventualmente se traducen en sanciones legales o actos regulatorios dictados por el poder público.

Esta herramienta, vinculada a la gestión integral, cuyo objetivo es lograr que se cumplan las tareas en nuestras instituciones en concordancia con el Código de Ética, las normas legales y reglamentos, así como con las políticas y directrices institucionales, nos ayudará a detectar, evitar y atender los riesgos que puedan presentarse en nuestras instituciones educativas, pero además, también su implementación permitirá ayudar la alta dirección en la toma de decisiones , y así mitigar un posible daño a la imagen corporativa, activo intangible hoy más valorado que nunca.

### 2.7 Así podemos señalar como ventajas competitivas:

1. La sostenibilidad: Valorada por los grupos de interés, por ello indagan cada vez más sobre cuestiones relacionadas al *compliance,* ya que la ilegalidad y la falta de ética en las actividades empresariales pone en riesgo la continuidad de las operaciones.

2. Minimiza los riesgos corporativos: Identificándolos, administrándolos y mitigándolos, con el fin de que la organización sea más eficiente y rentable, de forma sustentable, cumpliendo las reglas y evitando conductas temerarias que afectan al sector, reduciendo daños a la imagen, pérdidas financieras, evitando

sanciones administrativas, problemas de acreditación, suspensión de autonomía universitaria o suspensión de algún proceso de selección.

3. Implica más que decisiones: Requiere acciones estratégicamente tomadas, en temas de prevención penal (corrupción, protección de los DDHH, de la privacidad y protección de datos personales, prevención medioambiental, financiación del terrorismo, prevención de blanqueo de dinero, etc)

4. Agrega valor a las organizaciones: Mejora la calidad y la velocidad de las interpretaciones de políticas regulaciones y procedimientos, favoreciendo una mejor relación con los órganos reguladores estatales, genera mayor credibilidad ante sus alumnos consumidores, inversores, proveedores y socios,

5. Mejora las relaciones con los órganos regulatorios, accionistas, socios, clientes y partes relacionadas (stakeholders): Comunica patrones ético-culturales de compliance, corrige deficiencias (no conformidad), promueve la asignación eficiente de los recursos

6. Crea parámetros confiables: En base a la evaluación y estudio de procesos y casos respecto al comportamiento y relación de la comunidad educativa, basados en una cultura organizacional ética

7. Maximiza resultados operacionales e institucionales: En fundaciones privadas de educación, inclusive de aquellas consideradas filantrópicas, las que deben contar con un área de gestión de riesgos, que elaborará una matriz de riesgos para el manejo de los posibles riesgos y su tratamiento.

8. Se recomienda el uso de instrumentos legales: Propios para que los promotores se abstengan de practicar actos temerarios que afecten la institución. Asimismo el área encargada de la gestión de compliance, recomendará al área legal, incluir toda la información jurídicamente relevante en un documentos que, permita detectar fallas en procesos, minimizando el pasivo judicial y maximizando los resultados operacionales, generando valor agregado, logrando tambien economía es decir menores costos, en razón de la detección ex ante de aquellos riesgos legales, reducción de interlocutores para asesorar en las decisiones del promotor, (elaborara un cuadro de mando legal) logrando una gestión operacional eficiente:

9. Considerar la asesoría a los promotores: Para la toma de decisiones, fusiones, alianzas estratégicas, actuación directa e indirecta en causas de litigios

10. Tener una Matriz de Riesgos, que deberá incluir, vulnerabilidades, peligros, probabilidades, exposiciones a riesgos operativos, financieros, técnicos, a riesgos internos, externos, además de:

01. las regulaciones que tienen efecto normativo y fiscalizador, y tienen un impacto económico (educacionales, derecho del consumidor y otras regulaciones)

02. directivas y reglamentación

03. políticas internas aplicadas y finalidad de la institución

04. identificación de los riesgos inherentes

05. controles internos que buscan neutralizar los riesgos y pruebas para validarlos

06. seguimiento, frecuencia para la realización de las pruebas

### 2.8 ¿Qué sucede cuando las universidades no implementan un gobierno corporativo y un programa de compliance?

- Problemas como concesión de bolsas de estudio contraviniendo la política institucional, la utilización indebida de empleados para servicios privados, el uso indebido de vehículos de la institución no previstos en el contrato ni en el estatuto.
- Se producen daños a la reputación de la organización, de sus funcionarios y pérdida de valor de la marca;
- Se produce una mala asignación de recursos y reducción de la eficiencia y la innovación;
- Suceden cancelaciones de las licencias de funcionamiento;
- Se les impone sanciones administrativas, pecuniarias y dependiendo del caso, los crímenes a las organizaciones ya los individuos;
- Deben asumir costes secundarios y no previstos (ejemplo: abogados, tiempo de alta gerencia, entre otros).

- No se observan las rutinas académicas, también ligadas a la gestión de riesgos académicos, muchas veces no previstos en los reglamentos, pudiendo generar un pasivo de reclamaciones que posteriormente se ventilarán ante Indecopi.
- Se puede ocasionar una cancelación de matrícula (que puede generar cobranza indebida al alumno)
- La exclusión del alumno debido a proceso legal, puede generar reparación de daños morales y materiales.
- Pueden pasarse por alto las imposiciones reglamentarias del MINEDU Y SUNEDU

## Conclusiones

- Todos los sectores de la sociedad deben actuar en forma coordinada en el combate contra la corrupción que pone en riesgo nuestra democracia, el crecimiento sostenible y que incide en la desconfianza en nuestras instituciones. Este combate requiere de esfuerzos colectivos conjuntos, está en juego nada menos que futuro de nuestro país.
- En el contexto actual, el aumento de la competitividad en las organizaciones nos obliga a innovar a adecuarnos a los cambios tecnológicos, políticos, y a enfrentarnos a un mercado más exigente, para ser sostenibles, la velocidad de estos cambios provocará incumplimientos, un gobierno corporativo y la implementación de un sistema de compliance son la garantía de que las universidades tengan éxito en el rol que se les ha confiado.
- Nuestras instituciones están obligadas a invertir en técnicas y herramientas que auxilien en el control de la información, en el cumplimiento de las reglas éticas, adecuación de las normas externas con las internas y la reducción de riesgos, esto es el compliance, entendiendo que los impactos hay que medirlos, debemos gestionarlos en base en un comportamiento ético, y por supuesto, tener presente que si causamos daño a un tercero, este deberá ser indemnizado, que es un principio básico del derecho, mejorando la imagen de la universidad, haciéndola sostenible.
- El sector académico tiene estrecha relación el derecho al consumidor, así como con el sector de recursos humanos. Instrumentos como el estatuto y contrato

social, no son suficientes para regular la relación entre socios y asociados, debemos implementar un buen gobierno corporativo y una cultura de compliance para tener credibilidad y buena imagen.

- Las Universidades deben concentrar esfuerzos contra la corrupción sistémica, para lo cual requiere de liderazgos al interior de estas instituciones educativas.
- Los responsables de los sistemas de control deben implementar el buen gobierno y el compliance para conducir las instituciones, es prioritario inmunizar a la universidad contra la corrupción. Debe entenderse que las universidades, sus promotores, son actores indispensables para esta lucha contra toda clase de incumplimientos que pueden conducir a la corrupción de nuestra sociedad.
- Una universidad que implementa un buen gobierno corporativo fundamentado en el principio de legalidad, respeto de las normas, de honestidad, transparencia, eficiencia, rendición de cuentas e instala el ADN del compliance, independiente, autónomo y con recursos propios, que opera con los mecanismos preventivos correspondientes, que informa permanente, que cuenta con el compromiso de los promotores, que gestiona con transparencia, accountability, y sanciona a quienes causen daño o infrinjan las disposiciones , que hace un cuidadoso seguimiento de los procesos internos, que cumple con efectuar las auditorías, gozará de credibilidad y pretigio, con estándares reconocidos de credibilidad y calidad.
- Vivimos un momento muy importante para marcar un punto de inflexión, las universidades deben impulsar este trascendente cambio, orientado a influir en las mentes de nuestros jóvenes alumnos, para que se instale la cultura de la ética y la transparencia.

## Fuentes de información

Abad Saldaña, Giovanna El Criminal Compliance: la Responsabilidad Penal de las personas jurídicas y el cumplimiento normativo, 2019 p.116

Aguiló Roses ,Mario "*Codigo Etico y de conducta . Los Códigos éticos como instrumento de la ética de las organizaciones. Una aproximación al caso de las organizaciones o https://www.gob.pe/institucion/sunedu/noticias/302577-sunedu-*

*sanciono-a-cuatro-universidades-publicas-y-tres-privadas-involucradas-en-casos-de-hostigamiento-sexual gubernamentales", 2015.*

Filipe Regne Mamede, 2019, ACESSO AO ENSINO SUPERIOR E PROUNI: apontamentos sobre sua (in)sustentabilidade e (in)eficácia

Resource Guide to FCPA, los Federal Sentencing Guidelines (FSGO), UK Bribery Act Guidance, BS 10500 Anti Bribery Management System, ICC Rules on Combating Corruption, OECD Good practices on internal controls y otras

TIC, educación y desarrollo social en América Latina y el Caribe - IIPE UNESCO

https://www.sunedu.gob.pe/reglamento-de-infracciones-y-sanciones-de-la-sunedu-impulsara-cumplimiento-de-la-ley-universitaria/

https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1122850/Nuevo-RIS-SUNEDU-DS-05-2019-MINEDU.pdf?v=1596218299

https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1122850/Nuevo-RIS-SUNEDU-DS-05-2019-MINEDU.pdf?v=1596218299

https://www.gob.pe/institucion/sunedu/noticias/302577-sunedu-sanciono-a-cuatro-universidades-publicas-y-tres-privadas-involucradas-en-casos-de-hostigamiento-sexual

# ERRORES LÉXICO-SEMÁNTICOS EN PRODUCCIONES ESCRITAS DE LOS ALUMNOS SINOHABLANTES DE ESPAÑOL[59]

**Ma Shumin**

Profesora del Departamento de Español de la Facultad de Estudios Extranjeros de la Universidad de Changzhou

## Resumen:

En esta investigación se estudian los errores léxico-semánticos en los diferentes niveles lingüísticos de los alumnos sinohablantes de español como lengua tercera (A2, B1, B2) utilizando el Análisis de Errores (AE). El corpus que sirve de base de este trabajo cualitativo son producciones escritas elaboradas por 70 alumnos sinohablantes de español. Los resultados nos revelan que la mayoría de los errores léxico-semánticos son interlinguales y en el proceso de adquisición del léxico la interferencia del chino es más notable que la interferencia del inglés. Además, se encuentran más errores semánticos que los errores léxicos. Según los resultados, podemos encontrar que la interferencia de las lenguas adquiridas no se reduce en los cursos, porque lo semántico está relacionado con la cultura y el pensamiento, de ahí que los alumnos deban aplicar estrategias útiles y los profesores tienen que explicar el vocabulario con abundantes ejemplos.

**Palabras clave**: errores léxico-semánticos; Análisis de Errores (AE); alumnos sinohablantes de español; interlingual; intralingual

[59] Este trabajo es un trabajo periódico del Proyecto Ordinario de Investigaciones en Ciencias Filosóficas y Sociales en las Instituciones de Educación Superior, el Departamento Provincial de la Educación de Jiangsu, el año 2022. “Estudio de adquisición del español como tercera lengua de los alumnos universitarios chinos” (No. 2022SJYB1325).

## 1. Introducción

Al acercarnos al proceso de la adquisición del léxico, se tiene en cuenta que es un proceso complejo y gradual que conlleva muchas dificultades incluso para los aprendientes de LE de los niveles avanzados (Ambrosio, 2000). En este proceso intervienen varios factores tanto lingüísticos como no lingüísticos, internos y externos.

En primer lugar, hay que poner de manifiesto las relaciones entre la lengua materna (LM) y la adquisición de una segunda lengua (L2) o una lengua extranjera (LE), lo cual se denomina transferencia lingüística. En concreto, la adquisición del español como tercera lengua (L3) es un proceso particular, ya que, antes de aprender el español, se ha desarrollado un conocimiento lingüístico de su LM y de la L2. En consecuencia, el alumnado podría experimentar consciente o inconscientemente la transferencia de la LM y de la L2 en el momento de producir textos orales o escritos en español. A partir de este punto de vista, en el proceso de adquisición del español, las tres lenguas interactúan y se influyen entre sí, y como resultado cometen errores como calcos, préstamos, alteraciones de la lengua objeto (LO), mala interpretación en la comprensión, traducción literal, etc.

La mayoría de los alumnos chinos han estado estudiando inglés durante al menos siete años y dominan aproximadamente 4.5000 palabras ingleses, acuden al inglés en los casos en los que no conocen el léxico español, ya que el léxico español y el inglés tienen origen indoeuropeo y estas dos lenguas comparten recursos lingüísticos sobre la formación de palabras.

En cuanto a la semántica, es conveniente destacar la diferencia entre el chino, el español y el inglés. El aspecto semántico en estas tres lenguas no se corresponde porque el chino es una lengua sintética que presenta una mayor amplitud semántica que el español y el inglés, por lo tanto, provoca a veces confusiones o errores.

A excepción de la influencia de las lenguas adquiridas, intervienen otros factores no lingüísticos que parecen regular este proceso, como, por ejemplo, el diccionario. El uso del diccionario bilingüe desempeña el papel de herramienta eficaz para muchos estudiantes chinos. Pero hay que indicar que los errores léxico-semánticos tienen que ver con el mal uso del diccionario. Es decir, una palabra en chino puede tener dos o más palabras correspondientes en español por la amplitud semántica del chino, así como por la metáfora y la polisemia. Cuando el aprendiz consulta este diccionario, una palabra china suele tener varias traducciones en español que son sinónimos y al revés. Como el estudiante

desconoce los matices semánticos entre estas traducciones, opina que pueden sustituirse indistintamente.

Este trabajo tiene como objetivo estudiar los errores léxico-semánticos en conjunto y de los diferentes tipos de esta categoría en los diferentes niveles lingüísticos de los alumnos chinos de español.

## 2. Metodología y corpus

Para analizar los errores léxico-semánticos de los alumnos sinohablantes de español con diferente dominio lingüístico, trabajamos con producciones escritas en español por los alumnos sinohablantes de español de dos universidades chinas. La muestra es de tipo transversal (Ellis, 1994), también es una muestra específica, porque los participantes sólo representan una parte de todos los alumnos universitarios de ELE. En este sentido, es un trabajo del tipo cualitativo.

La muestra está compuesta por 70 alumnos que son de diferentes cursos, es decir, del primero al cuarto. Por eso, los dividimos en 4 grupos, respectivamente: grupo A (13 alumnos), grupo B (34 alumnos), grupo C (13 alumnos) y grupo D (10 alumnos). El tema de la redacción para todos los participantes es el mismo “Día Mundial de la Tierra”. No se les dejó tiempo para la preparación ni reflexión antes de empezar. Todos los participantes dispusieron del mismo tiempo, en concreto, 60 minutos, para realizar la redacción en aula. No ponemos límite ni máximo ni mínimo en el número de palabras. Además, no podían usar ni diccionarios ni portátiles.

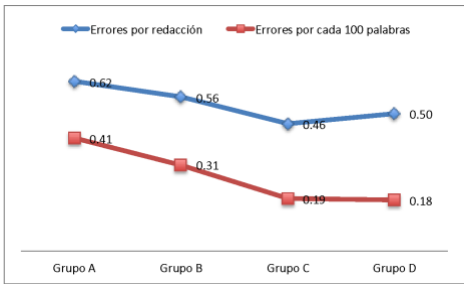
## 3. Análisis de los errores léxico-semánticos

En este trabajo, clasificamos los errores léxico-semánticos en aquellos relacionados con el significante (léxico formal) y aquellos relacionados con el significado (semántico).

Una vez llevado a cabo el análisis de los textos escritos por los participantes, identificamos 337 errores léxico-semánticos en total. Dentro de ellos, los relacionados con el léxico formal son 38, lo que representa un 11,28% de los errores léxico-semánticos y los que se refieren al semántico son 299, lo que supone un 88,72%.

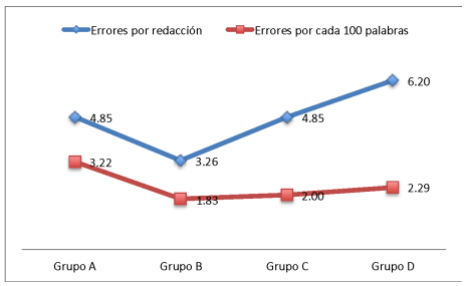
Respecto a la evolución de los errores léxicos formales a lo largo del tiempo de estudio, encontramos una evolución positiva, aunque la cifra de errores léxicos formales por redacción del grupo D aumenta ligeramente, pero eso no supone un cambio significativo.

Gráfico 1. Evolución de errores léxicos formales




Cuando vemos la evolución de errores semánticos, partiendo de la hipótesis, las evoluciones deberían ser positivas a lo largo del aprendizaje. No obstante, si observamos la evolución de los errores semánticos por cada redacción y por cada 100 palabras, es muy interesante el hecho de que las cifras del grupo B, C y D aumentan.

Gráfico 2. Evolución de errores semánticos




A continuación, vamos a analizar los errores léxico-semánticos con ejemplos que encontramos en las producciones escritas de los participantes.

### 3.1 Errores formales

El análisis de errores léxicos formales se realiza en torno al uso de un significante español próximo, un préstamo del inglés o una formación no atestiguada en español.

Empezamos con errores asociados al uso de un significante próximo español. Encontramos en total 15 casos: 5 en el grupo A, como por ejemplo, **verdaderos* (*verduras*), **octanos* (*océanos*); y 10 casos en el grupo B, por ejemplo, **constituye* (*contribuye*), **concienciación* (*conciencia*), **afrentamos* (*enfrentamos*). Este tipo de errores son intralinguales producidos por la falta de atención o la analogía porque los significantes de estas palabras son parecidos. La evolución de este tipo de errores es positiva durante los cursos partiendo de errores por redacción y errores por cada 100 palabras.

El segundo tipo de errores formales son los relacionados con préstamos del inglés. En realidad, son errores interlinguales. No es nada sorprendente que encontremos errores por la interferencia del léxico inglés en las redacciones debido a la proximidad lingüística entre el léxico inglés y el español. Como hemos señalado, ambas lenguas tienen origen en el latín y griego, mientras que el chino dista mucho del español en el léxico. En las redacciones aparecen 18 errores: 3 en el grupo A, como **planet* (*planeta*), **completes* (*completas*), **our* (*nuestro*); 5 en el grupo B, por ejemplo, **solutiones* (*soluciones*), **vegetation* (*vegetación*), **milliones* (*millones*); 6 en el grupo C, tal y como **future* (*futuro*), **as* (*como*), **cicada* (*cigarra*), **plastics* (*plásticos*); y 4 en el grupo D, verbi gratia, **serious* (*serios*), **desert* (*desierto*).

Por último, pasamos a hablar de los errores vinculados con la formación de palabras no atestiguadas en español. Hay 5 casos recogidos en la muestra. En concreto, en el grupo B encontramos 4, por ejemplo, **perjudicia* (*perjuicio*), **deserficaciones* (*desertificaciones*); en el subgrupo D registramos únicamente 1 caso: **seguramos* (*aseguramos*). Se trata de errores intralinguales motivados por la falta de atención o inducción. Estos errores son menos significativos en comparación con otros tipos de errores léxicos formales.

### 3.2 Errores semánticos

En el gráfico 2, se ve claramente que para buena parte de los estudiantes chinos el aspecto semántico del léxico es un verdadero rompecabezas y los errores semánticos adquieren mayor dificultad durante la comunicación y comprensión.

Basándonos en la clasificación de Fernández Jódar (2006), los errores semánticos se clasifican en las siguientes subcategorías: lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto, calcos semánticos, confusión entre *ser* y *estar*, perífrasis y repetición, falsos amigos, registros no apropiados y otros.

Empezamos con los errores por lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto porque suman un número mayor que otros tipos de errores semánticos. En concreto, recogemos 223 casos (43 en el grupo A, 81 en el grupo B, 57 en el grupo C y 42 en el grupo D), lo que representa el 74,58% de los errores semánticos y el 66,17% de los errores léxico-semánticos. Desde este punto de vista, se puede deducir que en el campo léxico-semántico el mayor problema que tienen nuestros aprendices es la confusión e indistinción entre lexemas del mismo campo semántico que no se pueden cambiar por algún rasgo sintáctico o por restricciones en el uso.

Bajo la influencia del chino (en la traducción literal) y el mal uso del diccionario bilingüe, se recogen este tipo de errores.

Al analizar el corpus, nos damos cuenta de que la distribución es casi equitativa entre los errores debidos tanto al intercambio entre sustantivos (89) como entre verbos (87). Les siguen aquellos relacionados con adjetivos (26), adverbios (7) y otros (14).

Por lo que concierne a sustantivos, encontramos algunos errores muy representativos con ejemplos como: ***Medio/ambiente-medio ambiente*** (15 casos): **mejorar el medio poco a poco*; **Debemos cuidar el ambiente*; **para cuidar con el Ambiente*; ***Gente-persona*** (5 casos): **Como la gente que vive en la tierra*; **La tierra es la casa de todas las gentes* ; **las gentes sufre grandes desgastes*.

A continuación nos fijamos en los verbos. El campo semántico que genera mayor número de errores está relacionado con los verbos de cambio: *hacer, causar, polucionar, variar, convertirse, emitir, fortalecer, elaborar, construir, desperdiciar, derramar, dañar, establecer, valer, cambiar,* etc. Registramos 32 casos. Así encontramos: **se hace mucha basura innecesaria todos los días*; **Lo cierto es que se emitían aguas residuales*; **lo que debemos hacer es establecer conciencia de protección del medio ambiente*.

Las desviaciones por verbos de cognición ocupan el segundo grupo y se registran 11: *saber, pensar, predicar, alarmar, mencionar, acordar, comprender*. Por ejemplo, **Cero que pienso uno Consejos para hacerlas*; **puede alarmar a la gente para cuidar con el Ambiente*.

Los siguientes grupos de errores semánticos son los relacionados con verbos de posesión (4 casos): *prestar, tener, dar*, así como con verbos de existencia (4 casos): *haber, tener lugar*; y verbos de atribución (4 casos): *dejar, preciar, estimar, valorar*. Vamos a ver algunos ejemplos: **En el mundo hay el Día Mundial de la Tierra*; **hemos de preciarla con todo lo que podamos*.

En cuanto a adjetivos, encontramos 26 y aquí presentamos algunos pares de lexemas como ejemplos: ***Solo-único***: **porque es solo casa nos vivimos*; ***Cosmopolita-mundial***: **se acera el Día Mundial de la Tierra, el 22 de abril, que es una celebración cosmopolita*.

Por último, hay que presentar adverbios y otros, aunque no encontramos muchos casos: ***Como-porque/ya que***: **Segundo, no en coche, como el coche hace gases malo*; ***Luego-después***: **Luego, los gobiernos de diferentes países deben cooperar en elaborar leyes* .

La evolución de este tipo de errores coincide con la evolución del aspecto semántico, que es positiva entre el grupo A y el grupo B, y entre el grupo B y el grupo D es negativa. Además, nos damos cuenta de que se repiten pares de lexemas en un mismo campo semántico como *gente-persona*, *saber-conocer*, *como-porque*. De todo ello opinamos que en el proceso de la adquisición del léxico existen errores por la fosilización.

Pasamos ahora a hablar de los errores vinculados al calco semántico. Se trata de una dificultad explicable por la transferencia negativa del chino y del inglés. En nuestro corpus, detectamos 46 errores (10 en el grupo A, 17 en el grupo B, 3 en el grupo C y 16 en el grupo D), lo que representa el 20,09% de los errores semánticos y el 13,65% de los errores léxico-semánticos.

Dividimos este tipo de errores en tres grupos de acuerdo con las causas: errores por la interferencia del chino (suman 31 casos: 8 en el grupo A, 7 en el grupo B, 2 en el grupo C y 14 en el grupo D); errores por la interferencia del inglés (5 casos: 1 en el grupo A y 4 en el grupo B); y errores por la interferencia conjunta del chino y del inglés (10 casos: 1 en el 6 en el grupo B, 1 en el grupo C y 2 en el grupo D).

Son errores interlinguales porque son producidos por la interferencia negativa de la lengua materna y de la segunda lengua. Así encontramos los siguientes ejemplos:

Interferencia del chino: **El aire no está bien*; **como platos de una vez*; **por ejemplo, viejes bajo en carbono*; **la energía por las gotas es enorme*.

Interferencia del inglés: **Qué más, hay personas les gusta mater animales*; **Por fin pero no menos, es importante que tratemos nosotros hogar con amable*.

Interferencia del chino e inglés: **Como persona joven, podemos proteger el medio ambiente*; **Por otro lado, nosotros, cada persona tenemos que empezar de nosotros mismos*.

Al ver la distribución de los errores y ejemplos, deducimos que la influencia de la LM es más notable que la de L2. Por otra parte, la influencia de la L2 disminuye a lo largo del tiempo del estudio, mientras que la de la LM no.

Es obvio que la evolución es positiva del grupo A al grupo C. Sin embargo, la cifra aumenta rápidamente entre el grupo C y el grupo D. Por lo tanto, opinamos que este caso es susceptible de sufrir una fosilización, por ejemplo, **contaminación de los blancos*, **las basuras blancas* y **de una (sola) vez*.

Los errores producidos por la perífrasis y repetición ocupan el tercer grupo en número de errores. Son 9 casos (3 en el grupo A, 5 en el grupo B y 1 en el grupo D), lo que corresponde al 3,00% de los errores semánticos y al 2,63% de todos los errores léxico-semánticos.

Se trata de casos en los que se sustituye a un lexema desconocido o dudoso por una perífrasis, o se refuerza de una manera redundante uno de los semas implicados en el lexema (Fernández, 1997). La mayoría de estos errores (6) son intralinguales, ya que son causados por el uso estratégico: **es importante que ir a hacer la protección de la tierra*; **la contaminación que es causada por la tirada de los productos químicos desechos radiactivos*.

Los restos son interlinguales por la traducción literal del chino: **Y todo este no hubo alivio hasta el establecimiento de la fiesta*; **como los estudiantes de las universidades*.

En general, la evolución de este tipo de errores es positiva en los cursos, aunque aumenta ligeramente entre el grupo C y el grupo D.

Respecto a los errores por la confusión entre *ser* y *estar*, solo hay 8 casos registrados (4 en el grupo A, 3 en el grupo B y 1 en el grupo C), con un 2,67% sobre los errores semánticos y un 2,34% sobre todos los errores léxico-semánticos.

En español existen dos signos lingüísticos distintos, mientras que en chino e inglés solo hay uno. De ahí que los aprendices chinos confunden con frecuencia *ser* y *estar*, sobre todo en el primer estadio de aprendizaje. La relevancia de este tipo de errores se centra especialmente en la estructura «*ser/estar* + adjetivo». Así tenemos estos ejemplos: **El agua que pueden beber no está claro*; **la contaminación está cada vez más grave*.

La evolución es positiva en los cursos, pues las cifras de errores por redacción y por cada 100 palabras disminuyen y en el grupo D no encontramos ningún error. Como se ha visto anteriormente, el inglés afecta a la forma del léxico español. Asimismo, también afecta al significado del léxico. En este subapartado registramos 3 errores debidos a la interferencia del inglés en el grupo B, pero en otros grupos no encontramos ningún caso. Este grupo representa exclusivamente un 1% de los errores semánticos. Así, tenemos formas como **significante* (*significativo*), **carbón* (*carbono*).

Finalmente, hay que ver los casos semánticos que no aparecen descritos en los puntos anteriores, aunque tampoco es relevante desde un punto de vista cuantitativo. En concreto, solo hay 9 desviaciones en esta muestra (3 en el grupo A, 2 en el grupo B, 2 en

el grupo C y 2 en el grupo D), lo que corresponde únicamente al 3,01% de los errores semánticos y al 2,67% de todos los errores léxico-semánticos.

Se trata del uso extraño de palabras en el contexto dado o del uso de una palabra por un todo de una unidad. Son errores intralinguales.

## 4. Conclusiones

Este estudio nos permite acercarnos de una manera directa a la evolución de la interlengua y a las distintas etapas del proceso de adquisición del léxico de los alumnos sinohablantes de español.

En palabras resumidas, se encuentran más errores interlinguales (81.90%) que intralinguales en el análisis de errores léxico-semánticos y en la interlengua, la interferencia del chino es más notable que la interferencia del inglés.

Desde el punto de vista cognitivo, la influencia del chino y del inglés no se reduce en los cursos, porque lo semántico está relacionado con la cultura y el pensamiento, de ahí que los alumnos deban aplicar estrategias útiles y no aprender de memoria listas descontextualizadas de palabras. Además, en la interlengua algunos errores se corrigen con el transcurso del tiempo, mientras que algunos errores se fosilizan durante el proceso de adquisición del español.

Por último, llegamos a la enseñanza del léxico. Por un lado, opinamos que los profesores deben enseñar el léxico a través de abundantes ejemplos. Además, hay que trabajar el léxico integrado en un tipo de texto actual o en situaciones comunicativas reales. Es recomendable el uso del diccionario monolingüe, porque una palabra en chino puede tener varias traducciones al español y viceversa. Además, tanto los profesores como los alumnos tienen que prestar atención a los falsos amigos entre el inglés y el español.

## Bibliografía

Ambroso, S. (2000). Descripción de los Errores Léxicos de los Hispanohablantes: Análisis de la Producción Escrita de IT, el Certificado de Competencia General en Italiano como L2. En: E. Miguel, M. Fernández Lagunilla y F. Cartoni, eds. *Sobre el Lenguaje: Miradas Plurales y Singulares.* Madrid: Arrecife.

Blanco Pena, J. M. (2013). Escollos lingüísticos de los principiantes chinos de español como lengua extranjera: Causas y sugerencias pedagógicas. *Hispania* 96(1), 97-109. https://muse.jhu.edu/article/502953/pdf

Chen, C. (2018). *La transferencia del inglés en el aprendizaje del español para alumnos chinos*. [tesis de doctorado no publicada, Universidad de Salamanca]. Repositorio Institucional UN. http://hdl.handle.net/10366/139488

Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Fernández Jódar, R. (2006). *Análisis de errores léxicos, morfosintácticos y gráficos en la lengua escrita de los aprendices polacos de español* [tesis de doctorado no publicada. Universidad Adam Mickiewicz de Poznań]. http://www.educacionyfp.gob.es/en/dam/jcr:1709ed7b-e843-4f54-9413-237adb00b8f9/2007-bv-08-10raulfernandez-pdf.pdf

Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. En J., Cenoz, B., Hufeisen & U., Jessner (eds.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, (pp. 8-20). Clevedon: Multilingual Matters.

Selinker, L. (1969). Language Transfer. *General linguistics* 9(2), 67-92.

Selinker, L. (1992). *Rediscovering Interlanguage*. Londres: Longman.

Shumin, M. (2020). *La interlingua y el proceso de adquisición de la competencia escrita de estudiantes chinos de español. Estudio contrastivo y análisis de errores*. [tesis de doctorado no publicada, Universidad de Salamanca]. https://gredos.usal.es/handle/10366/145515

# LA ACREDITACIÓN COMO VÍA PARA LOS RECONOCIMIENTOS DE TÍTULOS Y GRADOS ACADÉMICOS

**Miguel Ángel Tamayo Taype**

Coordinador General de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, CIEES, México.

Las transformaciones que actualmente vive la humanidad a raíz en buena medida de los efectos de la pandemia, nos permiten afirmar que estamos, no precisamente en una época de cambios, sino en un “cambio de época”, en la que la Educación Superior,(ES) no ha estado al margen de estos fenómenos, por el contrario, se ha tenido que adaptar a marchas forzadas en todos los órdenes en su acontecer: modelos educativos híbridos que recogen lo mejor de la educación presencial y de la educación en línea; la revisión de su misión para responder a las necesidades del desarrollo sustentable, el combate a la pobreza, la equidad de género, la no violencia, la formación de “ciudadanía“ y la generación de nuevos planes y programas acordes a las necesidades que demanda el mercado laboral, así como la generación de nuevo conocimiento, entre otros muchos .

Aspecto fundamental en este devenir, es mantener y reforzar los sistemas de aseguramiento de la calidad que tomen en cuenta las mejores prácticas internacionales; que sean facilitadores para avanzar hacia el reconocimiento mutuo de títulos y grados en el ámbito iberoamericano para permitir la formación académica en diferentes contextos, con la enorme riqueza que significa para estudiantes y egresados en su desarrollo personal y profesional.

Entre estas mejores prácticas internacionales destacan las derivadas de los acuerdos de Bolonia, que dieron lugar al establecimiento del Espacio Europeo de Educación Superior, EEES; las dispuestas por la Convención Mundial sobre el Reconocimiento de Calificaciones relativas a la Educación Superior, de la UNESCO; las practicadas por la National Advisory Committee on Institutional Quality and Integrity del Council for Higher Education Accreditation, NACIQI-CHEA; así como las del International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education, INQAAHE.

En el espacio Iberoamericano quisiera destacar al respecto las declaraciones y los compromisos suscritos por los jefes de estado en la Cumbre de La Antigua, Guatemala, el 16 de noviembre de 2018. En particular:

1. Robustecer los organismos nacionales y regionales de Acreditación de Programas e Instituciones a través del Fortalecimiento del Sistema Iberoamericano del Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, SIACES y la Secretaria Ejecutiva.

2. La construcción o adaptación de Estándares y Directrices para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en el Espacio Iberoamericano del Conocimiento para el reconocimiento de los modelos de acreditación de las agencias nacionales de aseguramiento de la calidad de la educación superior.

3. El Registro Iberoamericano de las IES y los programas acreditados. El establecimiento de un Padrón Público y de Transparencia.

4. Establecer una instancia que promueva, asesore y coordine la **construcción de las Directrices del Marco Iberoamericano de Cualificaciones de la Educación Superior,** considerando: a) los avances de los países miembros y b) los acuerdos bilaterales.

5. Asegurar la calidad de la ES en el "Espacio Iberoamericano del Conocimiento". Se recomienda la adopción del compromiso general de todos los actores involucrados para orientar la actividad académica con estándares y criterios que garanticen el seguimiento de una ruta de la mejora continua como clave para el desarrollo de la confianza mutua entre instituciones y naciones.

6. Incorporar en el Memorándum de Entendimiento entre el SIACES y la Agencia Europea, ENQA, para el diseño y la aplicación de estándares y directrices comunes para el aseguramiento de la calidad de la ES en el espacio iberoamericano del conocimiento, reforzando los diferentes organismos que integran el SIACES.

7. Suscribir un acuerdo iberoamericano que permita el mutuo reconocimiento de títulos y grados entre programas académicos que logren su acreditación por las agencias nacionales de aseguramiento de la calidad, integrantes del sistema iberoamericano.

Existen algunos ejemplos exitosos de acuerdos que han permitido el mutuo reconocimiento de títulos y grados a través de programas acreditados por agencias nacionales. Entre ellos quisiera referirme al "Acuerdo para el Reconocimiento Mutuo de Acreditaciones de Programas de Educación Superior entre la Secretaría de Educación Pública de los Estados

Unidos Mexicanos y el Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia", en el que se establece que:

- Para el caso de Colombia se considerará como información oficial la parecida en las páginas web del Consejo Nacional de Acreditación, CNA, y la del Ministerio de Educación Nacional y,
- Para el caso de México se hace un reconocimiento de los Comités Interinstitucionales para la Acreditación de la Educación Superior, CIEES, como agencia de acreditación internacional.

Otro caso interesante por su complejidad, es el de México y sus relaciones comerciales con Estados Unidos y Canadá, a través del Tratado del Libre Comercio, (TLCAN) y desde el año 2019 con el nuevo tratado T-MEC.

Tanto en el TLCAN como en el T-MEC para la negociación de los servicios profesionales se definieron los principios de trato nacional, nación más favorecida, no reconocimiento automático de títulos y grados, y no obligatoriedad de domicilio fiscal, aunque las formas para reconocer estos títulos y grados han cambiado en el actual T-MEC.

Para el ejercicio de las profesiones en América del Norte se definió una agenda conformada por temas como los requisitos de escolaridad que se pedirán para reconocer un título o grado y poder prestar el servicio profesional en cualquiera de los otros países (dado el principio de no reconocimiento automático de títulos y grados entre los 3 países); los exámenes a que se deberán someter los profesionales para acreditar (certificar o recertificar) su capacidad o nivel de actualización profesional; los requisitos de experiencia previa a la prestación de estos servicios; las reglas de conducta y de ética profesional que deberán cubrir; los mecanismos y formas en que se desarrollarán como profesionales y la forma y periodicidad en que renovarán la certificación para ejercer una profesión; el ámbito de acción en el que podrán trabajar teniendo esa profesión, y los requisitos de conocimiento legal sobre los otros países, entre otros puntos.

**Además, se firmó el compromiso de que un grupo de trabajo determinará cómo negociar y acordar aspectos sobre acreditación trilateral de instituciones, planes y programas de estudio, entre otros.** Esta agenda se fue desarrollando paulatinamente, sin que se completará a cabalidad, encontrándonos ahora con cambios importantes en sus prescripciones en el actual T-MEC.

En el T-MEC se mantienen los principios establecidos en el TLCAN, trato nacional, nación más favorecida, domicilio fiscal, pero no se ratifica el principio de no reconocimiento automático de títulos y grados, sino que se estipulan reglas para el reconocimiento de títulos y grados, y ya no se deja en manos de una Comisión Especial esta negociación, sino que se fortalecen los Acuerdos de Reconocimiento Mutuo (ARM's) y la reciprocidad en dichos acuerdos, lo que marca un cambio radical en el reconocimiento de títulos y grados, pues no es más una comisión la que acuerda cómo se van a reconocer, ni se estipula que primero se acrediten los programas de estudio y las instituciones, sino que desde el 30 de noviembre de 2019 se tendrían que hacer ARMs entre las asociaciones de profesionistas sobre cómo van a reconocer a sus colegas, y son las partes las que establecen el grupo de trabajo de servicios profesionales, con representantes de los 3 países.

Los ARMs de los grupos de trabajo no son vinculantes, esto es, no son de cumplimiento obligatorio y los grupos deben formarse voluntariamente. Todas las complejidades que se están encontrando para armonizar el T-MEC con los ARMs, la Ley de Profesiones y sus Reglamentos, con el trabajo de evaluación y acreditación de las universidades son asuntos que lamentablemente, se están estudiando poco en las universidades. No obstante, subyace el principio de la acreditación trilateral de instituciones, planes y programas de estudio entre otros.

Para finalizar, deseo destacar que en México, dentro de los ordenamientos aplicables en materia de revalidación de estudios, opera un Acuerdo Secretarial, (Acuerdo número 02/04/17) emitido por el titular de la Secretaría de Educación Pública en el Diario Oficial de la Federación del 18 de abril del 20217, mediante el cual, en su numeral 25 de los criterios básicos aplicables para la convalidación de estudios efectuados fuera del sistema educativo nacional, dentro de los cuales destaca que se estará a lo dispuesto en los tratados y convenios internacionales sobre la materia, conforme a la Ley sobre la Celebración de Tratados.

Por otra parte, el que se integrarán listados de instituciones extranjeras que por la calidad y prestigio de sus planes y programas de estudio, sean reconocidas a través de escalas emitidas por organizaciones internacionales especializadas.

Por último, sería conveniente, elevar a la consideración de los jefes de gobiernos de todos los países del espacio iberoamericano, los acuerdos alcanzados para su posible ratificación en un tratado internacional.

# EXPLORING TEENAGE MOTHERS FROM SCHOOL PERSPECTIVE USING CITESPACE

**Huan Wang**[60]

**Chunjing Su**[61]

School of Educational Science, Institute for Education and Treatment of Problematic Youth, Ludong University, China

## Abstract

**Objective:** This study aimed to profile the researches on teenage mothers from school perspective by analyzing authors, institutes, countries, keywords and references, and then to try to depict the research focuses, evolution and potential trend in the future.

**Method:** A quantitative approach was taken, with the bibliometric and graphic visualization functions of CiteSpace as the tool, to retrieve 229 qualified publications spanning the year of 2010 to 2022 from Web of Science Core Collection. **Results:** Top 11 productive authors led by Adriana J Umaña-Taylor of 353 authors contribute to approximately 20% of 229 publications; the most active institutes in this field are in the USA and the Republic of South Africa, including Columbia University, Arizona State University, University of KwaZulu Natal, University of Texas at Austin, University of Colorado, University of Georgia, University of Maryland and University of Cape Town; the USA, England, the Republic of South Africa and Canada are the most active among 48 countries, producing nearly 90% publications; cooperation between countries is generally closer than between institutes or authors; keywords of this field are “pregnancy”, “outcome”, “adolescent mother”, “risk”, “children”, “childbearing”, “family”, “health”. “age”, “behavior”, “school”, “social support” etc.; nearly all the highest frequency keywords appeared in the very beginning year of 2010, and among the keywords that appeared in last 5 years, “dropout”, “risk factor”, “intervention” are of relatively high frequency; clusters of co-citation network include “strengths-based perspective”, “horizontal ellipsis”, “re-entry policy”, “factor”, “visiting program outcome”, “perception”, “Chicago”, “repeat pregnancy”.

[60] Huan Wang (1985-), Female, Doctoral Student, School of Educational Science, Institute for Education and Treatment of Problematic Youth, Ludong University, China.
[61] Chunjing, Su (1963-), Male, Professor, Ph.D. Supervisor, School of Educational Science, Institute for Education and Treatment of Problematic Youth, Ludong University, China.

**Conclusion:** For recent 13 years, in the field of teenage mothers from school perspective, researchers have been mainly focusing on topics of teenage pregnancy, teenage childbearing, outcomes of teenage pregnancy or childbearing and so forth, adolescent mothers/ teenage mothers, certain risks about teenage mothers such as abuse and violence, differences in children's development between teen and adult mothers, factors of family, health problems, factors of age, behavior problems, school readiness or performance or retention or re-entry or school-based education programs and so forth, social support, women development, etc.; the field has been evolving comparatively coherently since some focuses that appeared at the very beginning have kept hot throughout 13 years, with a few new focuses such as "dropout", "risk factor", "intervention" emerging in recent 5 years ; based on the co-citation network consisting of cited references that illustrate knowledge base as well as citing articles that illustrate frontier domains, the orientation and trend in the field of teenage mothers from school perspective are presumably mainly about strengths-based perspective, school re-entry policy, visiting program outcomes, perceptions of the parties concerned such teachers, nurses as well as teenage mothers themselves, and a series of exploration of related factors.

**Keywords:** teenage mothers; school perspective; focuses; evolution; trend; Citespace

## 1 Introduction

Adolescence is the period between 10 and 19 years with peculiar mental, physical, social, and reproductive health characteristics (Kassa GM, etc., 2018). Teenage mothers usually face a variety of barriers in terms of their school experiences. This study will firstly profile the researches on teenage mothers from school perspective, by analyzing authors, institutes, countries and their cooperation; secondly, this study will depict the research focuses and evolution by interpreting keywords; and finally, this study will try to predicate the research main potential trend by exploring the co - citation network.

## 2 Methodology and data

### 2.1 Method and tool

Bibliometrics has been a widely accepted theory in literature analysis since its origin in the early 1900s (Diem & Wolter 2013), and the development of graphical visualization by

means of computer and Internet technology has further advanced the application of Bibliometrics. The software of CiteSpace invented by Chaomei Chen is currently a popular tool in statistically analyzing features of publications because of not only its function of visualization, but also its especially powerful function of computing citation networks, which helps more to provide wider information on knowledge base as well as frontier fields of a certain domain, and consequently facilitates macro understanding of the domain. Therefore, the method of quantitative and graphic visualization based on bibliometrics was taken in this study, with Citespace (Version 5.8.R3) as the main tool.

### 2.2 Data source

The primary source of data for this study is Web of Science Core Collection. Firstly, the retrieval type was set in the topic search like: ("teenage mothers" OR "teen mothers" OR "adolescent mothers") AND "school", with the time span set from 1985 to 2022, whereby 241 publications spanning 13 years (2010-2022) were found. Then, when "articles" and "reviews" were set for restriction to the literature category, 239 publications remained. And after data cleaning such as duplicates removal, no duplicates were discarded but 10 unqualified publications were eliminated automatically, with 229 publications finally screened out to be computed by CiteSpace. Besides, the sample of 229 accounts for about 15.216% of the total 1505 publications retrieved by topic search in phrases of "teenage mothers" OR "teen mothers" OR "adolescent mothers". The search details are listed in Table 1.

Table 1 Summary of Search Details

| List | Details |
|---|---|
| Source | Web of Science Core Collection |
| Retrieval type | ("teenage mothers" OR "teen mothers" OR "adolescent mothers") AND "school" |
| Years | 1985 - 2022 |
| Literature category | articles and reviews |

| | |
|---|---|
| Sample size | 229 (2010 - 2022) |
| Percentage of researches on teenage mothers | 15.216 |

## 3 Results and discussion

### 3.1 Information on authors, institutions, countries and cooperation

#### *3.1.1 Authors*

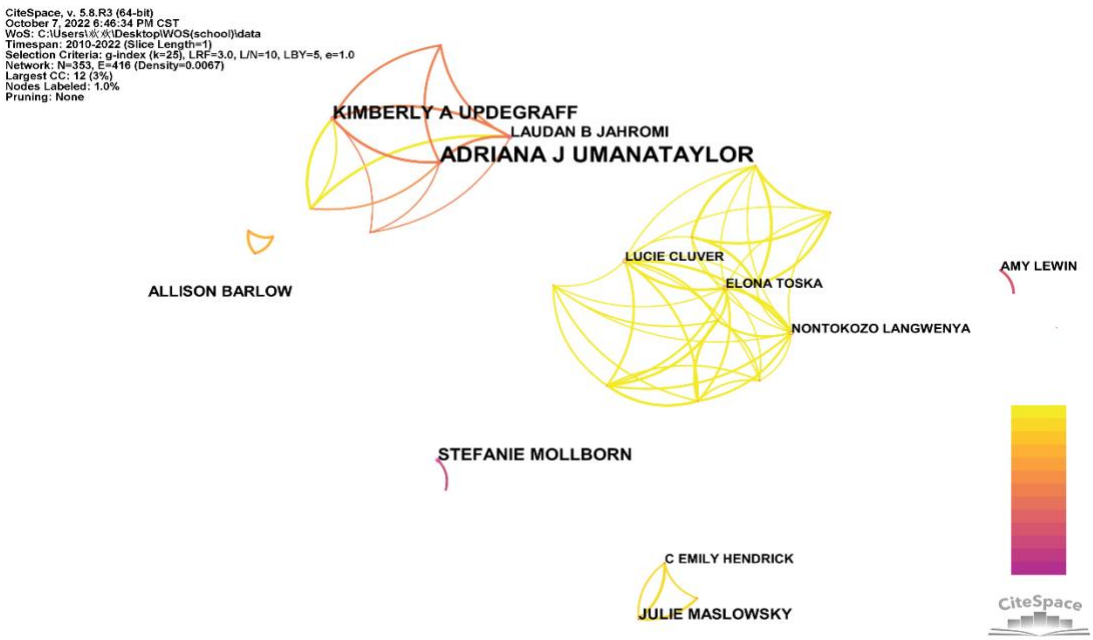
There are 353 authors contributing to the 229 publications. And the top 11 productive authors each with 3 publications or more, whose numbers of publications amount to 48 (20.961%), are listed in Table 2. Since the centrality of any author is more than 0, the network of co-authorship is actually not well formed. Although the co-authorship in terms of research on teenage mothers from a school perspective is weak on the whole, some limited cooperation between these top 11 productive authors and other non-top authors as well as cooperation between the 11 authors themselves could be seen from Figure 1, where 3 cooperation groups are shown. One group includes cooperation between the most productive ADRIANA J UMANATAYLOR and the second productive KIMBERLY A UPDEGRAFF, ADRIANA J UMANATAYLOR and the fourth productive LAUDAN B JAHROMI, the second productive KIMBERLY A UPDEGRAFF and the fourth productive LAUDAN B JAHROMI. One group includes cooperation between the fourth productive JULIE MASLOWSKY and the fifth productive C EMILY HENDRICK. And one group consists of cooperation between the fifth productive NONTOKOZO LANGWENYA and LUCIE CLUVER, NONTOKOZO LANGWENYA and ELONA TOSKA.

Table 2 Top 11 Productive Authors

| Count | Centrality | Year | Authors | Percentage of 229 |
|---|---|---|---|---|
| 10 | 0 | 2015 | ADRIANA J UMANATAYLOR | 4.367 |
| 6 | 0 | 2016 | KIMBERLY A UPDEGRAFF | 2.620 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | 5 | 0 | 2012 | STEFANIE MOLLBORN | 2.183 |
| | 4 | 0 | 2019 | JULIE MASLOWSKY | 1.747 |
| | 4 | 0 | 2015 | ALLISON BARLOW | 1.747 |
| | 4 | 0 | 2016 | LAUDAN B JAHROMI | 1.747 |
| | 3 | 0 | 2010 | AMY LEWIN | 1.310 |
| | 3 | 0 | 2019 | C EMILY HENDRICK | 1.310 |
| | 3 | 0 | 2022 | ELONA TOSKA | 1.310 |
| | 3 | 0 | 2022 | LUCIE CLUVER | 1.310 |
| | 3 | 0 | 2022 | NONTOKOZO LANGWENYA | 1.310 |
| Total | 48 | | | | 20.961 |

Figure 1 Co-authorship Network



### *3.1.2 Institutes*

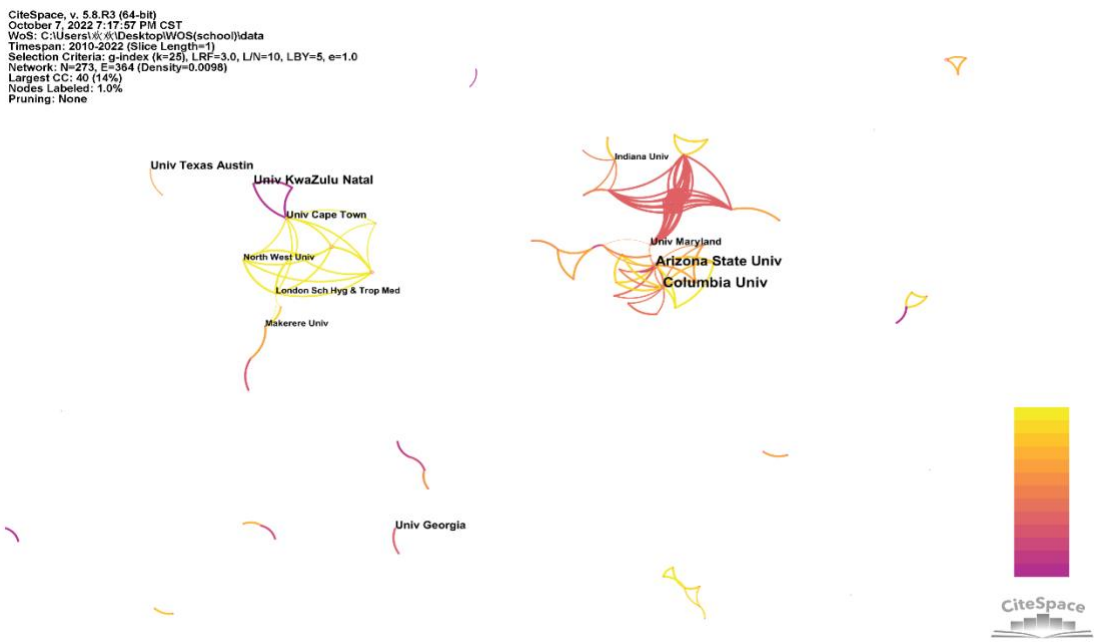
Among the 273 institutes found contributing to the 229 publications, the 12 leading institutes whose numbers of publications are more than 4 each have produced 79 publications, approximately 35%, of the total, which can be seen in Table 3. And among them, Columbia University and Arizona State University in the USA，and University KwaZulu Natal in South Africa are first in sequence. In view of the small values of centrality provided in Table 3 and graphs given in Figure 2, the whole network of institutional cooperation seems not like a well- formed one. But there are still two groups worth paying attention to. One group indicates the trans-continental cooperation between University Cape Town and University KwaZulu Natal, North West University and London School of Hygiene & Tropical Medicine, with its partners coming from not only the same Africa but also America and Europe. The other group indicates the cooperation in the USA between Arizona State University and Columbia University, and University Maryland. Moreover, University Cape Town and Arizona State University have played relatively important roles in institutional connection.

Table 3 Top 12 Active Institutes

| Count | Centrality | Year | Institutes | Percentage of 229 |
|---|---|---|---|---|
| 13 | 0 | 2011 | Columbia Univ | 5.677 |
| 12 | 0.02 | 2012 | Arizona State Univ | 5.240 |
| 8 | 0 | 2010 | Univ KwaZulu Natal | 3.493 |
| 7 | 0 | 2017 | Univ Texas Austin | 3.057 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | 7 | 0 | 2010 | Univ Colorado | 3.057 |
| | 6 | 0 | 2011 | Univ Georgia | 2.620 |
| | 5 | 0.02 | 2014 | Univ Maryland | 2.183 |
| | 5 | 0.01 | 2010 | Univ Cape Town | 2.183 |
| | 4 | 0.01 | 2021 | London Sch Hyg & Trop Med | 1.747 |
| | 4 | 0.01 | 2018 | Makerere Univ | 1.747 |
| | 4 | 0 | 2018 | North West Univ | 1.747 |
| | 4 | 0 | 2014 | Indiana Univ | 1.747 |
| Total | 79 | | | | 34.498 |

Figure 2 Institutional Cooperation Network



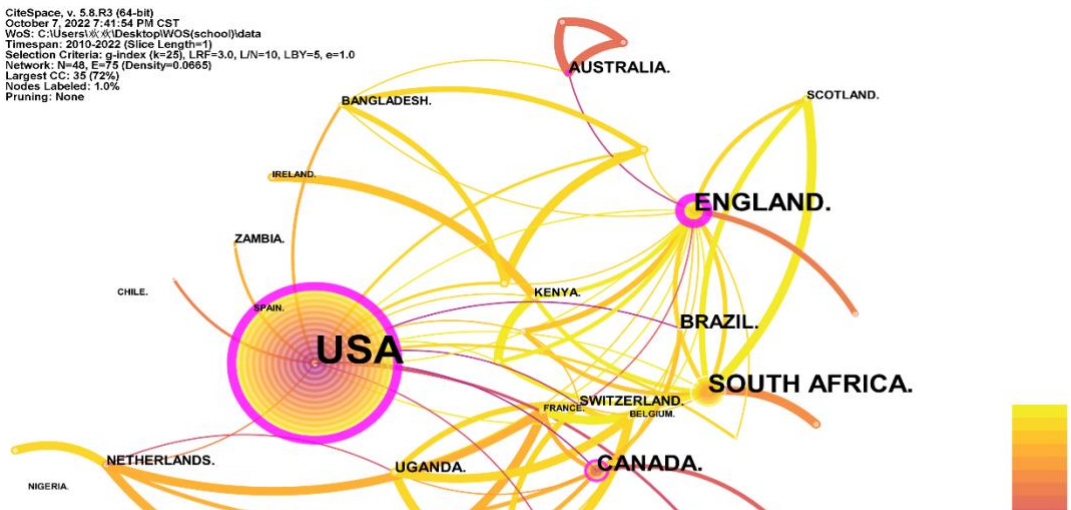
### *3.1.3 Countries*

Although 48 countries and regions have participated in research of this domain, there is a wide gap in the number of publications between these countries and regions, as is shown in Table 4. The USA takes the first place with its 151 publications and a remarkably high proportion of 65.939%, followed by the other 3 countries each with more than 10 publications – England, South Africa and Canada. As is shown in Figure 3, there is a relatively integrated cooperation network, indicating that cooperative relationships between countries and regions are generally closer than that of institutes and authors individually. Meanwhile, the USA, England and Canada are also effective in strengthening contact and enhancing collaboration among countries and regions, which is justified by both their big values of centrality in Table 4 and their pivotal status in liking other places in Figure 3.

Table 4 Top 4 Active Countries

| | Count | Centrality | Year | Countries | Percentage of 229 |
|---|---|---|---|---|---|
| | 151 | 0.48 | 2010 | USA | 65.939 |
| | 21 | 0.4 | 2010 | ENGLAND. | 9.170 |
| | 19 | 0.08 | 2010 | SOUTH AFRICA. | 8.297 |
| | 14 | 0.11 | 2010 | CANADA. | 6.114 |
| Total | 205 | | | | 89.520 |

Figure 3 country cooperation network



## 3.2 Information on keywords

### *3.2.1 Focuses*

According to Table 5, 20 high frequency keywords in the front rank are listed. The keyword “pregnancy” is remarkably Number 1, with the highest frequency of 62, followed by the keyword “outcome” whose frequency is 44, and then by the third keyword “adolescent mother” with its frequency of 39, and then the keyword “risk” with a frequency of 30. And the frequencies of keywords are also vividly visualized by cruciform nodes of different sizes accordingly in Figure 4, where the 4 keywords of highest frequency mentioned above are highlighted by the largest nodes. At the meantime, the keywords “outcome”, “pregnancy”, “adolescent mother”, “children”, “family”, “age”, “behavior” are considered to be comparatively significant in connecting other researches in the light of their centrality values over 0.1 shown in Table 5 as well as their strong links to other keywords shown in Figure 4. In brief, the keywords co-occurrence display suggests that in the last 13 years, in the field of teenage mothers from school perspective, researchers might have been mainly focusing on some typical topics, including such as teenage pregnancy, teenage childbearing, outcomes of teenage pregnancy or childbearing and so forth, adolescent mothers/ teenage mothers, certain risks about teenage mothers such as abuse and violence, differences in children’s development between teen and adult mothers, factors of family, health problems, factors of age, behavior problems, school readiness or performance or retention or re-entry or school-based education programs, social support, women development, etc.. In addition, Table 6 and Figure 7 help to dig broader information on the possible relationship among these keywords by displaying cluster views of them.

### *3.2.2 Evolution*

Still further, with the aid of Figure 5, more information on research focuses changing along with time could be obtained. On one hand, the hottest research focuses - involving “pregnancy” “outcome”, “adolescent mother”, “risk”, “childbearing” and “children”, all remarkably first appeared in the very beginning year of 2010. And then, the subsequent researchers continued research associated with these keywords, making them maintain

the focus for several years long, which is why their frequencies are very high, and all of which suggest some coherence in this field. For example, researches focusing on “pregnancy”, “outcome” and “adolescent mother” are all linking to other related researches spanning almost the whole period of 13 years from 2010 to 2022, and researches focusing on “risk”, “childbearing” and “children” are also linking to their related researches spanning at least 7 years from 2010 to 2016 or 2017. On the other hand, it could be conferred from Figure 5 that new focuses appeared in the subsequent researches but have not become quite hot yet, such as researches focusing on “education” and “fertility” that first appeared in 2015, researches focusing on “intervention” that first appeared in 2016, researches focusing on “risk factor” that first appeared in 2017, and researches focusing on “dropout” that first appeared in 2019, which may to some extent forecast some new interest in the field of teenage mothers from school perspective. And the “dropout” problems are just right, a typical focus from a school perspective. Besides, it is also noticeable that according to Figure 6 there are two keywords with the strongest citation bursts. One is “adolescent mother” from 2017 to 2018, and the other is “health” from 2019 to 2022.

Table 5 Top 20 High Frequency Keywords

| Count | Centrality | Year | Keywords |
|---|---|---|---|
| 62 | 0.27 | 2010 | pregnancy |
| 44 | 0.33 | 2010 | outcome |
| 39 | 0.27 | 2010 | adolescent mother |
| 30 | 0.08 | 2010 | risk |
| 27 | 0.15 | 2010 | children |
| 26 | 0.09 | 2010 | childbearing |
| 20 | 0.12 | 2010 | family |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 20 | 0.05 | 2013 | health |
| 18 | 0.1 | 2010 | age |
| 15 | 0.1 | 2011 | behavior |
| 15 | 0.08 | 2012 | school |
| 15 | 0.05 | 2010 | social support |
| 14 | 0.07 | 2012 | women |
| 13 | 0.04 | 2011 | consequence |
| 12 | 0.06 | 2011 | adolescent |
| 12 | 0.04 | 2012 | support |
| 11 | 0.04 | 2010 | adjustment |
| 11 | 0.01 | 2015 | education |
| 11 | 0.01 | 2012 | mother |
| 11 | 0.04 | 2010 | predictor |

**Figure 4 Co-occurrence Map of Keywords**

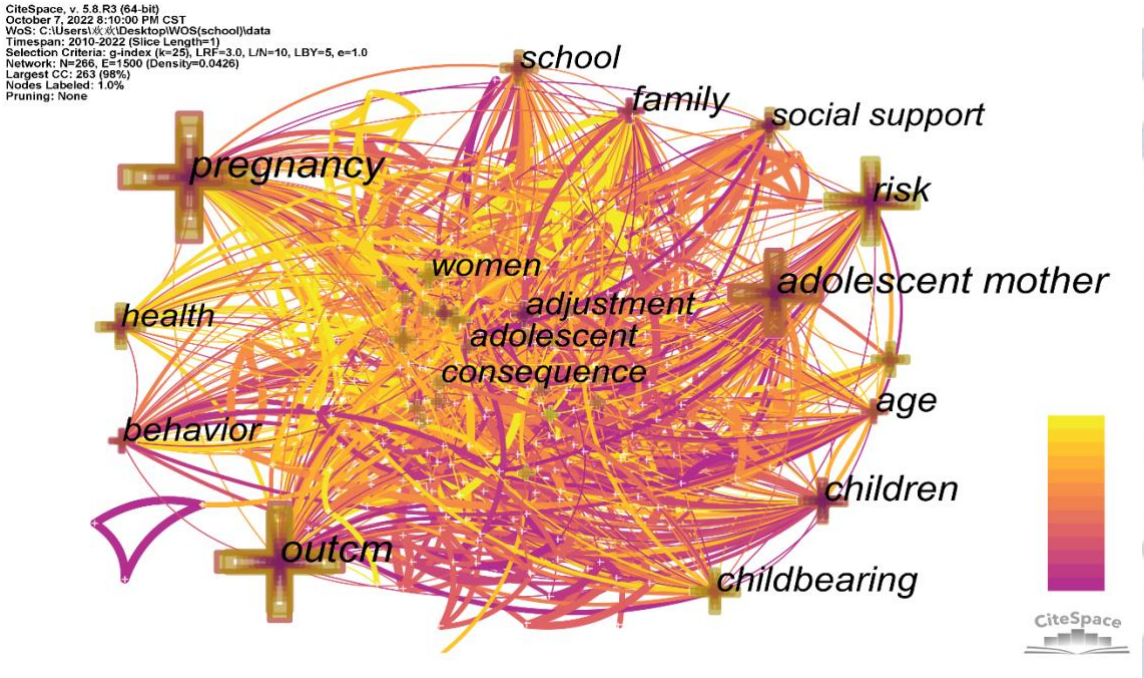



**Figure 5 Time Zone Map of Keywords**

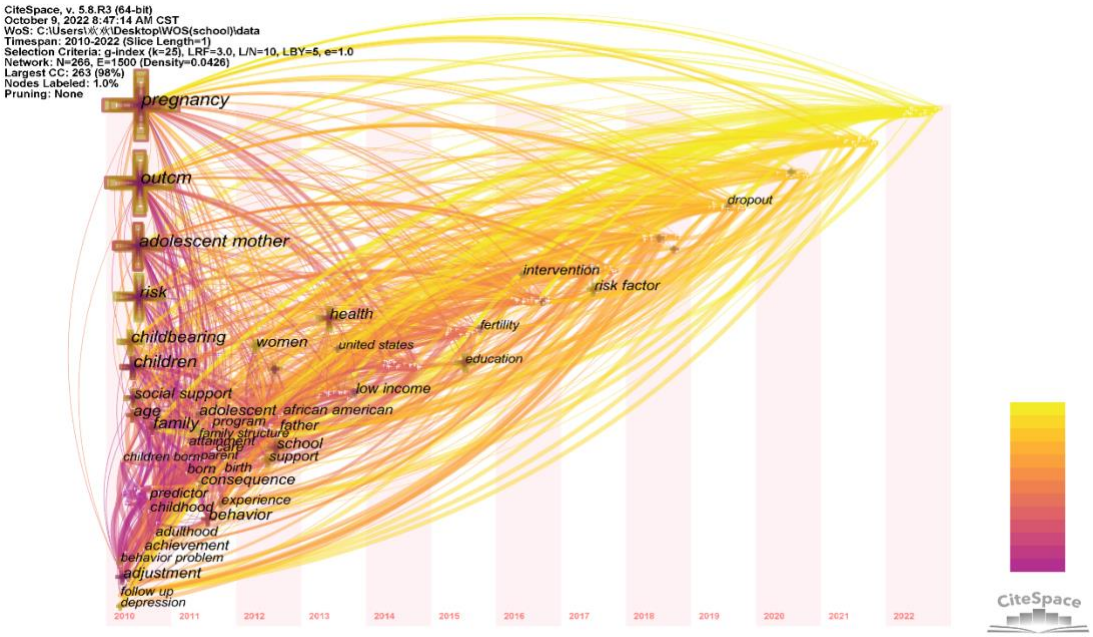

CiteSpace, v. 5.8.R3 (64-bit)
October 9, 2022 8:47:14 AM CST
WoS: C:\Users\%%\Desktop\WOS(school)\data
Timespan: 2010-2022 (Slice Length=1)
Selection Criteria: g-index (k=25), LRF=3.0, L/N=10, LBY=5, e=1.0
Network: N=266, E=1500 (Density=0.0426)
Largest CC: 263 (98%)
Nodes Labeled: 1.0%
Pruning: None
pregnancy
outcm
adolescent mother
risk
childbearing
children
social support
age
family
children bornparent
born
birth
consequence
predictor
experience
childhood
behavior
adulthood
achievement
behavior problem
adjustment
follow up
depression
women
health
united states
low income
adolescent
african american
program
father
family structure
attainment
school
gap
support
intervention
risk factor
fertility
education
dropout
2010
2011
2012
2013
2014
2015
2016
2017
2018
2019
2020
2021
2022
CiteSpace

**Figure 6 Top 2 Keywords with the Strongest Citation Bursts**

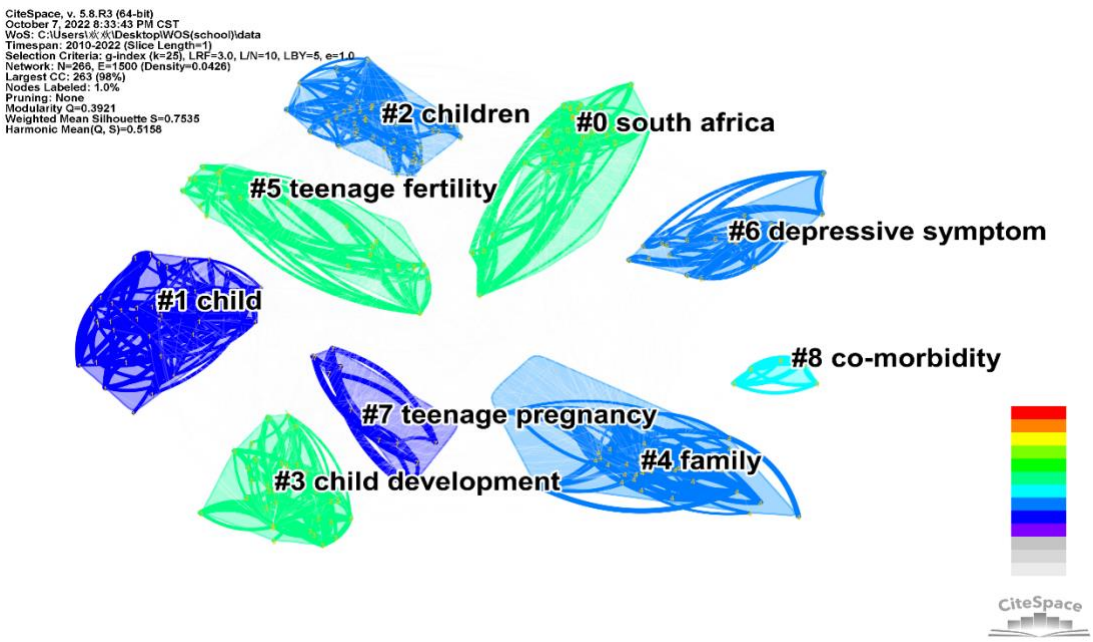
| Keywords | Year | Strength | Begin | End | 2010 – 2022 |
|---|---|---|---|---|---|
| adolescent mother | 2010 | 2.85 | **2017** | 2018 | |
| health | 2013 | 2.8 | **2019** | 2022 | |

**Table 6 Clusters of Keywords**

| Cluster ID | Size | Silhouette | Mean (Year) | Top Terms (Log-Likelihood Ratio p-level) |
|---|---|---|---|---|
| 0 | 46 | 0.756 | 2017 | south africa (7.73, 0.01); attitude (6.02, 0.05); motherhood (6.02, 0.05); teenage motherhood (6.02, 0.05); hiv (6.02, 0.05) |
| 1 | 42 | 0.738 | 2013 | child (6.53, 0.05); adolescent pregnancy (3.74, 0.1); mothers (3.65, 0.1); externalizing behavior (3.65, 0.1); children born (3.65, 0.1) |
| 2 | 41 | 0.692 | 2013 | children (10.66, 0.005); longitudinal (7.09, 0.01); parenting skills (7.09, 0.01); foster care (7.09, 0.01); program (7.09, 0.01) |
| 3 | 35 | 0.719 | 2015 | child development (12.14, 0.001); crime (8.08, 0.005); health (8.08, 0.005); risk factor (8.08, 0.005); home visiting (4.54, 0.05) |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 4 | 34 | 0.761 | 2014 | family (9.44, 0.005); socio-emotional development (9.13, 0.005); educational aspiration (4.55, 0.05); cluster analysis (4.55, 0.05); family violence (4.55, 0.05) |
| 5 | 25 | 0.718 | 2015 | teenage fertility (10.21, 0.005); education (8.96, 0.005); adolescent childbearing (6.55, 0.05); family structure (6.55, 0.05); bad (5.09, 0.05) |
| 6 | 21 | 0.821 | 2014 | depressive symptom (9.72, 0.005); social support (6.84, 0.01); predictor (6.08, 0.05); parent (4.85, 0.05); adulthood (4.85, 0.05) |
| 7 | 13 | 0.912 | 2013 | teenage pregnancy (8.5, 0.005); health care access (7.49, 0.01); extended households (7.49, 0.01); community outreach (7.49, 0.01); ethnic minority adolescents (7.49, 0.01) |

**Figure 7 Clusters Map of Keywords**



### 3.3 Information on Co-citation

#### *3.3.1 Cited references*

According to Table 7, the most influential publications are, in descending order, *Determinants of adolescent pregnancy in sub-Saharan Africa: a systematic review* **(**Yakubu I, etc., 2018**),** *Paraprofessional-Delivered Home-Visiting Intervention for American Indian Teen Mothers and Children: 3-Year Outcomes From a Randomized Controlled Trial* (Barlow A, etc., 2015), *Pregnancy and childbirth outcomes among adolescent mothers: a World Health Organization multi-country study* (Gunchimeg T, etc., 2014), *The Effect(s) of Teen Pregnancy: Reconciling Theory, Methods, and Findings* (Diaz CJ, 2016), *Prevalence and determinants of adolescent pregnancy in Africa: a systematic review and Meta-analysis* (Kassa GM, etc., 2018), *Teenage Childbearing and Educational Attainment in South Africa* (Timaeus IM, etc., 2015), *Motivational Intervention to Reduce Rapid Subsequent Births to Adolescent Mothers: A Community-Based Randomized Trial* (Barnet B, etc., 2009), *The Educational Consequences of Teen Childbearing* (Kane JB, etc., 2013), *The intergenerational cycle of teenage motherhood: An ecological approach* (Meade CS, etc., 2008), Reframing the Risks and Losses of Teen Mothering (Battle LS, etc., 2009), *Parenting Stress, Social Support, and Depression for Ethnic Minority Adolescent Mothers: Impact on Child Development* (Huang CY, etc., 2014), *"I Wanna Have a Good Future": Teen Mothers' Rise in Educational Aspirations, Competing Demands, and Limited School Support* (Smith Battle L, 2007), *Investigating the Relationship between Teenage Childbearing and Psychological Distress Using Longitudinal Evidence* (Mollborn S, etc., 2009), *Destinies of the Disadvantaged: The Politics of Teen Childbearing* (Furstenberg F, etc., 2007), *Home Visiting for Adolescent Mothers: Effects on Parenting, Maternal Life Course, and Primary Care Linkage* (Barnet B, etc., 2007). These listed 16 publications comprising 15 articles and 1 book give a good index to the knowledge base of teenage mothers from school perspective. And accordingly, the homogeneity of certain cited researchers shown above are reflected simultaneously in co-citation networks pattern in Figure 8. For instance, on the map of Figure 8, four groups of co-citation networks could be seen roughly. One group mainly involves publications by Yakubu I, Kassa GM and the World Health Organization during 2018 - 2020; one group mainly involves publications by Barlow A and Sedgh G during the year of 2015; one group mainly involves publications by Ganchimeg T, Diaz CJ, Timaeus IM, the UNESCO, Huang CY, Kane JB, Assini-Meytin LC, Fomby P and the World Health Organization during 2013 - 2015; one group mainly involves

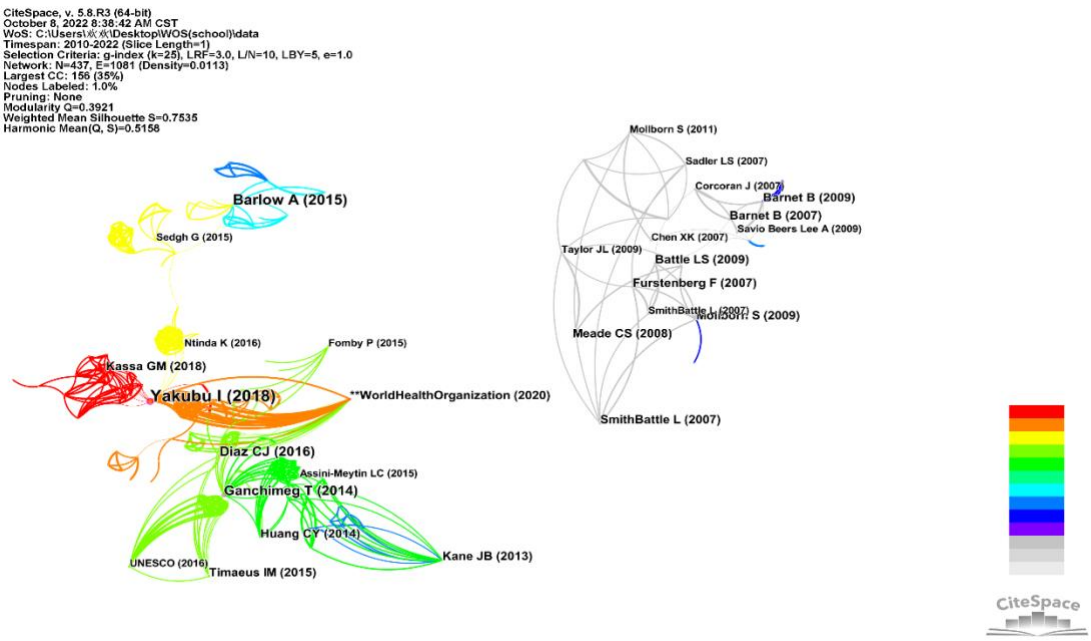
publications by Barnet B, Mollborn S, and many other publications during 2007 - 2011.

**Table 7 Top16 Cited References**

| Count | Centrality | Year | Cited References |
|---|---|---|---|
| 8 | 0.15 | 2018 | Yakubu I, 2018, REPROD HEALTH, V15, P0, DOI 10.1186/s12978-018-0460-4 |
| 6 | 0.04 | 2015 | Barlow A, 2015, AM J PSYCHIAT, V172, P154, DOI 10.1176/appi.ajp.2014.14030332 |
| 5 | 0.1 | 2014 | Ganchimeg T, 2014, BJOG-INT J OBSTET GY, V121, P40, DOI 10.1111/1471-0528.12630 |
| 5 | 0.02 | 2016 | Diaz CJ, 2016, DEMOGRAPHY, V53, P85, DOI 10.1007/s13524-015-0446-6 |
| 4 | 0.11 | 2020 | **World Health Organization, 2020, ADOLESCENT PREGNANCY, V0, P0 |
| 4 | 0.03 | 2018 | Kassa GM, 2018, REPROD HEALTH, V15, P0, DOI 10.1186/s12978-018-0640-2 |
| 4 | 0.03 | 2015 | Timaeus IM, 2015, STUD FAMILY PLANN, V46, P143, DOI 10.1111/j.1728-4465.2015.00021.x |
| 4 | 0.02 | 2009 | Barnet B, 2009, ANN FAM MED, V7, P436, DOI 10.1370/afm.1014 |
| 4 | 0.02 | 2013 | Kane JB, 2013, DEMOGRAPHY, V50, P2129, DOI 10.1007/s13524-013-0238-9 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 4 | 0.01 | 2008 | Meade CS, 2008, HEALTH PSYCHOL, V27, P419, DOI 10.1037/0278-6133.27.4.419 |
| 4 | 0.01 | 2009 | Battle LS, 2009, MCN-AM J MATERN-CHIL, V34, P122, DOI 10.1097/01.NMC.0000347307.93079.7d |
| 4 | 0 | 2014 | Huang CY, 2014, J CHILD FAM STUD, V23, P255, DOI 10.1007/s10826-013-9807-1 |
| 4 | 0 | 2007 | Smith Battle L, 2007, YOUTH SOC, V38, P348, DOI 10.1177/0044118X06287962 |
| 4 | 0 | 2009 | Mollborn S, 2009, J HEALTH SOC BEHAV, V50, P310, DOI 10.1177/002214650905000305 |
| 4 | 0 | 2007 | Furstenberg F, 2007, DESTINIES DISADVANTA, V0, P0 |
| 4 | 0 | 2007 | Barnet B, 2007, ANN FAM MED, V5, P224, DOI 10.1370/afm.629 |

**Figure 8 Co-citation Networks**



### *3.3.2 Citing articles*

While cited references suggest the knowledge base of a domain, the citing articles manifest frontier fields of the domain. As is displayed in Table 8 and Figure 9, 7 clusters were worked out on the ground of the co-citation networks. They are, in descending order of size, Cluster 0 # (Strengths-based perspective) of the largest size of 38 references, Cluster 2# (Horizontal ellipsis) of the second largest size of 28 references, Cluster 3# (Re-entry policy) of the third largest size of 22 references, Cluster 5# (Factor) of the fourth largest size of 20, Cluster 6# (Visiting program outcome) of the fifth largest size of 15, Cluster 8# (Perception) of the sixth largest size of 14, and the last Cluster 18#, which should be neglected due to its tiny size of 5 below threshold of 10. All clusters' Silhouette values are as ideal as over 0.7, verifying they were reasonably clustered.

Still further, with the assistance of bibliography listed in Table 9 to Table 15, each cluster's central idea could be more clearly and concretely illustrated. Take Cluster 0 # (Strengths-based perspective) for instance, strengths-based perspective is a perspective putting great emphasis on humans' inner strengths, arguing that resources in the environment are supposed to be taken advantage of in helping people to avail themselves to cope with challenges in life, just as what is said in *The Vulnerabilities of Teenage Mothers: Challenging Prevailing Assumptions* (Battle Ls, 2000): "The belief that early childbearing leads to poverty permeates our collective understanding. However, recent findings reveal that for many teens, mothering makes sense of the limited life options that *precede* their pregnancies. The author challenges several assumptions about teenage mothers and offers an alternative to the modern view of the unencumbered self that drives current responses to teen childbearing… entails a situated view of the self and a broader notion of parenting and citizenship that supports teen mothers and affirms our mutual interdependence." And the 4 citing articles focusing on teenage mothers' inner strengths in coping with stigma and discrimination, in pursuing higher education, in acquiring knowledge and understanding concerned and in externalizing educational outcomes are all together leading to the content homogeneity of strengths perspective. Take Cluster 3# (Re-entry policy) for another example, the 3 citing articles obviously point to the same major idea – school re-entry policy or facts.

**Table 8 Clusters of Co-citation**

| Cluster ID | Size | Silhouette | Mean (Year) | Top Terms (Log-Likelihood Ratio p-level) |
|---|---|---|---|---|
| 0 | 38 | 0.954 | 2014 | strengths-based perspective (12.58, 0.001); young parent (12.58, 0.001); our live (12.58, 0.001); indigenous maori teen mother (10, 0.005); reproductive health knowledge (7.45, 0.01) |
| 2 | 28 | 0.932 | 2017 | horizontal ellipsis (16.13, 1.0E-4); health survey (11.96, 0.001); life outcome (11.96, 0.001); adolescent birth history (11.96, 0.001); exploring circumstance (7.89, 0.005) |
| 3 | 22 | 0.971 | 2015 | re-entry policy (25.27, 1.0E-4); zambia's school (10.42, 0.005); teacher perspective (10.42, 0.005); bangladesh malawi (6.88, 0.01); adolescent mother (6.26, 0.05) |
| 5 | 20 | 0.968 | 2018 | factor (13.27, 0.001); school (8.74, 0.005); eastern cape south africa (8.74, 0.005); birth (8.74, 0.005); postpartum school return (8.74, 0.005) |
| 6 | 15 | 1 | 2013 | visiting program outcome (10.13, 0.005); heterogeneity (10.13, 0.005); home (10.13, 0.005); children (4.99, 0.05); |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | paraprofessional-delivered home-visiting intervention (4.99, 0.05) |
| | 7 | 14 | 1 | 2017 | perception (10.13, 0.005); parenting (10.13, 0.005); adolescent pregnancy (10.13, 0.005); healthcare provider (10.13, 0.005); life emotionally (4.99, 0.05) |
| | 8 | 14 | 0.973 | 2017 | chicago (11.76, 0.001); teen pregnancy (11.76, 0.001); psychosocial intervention (5.76, 0.05); pregnant adolescent (5.76, 0.05); adolescent parent (5.76, 0.05) |
| | 18 | 5 | 1 | 2016 | repeat pregnancy (7.54, 0.01); young mother (7.54, 0.01); adolescence (7.54, 0.01); perspective (7.54, 0.01); adolescent mother (0.9, 0.5) |

**Figure 9 Co-citation Clusters Map**

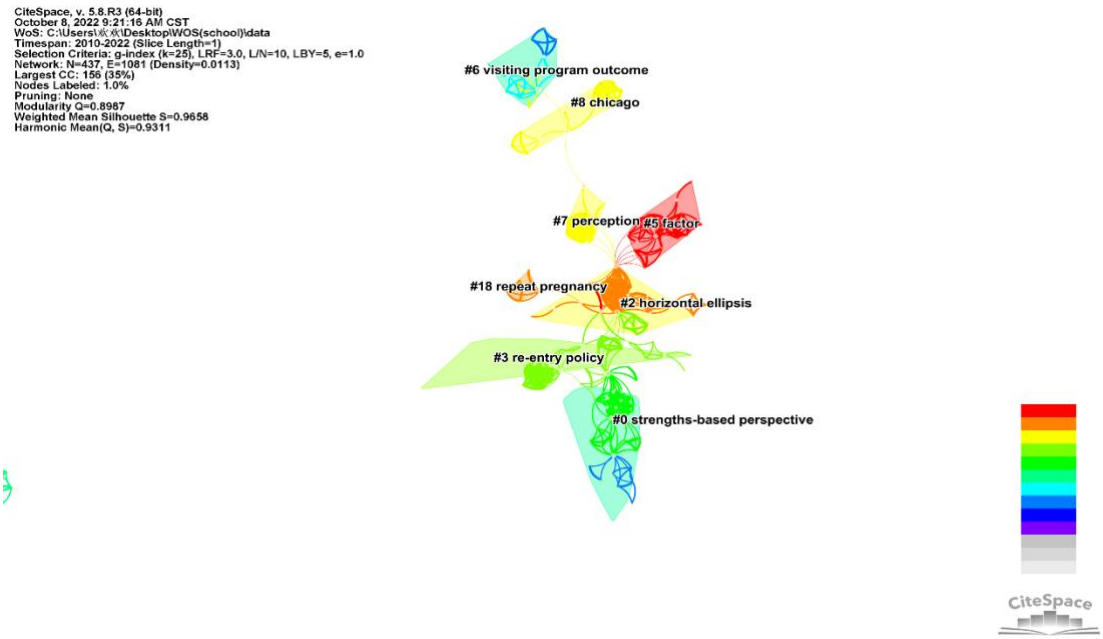


Table 9 Citing Articles in Cluster 0#

| Bibliography (N=4) |
| --- |
| Conn, Bridgid Mariko (2018.0) "our lives aren't over": a strengths-based perspective on stigma, discrimination, and coping among young parents. JOURNAL OF ADOLESCENCE, V66, P10 DOI 10.1016/j.adolescence.2018.05.005 |
| Pio, Edwina (2018.0) Transitioning to higher education: journeying with indigenous maori teen mothers. GENDER AND EDUCATION, V30, P20 DOI 10.1080/09540253.2016.1269157 |
| Kenny, Bridget (2019.0) A qualitative exploration of the sexual and reproductive health knowledge of adolescent mothers from indigenous populations in ratanak kiri province, cambodia. RURAL AND REMOTE HEALTH DOI 10.22605/RRH5240 |
| Marteleto, Leticia J (2018.0) The educational consequences of adolescent childbearing and union formation in brazil. STUDIES IN FAMILY PLANNING, V49, P29 DOI 10.1111/sifp.12071 |

Table 10 Citing Articles in Cluster 2#

| Bibliography (N=3) |
| --- |
| Conn, Bridgid Mariko (2018.0) "our lives aren't over": a strengths-based perspective on stigma, discrimination, and coping among young parents. JOURNAL OF ADOLESCENCE, V66, P10 DOI 10.1016/j.adolescence.2018.05.005 |
| Pio, Edwina (2018.0) Transitioning to higher education: journeying with indigenous maori teen mothers. GENDER AND |

EDUCATION, V30, P20 DOI 10.1080/09540253.2016.1269157

Kenny, Bridget (2019.0) A qualitative exploration of the sexual and reproductive health knowledge of adolescent mothers from indigenous populations in ratanak kiri province, cambodia. RURAL AND REMOTE HEALTH DOI 10.22605/RRH5240

Table 11 Citing Articles in Cluster 3#

| Bibliography (N=3) |
| --- |
| Zuilkowski, Stephanie Simmons (2019.0) Zambia's school re-entry policy for adolescent mothers: examining impacts beyond re-enrollment. INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATIONAL DEVELOPMENT DOI 10.1016/j.ijedudev.2018.11.001 |
| Zuilkowski, Stephanie Simmons (2019.0) "once they fall pregnant, they don't come back": teacher perspectives on zambia's school re-entry policy for adolescent mothers. TEACHING AND TEACHER EDUCATION DOI 10.1016/j.tate.2019.102880 |
| Psaki, Stephanie R (2019.0) The effects of adolescent childbearing on literacy and numeracy in bangladesh, malawi, and zambia. DEMOGRAPHY, V56, P31 DOI 10.1007/s13524-019-00816-z |

Table 12 Citing Articles in Cluster 5#

| Bibliography (N=2) |
| --- |

| |
|---|
| Jochim, Janina (2022.0) Who goes back to school after birth? factors associated with postpartum school return among adolescent mothers in the eastern cape, south africa. GLOBAL PUBLIC HEALTH DOI 10.1080/17441692.2022.2049846 |
| Jochim, Janina (2022.0) Which factors affect postpartum educational enrollment of adolescent mothers in south africa? a latent class analysis. PSYCHOLOGY HEALTH & MEDICINE DOI 10.1080/13548506.2022.2108085 |

Table 13 Citing Articles in Cluster 6#

| Bibliography (N=2) |
|---|
| Mistry, Jayanthi (2016.0) Heterogeneity among adolescent mothers and home visiting program outcomes. CHILDREN AND YOUTH SERVICES REVIEW DOI 10.1016/j.childyouth.2016.04.002 |
| Barlow, Allison (2015.0) Paraprofessional-delivered home-visiting intervention for american indian teen mothers and children: 3-year outcomes from a randomized controlled trial. AMERICAN JOURNAL OF PSYCHIATRY DOI 10.1176/appi.ajp.2014.14030332 |

Table 14 Citing Articles in Cluster 7#

| Bibliography (N=2) |
|---|
| Govender, Desiree (2020.0) Adolescent pregnancy and parenting: perceptions of healthcare providers. JOURNAL OF MULTIDISCIPLINARY HEALTHCARE, V13, P22 DOI |

| |
|---|
| 10.2147/JMDH.S258576 |
| Govender, Desiree (2020.0) "i have to provide for another life emotionally, physically and financially": understanding pregnancy, motherhood and the future aspirations of adolescent mothers in kwazulu-natal south, africa. BMC PREGNANCY AND CHILDBIRTH DOI 10.1186/s12884-020-03319-7 |

Table 15 Citing Articles in Cluster 8#

| Bibliography (N=2) |
|---|
| Govender, Desiree (2020.0) Adolescent pregnancy and parenting: perceptions of healthcare providers. JOURNAL OF MULTIDISCIPLINARY HEALTHCARE, V13, P22 DOI 10.2147/JMDH.S258576 |
| Govender, Desiree (2020.0) "i have to provide for another life emotionally, physically and financially": understanding pregnancy, motherhood and the future aspirations of adolescent mothers in kwazulu-natal south, africa. BMC PREGNANCY AND CHILDBIRTH DOI 10.1186/s12884-020-03319-7 |

## 4 Conclusion

In conclusion, this study found that for recent 13 years, in the field of teenage mothers from school perspective, researchers have been mainly focusing on topics of teenage pregnancy, teenage childbearing, outcomes of teenage pregnancy or childbearing and so forth, adolescent mothers/ teenage mothers, certain risks about teenage mothers such as abuse and violence, differences in children's development between teen and adult mothers, factors of family, health problems, factors of age, behavior problems, school readiness or performance or retention or re-entry or school-based education programs and so forth,

social support, women development, etc.; the field has been evolving comparatively coherently since some focuses that appeared at the very beginning have kept hot throughout 13 years, with a few new focuses such as “dropout”, “risk factor”, “intervention” emerging in recent 5 years ; based on the co-citation network consisting of cited references that illustrate knowledge base as well as citing articles that illustrate frontier domains, the orientation and trend in the field of teenage mothers from school perspective are presumably mainly about strengths-based perspective, school re-entry policy, visiting program outcomes, perceptions of the parties concerned such teachers, nurses as well as teenage mothers themselves, and a series of exploration of related factors.

## References

Assini-Meytin, LC; Mitchell, SJ; Lewin, A. Support relationships and teen mothers' school retention at one-year postpartum. JOURNAL OF COMMUNITY PSYCHOLOGY 2018, 46 (6), pp.734-746

Barlow, A; Mullany, B; Walkup, JT, etc.. Paraprofessional-Delivered Home-Visiting Intervention for American Indian Teen Mothers and Children: 3-Year Outcomes From a Randomized Controlled Trial. AMERICAN JOURNAL OF PSYCHIATRY 2015, 172 (2), pp.154-162

Bravo, DY; Toomey, RB; (...); Jahromi, LB. Growth trajectories of Mexican-origin adolescent mothers' educational expectations. INTERNATIONAL JOURNAL OF BEHAVIORAL DEVELOPMENT 2017, 41 (2), pp.165-174

Cheng, CM; Huang, JH. Moderating Effects of Sexual Orientation and Gender Characteristic on Condom Use Intentions Among Boys' Senior High School Students in Taiwan: An Exploration Based on the Theory of Planned Behavior JOURNAL OF SEX RESEARCH 2018, 55 (7), pp.902-914

Huang, CY; Costeines, J; Ayala, C, etc.. Parenting Stress, Social Support, and Depression for Ethnic Minority Adolescent Mothers: Impact on Child Development. JOURNAL OF CHILD AND FAMILY STUDIES 2014, 23 (2), pp.255-262

Ibrahim Yakubu; Waliu Jawula Salisu. Determinants of adolescent pregnancy in sub-Saharan Africa: a systematic review. Reproductive Health 2018, 15:15. DOI 10.1186/s12978-018-0460-4

Kassa, GM; Arowojolu, AO; Yalew, AW, etc.. Prevalence and determinants of adolescent pregnancy in Africa: a systematic review and Meta-analysis. REPRODUCTIVE HEALTH 2018, 15

Mollborn, S; Jacobs, J. "I'll Be There for You": Teen Parents' Coparenting Relationships. JOURNAL OF MARRIAGE AND FAMILY. 2015, 77 (2) , pp.373-387

Pio, E; Graham, M. Transitioning to higher education: journeying with Indigenous Maori teen mothers. GENDER AND EDUCATION.2018, 30 (7) , pp.846-865

Smith Battle, Lee. Reframing the Risks and Losses of Teen Mothering. The American Journal of Maternal/Child Nursing. 2009, Volume 34 - Issue 2 - p 122-128.doi: 10.1097/01.NMC.0000347307.93079.7d

# LOS DELITOS DE GROOMING Y RELATIVOS A LA PORNOGRAFÍA INFANTIL: EL MODO DE ACTUACIÓN DEL AGENTE ENCUBIERTO INFORMÁTICO ANTE AMBOS

**Rubén González de Castro**

rubigoncas@gmail.com

*Universidad de Salamanca*

**Andrea Fernández Gómez**

fernandezgomezandrea@gmail.com

*Universidad de Salamanca*

**Rosa María de Castro Hernández**

rmdecastrohe@upsa.es

*Universidad Pontificia de Salamanca*

## Resumen:

Internet y las redes sociales han supuesto un evidente avance tecnológico para nuestra sociedad. No obstante, su utilización puede aprovecharse para llevar a cabo comportamientos delictivos donde el papel de los menores como víctimas no queda al margen. En esta ponencia vamos a exponer la comisión de delitos propios cometidos a menores de edad como son el conocido como *grooming* o *child grooming* y los delitos relativos a la pornografía infantil, así como la posible actuación del agente encubierto informático como diligencia de investigación novedosa para tratar de atajar tales conductas delictivas ante la imposibilidad de utilizar otras medidas que puedan terminar con ambas figuras.

**Palabras clave:** agente encubierto informático, *grooming, sexting,* pornografía infantil.

## Abstract:

Internet and social networks have been an obvious technological advance for our society. However, its utilization can be used to carry out criminal behavior where the role of minors as victims is not left out. In this paper we are going to expose the commission of crimes committed against minors such as what is known as grooming or child grooming and crimes related to child pornography, as well as the possible action of the undercover computer agent as a novel investigative diligence to deal with to stop such criminal behavior given the impossibility of using other measures that could end both figures.

**Key words:** computer undercover agent, grooming, sexting, child pornography.

## Introducción

Con la llegada del Siglo XXI, el progreso tecnológico ha sufrido un desarrollo vertiginoso. Ello ha supuesto la aparición de Internet, un medio capaz de interconectar personas de todo el mundo. Pero, como ocurre en casi cualquier ámbito, no todo lo que rodea Internet iba a ser beneficioso. Pronto se ha visto que la otra cara de la moneda de esta herramienta dotaba de un amplio margen a los delincuentes para cometer con mayor facilidad algunos delitos, e, inclusive, llevar a cabo figuras delictivas nuevas. De tal manera que, el Derecho se ha visto obligado a adaptarse a esta nueva situación, aunque relativamente tarde.

Tanto en el trabajo, como en el ocio los beneficios de Internet y las redes sociales han sido incontables. Pero para muchas personas ha supuesto un infierno, ya que es el perfecto escenario para que los delincuentes sexuales den rienda suelta a sus más oscuras filias. Ya no tienen que acudir a parques de juegos o a los aledaños de los colegios, sino que desde el sofá de su casa pueden conectarse dentro del mismo territorio donde, desprotegidas, se relacionan sus víctimas.

El problema del ordenamiento jurídico penal español para combatir estos comportamientos residía y, todavía en algunos aspectos, a día de hoy, reside en que este estaba pensado para combatir delincuentes individuales en el mundo físico y no para perseguir acciones delictivas a través de Internet[62]. Más aún si los delitos fueron cometidos por grupos de criminalidad organizada. De ahí que la realidad político-criminal precisaba una evolución

[62] CRUZ DE PABLO, J. A. *Derecho Penal y nuevas tecnologías: aspectos sustantivos*, Difusión Jurídica, Barcelona, 2006.

en el Derecho Penal, sin dejar de lado los cimientos sobre los que se sustenta, tales como los principios o las garantías a los derechos fundamentales.

## Concepto de grooming, su relación con la pornografía infantil y el papel de las nuevas tecnologías en ellos

Visualizado este contexto previo podemos pasar a atender a una primera aproximación del término *grooming.* El significado literal del verbo *to groom* es acicalarse en castellano. Si enmarcamos este verbo en la expresión "acicalar a alguien para algo*"* podemos comenzar a hacernos una idea del porqué de la generalización de este término y a lo que se quiere hacer referencia con ello.

En relación a ello, GUDÍN RODRÍGUEZ-MAGARIÑOS inicia la aproximación a esta expresión, argumentando que se basa en que una persona se oculta con la intención de dar inicio a una seducción en la que trata de captar la voluntad de un menor, la cual se encuentra en proceso de formación[63].

En función de lo anterior, podemos obtener una definición ya completa marcada por RAMOS VÁZQUEZ, quien entiende que el concepto de grooming implica "un proceso gradual mediante el que una persona establece una relación de confianza con menores, relación enmascarada como de amistad, en la que abundan los regalos y las muestras de atención y afecto y que, gradualmente, deriva en un contenido sexual en un modo que resulta natural y no intimidatorio para el propio menor[64]"

Muchos suelen errar al considerar el grooming o, delito de *child grooming*, como un acoso sexual por parte de un adulto hacia un menor de edad. En el ordenamiento jurídico español, el acoso sexual se describe como una situación, en la que, mediando relación laboral o docente previa, se solicitan favores de naturaleza sexual. Ello no es aplicable al caso, porque no partimos de que se produzca una de esas relaciones con anterioridad, ni se requiere una continuación en la conducta[65] (el grooming comienza desde el primer contacto). Partimos solo de una intención de establecer una relación y control emocional sobre un menor de edad[66]

[63] GUDÍN RODRÍGUEZ-MAGARIÑOS, F., "Algunas consideraciones sobre el nuevo delito de grooming", *Delincuencia informática. Tiempos de cautela y amparo,* Thomson Reuters, Navarra, 2012, p. 142.
[64] RAMOS VÁZQUEZ, J. A., "El llamado delito de "child grooming": consideraciones acerca del nuevo artículo 183 bis del Código Penal", disponible en https://bit.ly/3bg4NM4, (consulta 14-05-2022).
[65] Art. 184.1 CP.
[66] STS 97/2015, Sala II, Sección 1ª, de 24 de febrero de 2015, F. J. 1º.

Por tanto, debemos desterrar esta idea equivocada de nuestras cabezas y entender desde la visión del delito actual de grooming del art. 183 ter CP, que este hecho delictivo consiste en ese contacto previo dirigido a la perpetración de otra figura delictiva, a través de una proposición de un encuentro físico (apartado primero del art. 183 ter CP) o para conseguir que el menor le mande material pornográfico (apartado segundo del art. 183 ter CP). Es decir, es un delito que sirve como medio para cometer otros delitos de carácter sexual[67]

Su carácter de puente hacia otras conductas es lo que dota al grooming de esa peligrosidad, lo que obliga al legislador a prevenir estos comportamientos para evitar la posterior comisión de delitos más graves, como el abuso sexual o la divulgación o tenencia de material pornográfico infantil, entre otros. Así lo entienden GONZÁLEZ ALONSO Y DE CASTRO HERNÁNDEZ "se aprovechan de la vulnerabilidad del menor para obtener beneficios personales de tipo pornográfico o sexual"[68].

Nosotros vamos a centrarnos en el paso del grooming a la posible facilitación de material pornográfico del art. 183 ter apartado segundo CP, conocido ampliamente bajo el término *sexting*. Esta voluntad de obtener tal material constituye el elemento subjetivo del tipo, es decir, la intención del contacto vía Internet tiene como finalidad embaucar al menor para conseguir fotos y vídeos de este. No se exige que, efectivamente, se dé el resultado de recibir el material. El delito de sexting del art. 183 ter apartado segundo se perfecciona con el mero contacto. De tal manera que, si se llegase a recibir este de un menor de 16 años, estaríamos ante un concurso entre las conductas contempladas en el art. 183 ter apartado segundo y el art. 189 CP[69].

Visto el concepto de grooming y su relación con la pornografía infantil, debemos abordar para finalizar la comprensión de este apartado el papel del consentimiento del menor en este aspecto.

Tras la LO 1/2015 de reforma del CP[70] (en adelante, LO 1/2015), la edad para poder dar el consentimiento sexual aumentó de los 13 a los 16 años. Así lo contempla el tipo objetivo del 183 ter CP*"*El que… contacte con un menor de 16 años*"*. Sin embargo, cabe una

[67] DÍAZ CORTÉS, L. M., "El denominado "child grooming" del artículo 183 bis del Código Penal: una aproximación a su estudio", *Boletín del Ministerio de Justicia,* disponible en: https://bit.ly/3n7fuTT, (consulta 14-05-2022).
[68] GONZÁLEZ ALONSO, F., DE CASTRO HERNÁNDEZ, R. M., *Mejorar la convivencia. Educación en valores y Derecho Educativo,* Tirant Humanidades, Valencia, 2019, p. 125.
[69] SAINZ-CANTERO CAPARRÓS, J. E., "Delitos contra la libertad e indemnidad sexuales (I)", *Sistema de Derecho Penal. Parte Especial,* Dykinson, Madrid, 2016, p. 261.
[70] Ley Orgánica 1/2015, de 30 de marzo, por la que se modifica la Ley Orgánica 1/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal.

excepción y es la prevista en el art 183 quater CP, donde podemos encontrarnos una excusa absolutoria de la responsabilidad penal para los delitos situados en el Capítulo de los abusos sexuales "cuando el autor sea una persona próxima al menor por edad y grado de desarrollo o madurez física y psicológica".

A esta excepción se ha referido el Tribunal Superior de Justicia de Castilla y León (TSJCyL) en el conocido como "caso Arandina" en el que a uno de los autores se le absolvió aplicando este artículo. En el supuesto el Tribunal expone que para que opere este precepto "se hace preciso indagar si existe una asimetría de edad /grado de madurez y desarrollo entre la menor y los adultos"[71]

En consecuencia, será un elemento a tener muy en cuenta cuando estemos ante cualquier situación en la que, presumiblemente, exista la posibilidad de aplicar el precepto.

## Modo de actuación por el agente encubierto en los delitos de grooming y relativos a la pornografía infantil

Antes de comenzar a exponer el modo de actuación del agente encubierto informático, debemos situar cronológicamente cuál es el momento en el que debe adoptarse esta medida.

El inicio de las gestiones para adoptar la infiltración, en la práctica, suele darse a partir de que el menor manifieste, de alguna forma, que está ocurriendo algo que le hace encontrarse aterrado y con un sentimiento de culpa o sus progenitores noten un cambio relevante en su carácter[72].

Esto provoca que, cuando los padres toman la iniciativa de denunciar, casi todos los casos se encuentran en una fase avanzada en la que el menor ya ha entregado algún archivo delicado al adulto o, incluso, ha existido ya un encuentro entre ellos el mundo real. Parece complicado pillar la conducta delictiva en una etapa anterior, aunque sería lo más ideal. Realmente, es cuando se produce el delito de grooming, (el contacto con intención de un encuentro posterior) o el de sexting, donde la intención del contacto va dirigida a obtener el material pornográfico.

[71] STSJCyL 14/2020, Sala de lo Civil y Penal, de 18 de marzo de 2020, F. J. 12º.
[72] PANIZO GALENCE, V., "el ciber-acoso con intención sexual y el child-grooming", *Quadernos de criminología: revista de criminología y ciencias forenses*, núm. 15, 2011, p. 27.

En mi opinión, esto ocurre de esta manera, ya que un menor de 16 años, generalmente, y sin atender a los supuestos en el que este alberga una madurez avanzada[73], no tiene la capacidad ni la experiencia para entender que el contacto que está llevando a cabo el mayor de edad viene justificado por esas dos intenciones y no por cualquiera de las razones que le pueda estar dando el autor del delito. O que, detrás de una mera solicitud de amistad de quien parece ser un menor como él o alguien que puede gustarle, se esconde una persona cuyas expectativas no son las que él cree que tiene.

De tal manera que, los progenitores no tienen forma alguna de darse cuenta del inicio de este contacto, hasta que acontece alguno de los supuestos más graves, momento en el cual el menor pasa a ser consciente de lo que está ocurriendo y, es ahí, cuando los padres tienen la opción de notarlo.

Por todo ello, es difícil que pueda existir la adopción de la medida del agente encubierto informático o cualquier otra menos lesiva en este período previo, ya que, es prácticamente imposible constatar la existencia de un posible delito que legitime la adaptación de esta figura[74]. Al final, estos contactos previos han de tratar de ser interceptados por los agentes que se encarguen de realizar el patrullaje cibernético, cuyo grupo más conveniente para tomar esta función como suya es la Brigada de Investigación Tecnológica de la Policía Judicial[75]. Al igual que, pienso que será esencial una correcta prevención de los padres para evitar estas circunstancias, basándose en una educación digital y la siembra de una relación de confianza que permita conocer una situación así desde el principio.

En vista de que, hemos previsto el momento a partir del cual aparece la figura del agente encubierto informático, es ahora momento de centrarnos en su modo de actuación en sí.

Desde que la utilización de las redes *peer to peer* perdieron popularidad en detrimento de canales cerrados de comunicación en foros de la *Dark Web*[76], la actuación de los de los agentes encargados del mero patrullaje informático perdió todo el sentido y pasó a ser ineludible la aplicación de una medida que posibilitará acceder a estos canales donde se

[73] Eso sí, la Ley Orgánica 3/2018, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales entiende que un menor alberga, con carácter general, la madurez suficiente para consentir el trato de sus datos en redes sociales con catorce años en su artículo 7.

[74] Recordemos lo relativo al principio de proporcionalidad, subsidiariedad y especialidad.

[75] BUENO DE MATA, F., "El agente encubierto en internet…", op., cit., p. 301.

[76] CAROU GARCÍA, S. "El agente encubierto como instrumento de lucha contra la pornografía infantil en internet. El guardián al otro lado del espejo", *Cuadernos de la Guardia Civil: Revista de seguridad pública,* núm. 56, 2018, p. 27.

intercambian archivos pornográficos de menores de edad, el agente encubierto informático.

Conviene recordar, que aparte de poder tratar los delitos de criminalidad organizada del art. 282 bis apartado cuarto Ley de Enjuiciamiento Criminal (en adelante, LECrim), el ámbito objetivo del agente encubierto informático se amplía a los delitos que contempla el art. 588 ter a LECrim. Esto nos remite a los delitos que contempla el art. 579.1 LECrim, entre los que encontramos los delitos relativos a la pornografía infantil, estén hechos por un grupo de criminalidad organizada o no.

Para aquello que tiene que ver con la lucha contra la pornografía infantil, será importantísimo y muy controvertido el intercambio o envío por sí mismo de archivos ilícitos por razón de su contenido[77], para el cual está legitimado el agente encubierto informático, siempre con autorización específica del juez, diferente a la que le dota de identidad supuesta para comenzar su actividad como agente encubierto informático.

Cuando uno de estos agentes, tras mucho trabajo, es capaz de ganarse la confianza de al menos uno de los integrantes del canal cerrado de comunicación y logra entrar en él, es muy común que los demás participantes del grupo le pidan como prueba "de su buena fe", que envíe un archivo del material pornográfico de menores que tenga en su colección.

Llegados a este punto, la problemática a la que se ha enfrentado la doctrina es grande. Una entrega controlada de estos archivos informáticos queda fuera de lo recogido en el art. 263 bis LECrim que regula la entrega vigilada[78]. DEL POZO PÉREZ, M. considera que la regulación de este artículo es escasa e insuficiente[79]. De tal manera que estamos ante una entrega controlada que el ordenamiento jurídico procesal-penal español no permite.

La falta de regulación de una entrega controlada de este tipo nos hace dudar de la posible implicación en una provocación o inducción del delito por parte del agente encubierto informático y la consecución o duración en el tiempo de la entrega. Además, considero importante reflexionar acerca de sí, llevando a cabo el mismo delito que los integrantes del foro se está lesionando el bien jurídico en cuestión (la indemnidad sexual) y sobre todo si

[77] Art. 282 bis LECrim, apartado sexto, párrafo segundo.
[78] La entrega vigilada en el art. 263 LECrim aparece regulada para la entrega de drogas tóxicas, sustancias prohibidas, materiales y sustancias del art. 371 CP, bienes y ganancias del 301 CP, y bienes objetos y especies materiales y vegetales de los arts. 332, 334, 386, 399 bis, 566, 568 y 569 CP. No se recoge la entrega informática de elementos de pornografía infantil.
[79] DEL POZO, PÉREZ, M. "La entrega vigilada como medio de investigación de la delincuencia organizada en la Ley de Enjuiciamiento Criminal Española", *Pensamiento jurídico,* núm. 28, p. 161.

se está poniendo en cuestión un principio, que no debe verse afectado por la pretensión de resolver un delito, como es el principio de interés superior del menor por los propios poderes públicos del Estado.

La solución que más comparto a la apreciación de esta problemática es la propuesta por BUENO DE MATA, F. Este, en lugar de acudir a antiguos archivos obtenidos en investigaciones pasadas, propone intercambiar lo que denomina como "material camuflado" donde actores y actrices mayores de edad con apariencia de menores, voluntariamente, simulan aquello que buscan los pedófilos[80]

Para evitar que el material aportado por el agente encubierto informático siguiese circulando por diferentes grupos de este ámbito, lo mejor sería incluir en los archivos algún elemento que imposibilita su reenvío[81].

De igual forma, hemos de tratar de no dejar rastro sobre dónde procede el archivo. Pienso que debemos intentar algo más que la utilización de un ordenador ajeno a la propiedad del Estado. Puede ser interesante incluir una línea de código falsa[82], ya que no debemos olvidar que muchos de estos delincuentes son, también, expertos en informática.

## 1. Conclusiones

Primera: Las redes sociales han experimentado un aumento fulgurante, principalmente gracias a adolescentes y menores desde una edad demasiado temprana. "Los delincuentes sexuales" han aprovechado esta coyuntura para llevar a cabo contactos con menores de edad para lograr obtener material pornográfico con el que alimentar sus filias. Esto nos hace defender la necesidad de una educación en la prevención tecnológica a menores de edad, lo que favorece el desarrollo del Derecho Educativo, así como la importancia del trabajo de los agentes en torno al patrullaje cibernético para paliar estos comportamientos cuando se produce el grooming, ya que, una vez facilitadas las imágenes pornográficas del menor, estas van a ser, en muchos casos, difundidas por foros de pedófilos, donde solo una actuación eficaz del agente encubierto informático puede conseguir la eliminación de esos archivos y el enjuiciamiento de los consumidores de esa pornografía.

[80] BUENO DE MATA, F., "El agente encubierto en internet…", op., cit., p. 303.
[81] BUENO DE MATA, F., "El agente encubierto en internet…", op., cit., p. 304.
[82] CUERVO, V. expone en su web: https://lineadecodigo.com/linea-de-codigo/que-es-una-linea-de-codigo/, que una línea de código es una sentencia del lenguaje que permite hacer funcionar un programa. Por tanto, si conseguimos falsear la línea de código estaremos borrando nuestra huella.

Segunda: El marco de actuación del agente encubierto informático, una vez ha conseguido entrar en un canal cerrado de comunicación, cuya actividad se basa en el intercambio de material pornográfico de menores, es complicado. En la mayoría de esos casos, solo aquellos que compartan archivos podrán permanecer en el foro y se ganarán la confianza del resto de integrantes. En nuestro ordenamiento, no cabe la entrega controlada de este tipo de archivos, porque implicaría una nueva lesión de la indemnidad sexual de los menores protagonistas de los vídeos, aunque estos provengan de investigaciones ya cerradas. Por ello, para estos casos la solución más interesante consiste en acudir a actores y actrices mayores de edad con apariencia de menores, que den su consentimiento para que los videos que graben sean utilizados con el objetivo de que el agente pueda continuar la investigación.

Tercera: En definitiva, la tecnología y las posibilidades de los delincuentes gracias a ella, no van a parar de desarrollarse. De tal forma que, va a ser imprescindible que el legislador esté atento a todos estos cambios para progresar normativamente. De lo contrario, la figura del agente encubierto informático y sus actuaciones quedarán inservibles en el momento que los delincuentes perfeccionen sus movimientos ante las medidas que, a día de hoy, puede materializar un agente encubierto informático. Es cierto, que el Derecho no se mueve tan rápido como lo hace la tecnología, entre otras cosas por la diferencia de financiación que reciben ambos ámbitos y las mayorías inalcanzables requeridas para promover una ley en el panorama político actual. Por ello, debemos aunar esfuerzos por mantener los más cerca posible al Derecho de la realidad vigente.

## Referencias

- BUENO DE MATA, F., “El agente encubierto en Internet: Mentiras virtuales para alcanzar la justicia”, *Los retos del Poder Judicial ante la sociedad globalizada,* Universidade da Coruña, A Coruña, 2011.
- CAROU GARCÍA, S. “El agente encubierto como instrumento de lucha contra la pornografía infantil en internet. El guardián al otro lado del espejo”, *Cuadernos de la Guardia Civil: Revista de seguridad pública,* núm. 56, 2018.
- CRUZ DE PABLO, J. A. *Derecho Penal y nuevas tecnologías: aspectos sustantivos*, Difusión Jurídica, Barcelona, 2006.
- CUERVO NIETO, C., “El delito de child grooming en el Derecho Penal español. Análisis del tipo penal y breves reflexiones”, disponible en https://bit.ly/3n8fTp2, (consulta 15-05-2022).

- DÍAZ CORTÉS, L. M., "El denominado "child grooming" del artículo 183 bis del Código Penal: una aproximación a su estudio", *Boletín del Ministerio de Justicia,* disponible en https://bit.ly/3n7fuTT, (consulta 14-05-2022).
- GONZÁLEZ ALONSO, F., DE CASTRO HERNÁNDEZ, R. M., *Mejorar la convivencia. Educación en valores y Derecho Educativo,* Tirant Humanidades, Valencia, 2019.
- GUDÍN RODRÍGUEZ-MAGARIÑOS, F., "Algunas consideraciones sobre el nuevo delito de grooming", *Delincuencia informática. Tiempos de cautela y amparo,* Thomson Reuters, Navarra, 2012.
- PANIZO GALENCE, V., "el ciber-acoso con intención sexual y el child-grooming", *Quadernos de criminología: revista de criminología y ciencias forenses*, núm. 15, 2011.
- POZO PÉREZ, M. DEL, "La entrega vigilada como medio de investigación de la delincuencia organizada en la Ley de Enjuiciamiento Criminal Española", *Pensamiento jurídico,* núm. 28.
- RAMOS VÁZQUEZ, J. A., "El llamado delito de "child grooming": consideraciones acerca del nuevo artículo 183 bis del Código Penal", disponible en https://bit.ly/3bg4NM4, (consulta 14-05-2022).
- SAINZ-CANTERO CAPARRÓS, J. E., "Delitos contra la libertad e indemnidad sexuales (I)", *Sistema de Derecho Penal. Parte Especial,* Dykinson, Madrid, 2016.

## Legislación

- Ley Orgánica 1/2015, de 30 de marzo, por la que se modifica la Ley Orgánica 1/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal.
- Real Decreto de 14 de septiembre de 1882 por el que se aprueba la Ley de Enjuiciamiento Criminal

## Jurisprudencia

- STS 97/2015, Sala II, Sección 1ª, de 24 de febrero de 2015.
- STSJCyL 14/2020, Sala de lo Civil y Penal, de 18 de marzo de 2020.

# LUDICIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR

Aline Rodrigues Pereira.

Maria Lucia Rodrigues.

Weyla Rosicler da Silva Dendena.

## Resumo

O presente trabalho buscou investigar a contribuição do lúdico para o desenvolvimento da criança, inserindo a ludicidade no âmbito escolar, como meio para o desenvolvimento da imaginação e das habilidades motoras e sociais das crianças, além de sensibilizar os educadores sobre a importância da ludicidade para o desenvolvimento harmonioso das crianças. Para tanto foi realizada uma pesquisa bibliográfica.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento Infantil. Ludicidade. Brincadeiras. Aprendizagem.

## Introdução

O brincar já existia na vida dos seres humanos bem antes das primeiras pesquisas sobre o assunto: desde a Antiguidade e ao longo do tempo histórico, nas diversas regiões geográficas, há evidências de que o homem sempre brincou. Diante dessa realidade, pesquisadores da área da Educação Infantil vêm tentando desvendar e quebrar tais concepções que denominam a criança como “semente de um jardim”, “tabula rasa”, “um vir a ser” ou um “adulto em miniatura”, e defendem a ideia de que a criança é construída através do contexto social, histórico e cultural onde está inserida. Outra visão que vem causando discussão entre os estudiosos é a de enxergar a criança como um ser dependente e incapaz. Na contramão dessas concepções adultocêntricas, a Sociologia da Infância considera as crianças não como receptoras passivas e reprodutoras, mas sim, sujeitos criativos e produtores de cultura. Constituem-se na capacidade de construção e de significação do mundo, independente da visão adulta, ela deve ser reconhecida como sujeito social e participante de sua socialização (SARMENTO 2004).

Com enfoque nessa abordagem, o presente trabalho, intitulado: “Brincando e criando na Educação Infantil: A ludicidade no desenvolvimento da criança” tem como

principal objeto de estudo a prática de atividades lúdicas e imaginativas, que visa inserir e estimular as brincadeiras e jogos dentro do contexto da Educação Infantil. Investe, também, para que os professores da instituição educacional parceira entendam a importância da ludicidade, e a empreguem no decorrer de suas práticas educativas.

A dimensão interacionista é enfatizada por Vygotsky, portanto, sobretudo quanto ao papel do meio social e cultural na formação das funções psicológicas. Já Piaget não analisa, de forma tão específica o papel do meio na estruturação das condutas do sujeito. Ele dá mais ênfase ao interacionismo no que se refere ao papel ativo do sujeito. Embora Piaget e Vygotsky apresentem algumas diferenças de enfoque, evidencia-se que, na prática, suas propostas não são tão diversas. Não podemos desta forma nos fechar a nenhuma das duas teorias; elas caminham de forma paralela e complementar.

Entre um ano e meio e três anos de idade, a criança começa a imitar ações cotidianas e passa a atribuir vida aos objetos. As primeiras imitações que a criança faz do mundo adulto acontecem por meio da sua observação e normalmente ocorre a imitação dos modelos que estão próximos a ela, ou seja, os pais, os irmãos, os avós e todas as outras pessoas que façam parte de seu convívio. Ela vai, primeiramente, observar com atenção os gestos e ações das pessoas e, depois, de uma forma mais simplificada vai reproduzi-las. Dos quatro aos sete anos, a busca pela aproximação ao real vai caracterizar os jogos simbólicos. Nesta fase a criança satisfaz seu prazer por meio da simbologia, do faz de conta, da representação, isto é, dá aos objetos outra significação. Exemplo: uma folha se transforma em uma chave ou em um barco; a criança transforma qualquer objeto naquilo que quer. Assim, ela aprende agindo como se fosse “alguma coisa” ou “alguém específico”. Na brincadeira do “faz-de-conta”, a criança experimenta diferentes papéis sociais, funções sociais generalizadas a partir da observação do mundo dos adultos. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998) afirma que, por ser tão importante para o desenvolvimento das crianças o jogo (ou lúdico) é um assunto de interesse para os profissionais da educação:

> O jogo tornou-se objeto de interesse de psicólogos, educadores e pesquisadores como decorrência da sua importância para a criança e da ideia de que é uma prática que auxilia o desenvolvimento infantil, a construção ou potencialização de conhecimentos. (BRASIL, 1998, p.210).

Piaget (1998) diz que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança sendo por isso, indispensável à prática educativa. A função da brincadeira no desenvolvimento da criança remete à transformação dos espaços e dos

objetos de lazer. Com a crescente urbanização e as mudanças na dinâmica familiar, a educação não ocorre apenas em casa e na vizinhança, mas é realizada coletivamente, nas escolas. Desta forma, levando-se em consideração as especificidades das crianças e a importância da brincadeira e da ludicidade para ela, salientamos que a escola tem um papel fundamental.

Luckesi (2004) acredita que a ludicidade se expande para além da ideia de lazer restrito às experiências externas, para ele:

> (...) quando estamos definindo ludicidade como um estado de consciência, onde se dá uma experiência em estado de plenitude, não estamos falando, em si, das atividades objetivas que podem ser descritas sociológica e culturalmente como atividade lúdica, como jogos ou coisas semelhantes. Estamos, sim, falando do estado interno do sujeito que vivencia a experiência lúdica. Mesmo quando o sujeito está vivenciando essa experiência com outros, a ludicidade é interna; a partilha e a convivência poderão oferecer-lhe, e certamente oferecem, sensações do prazer da convivência, mas, ainda assim, essa sensação é interna de cada um, ainda que o grupo possa harmonizar-se nessa sensação comum; porém um grupo, como grupo, não sente, mas soma e engloba um sentimento que se torna comum; porém, em última instância, quem sente é o Sujeito (LUCKESI, 2004, p.18).

Soares e Porto (2006) compartilham o mesmo conceito de ludicidade que Aristóteles, entendendo o lúdico como fenômeno subjetivo que possibilita ao indivíduo se sentir inteiro, sem divisão entre o pensamento, a emoção e a ação.

Assim, a ludicidade se caracteriza como uma atitude das pessoas e não como inerente a algo ou alguém. As autoras acima, ainda definem atividades lúdicas como expressão que se refere aos jogos, às brincadeiras, às festas e estas criam sentimentos de prazer, alegria e espontaneidade. Todavia não é pelo fato de propor uma atividade com jogos, brincadeiras ou mesmo oferecer uma festa que nestes momentos haverá a ludicidade presente nesses ambientes. Canda (2006) acredita que qualquer ato espontâneo em que o indivíduo se sinta inteiro pode ser considerado uma ação lúdica. Para ela:

> A atividade pode ser considerada lúdica quando o sujeito não está somente sentindo prazer na realização, mas quando se encontra inteiro, ou seja, quando sentimentos, pensamentos e ações estão agindo de forma integrada e não fragmentada no momento presente da atividade

> desenvolvida. Assim, ao ouvir uma música que transmite uma sensação de prazer e bem estar, de reflexão sobre a vida e nos permite a construção de novos olhares em relação à realidade, pode-se considerar que o ato de ouvir a música se constituiu em uma experiência lúdica. (CANDA, 2006, p. 140).

Os autores mencionados definem o lúdico como comportamento espontâneo ao realizar uma atividade das mais diversas, onde a aprendizagem ocorre de forma simples e mais efetiva. Os brinquedos que são identificados como objetos de brincadeira e o contato com a variedade de brinquedos estimulam a criança a agir, representar e imaginar. Tezani (2006) acrescenta que o lúdico na infância é de extrema importância, pois a criança precisa brincar, jogar, criar e inventar para desenvolver seu equilíbrio com o mundo.

Nessa perspectiva é importante que o professor perceba que incluir brinquedos, jogos e brincadeiras na prática pedagógica é essencial e que acarreta enormes contribuições para o desenvolvimento do aprender e pensar, pois através deles a criança consegue superar suas dificuldades de aprendizagem, aperfeiçoando o seu relacionamento com o meio em que vive.

A preocupação com o resgate e a garantia do brincar nas instituições escolares aumenta em vista a tendência atual de enfatizar, na educação infantil, o caráter de preparo para a alfabetização, e não mais o recreativo: o brincar espontaneamente e de forma direcionada precisa acontecer nos cotidianos escolares. Pensar em trazer o brincar como protagonista da escola é um avanço para a educação, porque assim tomamos consciência da importância que ele tem para o desenvolvimento integral das crianças, descobrindo nele um meio de conhecê-las mais profundamente, a fim de adequar propostas lúdicas e preservar suas culturas.

## Conclusão

Tendo como base os estudos realizados no curso de Pedagogia, uma das questões de alta relevância e discutidas em algumas disciplinas foi o fato da maioria dos conteúdos trabalhados nas escolas serem fragmentados. Essa perspectiva não facilita em nada o desenvolvimento e aprendizagem da criança, levando a mesma a um desespero porque “não conseguiu aprender” e consequentemente a frustração do professor “porque não conseguiu ensinar”. A proposta deste projeto é de associar conteúdos a algo significativo e construído com auxílio da criança, pois esta, estando envolvida no processo de construção de sua própria aprendizagem de forma lúdica e criando algo de forma

interdisciplinar trabalhando ludicamente vários conteúdos envolvendo e promovendo o desenvolvimento de sua formação global.

## Referências

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. v. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDA, Cilene Nascimento. **As Atividades Lúdicas na Alfabetização Político-Estética de Jovens e Adultos**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador. v. 15, n. 25, jan./jun. 2006.

CHATEU, Jean**. O jogo e a criança**. São Paulo: SUMMUS, 1987.

Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 11 de out. 2014.

FRIEDMANN, A. **Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

LUCKESI, Cipriano. **Estados de consciência e atividades lúdicas**. In: PORTO, Bernadete (Org.). Educação e ludicidade. Salvador: UFBA, 2004.

OLIVEIRA, Z. de M.R. **Educação Infantil: Fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Vera Barros. **O símbolo e o brinquedo**. 2º ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

PIAGET, Jean. **A Psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

QUEIROZ, Marta Maria Azevedo. **Educação infantil e ludicidade**. Teresina: Edufpi, 2009.

SARMENTO, M. J. CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asas, 2004.

SOARES, Ilma M. F.; PORTO, Bernadete de S. **Se Der a Gente Brinca: crenças das professoras sobre ludicidade e atividades lúdicas**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador. v. 15, n. 25. jan./jun. 2006.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. **O Jogo e os Processos de Aprendizagem e Desenvolvimento: aspectos cognitivos e afetivos**. Educação em Revista, v.7, n.1-2. Marília, 2006. Disponível em: http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/%20educacaoemrevista/article/viewFile/603/486 Acesso em: 11 out. 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

**Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

# LA EDUCACIÓN COMUNITARIA COMO UN DERECHO HUMANO

**Sadid Pérez Vázquez**[83]

***Palabras claves:*** *Declaración universal de los derechos humanos, derecho educativo, autoridades comunitarias, derechos lingüísticos*

## Introducción

Incomprensiblemente, sigue existiendo un espejismo utópico dentro del sistema estatal, a pesar de las luchas que han surgido con el movimiento indígena y que se haya logrado visibilizar la diferencia de muchos mundos en un solo mundo, no se ha caído en cuenta que las perspectivas por cada persona que está de pie en el planeta son distintas, la interculturalidad es un elemento que se respira en el aire. Una nación homogénea es imposible con miles de lenguas distintas, con estructuras gramaticales, simbología e interpretación indescriptiblemente posible sin la inmersión de todos los mundos.

La impartición de justicia en los pueblos y comunidades indígenas de México y la generación de un ambiente de convivencia, sujeto a un sistema normativo indígena, es un derecho reconocido en el artículo 2 constitucional. “Aplicar sus propios sistemas normativos en la regulación y solución de sus conflictos internos, sujetándose a los principios generales de esta constitución” […] (CPEUM, 2018). La naturaleza oral de los abuelos, han logrado transmitir de generación en generación las formas de sancionar conductas impropias en un colectivo, que han prevalecido a pesar de tener impuesto un sistema occidental.

Por lo que, en este escrito, se desprende del trabajo realizado en el proyecto fortalecimiento en derechos indígenas en la comunidad nahua el pescador, Pajapan, Ver., realizado en el 2021 en acompañamiento de la sociedad civil, sembrando vida, AC. de CV., quien se dedica a gestionar proyectos a favor de comunidades indígenas, es con ello se

[83] *sadperez@uv.mx Docente Investigador de Tiempo Completo de Carrera Titular “C” en la Universidad Veracruzana Intercultural, Sede Las Selvas, Ubicado en la Comunidad de Huazuntlán actualmente Coordinador de Sede Regional de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo, Doctor en Derechos Humanos, por la Universidad Autónoma de Chiapas, Maestro en Ciencia de la Educación, Maestro en Juicio Oral, Licenciado en Derecho, ORCID: http://orcid.org/0000-0003-3297-7097

trabajó la difusión de los Derechos Humanos para el encaminamiento del derecho a la autodeterminación.

## Declaración universal de los Derechos humanos

La Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (DNUDPI), menciona en el artículo 34 lo siguiente: "Los pueblos indígenas tienen derecho a promover, desarrollar y mantener sus estructuras institucionales y sus propias costumbres, espiritualidad, tradiciones, procedimientos, prácticas y, cuando existan, costumbres o sistemas jurídicos, de conformidad con las normas internacionales de derechos humanos". (DNUDPI, 2007).

La Declaración Universal de la UNESCO, sobre la Diversidad Cultural, contiene, en el artículo 4 lo siguiente: "[…] respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales, en particular los derechos de las personas que pertenecen a minorías y los de los pueblos autóctonos". (Declaración Universal, UNESCO, sobre la diversidad cultural, 2001).

> Se concluye con "[…] el reconocimiento oficial de la jurisdicción indígena conlleva que las definiciones normativas, los procedimientos y las instituciones creadas por estos pueblos, son también derecho y por ende constituyen un ordenamiento jurídico." (Duque, 2014, p. 50).

De ahí que se busque una coordinación del derecho positivo con el indígena en un espacio de diálogo de saberes, donde se reconozca el sistema de impartición de justicia indígena como fuente de resolución de conflictos dentro de las comunidades:

Los instrumentos internacionales y nacionales en materia de derecho indígena oficialmente reconocen y protegen los usos y costumbres e instituciones indígenas, sin embargo, los sistemas normativos indígenas son discriminados a la hora de impartir e administrar justicia en comunidades indígenas, tal como se menciona en el artículo 2 párrafo 1 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM, 2019) expresa que los pueblos indígenas son: "[…] aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales, políticas o parte de ellas". Por otra parte, el convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2018) establece en su artículo 1, fracción b que se es indígena cuando: […] por el hecho de descender de poblaciones que habitaban en el país o en una región geográfica a la que pertenece el

país en la época de la conquista o la colonización o del establecimiento de las fronteras estatales y que, […] conservan todas sus propias instituciones sociales, económicas, culturales, políticas o parte de ellas."

Ahora bien, en nuestras prácticas culturales y jurídicas son tan importantes como las prácticas ajenas a nuestra cosmovisión, porque somos muchos mundos en un solo mundo y todos los grupos sociales mantienen sus propias diferencias, a pesar de que constitucionalmente el Estado Mexicano sea una nación que conglomeran a una heterogeneidad de culturas, y se llame a sí misma nación pluricultural, creemos que más bien sería en el sentido plural de la palabra: somos naciones.

Actualmente, hablar de pueblos indígenas es un asunto polémico, es un desafío para el Estado capitalista, la organización colectiva a través del movimiento indígena ha propiciado nuevos espacios para reflexionar quiénes son, de qué y para qué están hechos. A decir que, han aprendido a defender sus derechos, a pesar de que la mayoría de nuestra gente la ignora, hay varios que la conocen y la defienden, se han apoderado de la palabra indígena para crear, evolucionar y para ofrecer lo mejor: un buen vivir. Reflexionar quién es, dota de un bagaje jurídico para la defensa de sus derechos.

## Principios del derecho educativo como derecho humano en las comunidades indígenas

El hablar del derecho educativo, se encuentra enmarcado en la misma Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEM), en su artículo tercero donde menciona que; todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado -Federación, estados y municipios- impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación primaria y la secundaria son obligatorias. (Art. 3º CPEUM), del mismo modo en la misma CPEUM en su artículo 2º en su fracción II, menciona el de garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior.

Entonces, se tiene que en los anteriores artículos da la garantía de educar en derechos humanos para la búsqueda de propia de conservar su propio sistema jurídico, forma de vivir y mantener su identidad cultural, el de poder ejercer ese derecho imperante, por esa razón se considera buscar otros medios o forma de educarse, en este caso se habla de la comunidad indígena nahua de El Pescador, municipio de Pajapan, Veracruz, donde grupos de mujeres, varones, jóvenes y adultos se han organizados para la búsqueda de una

educación en Derechos Humanos, tener conocimientos de esos principios que la misma Declaración Universal de los Derechos Humanos les otorga también, tal como se establece en el artículo 26 de la DUDH, encontramos el derecho al "*pleno desarrollo de la personalidad humana",* que también aparece en los artículos 22 y 29. Queda claro que los redactores vieron este término como una manera de resumir muchos de los derechos sociales, económicos y culturales en la Declaración y se ha incrementado cada vez más la atención que organismos internacionales prestan al papel de la educación en el empoderamiento de individuos – tanto niños como adultos. (26, 22 y 29, DUDH).

Como se ha mostrado, el término del Derecho Educativo desde un aspecto legislativo, López, menciona que:

> El derecho educativo, es un derecho humano por excelencia uno de sus propósitos es la formación del ciudadano en una cultura de paz, donde el desarrollo su conciencia en el respaldo de la dignidad de las personas, se trata en derechos y obligaciones para todos los integrantes de la comunidad educativa y para la sociedad en general, ello mediante diversas estrategias donde participan activamente personas e instituciones, (López, 2015).

Queda claro que el derecho educativo más allá de una enseñanza – aprendizaje áulico, si nos lleva a buscar nuevas formas de ver al mundo, a la sociedad en general con valores, principios, ética, en ello también de aprender que la educación puede transformar a una sociedad entera, siempre y cuando sociedad – familia vayan de la mano en esa educación, sin discriminación, sin distinciones algunas, de ello resulta necesario decir que el derecho educativo es un derecho humano por excelencia que permite adquirir conocimientos tanto áulicos - extra áulicos, formal – informal, para la búsqueda de una transformación social e institucional.

Por otro lado, mismo López cita a Soria al decir que el Derecho Educativo, es:

> La suma de dos grandes campos del conocimiento, la educación y el derecho; promueve la cultura de paz en un marco de justicia y paz basada en el respeto de los derechos humanos, unos de sus objetivos, es la creación de un mundo mejor donde sea posible la convivencia de todos a partir de la aplicación de normas, resultado de la acción democrática, que promuevan entres los seres humanos, la sana convivencia y la no violencia, lo que implica el dominio de valores morales y ciudadanos basados en la tolerancia, la justicia y la libertad, con visión humanista y mediadora para la construcción de la paz como elemento indispensable para la convivencia de los seres humanos, en especial los niños y adolescentes.

Al igual Soria, se enfoca a niños y adolescentes, porque se considera que ahí se tiene el mejor momento de la enseñanza de principios, de valores y sobre todo para ese trabajo de una cultura de paz como elemento esencial del respeto, la justicia, la tolerancia y empatía, con esto conlleva un trabajo arduo para que el derecho educativo pueda imperar en la formación de nuevas sociedades sensible hacia el otro.

## Autoridades comunitarias y el derecho educativo

En Latinoamérica, existe un pluralismo jurídico que desprende otra forma de interculturalidad entre la sociedad actual, dentro de este sistema de interacción se encuentra un conjunto de normas internas o comunitarias que regulan el actuar de determinado territorio (sistemas normativos indígenas), sin embargo, se encuentra vedado, cuando se niega el reconocimiento de la diversidad de sistemas jurídicos indígenas en un territorio, por parte del Estado, como consecuencia de ello se limita la jurisdicción de las autoridades comunitarias.

Esto se da en los países hermanos y hermanas de México, cuando se les prohíbe el dar uso a los medios de resolución de conflictos, porque el ordenamiento jurídico las considera violatorios a derechos humanos, que parten del desconocimiento de las concepciones que giran en torno a los castigos. El Estado fomenta el desuso del sistema normativo indígena y aumenta la incorporación de las formas de impartir justicia, dicho en los códigos de procedimientos penales.

Por lo anterior, es necesario retomar la importancia en seguir educando para la paz, para el bien común, para el bienestar social, donde se tenga la aplicación de las leyes desde esta mirada de los derechos humanos, con esta parte de la perspectiva de género, pero cómo puede lograr el de hacer valer el derecho educativo desde la enseñanza en las autoridades en el sus funciones sustantivas, hasta el de sus habitantes de sus comunidades, por ejemplo en la comunidad del pescador deciden de trabajar de manera coordinada con la sociedad civil, con instituciones educativas, con instituciones de gobierno para la búsqueda de talleres de derechos humanos como parte del derecho a la educación, haciendo uso del derecho a la autodeterminación

Haciendo valer así el artículo 2º de la CPEUM, donde buscan la manera de prepararse en derechos humanos y no afectar el derecho de un tercero, teniendo presente su propia forma de vivir en su comunidad, aprendiendo y adecuándose en la forma de ver la vida en la comunidad, el de poner sus propias formas de aprender el de uno hacia el otro.

Se tiene claro, que, si es necesario también trabajar con la parte de la educación con todas las autoridades comunitaria, puesto es con ello con lo que se tendrá una parte fundamental en las imparticiones de justicia con equidad e igualdad, porque claro está si no se tiene autoridades preparados académicamente en las bases esenciales como la educación básica es más difícil también en hacer llenados de formatos instituciones que piden en cada momento de procedimientos administrativos o legales.

## Derecho lingüístico como estrategia del ejercicio del derecho educativo

Considerando que el uso de la lengua en las intervenciones o trabajos colaborativos es de suma importancia para un buen desarrollo de trabajos, desde la intervención con habitantes de la comunidad del Pescador, Municipio de Pajapan, Veracruz, donde el Estado lo reconoce como indígenas y es así como se encuentra registrado dentro del padrón del municipio, desde los meses de abril del 2021 donde se dio inicio el trabajo con talleres participativos en la promoción y difusión de los derechos humanos.

Por lo que para los nahuas de la región sur de Veracruz la autonomía es representada por el valor que se ha adquirido a través de los diferentes acontecimientos históricos, y cómo es que para ellos a pesar del paso de los años se sigue conservando ciertas costumbres y saberes que los catalogan dentro de lo intangible, porque es algo que solo ellos saben, eso mismo sucede con la determinación de la autonomía, según la descripción del autor Camps (2001): El concepto de autonomía que tanto nos gusta reclamar también está pidiendo una cierta reflexión. Autonomía no equivale del todo autosuficiencia o independencia, ni siquiera a libertad. Autos significa “uno mismo”, pero nomo significa “ley”, La primera forma de autonomía fue la que reclamaron los ciudadanos griegos a sí mismo. La “libertad de los antiguos” como la llamó Benjamín Constant - no era libertad para recluirse en la vida privada y en los propios negocios, para ejercer de ciudadanos y legislar. (pp. 177-178).

Dentro de la cosmovisión nahua, se sabe que somos una cultura originaria, que tiene diferentes descendientes dentro de la región, que nuestra lengua es diferente en los municipios vecinos, aunque seamos hermanos, pero que eso no riqueza de conocimientos por la nación se han creado definiciones que nos etiquetan como un pueblo que comparte las mismas características y culturas que otros pueblos de la nación, ignorando también nuestra existencia desde mucho tiempo antes de la colonización, es por eso que el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2018) en su artículo 1, Fracción B que se indigna cuando […] por el hecho de descender de poblaciones que

habitaban en el país o en una región geográfica a la que pertenece el país en la época de la conquista o la colonización o del establecimiento de las fronteras estatales y que […] conservan todas sus propias instituciones sociales, económicas, culturales, políticas o parte de ellas.

Por lo que, la lengua es un factor importante en la enseñanza en los contextos indígenas elementos esencial el de hacer valer ese derecho educativo, sobre todo por que es parte de la identidad cultural de cualquier comunidad indígena, el de conocer los derechos humanos también permiten que cada integrante de comunidad pueda buscar la autodeterminación desde sus propias instituciones comunitarias, económicas, culturales y políticas.

## Conclusiones

La educación comunitaria como un derecho humano, en primera la educación es un Derecho humano fundamental del que se encuentra reconocido en un instrumento internacional como lo es la Declaración Universal de los Derechos Humanos en su artículo 26 , en segundo momento se encuentra también en la misma Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en su artículo 3º, en tercera también en la misma Constitución Política del Estado de Veracruz en su artículo 10, así como en leyes secundarias como lo es en Ley General de Educación (LGE) en su artículo 5:

> Menciona que toda persona tiene derecho a la educación, el cual es un medio para adquirir, actualizar, completar y ampliar sus conocimientos, capacidades, habilidades y aptitudes que le permitan alcanzar su desarrollo personal y profesional; como consecuencia de ello, contribuir a su bienestar, a la transformación y el mejoramiento de la sociedad de la que forma parte, (LGE, Art.5, p.2)

Es en la misma LGE donde da la oportunidad que toda sociedad en general pueda educarse y en ello ejercer el derecho educativo, puede verse también que en otras legislaciones consideran un segmento de educación desde sus esferas, por ejemplo, en la Ley General de Salud del que habla también de una educación en el cuidado de la salud.

Por otra parte, también en el mismo artículo 2º de la CPEUM, primeramente, le otorga ese derecho a la autodeterminación y de tener su propio sistema jurídico, en el inciso B en su fracción II del mismo artículo también garantiza e incrementa los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior.

(CPEUM, Art. 2º, p.2), con ello refiere que en efecto es un derecho humano el de poder acceder a una formación tanto productiva y que vaya en favor de su desarrollo social.

Por lo que como instituciones educativas nos hace falta hacer más difusión dentro los contextos comunitarios indígenas el conocimiento de los Derechos Humanos desde lo general, pero de manera en específico el derecho a la educación, seguro estoy que con el acceso a la educación para todas las personas nos puede garantizar a una nueva sociedad más equitativa, más justa y culturalmente formada académicamente.

En la comunidad del Pescador, del municipio de Pajapan, Veracruz, en la parte sur del País mexicano, donde existe un grupo de mujeres, varones, de edad aproximadas de los 40 a los 60 años donde mostraron la necesidad de conocer sus derechos humanos, para la búsqueda de esa determinación como personas indígenas, para ello dándose 5 talleres a cada grupo, y uno final de manera integradora, donde su puso en práctica todo lo aprendido, la mayoría mencionó que estos tipos de talleres como es el de derechos humanos se necesita más para formarse y educarse en esta área, para la cultura de paz que mucha falta hace.

## Referencias

Álvarez & Questa. (2002). Nuestro cuidador: poder y etnicidad en una comunidad huasteca. En Metodologías interculturales para el pluralismo jurídico. Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural. p. 11. Xalapa de Enríquez.

Bessi, R. & Navarro, A., (2014). A través de América latina, la lucha por la tierra comunal y la autonomía indígena. By avispa in Pueblos originarios. Consultado en https://avispa.org/traves-de-america-latina-la-lucha-por-la-tierra-comunal-y-la-autonomia-indigena/ (2018).

Camacho Marilú, (2015), Derechos educativo en Chiapas, trabajo de presentación de clases de alumnos de segundo semestre, consultado el 20 de agosto 2022, https://prezi.com/zoaummjzsvat/derecho-educativo-en-chiapas/

Camacho López, m. Gómez Téllez, A.O y González Alonso, F., (2016), Derecho Educativo y pobreza infantil en Chiapas (México). En González Alonso F., Escudero Vidal, J. (Coords). La pobreza infantil. Visión y Misión (Pp. 171 – 206), Salamanca: Publicaciones Universidad Ponticificia de Salamanca, consultado https://www.academia.edu/es/26697527/G%C3%B3mez_T%C3%A9llez_A_Camacho_L%C3%B3pez_M_y_Gonz%C3%A1lez_Alonso_F_DERECHO_EDUCATIVO_Y_POBREZA_INFANTIL_EN_CHIAPAS_M%C3%89XICO_pp_171_206_2016_En_Gonz

%C3%A1lez Alonso F y Escudero Vidal J Coords 2016 LA POBREZA INFANTIL VISI%C3%93N Y MISI%C3%93N Salamanca Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca

Carlsen, L., (S/F). Autonomía indígena y usos y costumbres: la innovación de la tradición. Chiapas n° 7, en Instituto de investigaciones Económicas, UNAM-Era, 1999. Descargado en http://indigenas.bioetica.org/not/PDF/Carlsen.pdf.

Cámara de Diputados, (2022), Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Descargado en https://www.constitucionpolitica.mx/titulo-1-garantias-individuales/capitulo-1-derechos-humanos/articulo-2-nacion-mexicana

Escobar, N. C (2015). Las asambleas comunitarias en Tlaxcala como eje de la gestión del agua: una experiencia de gobernanza colaborativa, tesis de doctorado, descargado desde http://waterlat.org/Thesis/CarolinaEscobarNeira.pdf. FLACSO México D.F.

Gonzáles, M., (2010). Autonomías territoriales indígenas y regímenes autonómicos (desde el estado) en América Latina. En La autonomía a debate autogobierno indígena y estado plurinacional en América Latina. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Quito, Ecuador. Descargado desde http://rimel.te.gob.mx/WebApplicationTrife/busquedas/DocumentoTrife.jsp?file=19960&type=ArchivoDocumento&view=pdf&docu=19462.

Pérez, Vázquez Sadid. El pluralismo jurídico como medio alternativo de justicia comunitaria en: Marianella Ledesma Narváez (2017). Compiladora. Justicia e Interculturalidad Análisis y pensamiento plural en América y Europa. Centro de Estudios Constitucionales. Tribunal Constitucional del Perú.

Rubio, M., (2007). Usos y costumbres de la comunidad indígena a la luz del derecho positivo mexicano. Revista del Instituto de la Judicatura Federal. p. 161.

Sierra, M., (2005). Derecho Indígena y acceso a la justicia en México: perspectivas desde la interlegalidad. Revista Interamericana de Derechos Humanos. México.

# LA EDUCACIÓN EN VALORES A TRAVÉS DEL DEPORTE

**Carmen Rosa Iglesias Martín**
Universidad de Salamanca
Socia fundadora de RIIDE España

**RESUMEN**

El deporte constituye un elemento fundamental del sistema educativo y su práctica es importante en el mantenimiento de la salud y, por tanto, es un factor corrector de desequilibrios sociales que contribuye al desarrollo de la igualdad entre los ciudadanos, crea hábitos favorecedores de la inserción social y, asimismo, su práctica en equipo fomenta la solidaridad. Todo esto conforma el deporte como elemento determinante de la calidad de vida y la utilización activa y participativa del tiempo de ocio en la sociedad contemporánea. La creciente preocupación social por el incremento de la violencia en los espectáculos deportivos o en torno a los mismos, justifica que la Ley incorpore determinadas medidas para luchar contra el fenómeno de la violencia en este ámbito

**PALABRAS CLAVE: Educación, Valores, Responsabilidad**

## INTRODUCCIÓN

El deporte, en sus múltiples y muy variadas manifestaciones, se ha convertido en nuestro tiempo en una de las actividades sociales con mayor arraigo y capacidad de movilización y convocatoria.
El deporte se constituye como un elemento fundamental del sistema educativo y su práctica es importante en el mantenimiento de la salud y, por tanto, es un factor corrector de desequilibrios sociales que contribuye al desarrollo de la igualdad entre los ciudadanos, crea hábitos favorecedores de la inserción social y, asimismo, su práctica en equipo fomenta la solidaridad. Todo esto conforma el deporte como elemento determinante de la calidad de vida y la utilización activa y participativa del tiempo de ocio en la sociedad contemporánea.
La importancia del deporte fue recogida en el conjunto de principios rectores de la política social y económica que recoge el capítulo tercero del título I de la Constitución, que en su artículo 43.3 señala: «Los poderes públicos fomentarán la educación sanitaria, la educación física y el deporte. Asimismo, facilitarán la adecuada utilización del ocio».

El fenómeno deportivo, actividad libre y voluntaria, presenta estos aspectos claramente diferenciados:

- La práctica deportiva del ciudadano como actividad espontánea, desinteresada y lúdica o con fines educativos y sanitarios.
- La actividad deportiva organizada a través de estructuras asociativas.
- El espectáculo deportivo, fenómeno de masas, cada vez más profesionalizado y mercantilizado.

La Ley pretende unos objetivos que están relacionados directamente con los aspectos del deporte antes señalados:

- Fomentar la práctica deportiva y ordenar su funcionamiento, cuando ésta trasciende del ámbito autonómico.
- Reconocer y facilitar la actividad deportiva organizada a través de estructuras asociativas.

- Regular el espectáculo deportivo, considerándolo como una actividad progresivamente mercantilizada.

La creciente preocupación social por el incremento de la violencia en los espectáculos deportivos o en torno a los mismos, justifica que la Ley incorpore determinadas medidas para luchar contra el fenómeno de la violencia en este ámbito. Con ello la Ley pretende, por una parte, adoptar los preceptos del Convenio Europeo sobre la Violencia, elaborado por el Consejo de Europa y ratificado por España en 1987; y, por otro, incluir algunas recomendaciones y medidas propuestas por la Comisión Especial sobre la violencia en los espectáculos deportivos y aprobadas por el Senado unánimemente. Entre ellas destaca la creación de una Comisión Nacional contra la Violencia en estos espectáculos y la tipificación de las infracciones administrativas relativas a las medidas de seguridad, así como las sanciones correspondientes a tales infracciones.

Desde hace décadas el deporte se ha convertido en uno de los fenómenos sociales más importantes de nuestra vida cotidiana. El interés que despierta en nuestra sociedad resulta incontestable. Son muchos los que consideran que estamos viviendo LA ERA DEL DEPORTE, no solo porque la lista de deportes se ha convertido en interminable o por el vertiginoso aumento de personas que lo practican sino también porque el crecimiento del deporte como espectáculo ha resultado desbordante hasta para los poderes públicos, que han tenido que tomar cartas en el asunto.

Y es que, la delimitación del deporte no se refiere solo a competiciones deportivas, sino que se extiende hasta contornos difíciles de definir y convive con otros derechos como la sanidad y la educación. Además de ser una actividad que propicia el bienestar, el ocio o la mejora de las relaciones sociales, el deporte se ha convertido en el motor de una industria que no para de crecer, generadora de una gran riqueza económica: contratos deportivos, publicidad, retrasmisiones audiovisuales, apuestas, son algunos de los negocios que acompañan al fenómeno deportivo.

Las virtudes del deporte son muchas y diversas, pero paralelamente a este tipo de bondades, surgen otra serie de manifestaciones que llevan aparejado el nacimiento de complejas relaciones jurídicas de las que el Derecho ha tenido que ocuparse. En efecto, el deporte es también un fenómeno generador de riesgos e, incluso, de violencia. Y la causación de daños en el ámbito deportivo se extiende no sólo a quienes participan activamente en la práctica deportiva (deportistas, organizadores, titulares de instalaciones deportivas), sino también a aquellos que indirectamente intervienen en la misma, o bien como espectadores o bien como terceros ajenos a dicha práctica.

La creciente popularización del deporte, especialmente de los deportes de alto riesgo y la pasión que despiertan entre los aficionados algunas competiciones, ha provocado que, en las dos últimas décadas, los índices de siniestralidad asociados a las actividades deportivas se hayan disparado.

La STS de 22 de octubre de 1992 supuso un antes y un después en relación con la aplicación de la “doctrina de asunción de riesgos” por parte del deportista: los deportistas deben asumir el riesgo inherente al deporte que practican dentro de los límites ordinarios del juego. La doctrina de la asunción de riesgos fue acogida por la Jurisprudencia de tal modo que, no existen voces disidentes que la cuestionen. Evidentemente, no resulta de aplicación cuando el deportista actúa con negligencia o el organizador incumple las normas de seguridad.

No obstante, cuando nos acercamos a los daños ocasionados a espectadores y terceros ajenos a la práctica deportiva, el panorama se ve ensombrecido y, lo que a primera vista pareciera resuelto se ve oscurecido por una contradictoria Jurisprudencia, especialmente cuando nos referimos a los espectadores: mientras que algunos pronunciamientos se muestran proclives a la aplicación de la teoría de la asunción de riesgos por parte del espectador, al entender que los riesgos que el aficionado asume son de poca entidad y se encuentran aceptados por los usos sociales; otros fallos son en sentido contrario,

otorgando al espectador el derecho al resarcimiento que le corresponde en caso de sufrir algún daño.
El loable interés de los poderes públicos por evitar la violencia o por reforzar las medidas de seguridad ha hecho que no se atiendan otros temas como todas las situaciones de riesgo en las que se ve involucrado el espectador o el tercero: desde el leve pelotazo recibido en un partido de fútbol o de tenis, al pelotazo mortal en un campo de golf, o las muertes ocurridas en competiciones automovilísticas, son algunos de los innumerables ejemplos. Situaciones de riesgo que se multiplican dada la enorme cantidad de deportes que existen y la idiosincrasia de las personas que asisten a los espectáculos deportivos o que simplemente transitan alrededor de las instalaciones.

## LA RESPONSABILIDAD CIVIL

La responsabilidad civil es aquella derivada de una obligación por parte de una persona de reparar algún daño que se haya causado a otro, bien sea restituyendo la cosa, bien en su equivalente monetario, mediante el pago de una indemnización por daños y perjuicios.
Ante un acto ilícito, la doctrina nos ha mostrado que tenemos la obligación de diferenciar entre dos clases de ilícitos, como son el ilícito penal y el ilícito civil. Los ilícitos civiles tienen consecuencia reparadora y no sancionadora como los ilícitos penales; en el ilícito civil entra en juego el principio de equivalencia, por consiguiente, el autor queda obligado a corregir el daño causado, es decir ante un daño causado por una persona a otra, este no puede quedar indemne y debe ser paliado.
Los dos grandes tipos de responsabilidad civil que podemos encontrarnos cuando vamos a un evento deportivo o estamos ante la celebración del mismo y sufrimos un daño, pueden ser:

(1) La responsabilidad contractual que es aquella que une a toda persona a través del contrato o de pacto firmado por ambas partes, como puede ser, por ejemplo, el consentimiento en una compraventa de una entrada a un partido, y por lo tanto surge un incumplimiento por una de las partes en una de esas cláusulas estipuladas.

(2) Y por otro lado la responsabilidad extracontractual que sería aquella en la que el origen es la violación de la obligación general de no causar daño a otro y cuando no existe relación contractual alguna.

Cuando acudimos a un espectáculo deportivo, sea del tipo que sea, al adquirir la entrada, nos estamos obligando a unas condiciones o reglas inherentes a la misma, su incumplimiento supondría la posibilidad de responder civilmente de lo estipulado. No obstante, en la mayoría de las ocasiones, lo que surge en el ámbito deportivo en una responsabilidad extracontractual, por la que podremos reclamar la reparación del daño sufrido; por ejemplo, pensemos en una persona que acude a un partido de fútbol y que por euforia en la celebración, tira una valla publicitaria de una grada, y cae sobre otra persona que se encuentra ubicada en la grada de abajo, y le provoca unas lesiones; esta valla publicitaria no estaba bien sujeta a los carteles publicitarios donde debían estar correctamente anclados. Nos encontramos con una responsabilidad civil extracontractual entre las dos personas, (la que lanza la valla, y el que recibe el golpe de la misma) puesto que no existía pacto o contrato alguno entre ellos; y por otro lado se le podría achacar alguna responsabilidad a la entidad deportiva, es decir al Club de Fútbol, puesto que cuando la persona compra la entrada, se presume que todos los dispositivos o medios de seguridad han sido comprobados y dado el visto bueno por parte de algún responsable, piensa que el Estadio reunía las correctas características para albergar partidos de fútbol, y por lo tanto, podrá pedir una responsabilidad civil contractual puesto que no reunía dichos requisitos de seguridad.
El Tribunal Supremo ante una infinidad de problemas que le han ido llegando, ha puesto de manifiesto, que en esta colisión de responsabilidades, cuando un mismo hecho sea el mismo tiempo el causante de la violación del principio de no causar daño a otro (base de la responsabilidad extracontractual) y suponga también el incumplimiento de las

obligaciones contractuales o de alguna de ellas, se yuxtaponen ambas, y dará por lo tanto un responsabilidad alternativa, es decir una acción que podría ejecutarse alternativamente optando el juzgador por una o por otra. El fundamento de esta opción se encuentra en la intención de lograr un resarcimiento del daño que sea lo más completo y beneficioso posible para el que ha sufrido el daño ocasionado por el ilícito.

LA RESPONSABILIDAD CIVIL POR LOS DAÑOS CAUSADOS A DEPORTISTAS DURANTE SU ACTIVIDAD

Hay muchas actividades deportivas que no conllevan más riesgo que el que se puede desprender de su actividad y el que se puede causar con su normal desarrollo; Y es que el simple hecho de hacer ``running´´ o salir a correr, conlleva el desplazarte por la ciudad, paseo marítimo, campo, la playa, etc... Pudiendo ocasionar una torcedura de tobillo o una rotura fibrilar, y en infinidad de ocasiones ocurre.

Pero hay otras muchas actividades que su desarrollo implica un peligro especial, puesto que su puesta en marcha, es mucho más complicada y de mayor valoración a la hora de ejercerla. Ejercicios como el de escalada, paracaidismo, descenso en bicicleta de montaña, y un sinfín más de deportes, son deportes considerados de riesgo, y por lo tanto la mayoría de los deportistas para poder realizarlos deberán adherirse a unas condiciones, de que se están exponiendo a un riesgo muy elevado; y, por lo tanto, a mayor riesgo, mayor precaución ha de tener el organizador del evento o de la actividad para su buen desarrollo.

Existe en la doctrina la “teoría del riesgo”, o el deber del control del peligro, que nos viene a decir que todo organizador de un evento deportivo, que genera un riesgo, es responsable de los daños que en el mismo se produzcan.

Hoy en día, la exigencia de que los deportistas amateurs y profesionales, se encuentren federados es la manera de cubrir las responsabilidades derivadas del riesgo mayor o menor que implica cualquier actividad deportiva (arts. 30 y ss Ley 10/1990).

LA RESPONSABILIDAD CIVIL POR LOS DAÑOS CAUSADOS DURANTE LA CELEBRACIÓN DE EVENTOS DEPORTIVOS

La ley aplicable será, por supuesto, la Ley 10/1990, de 15 de diciembre, del deporte, la Ley 19/2007, de 11 de julio, contra la violencia, el racismo, la xenofobia y la intolerancia en el deporte, que remite al derecho común, a la doctrina y a la jurisprudencia que se ha ido aplicando en la materia. Un dato importante, en derecho español, también se tendrá en cuenta toda la legislación autonómica sobre la materia.

En la práctica entre deportistas, o incluso en deportes que son individuales se ha de aceptar, como punto de partida, el mayor o menor riesgo, según el deporte a practicar, el peligro que se puede ocasionar con su desarrollo normal, y para reclamar responsabilidad a alguien, hay que saber a lo que te enfrentas a la hora de practicarlo y tener claro que existe un mínimo de peligrosidad en todo deporte que aunque no se quiera ocasionar se puede producir y, por otro lado, el que los deportistas rebasen los límites legales que el propio desarrollo del juego conlleva, les puede llevar a tener que responder incluso penalmente.

El supuesto de la responsabilidad civil de terceras personas ajenas a la actividad deportiva, sin lugar a dudas, este punto es en el que más jurisprudencia encontraremos a la hora de buscar casos de responsabilidad civil en el deporte, puesto que son, por desgracia, en la mayoría de las ocasiones los espectadores, (estas terceras personas, ajenas a la competición deportiva, es decir al nexo de la actividad deportiva entre el organizador del evento y los deportistas), los que ejercen esa acción dolosa de la que han de responder.

Conviene diferenciar tres ámbitos en los que la responsabilidad actuaría de manera diferente: **El primero** de ellos sería los daños provocados por el organizador de evento a tercera persona ajena a la actividad deportiva, es decir un espectador, un voluntario etc... Observamos que es un daño involuntario, del que se puede pedir responsabilidad civil,

pero no ha sido intencionado o de forma dolosa, estaremos a las cláusulas del contrato de seguro contratado. **El segundo** podría ser el ocasionado por el deportista a una tercera persona ajena, pudiese ser un espectador, o un ayudante del organizador, de los que se sobreentiende que, como en el punto anterior, es un actuar involuntario y por lo tanto también debería de responder el seguro deportivo contratado, ya que no se ha producido dolo u intención en el hecho gravoso. Por ejemplo, la situación de un espectador en un partido de tenis, que recibe un pelotazo en un ojo, produciéndole un derrame y por lo tanto obligándole este a tener que darse de baja en el trabajo, perdiendo días laborables, estaríamos en un caso en el que el seguro deportivo, habrá de correr con los gastos ocasionados por la hospitalización si hubiese sido necesaria y la medicación**. Y por último** estamos en el caso más conflictivo, y es el del daño ocasionado por la tercera persona ajena a la actividad deportiva, el espectador. En la mayoría de los casos la responsabilidad que se pide a los espectadores es porque se ha cometido un acto doloso, se ha cometido un ilícito. Observamos como ante el hecho ilícito, la persona que lo ha cometido será el responsable principal directo y por lo tanto al que se le ha de atribuir la responsabilidad.

En los supuestos de responsabilidad civil indirecta o subsidiaria, está la responsabilidad del padre o el tutor por el hecho cometido por su hijo menor o por su tutelado, acudimos al art. 1903 CC, la responsabilidad in educando o in vigilando de los progenitores que no prestaron la debida diligencia ni emplearon toda la atención necesaria en el cuidado de sus hijos, en caso de que los padres prueben que emplearon la debida diligencia podrían exonerarse de dicha responsabilidad, con el temor de que el daño causado quede sin reparar, la valoración de esta exoneración será muy estricta (*S.T.S de 24 de Mayo 1996. R.J- 1996\3915: En esta Sentencia observamos lo estricto que es el Tribunal a la hora de declarar la culpa de los padres, puesto que estamos en un caso en el que un padre guardaba un arma en un portafolios en la guantera del coche, descargada, y el cargador en la rueda de repuesto, en el maletero del coche también, y que el padre salió del coche y lo cerro y dejo las llaves en casa, y como el hijo cogió las llaves del coche, cogió el cargador del maletero, el arma de la guantera, y la cargó y disparó a otro menor, al que le causó la muerte. Pues bien, el Tribunal Supremo consideró que las medidas adoptadas por el padre para impedir que el menor utilizara el arma fueron insuficientes, y en consecuencia constitutivas de negligencia*).

La responsabilidad principal es aquella atribuible en primer término a alguien, mientras que la responsabilidad civil subsidiaria es aquella en la que el deber impuesto al responsable principal no existe o no se cumple. Un ejemplo más claro de las mismas sería: En un partido de rugby entre dos equipos de dos colegios diferentes, se produce una discusión, la cual termina en una pequeña pelea, y algunos de los jugadores menores de edad terminan lesionados. Pues bien, los responsables principales de la pelea y los daños producidos serían los menores de edad, y tendrá sus consecuencias: medidas disciplinares, internamiento en reformatorio, etc. Los responsables subsidiarios de los daños ocasionados, en este caso, serían los padres, puesto que los menores estarían bajo su patria potestad, incluso al colegio también se le podría exigir una responsabilidad, vía art. 1903 CC.

## CONCLUSIONES

Las sucesivas catástrofes producidas en los últimos años como consecuencia de la masificación de eventos o competiciones deportivas y el deseo de atajarlas, ha provocado una creciente preocupación de los poderes públicos que ha desembocado en la promulgación de una ingente legislación contra la violencia.

La Ley 19/2007, de 11 de julio, se presenta como un arma valiosa para repeler la violencia en los espectáculos deportivos, pero, al mismo tiempo, ha supuesto un paso atrás al evitar referirse a la responsabilidad del titular de las instalaciones deportivas y al imponer un

régimen basado en criterios culpabilísticos, si bien en la práctica se establece el sistema de inversión de la carga de la prueba, por lo que es a los organizadores a quienes compete probar su diligencia.

Es un hecho que existe una íntima relación entre la evolución de la responsabilidad civil y el seguro que le sirve de cobertura, a la vez que resulta incontestable que el seguro de responsabilidad civil constituye la pieza básica del Derecho de daños.

El aseguramiento deportivo se encuentra diseminado en variopintas disposiciones, que a veces se solapan y otras veces se complementan. Esta dispersión ha provocado una caótica situación legal que conlleva el riesgo de ignorar el verdadero nivel de protección que, para organizadores, para deportistas, para espectadores y para terceros, depara, en la actualidad, el ensamblaje de los seguros obligatorios estipulados. Nadie sabe cuántos seguros obligatorios existen y, aun conociéndolos, es difícil interpretar la intención del legislador de acomodar el contenido de la póliza de seguros a las pretensiones de cobertura establecidas. El contrato de seguro no es fácil de entender, prueba de ello son las batallas legales que se libran con respecto a la interpretación de la redacción contractual de una póliza.

## FUENTES BIBLIOGRÁFICAS.

BARBIERI, P. C., *Daños y perjuicios en el deporte*, editorial Universidad, Buenos Aires, Argentina, 2010.

BERMEJO VERA, J., *Constitución y deporte*, editorial Tecnos, Madrid, 1998.

BREBBIA, R. H., *La responsabilidad en los accidentes deportivos*, Abeledo-Perrot, Buenos Aires, 1962.

BOSSO, C. M., La responsabilidad civil en el deporte y en el espectáculo deportivo, editorial Némesis, Buenos Aires (Argentina), 1984.

CALONGE VELÁZQUEZ, A., “Recensión al libro “Los seguros deportivos obligatorios” de Eduardo Gamero Casado en Revista Jurídica del Deporte, nº 13, 2005-I.

GARCÍA SILVERO, E. A. y VAQUERO VILLA, J., “Responsabilidad de las personas que asisten a competiciones deportivas” en *Comentarios a la Ley contra la violencia, el racismo, la xenofobia y la intolerancia en el deporte*, 1º ed. Coords. PALOMAR OLMEDO, A. y GARMERO CASADO, E., Thomson-Aranzadi, Cizur Menor, 2008.

GÓMEZ CALLE, E., “Responsabilidad de padres y centros docentes” y “Los sujetos de responsabilidad civil. La responsabilidad por hecho ajeno” en *Tratado de responsabilidad civil*, coord. REGLERO CAMPOS, Aranzadi, Cizur Menor, 2016.

OLALLA IRAETA, J., *El deportista en el mundo. Su régimen jurídico en las reglamentaciones de los Estados y de las Federaciones Internacionales*, Coord. PALOMAR OLMEDA, A., Dykinson, Madrid, 2006.

OSTERLING PARODI, F. y CASTILLO FREYRE, M,M “Responsabilidad civil derivada de los espectáculos deportivos, respecto de daños sufridos por los espectadores” y “Responsabilidad civil derivada de los daños sufridos por un jugador frente a un contenedor o competidor” en *El deporte y la responsabilidad civil*,www.castillofreyre.com.

QUESADA SÁNCHEZ, A. J., “Daños sufridos durante sesiones de aprendizaje deportivo: recorrido jurisprudencial”, Diario La Ley, nº 7417, Sección Doctrina, La Ley, Madrid, 4 de junio de 2010, www.laleydigital.es

REGLERO CAMPOS, L. F., “El nexo causal. Las causas de exoneración de responsabilidad: culpa de la víctima y fuerza mayor. La concurrencia de culpas”, “Conceptos generales y elementos de delimitación”, “El seguro de responsabilidad civil” en *Tratado de responsabilidad civil*, coord. REGLERO CAMPOS, Aranzadi, Cizur Menor, 2016.

TORRELLES TORREA, E. “Las consecuencias de la falta de pericia en los lanzamientos de bolas de golf: inmisiones y responsabilidad extracontractual de los artículos 1902 y 1910 CC. Comentario a la STSJ de Cataluña de 14 de enero de 2010 (RJ2010/2622)”, InDret 3/2010, www.indret.com

TRIGO REPRESAS, F. A., “Responsabilidad derivada del deporte-espectáculo” en *Responsabilidad por daños en el tercer milenio: homenaje al profesor doctor Atilio Aníbal Alterini: teoría general del derecho de daños. Responsabilidades especiales. Derecho privado y procesal: perspectiva y prospectiva*, BUERES, A. J., y KEMELMAJER DE CARLUCCI, A., (directores), Abeledo-Perrot, Buenos Aires, 1997.

# CINEMA NA ESCOLA: A POTENCIALIDADE DE FILMES SOBRE JOGOS DE XADREZ COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO

**Eduardo Ribeiro Albuquerque**[84]

**Lucí dos Santos Bernardi**[85]

## Resumo

O presente trabalho se caracteriza como uma proposta pedagógica através da filmologia, o estudo das relações existentes entre o cinema e a sociedade, apresentando filmes, documentários e séries que abordam o jogo de xadrez. Pretende-se relacionar os problemas e as soluções encontradas pelos personagens dos filmes com os problemas reais do cotidiano dos alunos, com vista a, em um primeiro momento, oportunizá-los a compreenderem que problemas similares aos deles já foram vivenciados por outras pessoas, e, em um segundo momento, estimulá-los a procurarem estratégias para resolver tais questões, para encontrarem a melhor solução para suas dúvidas, inquietudes e problemas. A potencialidade dos fundamentos do jogo de xadrez nos processos de aprendizado já foi comprovada pela literatura e sua integração nas escolas pode estimular a inclusão social, o desenvolvimento cognitivo, educacional e emancipatório dos estudantes, bem como mitigar, por meio dos ensinamentos do jogo, a proliferação da violência. Evidencia-se ainda que a implantação do jogo de xadrez na escola tem custos financeiros mínimos, o colocando como uma alternativa viável de ser desenvolvida na escola, tendo em vista o baixo investimento econômico na educação brasileira.

***Palavras-chave:*** *xadrez, aprendizado, filmologia, estudantes, escola.*

---

[84]Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e da Missões (URI/FW). Especialista em Educação Física Escola pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Especialista em Saúde Mental Coletiva pela Escola de Saúde Pública de Porto Alegre-RS. E-mail: eribeiroalbuquerque@gmail.com.

[85] Doutora em Educação Científica e Tecnológica e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Graduada em Matemática pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Professora pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). Membro do Grupo de Pesquisa, Processos Educativos: Formação de Professores, Saberes e Práticas (GPPE), participa da Red Internacional de Etnomatemática (REDINET) e da Rede Brasileira por Instituições Educativas Socialmente Justas e Aldeias, Campos e Cidades que Educam (REDHUMANI). E-mail: lucisantosbernardi@gmail.com

## 1. Introdução

O Brasil é um país marcado por diferentes realidades sociais e econômicas e uma educação não equânime, o que coloca uma parcela significativa da população jovem em situação de vulnerabilidade social. A educação formal ofertada apresenta inúmeras fragilidades e não consegue dispor de meios para garantir aos jovens o acesso e a permanência a uma educação de qualidade. Enfrenta problemas de diferentes dimensões como falta de transporte, de merenda escolar, recursos materiais e didáticos, além do número insuficiente de professores e baixas remunerações. (GADELHA, 2017).

Como alternativa, para contribuir com o processo de aprendizado dos alunos, visa-se, com a integração do ensino do xadrez nas escolas, estimular a inclusão social, o desenvolvimento cognitivo, educacional e emancipatório dos alunos, bem como mitigar, por meio dos ensinamentos do jogo, a proliferação da violência. Evidencia-se a possibilidade do jogo de xadrez ser trabalhado na escola, por ser uma atividade com custos financeiros mínimos, tendo em vista o baixo investimento econômico na educação brasileira.

Já é comprovado pela literatura e será apresentado nesta proposta de trabalho, que o jogo de xadrez contribui para o desenvolvimento e aprimoramento de inúmeras capacidades cognitivas e comportamentais. Devido a esta potencialidade do jogo, o xadrez é utilizado como ferramenta pedagógica nos processos de aprendizado dos alunos, tanto nos espaços formais de ensino (escolas), quanto em ambientes não formais de ensinos (praças, clubes, programas sociais). Embasado no argumento exposto, pretende-se lançar a proposta de trabalhar com filmes, documentários e séries que abordam a temática do jogo de xadrez, dentro da ótica da filmologia, que se caracteriza como o estudo da influência do filme na sociedade, e no seu relacionamento com a realidade.

Objetiva-se com essa proposta ajudar os alunos a compreenderem que problemas similares aos seus já foram vivenciados por outras pessoas. Por meio de reflexões, estratégias aprendidas e/ou aprimoradas por intermédio do jogo de xadrez, essas pessoas (personagens dos filmes) conseguiram resolver ou amenizar seus problemas. De igual modo, pretende-se que os alunos que usufruíram dessa proposta, também possam analisar, refletir, criar estratégias, possibilidades de resolução de problemas, diante das dificuldades encontradas e vislumbrar a melhor solução para resolvê-los.

## 2. O Jogo de Xadrez:

### 2.1. Origem do Jogo de xadrez

O xadrez tem sua origem na antiguidade, cheio de lendas à volta de seu surgimento e acredita-se que teve início ainda antes da era cristã (CASTRO, 1994). São muitas as histórias contadas sobre a origem do jogo, porém a mais difundida indica seu surgimento na Índia no século IV antes de Cristo, derivado de um jogo mais antigo chamado de *Chaturanga*, que representava as quatro divisões do exército indiano da época. Assim, o xadrez estendeu-se para o oeste, até a Pérsia e Arábia, e para toda região asiática até o leste da Índia. Porém no Oriente o jogo sofreu tantas modificações, que não se pode facilmente ser reconhecido como resultante do jogo original indiano. (LASKER, 2010).

Uma das versões mais contadas é que o jogo de xadrez adentrou a Europa levado pelos conquistadores mulçumanos no século IX. Os árabes, que haviam conhecido o jogo por influência persa, os quais tiveram conhecimento do jogo por intermédio dos hindus. Após a conquista do litoral africano chegaram à Europa, os mouros na Espanha e os sarracenos na Itália. (LASKER, 1999).

No que tange à sua jogabilidade moderna e/ou contemporânea, ocorreu a partir do século XV, com reformulações mais significativas dentro do contexto da cultura europeia. (BIRD, 2009). Sendo na Europa entre os séculos XV e XIX que o xadrez passou por reformulações nas regras das quais conhecemos atualmente. (HISTÓRIA DO XADREZ, 2011).

### 2.2. O xadrez no século XX

A partir do século XIX, o xadrez passou por um processo de refinamento em relação a sua dinâmica de jogo. E em meados do século XIX e começo do século XX, diversos jogadores de relevância histórica, como Paul Morphy, Siegbert Tarrasch, Richard Réti, Wilhelm Steinitz, Efim Bogoljubow, Aaron Nimzowitsch, Emanuel Lasker, José Capablanca, Alexander Alekhine, entre outros. Esses jogadores produziram conhecimentos teóricos, desenvolveram análises e estratégias, elevando o nível do jogo. A partir do começo do século XX o xadrez se legitima por vias concretas como um esporte altamente organizado e competitivo. Desde 1924, o jogo está representado por uma Federação Internacional de Xadrez (FIDE), fundada na França e com sede atual na Suíça. Essa organização promove torneios internacionais e nacionais em todo o mundo, os quais são de grande prestígio esportivo, econômico e cultural. Há também, para além destes

torneios, as olimpíadas de xadrez realizadas por vários países, fora os campeonatos nacionais de xadrez e jogos escolares/universitários. Somam-se a isso, as inúmeras organizações, ligadas ou não à FIDE, os clubes dos mais variados tipos por todo o mundo. A inserção do xadrez nos mais diversos segmentos sociais (escolas, clubes, empresas, praças, programas sociais entre outros).

O xadrez desperta no participante o sentimento de competitividade. Ao longo da história, principalmente, no século XX era comum jogadores com elevada mestria enxadrística desafiarem vários jogadores ao mesmo tempo em partidas simultâneas. O sentimento de superioridade intelectual, após vencer o outro em uma disputa, consequentemente, levou países a aderirem tal sentimento, escolhendo seus representantes para provar a superioridade cultural/intelectual de suas nações. Como exemplo, pode-se citar a disputa histórica entre dois dos maiores jogadores de xadrez da história, o Grande Mestre americano Robert James Fischer, mais conhecido como “Bobby Fischer” e o Grande Mestre Russo Boris Vasilievich Spasski. Ambos representaram suas respectivas nações em disputas enxadrísticas que visavam comprovar a superioridade, ou do bloco capitalista, representado pelo Estados Unidos da América (EUA), ou do bloco socialista, representado pela União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), no período histórico conhecido como “guerra fria”, pós Segunda Guerra Mundial. (DONO DO JOGO 2014; PARTIDA FRIA, 2019).

### 2.3. O xadrez no Brasil

Devido à relevância dos ensinamentos do xadrez no processo formativo dos alunos, foi aprovado no Senado Federal brasileiro o Projeto de Lei (PL 2993/2021) de autoria da senadora Nilda Gondim, com a proposta de obrigatoriedade da inclusão do jogo de xadrez na Lei de Diretrizes de Bases da Educação (LDB) (Lei 9.394/96) e a prática do jogo na educação básica (Ensino Fundamental e Médio) nos âmbitos públicos e privados de ensino. Segundo o Projeto de Lei, o objetivo da inclusão do xadrez na LDB e na escola, visa contribuir para o desenvolvimento das funções cerebrais, como concentração, memória, análise de situações-problema e criatividades.

Nas últimas duas décadas no Brasil têm se tentado integrar o ensino do jogo de xadrez nas escolas. Como exemplo, pode-se mencionar o Projeto Heróis do Tabuleiro, desenvolvido pela professora Fátima Bispo na Cidade de Deus, estado do Rio de Janeiro. A iniciativa do projeto busca contribuir com o desenvolvimento educacional e emancipatório, bem como trabalhar questões inter-relacionais, promover a conduta ética, socialização e a empatia (MULTIRIO, 2018). Cabe frisar que o jogo de xadrez permeia

vários contextos sociais, sendo um jogo não seletivo, permite a intergeracionalidade, não segrega seus participantes por sexo ou condição social, o que o potencializa como uma atividade que possa ser trabalha em escolas, clubes, comunidades, programas sociais. (JULIÃO, 2007).

### 2.4. Benefícios da prática do jogo de xadrez

Para confirmar os benefícios da prática do jogo de xadrez, autores apontam que os ensinamentos do jogo ajudam o aluno a melhor assimilar a relação de perda e ganho, dando espaço para o aprendizado de valores importantes como: respeito, tolerância e companheirismo. (CHAIDA, OLIVEIRA E PINTO, 2018). O xadrez também é utilizado como recurso pedagógico, como meio de acesso aos alunos, assim, busca-se com os fundamentos do jogo, desenvolver várias capacidades, tais como: a imaginação, a atenção, a concentração, o espírito de investigação, a criatividade e a memória. Somado a isso, o xadrez ajuda no desenvolvimento de potencialidades psicológicas como: a paciência, a prudência, a perseverança, o autocontrole, a autoconfiança, a sublimação da agressividade, sendo esta última de grande importância social. (VALADÃO; GOMES, 2021), (ALBUQUERQUE, 2018), (ARAÚJO 2014).

Assim, os ensinamentos do jogo podem ser explorados tanto pelo viés social, pela melhora de conduta/comportamento e convívio social, quanto pelo enriquecimento da memória, agilidade de pensamento, segurança na tomada de decisões, além de ter relação direta com o raciocínio lógico, organização, sistematização, autocontrole e autoconfiança. (SILVA, 2014). Em 2019, passamos por uma pandemia (COVID-19). Por orientação da Organização Mundial da Saúde (OMS) foi sugerido o fechamento parcial e/ou até mesmo total de serviços considerados não essenciais em escolas. O fato dos alunos não poderem frequentar as aulas presencialmente, ocasionou a busca por soluções para amenizar a lacuna do aprendizado dos alunos devido à impossibilidade de ir à escola. Como alternativa, foi utilizado o ensino a distância, via plataformas virtuais de ensino, e também o chamado *blended learning* (ensino híbrido) aulas virtuais e a distância.

Mesmo antes da pandemia, o ambiente virtual, já em (2003), era mencionado por Schwartz como um ambiente sugestivo para a prática do lazer e interação de pessoas, principalmente, com o uso dos jogos *online*. O uso das Tecnologias Digitais Culturais da Informação (TDCI) já era algo muito utilizado antes da pandemia, não somente para entretenimento, mas também para o trabalho e estudo. Com a Pandemia de COVID-19 o uso dessas TDCI aumentou, se tornando de certa forma, um recurso imprescindível para o trabalho, ensino e lazer.

## 3. Metodologia: as possibilidades da filmologia

Conforme Christofoletti (2014), às tecnologias da informação adentraram a sociedade contemporânea com tamanha rapidez, que facilmente seduziram os indivíduos, tornando-os pessoas conectadas nas mais diversas redes sociais. Partindo dessa premissa, pensou-se em utilizar da filmologia (estudo das relações existentes entre o cinema e a sociedade) para construir um projeto de ensino, onde possam ser trabalhados filmes que abordem a temática do jogo de xadrez, com a intenção de aproximar os alunos de questões sociais latentes apresentadas nos filmes, e que também são questões sociais vigentes em nossa sociedade. Dessa maneira, o aluno se enxerga no personagem e possivelmente vislumbra que é possível traçar alternativas viáveis para resolução de seus problemas. Obras cinematográficas se apresentam como instrumento revelador dos sentimentos e de emoções, transmitem sensações que vão além dos diálogos dos personagens. (MIRANDA, 2019).

Para isso, foram selecionados filmes, séries e documentários, sendo a maioria deles fatos verídicos ou baseados em histórias reais, o que dá mais credibilidade ao objetivo dessa proposta. Essa proposta tem por objetivo utilizar de filmes, documentários e séries como ferramenta de ensino no processo de aprendizado dos alunos. Por meio do material apresentado, das discussões a respeito dos filmes, documentários e séries e dos ensinamentos do xadrez. Pretende-se construir um método de transpor o conhecimento enxadrístico (apresentado/aprendido, seja no jogo e/ou na filmologia) no auxílio de análises e de resoluções de problemas encontrados pelos alunos.

**Tabla 1. Lista de filmes, documentários e séries que serão abordados no projeto**

| Filme/Documentário | Direção | Ano<br>Duração | Categoria/ Indicação | Resumo |
|---|---|---|---|---|
| Lances Inocentes | Steven Zaillian | 1993<br>110 min | Drama<br>10 anos | Os pais de um menino prodígio de sete anos não sabem se devem ajudá-lo a desenvolver seu talento no jogo de xadrez ou deixar que ele tenha uma infância normal como a de qualquer garoto da sua idade. |
| Cavaleiros do sul do Bonx (Knights Of The South Bronx) | Allen Hughles | 2005<br>89 min | Drama<br>Livre | Um Executivo de meia idade desempregado, aceita ser professor em uma escola do Bronx, onde encontra crianças bastante difíceis. Ao ensiná-las a jogar xadrez e a usar este conhecimento em suas vidas diárias, Richard (Ted Danson) desenvolve uma |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | | bela conexão com as crianças e as encaminha para uma vida melhor. |
| Mente brilhante: desenvolvendo a genialidade | Susan Polgar | 2013<br>47 min | Documentário Livre | Susan Polgar foi a primeira mestra feminina de xadrez do mundo. Mas ela não nasceu com uma mente brilhante. Ao invés disso, sua capacidade cerebral foi desenvolvida através de uma experiência singular ao longo de sua infância. Esta é a história de como um treinamento produziu uma mente de gênio, perfeitamente adaptada para o seu caso. |
| Jogada de Rei (Life of a king) | Jake Goldberger | 2014<br>101 min | Drama<br>14 anos | Eugene Brown passou 18 anos na prisão. De volta à liberdade, ele utiliza seus novos conhecimentos para fundar um clube de xadrez com adolescentes carentes e rebeldes em Washington. Com Eugene, os jovens começarão a sonhar com um futuro melhor. |
| O dono do Jogo (Pawn Sacrifice) | Edward Zwick | 2016<br>115 min | Drama<br>suspense<br>14 anos | Boris Spassky era tido como invencível. Mas eis que Bobby Fischer, jovem fenômeno norte-americano, o desafia no Campeonato Mundial de 1972. EUA e URSS se enfrentam no tabuleiro em Reykjavík, capital da Islândia, e apenas um sairá vencedor. |
| Rainha de Katwe | Mira Nair | 2016<br>124 min | Drama<br>10 anos | Phiona Mutesi é uma jovem de Uganda que faz de tudo para alcançar o seu objetivo de se tornar uma das melhores jogadoras de xadrez do mundo. Órfã de pai e moradora de uma região bem pobre, Mutesi foi obrigada a largar a escola por falta de dinheiro, mas agora está decidida a enfrentar todos os obstáculos para tornar seu sonho realidade. |
| Partida fria | Łukasz Kośmicki | 2019<br>103 min | Espionagem<br>16 anos | Durante a crise dos mísseis de Cuba em 1962, um gênio da matemática é enviado para jogar xadrez com os soviéticos em um jogo mortal de espionagem. |
| A chance de Fahin | Pierre François Martin-Laval | 2019<br>107 min | Drama<br>10 anos | Forçado a fugir de Bangladesh, sua terra natal, o jovem Fahim e seu pai partem para Paris. Após a sua chegada à França, eles começam uma verdadeira maratona de obstáculos para obter asilo político. Graças ao seu talento com xadrez, Fahim conhece Sylvain, um dos melhores treinadores do país. Em campeonato francês, o garoto faz de tudo para vencer. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Gambito da Rainha | Scott Frank<br><br>Allan Scott | 2020<br><br>uma temporada sete episódios | Drama<br><br>16 anos | O Gambito da Rainha conta a história de Beth Harmon (Anya Taylor-Joy), uma menina órfã que se revela um prodígio do xadrez. Mas agora, aos 22 anos, ela precisa enfrentar seu vício para conseguir se tornar a maior jogadora do mundo. E quanto mais Beth aprimora suas habilidades no tabuleiro, mais a ideia de uma fuga lhe parece tentadora. |

Fonte: organizada pelos autores.

## 4. Resultados esperados

Assim, pretende-se com esse trabalho, obter de forma concreta dos alunos, reflexões, análises, formulação de hipóteses para os problemas trazidos por eles (os alunos), que até então não tinham respostas, ou que nem sequer eram mencionadas antes do desenvolvimento do projeto.

## 5. Conclusão

Embasados nos argumentos citados sobre os benefícios do jogo de xadrez na vida de quem o pratica, principalmente, na ótica do ensino e do aprendizado, essa proposta tem por objetivo utilizar de filmes, documentários e séries como ferramenta de ensino no processo de aprendizado dos alunos. No tocante de apresentar as temáticas e de mostrar que mesmo diante das dificuldades é possível mudar contextos desfavoráveis, com perseverança e trabalho árduo. A proposta apresentada pode ser aprimorada e utilizada com outras temáticas dentro de outas contextos com realidades distintas.

## Referências

A História do Xadrez 2011. Disponível em: http://static.sapucaia.ifsul.edu.br/professores/mauricio/Clube_Xadrez/historia-do-xadrez.pdf. Acesso em: 09 out 2022.

ALBUQUERQUE, E. R. **O jogo de xadrez como ferramenta pedagógica no ensino e aprendizagem de crianças e adolescentes de uma escola de Santa Maria /RS**. 47 fls. Monografia apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação Física Escolar da Universidade Federal de Santa Maria, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/handle/1/13142. Acesso em: 09 out. 2022.

ARAÚJO, C. R. et al. Escolares praticantes de xadrez acertam mais e são mais rápidos em tarefa de tomada de decisão**. Ciência & Cognição**. Vol19(3) 335-341. 2014. Disponível em: https://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/964/pdf_35. Acesso em: 09 out. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 09 out. 2022.

CHAIDA, G.; OLIVEIRA, M. A.; PINTO, F. P. **A Importância do Xadrez no Ambiente Escolar**. 37 fls. Trabalho de conclusão de curso em Educação Física na Instituição de Ensino Superior Sant'Ana Ponta Grossa, 2018. Disponível em: https://iessa.edu.br/revista/index.php/tcc/article/view/589. Acesso em: 09 out. 2022.

CASTRO, C. **Uma história cultural do xadrez**. Cadernos de Teoria da Comunicação, Rio de Janeiro, v.1, nº2, p.3-12,1994.

CHRISTOFOLETTI, D. F. A. **Usabilidade de site e tecnologia *wiki* aplicadas ao jogo de xadrez no ambiente virtual**. 152 fls. Tese apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. São Paulo. 2014.

GADELHA, R.M.F. **Educação no Brasil: Desafios e Crise Institucional**. Revista Pesquisa & Debate. São Paulo. Vol. 28. Número 1 (51). Jul 2017. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/rpe/article/view/33530. Acesso em: 09 out. 2022.

**GOLDIN, N. Projeto de Lei nº. 2993/2021**. Altera a Lei nº9.304, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para tornar obrigatório o ensino do xadrez nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/1468. Acesso em: 09 out.2022.

JULIÃO, T. **Uma etnografia do xadrez: símbolos e representações**. In. FILGUTH, Rubens (org). A importância do xadrez. Porto Alegre. Artmed. 2007. P.131-131.

LASKER. E. **História do xadrez**. Instituição Brasileira de Difusão da Cultura – IBRASA. Tradução Aydano Arruda. 2ºedição. São Paulo, 2010.

MIRANDA, G. A. C. **As relações dialógicas no jogo de xadrez e i ato responsável em uma cena do filme Rainha de Katwe, de mira nair**. 75fls. Dissertação apresentada à Universidade de Franca/São Paulo.2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8568910. Acesso em: 09 out. 2022.

MULTIRIO. #Educa 79 - **Heróis do Tabuleiro**. Disponível em: https://www.multirio.rj.gov.br/index.php/videos/13957-her%C3%B3is-do-tabuleiro. Acesso em: 09 out. 2022.

O DONO DO JOGO. 2014. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=1B1Nq0la1-s. Acesso em: 09 out. 2022.

PARTIDA FRIA. 2019. Disponível em: Plataforma Netflix. Acesso em: 09 out. 2022.

SCHWARTZ, G. M. O conteúdo Virtual do lazer - contemporizando Dumazedier. LICERE - **Revista Do Programa De Pós-graduação Interdisciplinar Em Estudos Do Lazer**, 6. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/1468. Acesso em: 09 out. 2022

SILVA, F. A. **O jogo de xadrez: um recurso pedagógico nas aulas de Educação Física**. Fls 42. Monografia do curso de Especialização Fundamentos da Educação Práticas Pedagógicas Interdisciplinar da Universidade Estadual da Paraíba. 2014. Disponível em: http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/4772/1/PDF%20-%20Fernando%20Ara%C3%BAjo%20Silva.pdf. Acesso em: 09 out. 2022.

VALADÃO, V. R; GOMES, A. A. M. **O xadrez na formação de professores que ensinam matemática**. XIV Encontro Sul-Mato-Grossense de Educação Matemática. SBEM/MS-UFMS. 2021. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/aesmgedumat/article/view/14404. Acesso em: 09 out. 2022.

# ENTENDER LOS DERECHOS HUMANOS DESDE AMÉRICA LATINA

**José Ramiro Llatas Pérez**[86]

## Resumen

El presente trabajo pretende aportar al modo de enseñar los derechos humanos, entendiéndolo en el contexto en el que se ha dado y vinculándolo a las diferentes luchas para el pleno cumplimiento de estos derechos en determinados momentos de la realidad latinoamericana con la intención de enriquecer aún más el debate de lo que debemos entender por derechos humanos y el modo como se debería de enseñar.

La presente reflexión pretende aportar desde una mirada jurídica siendo consciente que para ello se intentará hacerlo tomando en cuenta reflexiones multidisciplinares.

***Palabras claves.*** *Derechos humanos, antecedentes de los derechos humanos, positivización de los derechos, hitos de los derechos humanos en América Latina y en Europa, lucha por los derechos.*

## Introducción

Al buscar los antecedentes escritos de los derechos humanos se hace referencia, sobre todo, a dos hechos importantes: la Declaración de los Derechos de Virginia de 1776 y la Declaración de los Derechos del Hombre de 1789 de la Revolución Francesa.

En la Declaración de los Derechos de Virginia de 1776, no sólo se afirmó la independencia de los Estados Unidos, sino que se escribió los derechos más importantes para el hombre en ese momento. Knight (2010) citado por Garay, menciona que:

> Sostenemos como evidentes estas verdades: que todos los hombres son creados iguales; que son dotados por su Creador de ciertos derechos inalienables; que entre éstos están la vida, la libertad y la búsqueda de la felicidad. «Hombres iguales» significaba hombres

[86] Abogado defensor y activista en temas de derechos humanos. Docente Universitario en la Universidad Continental (pre grado) y en la Universidad Antonio Ruiz de Montoya (postgrado virtual). Especialista en temas de derechos humanos y de derechos colectivos de los pueblos originarios.

> anglosajones de piel blanca, protestantes y burgueses, precisamente el tipo de personas que habían controlado el poder político colonial en el imperio británico.

Y, con la Declaración de los Derechos del Hombre en 1789 además de apartarse del Estado absolutista, representado por la Monarquía imperante en ese momento, escribe los derechos más importantes:

> Los hombres nacen y permanecen libres e iguales en derechos. Las distinciones sociales sólo pueden fundarse en la utilidad común.

Siguiendo a Garay (2014), en ambas situaciones sólo se hablaba de los derechos más importantes que correspondía a los hombres blancos y burgueses. Los demás no tenían derechos. “La noción de «hombres iguales» estaba relacionada con los burgueses en la que se incluía a los del clero y la nobleza”.

En esas épocas en América Latina aún vivíamos en la colonia impuesta por España, Portugal, Francia e Inglaterra. Más adelante Estados Unidos va resurgiendo y estableciendo también relaciones de colonialidad.

Podemos afirmar que el elemento común de todos estos países potentes es que pensaban, defendían y protegían los principios derechos de vida, libertad e igualdad sólo en relación a los varones blancos y burgueses.

No estaba presente en sus formas de pensar y actuar, considerar que los otros sectores de la sociedad también tienen derechos y por lo tanto se tenían que reconocer: mujeres, los hombres no propietarios, indígenas, niños, niñas, negros, etc.

## Las luchas de los sectores excluidos.

Son las diferentes luchas de estos sectores de la sociedad a quienes se les consideraba como no sujetos de derechos, que fueron creando una nueva forma de entender los derechos humanos y cambiar la forma de entender el Estado.

Siguiendo a Pérez (2009) menciona que:

> A tal punto se imbrican la suerte del Estado y la de los derechos, que constituyen un sistema que define y da forma a la democracia contemporánea, de manera que los derechos conformarían el ideario –y, para algunos, incluso la base de sustentación, del sistema democrático-, al tiempo que el Estado –no cualquier Estado, sino el Estado democrático de Derecho, tal como podrá apreciarse posteriormente-, se constituiría en el cómo de la democracia: en la manera

> conforme a la cual se lograría la mejor adecuación posible de los derechos humanos con unas instituciones que les fuesen cónsonas y que permitieran el mejor arreglo de los medios para el logro de los fines que los derechos humanos persiguen. De esta manera, el Estado de Derecho se constituiría en la mejor garantía de sujeción de la actividad política a las reglas del derecho, al tiempo que esta sujeción garantizaría en gran medida el cumplimiento del ideario emancipador los derechos humanos.

En ese sentido, tiene mucha relevancia la frase que siempre escuchamos "que ningún derecho se nos ha regalado, son productos de luchas, de procesos históricos que han cambiado definitivamente nuestra forma de entender y proteger los derechos y el modo como se garantiza su pleno cumplimiento a través de instituciones del Estado.

Pérez (2009) nos hacen un recorrido de cómo se imbrican los derechos humanos con el poder político, de tal modo, que se cambia la forma de Estado pasando en diversos momentos de la historia de un Estado absolutista, donde el poder radica en el soberano paso a un Estado Liberal, en la idea moderna del Estado, donde quienes asumieron el poder fueron los blancos propietarios.

Luego del Estado liberal y cuando empezaron a tener participación política los hombres blancos no propietarios y las mujeres se habla de Estado liberal democrático, pero eso no fue suficiente porque luego con la revolución industrial surgieron los problemas con las condiciones de trabajo de los trabajadores y entonces se empezaron a plantear otros reconocimientos de derechos, como un sueldo digno, la salud, la educación, etc. Pasando a un Estado social.

Hasta la fecha actual donde se plantea un Estado de Derecho democrático y constitucional, basado en los mismos principios y en otros que han ido surgiendo como cumplimiento de derechos: participación ciudadana, control del poder basado en derechos de tolerancia, vigencia de los derechos humanos, oposición, respeto a las minorías, etc.

La lucha de los excluidos puede estar representado ahora por otros sectores de la sociedad que exigen el reconocimiento de sus derechos y por lo tanto otra forma de entender el Estado, entre estos podemos identificar algunos:

- La lucha de las mujeres por el reconocimiento igualitario de sus derechos.
- La lucha de los pueblos indígenas por el reconocimiento de sus derechos colectivos, vinculados a su cultura, sus recursos naturales y a su territorio.

- La lucha de la población LGTBI por el reconocimiento de sus derechos

Y, sobre todo, en un contexto en donde por primera vez en la humanidad está en riesgo nuestra propia sobrevivencia se plantea el tema de que hacer frente al cambio climático y la exigencia de replantear otra forma de pensar el Estado, desde estos nuevos derechos.

Un Estado o mejor dicho muchos Estados que garantice nuestra sobrevivencia en la humanidad para poder vivir en ambiente sanos y donde podamos seguir teniendo acceso a aquellos recursos que son escasos pero que sirven para nuestra sobrevivencia: agua, biodiversidad, amazonia, etc.

**El caso de América Latina:**

No podemos hablar de la lucha por los derechos humanos sin referirnos a ciertos hitos históricos que cambiaron la forma de pensar los derechos humanos y por lo tanto la necesidad de tener un Estado diferente.

Uno de estos primeros hitos fue la llegada (invasión) de los españoles a estas tierras y parafraseando a Gutiérrez (2010) quien realiza un estudio pormenorizado y bastante detallado de Bartolomé de las Casas podemos decir que la primera pregunta que se hacen los españoles es que hacer con estas tierras y con sus riquezas, sobre todo, el oro.

En España todas las tierras eran del Rey, no podían afirmar lo mismo, de las personas que vivían en estas tierras, entonces crearon una teoría para quedarse con estas tierras y lo hicieron desde su mirada teológica, recordemos que, en ese momento, todo se explicaba a partir de Dios.

La teoría que ellos crearon es que los originales de estas tierras eran criatura de Dios, es decir, no eran, ni hijos de Dios, ni tampoco animales. La consecuencia de eso es que al ser criaturas de Dios no podían administrar sus propias tierras, no podían elegir a sus gobernantes, por lo tanto, serían los españoles quienes lo hicieran. Ellos que eran considerados hasta ese momento hijos de Dios podían administrar sus tierras y ser ellos mismos sus gobernantes.

Este es un hecho fundamental porque una de las voces discordantes fue Bartolomé de las Casas quien planteaba que los oriundos de estas tierras (de América Latina) eran hijos de Dios y, por lo tanto, se tenía que respetar su derecho a la vida, para no matarlos

en modo indiscriminado y su libertad para que se les respete su propiedad y su capacidad de poder elegir a sus gobernantes, como lo venían haciendo hasta ese momento.

Uno de los documentos más importantes que podemos ubicar en ese entonces es “El sermón de fray Antón Montesino” que se leyó a los españoles en el año 1511. A decir de Tamayo (2011)

> El sermón fue preparado por todos los miembros de la comunidad de Santo Domingo, quienes lo firmaron de su puño y letra para dejar constancia de la autoría colectiva y de la relevancia de tan decisiva pieza oratoria. Los dominicos lo habían preparado a conciencia a partir de sus propias averiguaciones sobre el "crudelísimo y acérrimo cautiverio" al que los encomenderos españoles sometían a los indios en las minas de oro y otras granjerías, y tras escuchar numerosos testimonios sobre la "tiránica injusticia" y las "execrables crueldades" contra los nativos, tratados como animales "sin compasión ni blandura", y "sin piedad ni misericordia", según la descripción de De Las Casas. Tras tan concienzudo análisis de la realidad acordaron denunciar desde el púlpito el régimen de la encomienda por considerarlo contrario "a la ley divina, natural y humana".

Bartolomé de las Casas y el pensamiento de su comunidad influyó tanto en América Latina que sus reflexiones fueron retomadas posteriormente por Guamán Poma de Ayala, en el Perú y sería interesante explorar qué tanto de esas ideas influyeron en la rebelión de Tupac Amaru tomando en cuenta la cercanía que tuvo con algunos sacerdotes que formaron y acompañaron a Tupac Amaru para que se levante en contra de las injusticias que se vivía en el Perú y en América Latina. Sobre esta cercanía de los sacerdotes con Tupac Amarú hemos tomado en cuenta los estudios de Walker (2021).

Más adelante y desde otra mirada Quijano (2006, pág. 8) nos planteaba que la llegada de los españoles creo un sistema mundo donde unos eran los superiores (españoles ) y otros los inferiores (indígenas, negros, mestizos) quienes no podían crear derechos, ni ser parte del Estado, mencionaba que:

> En el caso de los países que se constituyen en la América, que se desprenden del colonialismo ibérico, sea en el área española o más tarde en la portuguesa, (…) los que logran asumir finalmente el control del proceso estatal forman, de un lado, una reducida minoría de origen europeo o blanca, frente a la abrumadora mayoría de indios, de negros y de sus correspondientes mestizos. De otro lado, los indios eran siervos en su mayoría y los negros salvo en el Haití resultante de la primera gran revolución social y nacional americana del periodo de la modernidad —, eran esclavos. Esto es, esas poblaciones no sólo estaban legal y socialmente impedidas de asumir alguna participación en la generación y en la gestión del proceso estatal, en su condición de siervos y de esclavos,

> sino que además no habían dejado de ser poblaciones colonizadas en tanto indios, negros y mestizos y, en consecuencia, tampoco tenían opción alguna de participar en el proceso estatal".

En una enseñanza de los derechos humanos no podemos omitir este momento histórico tan importante porque nos ayuda a entender el presente.

Vale la pena transcribir el Sermón de Montesinos, dirigido a los españoles en el 2011, que lo hemos tomado del artículo de Tamayo (2011):

> "Voz del que clama en el desierto. Todos estáis en pecado mortal y en él vivís y morís, por la crueldad y tiranía que usáis con estas inocentes gentes. Decid, ¿con qué derecho y con qué justicia tenéis en tan cruel y horrible servidumbre a estos indios? ¿Con qué autoridad habéis hecho tan detestables guerras a estas gentes que estaban en sus tierras mansas y pacíficas, donde tan infinitas dellas, con muertes y estragos nunca oídos, habéis consumido? ¿Cómo los tenéis tan opresos y fatigados, sin darles de comer ni curarlos en sus enfermedades, que de los excesivos trabajos que les dais incurren y se os mueren, y por mejor decir los matáis, por sacar y adquirir oro cada día? ¿Y qué cuidado tenéis de quien los doctrine y conozcan a su Dios y creador, sean bautizados, oigan misa, guarden las fiestas y domingos? ¿Estos, no son hombres? ¿No tienen ánimas racionales? ¿No sois obligados a amallos como a vosotros mismos? ¿Esto no entendéis, esto no sentís? ¿Cómo estáis en tanta profundidad, de sueño tan letárgico, dormidos? Tened por cierto, que en el Estado que estáis, no os podéis salvar, que los moros o turcos que carecen y no quieren la fe en Jesucristo".

### El caso de Haití,

También es necesario ubicar hitos constitucionales donde se van escribiendo los derechos como consecuencia de las luchas de los pueblos y uno de estos hitos en América Latina y en palabras de Garay (2014) invisibilizado por el constitucionalismo es la revolución de Haiti, en 1804, realizada por los negros.

> «Ciudadanos indígenas, hombres, mujeres, niñas y niños: Levantad vuestra mirada a todas partes de esta isla, buscad allí a vuestras esposas, vuestros maridos, vuestros hermanos, vuestras hermanas»

Podemos afirmar que por primera vez en la historia de la humanidad y concretamente en los antecedentes del constitucionalismo y de la positivación de los derechos humanos, que por primera vez se habla de los Indígenas, hombres, mujeres, niñas y niños. Eso no fue tomado en cuenta en la Declaración de Virginia en 1776 y tampoco en la Declaración de los Derechos del Hombre, en 1789 con motivo de la Revolución Francesa.

Pero eso no nos enseñan cuando se habla de los antecedentes de los derechos humanos, sin embargo, es un aporte muy importante en la exigencia de la plena vigencia de los derechos humanos.

Galeano (2009) se refería a este momento como la venganza de los países "imperialistas" contra Haiti, por haberse atrevido a liberarse y, sobre todo, por su condición de negros. Esa venganza es lo que ha traído como consecuencia que Haití sea uno de los países más pobres del mundo.

Haiti proveía de azúcar al "mundo imperialista" y es ese mundo el que no perdono que se liberen los negros y que planteen los derechos en un modo diferente, en palabras de Galeano (2009, pág. 91-92):

> La revolución haitiana había coincidido, y no sólo en el tiempo, con la revolución francesa, y Haití sufrió también, en carne propia, el bloqueo contra Francia de la coalición internacional: Inglaterra dominaba los mares. Pero luego sufrió, a medida que su independencia se iba haciendo inevitable, el bloqueo de Francia. Cediendo a la presión francesa, el Congreso de los Estados Unidos prohibió el comercio con Haití, en 1806. Recién en 1825, Francia reconoció la independencia de su antigua colonia, pero a cambio de una gigantesca indemnización en efectivo. En 1802, poco después de que cayera preso el general Toussaint- Louverture, caudillo de los ejércitos esclavos, el general Leclerc había escrito a su cuñado Napoleón, desde la isla: «He aquí mi opinión sobre este país: hay que suprimir a todos los negros de las montañas, hombres y mujeres, conservando sólo a los niños menores de doce años, exterminar la mitad de los negros de las llanuras y no dejar en la colonia ni un solo mulato que lleve charreteras». El trópico se vengó de Leclerc, pues murió «agarrado por el vómito negro» pese a los conjuros mágicos de Paulina Bonaparte, sin poder cumplir su plan, pero la indemnización en dinero resultó una piedra aplastante sobre las espaldas de los haitianos independientes que habían sobrevivido a los baños de sangre de las sucesivas expediciones militares enviadas contra ellos. **El país nació en ruinas y no se recuperó jamás: hoy es el más pobre de América Latina**. (subrayado nuestro).

## Resultados:

Se han identificado algunos hitos (no los únicos) que nos ayudan a construir una idea diferente de cómo se han ido dando los derechos humanos en América Latina.

Hemos señalado que el discurso y la lucha por los derechos humanos en América Latina debe partir de una reflexión diferente, pero tomando en cuenta los otros hitos que se

dieron en Europa o en otras partes del mundo. Hay procesos o hitos que no deben ser invisibilizados.

No es posible entender los derechos humanos sin su vinculación con el poder político y con la forma como se va ideando y creando el Estado.

## Conclusiones:

- No puede enseñarse los derechos humanos en América Latina, sin tomar en cuenta los hitos más importantes que se han ido dando a través de la historia en la lucha por la plena vigencia de estos derechos.
- Es necesario reconocer la importancia de la lucha de los derechos humanos de otros pueblos de Europa o de Estados Unidos, pero sin invisibilizar nuestras luchas.
- Se necesita de un reaprendizaje para entender lo que pasó y sus consecuencias en la actualidad. Reflexionar aún más porque se ha tenido y se sigue invisibilizando las luchas de estos pueblos y hacerlo desde una perspectiva no eurocentrista, sino en el esfuerzo de hacerlo desde las miradas de América Latina.
- Enseñar los derechos humanos desde el sentir de aquellos sectores de la sociedad que no gozan a plenitud de todos sus derechos y en la conciencia que eso cambia y debe cambiar la idea del Estado.

## Bibliografía.

Charles, Walker (2021). La rebelión de Tupac Amaru.

Declaración de los Derechos del Hombre. https://www.conseil-constitutionnel.fr/sites/default/files/as/root/bank_mm/espagnol/es_ddhc.pdf

Garay, Nilda (2014). Constitucionalismo feminista: evolución de los derechos fundamentales en el constitucionalismo oficial. http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/42723

Galeano, Eduardo (2009). Las Venas Abiertas de América Latina. https://www.corteidh.or.cr/tablas/r31206.pdf

Gutiérrez, Gustavo (2010). En busca de los pobres de Jesucristo. El pensamiento de Bartolomé de las Casas.

Quijano, Aníbal (2006). El "movimiento indígena" y las cuestiones pendientes en América Latina Argumentos, vol. 19, núm. 50. https://www.redalyc.org/pdf/595/59501903.pdf

Pérez, Magaly (2009). Los Derechos Humanos en la definición de la política democrática.

Tamayo, Juan (2011). El sermón de fray Antón Montesino. https://elpais.com/diario/2011/12/20/opinion/1324335605_850215.html

# A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE SOCIAL E PROFISSIONAL: UMA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

**Rosilei dos Santos Rodrigues Kepler ***

Doutoranda em Educação - URI Frederico Westphalen/RS.

E-mail: rosileikepler@gmail.com

**Arnaldo Nogaro***

Doutor em Educação: Professor do Programa de Pós-Graduação da URI - Campus de Frederico Westphalen - Mestrado e Doutorado em Educação.

E-mail: nanrnaldo@uricer.edu.br

* URI Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Campus Frederico Westphalen -RS PPGEDU- Programa de Pós-Graduação em Educação. Mestrado e Doutorado em Educação . País Brasil

## Resumo

Este artigo é de caráter bibliográfico, dialoga acerca do tema da identidade. Aborda aspectos relativos ao processo de construção da identidade do indivíduo enquanto dinâmica interativa entre as experiências pessoais e a prática docente. A identidade profissional recebe influências de diferentes fontes de identificação, do social, do econômico, do político, do cultural, do religioso e do profissional. A construção da identidade docente se constitui como processo vinculado à formação inicial, às experiências em sala de aula, do ambiente escolar, da formação continuada e, fundamentalmente, pelos cenários sócio-históricos. Sob essa perspectiva se compreende a identidade, a identidade profissional, a identidade docente como movimentos de construção e reconstrução de processos de identificação marcados contextos sociais.

***Palavras-chave:*** *Identidade. Profissão. Docência.*

## Resumen

Este artículo es de carácter bibliográfico, dialoga sobre el tema de la identidad. Aborda aspectos relacionados con el proceso de construcción de la identidad del individuo como una dinámica interactiva entre las experiencias personales y la práctica docente. La identidad profesional recibe influencias de diferentes fuentes de identificación, del social, del económico, de la política, del cultural, del religioso y del profesional. La construcción de la identidad docente se constituye como un proceso vinculado a la formación inicial, las experiencias en el aula, el ambiente escolar, la formación continua y, fundamentalmente, los escenarios socio históricos. Desde esta perspectiva, la identidad, la identidad profesional, la identidad docente se entienden como movimientos de construcción y reconstrucción de procesos de identificación marcados por los contextos sociales.

***Palabras clave:*** *Identidad. Profesión. Enseñanza.*

## Introdução

Este artigo investiga o conceito de identidade. Considera-se que a identidade é o elemento definidor do indivíduo. É pelas marcas identitárias que nos reconhecemos e identificamos os outros, uma vez que possuímos características distintas. O campo de estudo da identidade é amplo, considera-se um objeto de estudo de múltiplas ciências.

O percurso da discussão está organizado em movimentos. Primeiramente aborda-se o conceito de identidade. Para tal, recorre-se ao dicionário de língua portuguesa e a autores da psicologia, filosofia, antropologia e pedagogia. A discussão da identidade profissional e da identidade do professor, segundo o movimento, será feita a partir de autores das variadas áreas do conhecimento, procurando entender o processo de construção dessas representações identitárias.

Afirma-se preliminarmente que a construção da identidade é um processo dinâmico e permanente. A formação da identidade profissional se inicia antes mesmo dos processos de formação para uma carreira profissional. Os processos imaginários na condição de alunos também constituem substratos para a identidade profissional, como por exemplo: que tipo de professor gostaria de ser? Qual o tipo de professor que não gostaria de ser? São estas as perguntas que surgem antes da formação.

Através das reflexões sobre o professor, percebemos que o desafio é construir a identidade profissional, visto que a profissão do docente requer competências e exigências sociais, sendo um ponto de partida para a reflexão da formação continuada.

Assim, a identidade é algo mutável, em constante transformação, ou seja, um processo contínuo que se dá ao longo da vida. A identidade profissional está relacionada a traços de subjetividade que são construídos pela identificação e não identificação com exercício da profissão. A identidade do professor envolve, desse modo, um conjunto de conhecimentos ou saberes docentes oriundos das experiências pessoais, da formação acadêmica inicial e da formação continuada. Nesta perspectiva a identidade do professor se vincula a ideia de aprendizagem e de construção constante. O reconhecimento dessa compreensão da identidade será objeto das considerações finais, terceiro movimento da reflexão.

## Identidade

O conceito de identidade no dicionário de língua portuguesa Aurélio é definido como características próprias e exclusivas de uma pessoa, como nome, idade, estado, profissão, sexo, etc. É um comprovante de alguém sobre a pessoa que se diz ser, é conjunto das qualidades e das características particulares de uma pessoa que torna possível sua identificação ou reconhecimento (AURÉLIO, 2014).

De acordo com o dicionário de filosofia do autor Abbagnano (2007) o conceito de identidade tem três definições: 1ª identidade como unidade de definição que é definido por Aristóteles, 2ª Identidade como possibilidade de substituição por Leibniz, 3ª identidade como convenção por Waismann.

Para o autor, a definição de identidade de Aristóteles evidencia unidade, a unidade se refere a uma única coisa ou a mais de uma coisa, desde que a definição da substância delas seja idêntica. Sendo assim, a unidade da substância é o significado da identidade. Já a definição de Leibniz aproxima o conceito de identidade ao de igualdade, ou seja, se uma coisa pode ser substituída por outra, elas são idênticas.

A definição de Waismann, diz que a identidade pode ser estabelecida ou reconhecida com base em qualquer critério convencional. De acordo com essa concepção, não é possível estabelecer em definitivo o significado da Identidade para reconhecer ou o critério para reconhecê-la, mas, dentro de determinado sistema

linguístico, é possível determinar esse critério de forma convencional (ABBAGNANO, 2007).

Martin Heidegger (1957) evidência sobre o princípio da identidade que vale como a suprema lei do pensamento, sobre este princípio procuramos meditar por uns instantes. O princípio da identidade fala do ser e do ente como princípio do pensamento.

[...] "O princípio somente vale na medida em que é um princípio do ser, cujo teor é: de cada ente enquanto tal faz parte à identidade, a unidade consegue mesmo." (HEIDEGGER, 1957, p. 40). Em toda parte, que mantemos qualquer tipo de relação com qualquer tipo de ente, é interpelado pela identidade.

> O homem é manifestamente um ente. Como tal, faz parte da totalidade do ser, como a pedra, a árvore e a águia: Pertencer significa aqui ainda: inserir no ser. Mas o elemento distintivo do homem consiste no fato de que ele, enquanto ser pensante, aberto para o ser, está posto a face dele, permanece relacionado com o ser e assim lhe corresponde. (HEIDEGGER, 1957, p. 44).

Para Heidegger (1957) o princípio da identidade é abordado através do ser, onde afirma que é através do homem que se dá o caminho para conhecer o ser. Pressupõe a identidade como um traço no ser, no fundamento do ente.

Na filosofia, a identidade é descrita como uma condição para que uma pessoa possa ser identificada, sendo assim, a identidade é formada entre indivíduo e sociedade, é um processo que inclui o reconhecimento de algo que é diferente dos demais, porém idêntico a si mesmo.

No dicionário de psicologia identidade é definido como: o senso que o indivíduo tem sobre o tipo de pessoa que ele é. De acordo com o psicanalista Erik Erikson[87] a principal tarefa da adolescência é estabelecer um senso de identidade estável, que deve permanecer relativamente constante à medida que a pessoa se coloca em situações diferentes. Um fracasso em alcançar uma identidade segura resulta em uma difusão de identidade, que deixa um jovem adulto incapaz de assumir compromissos ou relações íntimas por medo de ser dominado por outra pessoa (STRATTON, HAYES, 2003).

[87] Erik Erikson - Psicanalista responsável pelo desenvolvimento da Teoria do Desenvolvimento Psicossocial na Psicologia foi um dos teóricos da Psicologia do desenvolvimento.

A psicologia traz reflexões sobre identidade, quem sou eu? Em que acredito, que tipo de vida eu levo? Qual carreira pretende seguir? Durante a adolescência se observa que as pessoas começam a lutar com essas questões de identidade, de alguma forma os jovens precisam integrar muitas autoimagens como: amigos líderes, seguidores, trabalhadores, homens ou mulheres, em única imagem precisam escolher sua carreira e um estilo de vida pleno que tenha um significado para eles (DAVIDOFF, 2001).

De acordo com Davidoff (2001) a adolescência é um período de transição entre infância e vida adulta nos campos físico, cognitivo e psicossocial, que se estende dos 13 aos 18 anos, este período é marcado por diversas transformações corporais, hormonais e até mesmo comportamentais. Os adolescentes precisam-se organizar as exigências e expectativas conflitantes da família, comunidade e dos amigos, nesta fase é necessário desenvolver percepções de mudanças que se operam no corpo e no leque de necessidades, é preciso estabelecer independência e conceber uma identidade para a vida adulta.

Segundo Papalia & Olds (2000) a busca da identidade entra em foco durante os anos da adolescência e é parte de um processo saudável e vital, calcado nas realizações dos estágios anteriores do indivíduo, na confiança, autonomia, iniciativa e diligência, estabelecendo bases para enfrentar as crises na vida adulta. A adolescência é a fase em que as pessoas buscam afirmar e organizar suas habilidades, necessidades, interesses e desejos para que possam ser expressos em um contexto social.

Para compreender o processo de produção do sujeito que lhe permite apresentar-se ao mundo e reconhecer-se como alguém único, a psicologia construiu o conceito de identidade (BOCK, FURTADO, TEIXEIRA, 2002). Esses conceitos como muitos outros em psicologia, têm várias atribuições de outras áreas do conhecimento.

O educador e antropólogo Brandão (1986) diz que a identidade explica o sentimento pessoal e a consciência da posse do eu, de uma realidade individual que tornamos um sujeito único diante dos outros e eu e ao mesmo tempo um reconhecimento individual dessa exclusividade, a consciência de minha continuidade de mim mesmo.

O psicanalista André Green aborda o conceito de identidade agrupado em várias ideias como a noção da permanência e manutenção de pontos de referência que não mudam o passar do tempo, como por exemplo, o nome de uma pessoa, suas relações de parentesco, sua nacionalidade, esses são aspectos que geralmente as pessoas carregam para a vida toda. Deste modo, o termo identidade aplica-se à delimitação que permite a

distinção de uma unidade. A identidade permite uma relação com os outros permitindo o reconhecimento de si.

Várias correntes da psicologia e psicanálise afirmam que o reconhecimento do eu se dá no momento em que aprendemos a nos diferenciar do outro. Eu passo a ser alguém quando descubro o outro e a falta de tal reconhecimento não me permitirá saber quem eu sou, pois não teria elementos de comparação que permitissem ao meu destacar-se dos outros (BOCK, FURTADO, TEIXEIRA, 2002).

Nas palavras dos autores Bock, Furtado, Teixeira (2002, p. 204) podemos dizer que a identidade, [...] “o igual assim mesmo depende da diferenciação em relação ao outro”.

Segundo Erik Erikson, em seus relatos com sua pesquisa com adolescentes e baseados em sua própria vida, afirma que adolescentes não formam sua identidade modelando conforme outras pessoas, como fazem as crianças mais jovens, e sim modificando e sintetizando identificações pregressas em uma nova estrutura psicológica.

Para formar uma identidade os adolescentes devem afirmar e organizar suas habilidades, necessidades e interesses para que possam ser expressos no contexto social (ERIKSON, 1976).

Erikson observava como principal perigo desta fase a confusão da identidade, na qual pode retardar a conquista da maturidade psicológica, mesmo para até depois dos 30 anos. (Erikson relata que não resolveu sua crise até os 20 anos). Afirma que certo grau de confusão de identidade é normal. Para Erikson a identidade se forma à medida que as pessoas resolvem três questões: a escolha da ocupação, adoção de valores nos quais acredita e segundo os quais quer viver, e o desenvolvimento de uma identidade sexual satisfatória.

Os autores Bock, Furtado e Teixeira (2002) afirmam que identidade é um processo de construção permanente em contínua transformação desde antes de nascer até a morte e neste processo de mudança de quem sou eu agora e de quem fui eu ontem, quando eu era adolescente, quando era criança, é isto que se dá a história de cada um.

A identidade é considerada uma categoria de análise, ou seja, constitui-se em um elemento que é utilizado como referencial para submeter um objeto a uma análise; um recurso teórico que vai subsidiar a compreensão de um dado fenômeno; mediação para a compreensão de um determinado objeto.

### 1.1 Crise de Identidade

É considerada crise de identidade as situações em que o processo de mudança ocorre de modo intenso, confuso e muitas vezes angustiante e doloroso. São momentos importantes na vida de uma pessoa que procura em menor ou maior grau consciência redefinir ou ratificar seu modo de ser ou de estar no mundo (BOCK, FURTADO, TEIXEIRA, 2002). A crise de identidade ocorre quando deixamos de nos identificar com um papel que exercemos, ou seja, a falta de identificação de papéis ocorre a crise de identidade.

Um dos conceitos da teoria de Erikson é a crise ou o conflito que o indivíduo vive ao longo dos períodos da vida (ERIKSON, 1976). Quantos conflitos, quantas dúvidas, o ser ou não ser, embora a adolescência seja marcada por intensa turbulência, podemos considerar que a crise de identidade pode ocorrer em qualquer fase da vida onde ocorrem mudanças.

Na adolescência, na maioria das vezes esta confusão é marcada pela perda do corpo infantil, estranheza quando aquele corpo adulto é ele mesmo. As mudanças do corpo correspondem às mudanças da subjetividade. O novo corpo é habitado por uma nova mente (BOCK, FURTADO, TEIXEIRA, 2002).

Segundo Davidoff (2001) estabelecer uma identidade com freqüência é caminho longo e árduo, pois pode gerar conflitos internos. Os conflitos internos fazem parte da vida das pessoas, mas muitas vezes possuem uma natureza destrutiva para o indivíduo, podendo levar o ser humano a esquecer do seu dever.

Como já sabemos, a crise de identidade pode ocorrer em várias etapas da vida, podendo surgir em uma fase de mudanças em que o ser humano precisa para se reorganizar. A crise de identidade pode ocorrer em caso de mudanças de emprego, profissão, divórcio, entre outros acontecimentos, sendo marcadas pela própria pessoa ou circunstâncias externas.

### A Busca pela Identidade Profissional

As tarefas dos adultos são semelhantes em todo o lugar, é esperado que as pessoas adultas vivam de uma forma independente e assumam responsabilidades. A vida adulta abrange a maior parte do ciclo da vida, o trabalho se torna algo fundamental para o ser humano, então surge à procura por um trabalho e escolha da carreira profissional (DAVIDOFF, 2001).

A psicologia acredita que todas as pessoas podem exercer algum tipo de profissão, desde que tenha condições para adquirir habilidades e conhecimentos necessários para seu exercício (BOCK, FURTADO, TEIXEIRA, 2002).

A escolaridade em nossa sociedade é um dos fatores que mais são valorizados, é um dos principais pré-requisitos exigidos para contratação de funcionários, mesmo nas ocupações mais simples. [...] “Sabemos que a possibilidade de acesso e permanência na escola está relacionada com a condição social e econômica do grupo familiar” (BOCK, FURTADO, TEIXEIRA, 2002 p. 313). De acordo com os autores, a escolha de uma profissão é de natureza econômica e social.

Para Davidoff (2001) em qualquer situação de trabalho as pessoas trazem consigo seus próprios padrões de habilidades próprias, valores e objetivos. Qualquer pessoa que esteja em uma situação de descompasso pode se sentir infeliz e contrariada, pois a satisfação no trabalho está positivamente correlacionada com o grau do trabalho que reflete aos interesses pessoais.

A psicologia descreve a satisfação no trabalho como uma atitude de cada pessoa, dependendo de vários fatores psicossociais, podendo ser um sinônimo de motivação emocional positiva.

Procura-se refletir sobre os vários aspectos da escolha profissional para ajudar a compreender melhor este momento, sabemos que nem sempre é fácil, principalmente quando envolve uma sociedade, sendo que nem sempre todos tem a mesma oportunidade.

## 2.1 A Formação da Identidade docente

Compreender a identidade profissional do professor está relacionando à interpretação social da sua profissão. O ingresso na docência ocorre em diferentes maneiras. Nem sempre o professor tem formação específica para docência, no caso do ensino superior, muita se formam em bacharel e exercem outras profissões ao mesmo tempo, após cursarem cursos de especialização vão se inserido nas universidades e construindo sua identidade docente (CARVALHO, CHIN, 2016).

Segundo o Ministério da Educação (MEC) a exigência para a formação do professor varia de acordo com a área pretendida. Os cursos de licenciatura habilitam o profissional para atuar como professor na educação infantil e ensino médio, o normal superior de graduação, na modalidade de licenciatura, têm por finalidade formar

professores aptos a lecionar na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. O Magistério não é curso superior, mas de nível médio o qual habilita o professor a lecionar na educação infantil.

De acordo com o Ministério da Educação (MEC) a pedagogia é um curso superior de graduação na modalidade de licenciatura e tem como finalidade formar professores para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental até o quinto ano, é aquele professor que assume o currículo da série. Os cursos de pedagogia também formam profissionais para atuarem na gestão do sistema escolar, mas a prioridade é a formação de professores.

Segundo informações do ministério da educação, os cursos de Bacharelado não habilitam o profissional a lecionar. Para atuar como docente o bacharel precisa de cursos de complementação pedagógica, já para lecionar no ensino superior exige que o profissional tenha no mínimo um curso de pós-graduação lato sensu (especialização).

Nos ensinos fundamental e médio das escolas de educação básica podem lecionar os graduados em licenciaturas (química, física, letras, matemática, geografia, ciências biológicas e pedagogia).

Na educação infantil, creches e pré-escolas e nos quatro primeiros anos do ensino fundamental admitem-se professores com formação mínima de nível médio, na modalidade normal. Porém, o projeto de lei 5.395/09, que tramita no congresso nacional, prevê que apenas a educação infantil admita professores com formação mínima de nível médio, na modalidade normal.

Para ingressar como professor de qualquer instituto federal, basta apenas à graduação, entretanto, o plano de carreira prevê uma retribuição por titulação, que aumenta o salário caso o professor tenha mestrado, doutorado ou mesmo especialização.

Os docentes das universidades federais precisam ter ao menos grau de mestre, para concorrerem aos cargos dos concursos, pois atuam especificamente no Ensino Superior. As carreiras das instituições federais também prevêem aumento de salário caso o professor aumente sua titulação.

De acordo com Carvalho & Ching (2016, p. 04) “a educação em todos os níveis é um grande alvo de discussões políticas, filosóficas e cientificas”, porque todos têm clareza da sua importância na formação profissional.

O ato de ensinar sempre trouxe várias preocupações e desafios para o professor, entre eles o que mais tem sido foco de estudos são discussões para ensinar, como conseguir ensinar alguma coisa para pessoas tão diferentes, precisa entender que cada um aprende de uma forma diferente (CARVALHO, CHIN, 2016).

Para Carvalho & Ching (2016) cada aluno é um mundo para o professor conhecer, se quiser ser interlocutor desta aprendizagem, precisa entender que cada um aprende de uma forma diferente.

A prática pedagógica não se faz só com ciências e técnica, a educação envolve a construção da alteridade, os diálogos são importantes, a construção de laços de afetividade entre professores e alunos favorece a harmonia no processo educativo. [...] "Para por em prática o diálogo, o educador deve colocar-se na posição humilde de quem não sabe tudo" (GADOTTI, 1999, p. 69).

Para Freire (1999) o ensinar exige rigorosidade metódica à exigência ética, permeia toda a atividade educativa, corresponde ao compromisso ético e afetivo com o educando como ser histórico que compõe um conhecimento.

> "Pensar certo implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação. Implica o compromisso do educador com a consciência crítica do educando, cuja "promoção" da ingenuidade não se faz automaticamente" (FREIRE, 1999, p. 32-33).

Franco (2012) aborda a importância de o professor acompanhar, vigiar, recompor e readequar o planejamento inicial. A interpretação dos desafios, é a marca da identidade do processo de ensino e aprendizagem. De acordo com o autor a formação do professor não de efetua no vazio, mas deve estar vinculada a uma intencionalidade, a uma política, uma epistemologia e pesquisa aprofundada dos saberes pedagógicos.

Segundo Franco (2012) o professor deve construir uma didática por meio de sua prática, criando espaços para negociação cultural, enfrentando os desafios. Um grande desafio que um professor precisa, é enfrentar e cumprir o seu papel com a sua profissão.

Sabe-se que a função do professor está associada ao ato de ensinar e de propiciar condições de aprender para ensinar os alunos a se inserir na sociedade e no mercado de trabalho. O ensinar não basta ter só o domínio de conhecimentos científicos e de procedimentos didático pedagógicos, é preciso possuir o saber específico que distingue

atuação do professor e a qual hoje atribuímos o conceito de profissionalidade docente (GAETA, MASETTO, 2013).

Segundo Gaeta & Masetto (2013) a identidade profissional é a representação do que eu faço de mim mesmo e que os demais atribuem a mim, no que se refere ao trabalho que realizo. A identidade profissional se constrói com base no significado que a profissão tem para cada um, do que significa ser professor.

Construir uma identidade docente é algo complexo e pessoal, extremamente importante para uma atuação competente e gratificante, pois a identidade condiciona a moral profissional (GAETA, MASETTO, 2013).

A construção da carreira profissional do docente passa, obrigatoriamente, sobre a prática e sobre o processo de educação permanente, a busca por conhecimentos e formação na área. Todo esse processo é um fator indutor da identidade docente, para que o sujeito construa elementos e estabeleça uma base do que significa para ele ser professor.

## Considerações finais

Este artigo teve como objetivo discutir a identidade e seu processo de construção, sendo que a identidade é um processo constante, que implica a definição de quem a pessoa é e quais são seus valores. De acordo com as obras de autores pesquisados, podemos considerar o estudo da identidade como uma condição humana, pois envolve várias situações do cotidiano, na medida em que me reconheço e identifico o outro estabeleço a minha identidade.

A adolescência é uma fase em que o indivíduo passa por mudanças, devido a essas mudanças podem ocorrer uma crise de identidade, quando o mesmo encontra dificuldades para reconhecê-las e adaptarem-se elas. Porém as crises de identidade também podem ocorrer na vida adulta quando o indivíduo não se identifica com algumas funções.

O problema da crise de identidade não está só nos pensamentos ou sentimentos de si, também está relacionado com a forma de como é reconhecido pelos demais indivíduos da sociedade. Nós, seres humanos, passamos por constantes transformações, muitas vezes isso se torna confuso quando passamos por mudanças e não mais nos reconhecemos, nem nos identificamos com o papel que exercíamos anteriormente.

A formação da identidade profissional vai se construindo no decorrer do exercício da profissão, sendo que inicia desde o processo de formação inicial e vai adquirindo formas de acordo com as experiências e práticas exercidas.

Considerando que o reconhecimento social da profissão exercida influência para construção da identidade própria do sujeito, há uma necessidade de reconhecer a identidade profissional para configurar a identidade pessoal. O não reconhecimento social da identidade profissional impede a realização profissional, se o trabalho não é considerado útil, perde-se a referência, e o indivíduo pode não encontrar sentido no que faz.

Neste sentido, discutimos a identidade do professor que é fruto de inúmeros desafios da carreira docente, trazendo os pré-requisitos exigidos para sua atuação. A exigência social faz com que o sujeito esteja apto a buscar uma formação que corresponda à sua profissão, de modo que esta esteja compatível com os avanços do mercado de trabalho.

A profissão do professor requer que o educador esteja aberto para participar das oportunidades que levam ao seu crescimento pessoal e profissional, contribuindo para a melhoria da sua prática e para a formação da identidade docente.

## Referências

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**, São Paulo: Martins fontes, 2007.
- ABREU, Maria Celia.; MASETTO, Marcos Tarciso. **O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos**. São Paulo: Editores Associados, 1990.
- AURÉLIO, Buarque de Holanda Ferreira, **Dicionário de Língua Portuguesa**. 8 ed. Curitiba: Positivo, 2014.
- BOCK, Ana Maria Bahia; FURTADO, Odair, TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Uma introdução ao estudo de psicologia**. 13 ed. São Paulo: Saraiva, 2002.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Identidade e etnia.** São Paulo: Brasilense, 1986.
- BRASIL– Governo Federal- Ministério da Educação. Disponível em: http://sejaumprofessor.mec.gov.br/internas.php?area=como&id=requisitos: Acesso: 13 de janeiro de 2020.
- CARVALHO, Fátima Oliveira, CHING, Hong Yuh. **Práticas de Ensino-Aprendizagem no Ensino Superior- Experiências em Sala de Aula.** Editora: Alta books, Rio de Janeiro, 2016.

- DAVIDOFF, Linda. L. **Introdução à psicologia.** 3 ed. São Paulo: Pearson Education, 2001.
- ERIKSON, Erik H. **Identidade: juventude e crise**. 2 ed. Trad. Álvaro de Cabral, Rio de Janeiro, Zahar, 1976.
- FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. 1º ed. Editora Cortez, São Paulo, 2012.
- FREIRE, Paulo, **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Cortez, 1991.
- GADOTTI, Moacir, **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: artes Médicas, 1999.
- GAETA Cecília; MASETTO, Marcos T. **O professor Iniciante no Ensino Superior.** São Paulo: Editora SENAC, 2013.
- GREEN, André. **Orientações para uma psicanálise contemporânea**. São Paulo: Imago, 2008.
- HEIDEGGER**,** Martin. **Identidade e diferença** (1957) in Conferências e escritos filosóficos, tradução de Ernildo Stein, São Paulo: Editora São Paulo, 2006.
- STRATTON, Peter, HAYES, Nicky. **Dicionário de Psicologia,** São Paulo: Thomson Pioneira, 2003.

# ALGUNAS PROPUESTAS Y REFLEXIONES EN TORNO A LA REGULACIÓN DE LA ENSEÑANZA VIRTUAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL PERÚ

**Alfredo Vidal Henderson**

La enseñanza virtual no es un concepto tan novedoso. La tecnología, desde hace más de una década, nos permite la enseñanza superior en entornos virtuales ya sea de manera sincrónica o asincrónica. Hace 30 años atrás, cuando las computadoras y el internet eran incipientes, esto era algo que no estaba en nuestra mente y menos regulado. Los estudiantes, el autor incluido, nos trasladamos a las aulas a esperar al profesor que nos impartía su cátedra. El cuaderno, el lápiz y la biblioteca física eran nuestras herramientas hoy reemplazables por un computador portátil.

Solo basta mirar algunas películas y caricaturas en donde se fantaseaba con las video-llamadas. Hoy es cosa de todos los días y, nos permite que el mundo sea cada día más global, y que las distancias se acorten.

Esta ponencia recoge esta realidad en el año 2022, y es probable que, con el acelerado avance de la tecnología, en poco tiempo, la enseñanza en línea sea no solo con computadores en internet, sino con realidad virtual y hasta se utilice el metaverso, que hoy está en experimentación acelerada.

En mi opinión, cuáles son los mayores beneficios que nos trae la enseñanza en ambientes virtuales a nivel de educación superior.

A saber, lo primordial es poder educar a un universo mucho mayor de estudiantes. La ubicación geográfica ya no es más un impedimento para la transmisión de conocimientos. Ya no se requiere más que una conexión a internet para poder acceder a un aula virtual y, con ello, tener acceso no solo a la educación superior, sino porque no, a la mejor educación de calidad que traspase las fronteras de nuestro país.

Un segundo elemento importante, y que los economistas llaman la “escasez de recursos”, es el ahorro financiero que implica el no tener que invertir ingentes recursos en comprar, arrendar y equipar instalaciones físicas para organizar un campus universitario que reciba miles de estudiantes. Una plataforma tecnológica de enseñanza virtual es, hoy por hoy, notoriamente más económica que la compra de infraestructura física.

Ahora bien y entrando en materia, ¿cuáles son los principales impedimentos que la regulación establece y, que es lo que pretenden impedir o que ocurra con los actores universitarios?

Para absolver esta pregunta es menester hacer un análisis exhaustivo de los orígenes de la Ley Universitaria Peruana Nº 30220 ("LU") promulgada y publicada el 9 de julio de 2014.

Hasta antes del 2014, la derogada Ley Universitaria Nº 23733 establecía, en su artículo 90 y siguientes un régimen de autorregulación, llamado por la propia norma "coordinación entre Universidades", liderado por un órgano denominado Asamblea Nacional de Rectores. Esto fue reemplazado, por la actual Ley Universitaria[88] que estableció un régimen de regulación bajo la supervisión de la Superintendencia Nacional de Educación Universitaria (SUNEDU) que hoy nos rige.

Uno de los temas que mayor controversia originó, cuando se aprobó la LU en el 2014, es si la regulación mediante la supervisión por la SUNEDU afectaba o no la autonomía de las Universidades reconocida por la Constitución Política del Estado, que establece en su artículo 18, in fine, a la letra lo siguiente:

"Cada universidad es autónoma en su régimen normativo, de gobierno, académico, administrativo, y económico. Las universidades se rigen por sus propios estatutos en el marco de la Constitución y de las leyes"[89].

Un análisis de dicho artículo constitucional nos lleva a afirmar que la autonomía universitaria no se constriñe únicamente a la libertad de cátedra (académica), sino que la autonomía administrativa es muy relevante y fundamental para la administración de una entidad educativa.

En esta línea de pensamiento, a raíz de la promulgación de la LU, el Tribunal Constitucional se pronunció por la constitucionalidad de la LU. En particular, al momento de analizar la autonomía universitaria de acuerdo con el precitado artículo 18 de la Constitución, señaló lo siguiente:

> "La autonomía consiste en el atributo de autodeterminación en el desarrollo de las actividades y funciones derivadas de los fines institucionales"[90]

[88] Artículos 12 y siguientes de la Ley Nº 30220.
[89] Artículo 18 último párrafo de la Constitución Política de 1993.
[90] STC 04232-2004-AA/TC, Fundamento Jurídico 23

El Tribunal Constitucional desarrolla mucho el ámbito en su sentencia, que yo llamo tradicional, de la autonomía universitaria que es la libertad de cátedra, definiéndose como "una forma de garantizar su finalidad constitucional de desarrollo del conocimiento libre de interferencias políticas o ideológicas".[91]

"Sin embargo, esa potestad autodeterminativa, como ya se ha dado cuenta supra, no alcanza sólo al régimen académico, sino que se extiende, además, a otros aspectos como el normativo, económico, administrativo y de gobierno."[92]

Concluye el Tribunal lo siguiente:

"En síntesis, no se amenaza o vulnera la autonomía universitaria cuando el legislador realiza una regulación que incluso incide en ciertos aspectos propios de la misión que la Constitución ha otorgado a dichas instituciones públicas o privadas. Habría, en cambio, una violación de la autonomía universitaria, o una amenaza cierta e inminente de su vulneración, si se trata de una incidencia desproporcionada o arbitraria en las competencias conferidas a las universidades que las despoje de sus atribuciones, o que las limite en forma irrazonable."[93]

En cuanto a la sentencia del Tribunal Constitucional y recogiendo su conclusión, resulta óbice analizar si la regulación de la enseñanza virtual en la LU, resulta desproporcionada o arbitraria para las instituciones que imparten la educación superior.

Para ello me remito al texto original del artículo 47 de la LU, que a la letra señala lo siguiente:

> "Artículo 47. **Educación a distancia:** Las universidades pueden desarrollar programas de educación a distancia, basados en entornos virtuales de aprendizaje. Los programas de educación a distancia deben tener los mismos estándares de calidad que las modalidades presenciales de formación. Para fines de homologación o revalidación en la modalidad de educación a distancia, los títulos o grados académicos otorgados por universidades o escuelas de educación superior extranjeras se rigen por lo dispuesto en la presente Ley. Los estudios de pregrado de educación a distancia no pueden superar el 50% de créditos del total de la carrera bajo esta modalidad. Los estudios de maestría y doctorado no podrán ser dictados exclusivamente bajo esta modalidad. La SUNEDU autoriza la oferta

[91] STC 00007-2015 Fundamento 45.
[92] STC 00007-2015 Fundamento 48
[93] STC 00007-2015 fundamento 50

educativa en esta modalidad para cada universidad cuando conduce a grado académico."[94]

Siguiendo el razonamiento del Tribunal Constitucional, la autonomía administrativa se vulnera claramente en este artículo. Es pues absolutamente desproporcionado no permitir maestría o doctorado cien por ciento virtual, es justamente, el bachiller o maestro que está trabajando (y quiere mantener su trabajo y seguir su educación) el que requiere la máxima facilidad, por lo que consideramos totalmente violatoria esta disposición respecto de la autonomía universitaria reconocida constitucionalmente.

Consideramos que éste, y otros artículos de la actual Ley Universitaria demuestran que se considera a la educación a distancia como inferior a la educación presencial.

A mayor abundamiento, no encontramos razonabilidad alguna en los artículos de la LU y que siguen vigentes el día de hoy, en que al definir los requisitos para ser miembro del Consejo Directivo de SUNEDU, Superintendente, Rector, Decano y hasta Profesor Principal establecen que se requiere ser Doctor (en algunos casos Maestro) habiendo obtenido el título con estudios presenciales. [95]

Han pasado siete años desde la promulgación de dicha Ley, y hasta la fecha no entendemos cómo no han sido derogadas estas irreflexivas disposiciones, totalmente discriminatorias en torno a la educación a distancia. Un profesional que realiza su Doctorado o Postgrado, en la gran mayoría de casos, no puede darse el lujo de tomarse un año sabático para hacer su Doctorado, que implica una exhaustiva labor de investigación y elaboración de una tesis. Entonces, es claro que la limitación resulta a todas luces discriminatoria

Felizmente, a raíz de la pandemia del COVID 19, aunque a destiempo ya que ya habían transcurrido cinco años de vigencia de la LU, se modifica totalmente el precitado artículo 47 de la LU el 10 de mayo de 2020 por el Decreto Legislativo Nº 1496, que a la letra dispone:

"Artículo 47. Modalidades para la prestación del servicio educativo

[94] Ley Universitaria nº 30220, texto original.
[95] Artículos 17.2.2; 20.1.2; 61.3, 69.3 y 83.1 de la LU.

47.1 Las modalidades para la prestación del servicio educativo universitario tienen por objeto ampliar el acceso a la educación de calidad y adecuar la oferta universitaria a las diversas necesidades educativas.

47.2 Las modalidades de estudio son las siguientes:

47.2.1 Presencial.

47.2.2 Semi-presencial.

47.2.3 A distancia o no presencial.

47.3 Las modalidades presencial y semipresencial se caracterizan por combinar procesos de interacción entre los estudiantes y los docentes, en el mismo espacio físico y en tiempo real. Esta modalidad admite, sin desnaturalizar la modalidad, procesos de interacción facilitados por medios tecnológicos que propician el aprendizaje autónomo, en tiempo real o diferido, diferenciándose entre ellas, en cuanto al porcentaje máximo de créditos virtuales por programa académico, que es fijado por la SUNEDU en la regulación pertinente.

47.4 La modalidad a distancia o no presencial, se caracteriza por la interacción, simultánea o diferida, entre los estudiantes y los docentes, facilitada por medios tecnológicos que propician el aprendizaje autónomo. Esta modalidad admite, sin desnaturalizarla, procesos de interacción en el mismo espacio físico y en tiempo real, en tanto el programa de estudios no supere el porcentaje máximo de créditos presenciales que fije la SUNEDU en la regulación pertinente.

47.5 Todas las modalidades deben cumplir condiciones básicas de calidad que aseguren la prestación de un servicio educativo de calidad. Para ello, la SUNEDU establece las condiciones básicas de calidad, comunes y específicas que deben cumplir los programas de estudios en todas sus modalidades y autoriza la oferta educativa para cada universidad cuando conduce a grado académico o título de segunda especialidad profesional.

> 47.6 La SUNEDU fija los criterios para la prestación excepcional del servicio educativo bajo estrategias y modelos no convencionales. Asimismo, evalúa y supervisa su calidad.[96]

Con ello se corrige, parcialmente en nuestra opinión, la norma que atenta contra la autonomía constitucional al establecer reglamentarismos que no resultaban razonables ni hace una década atrás.

Lamentablemente, nuevamente la sobre-regulación aparece en el legislador al delegar en la SUNEDU la determinación de los porcentajes para las diversas modalidades de prestación del servicio educativo. Ello, en nuestra opinión, es atentatorio de la autonomía universitaria que establece la Constitución ya que no permite que sean las propias Universidades las que definan cuando un programa es semipresencial o a distancia según los parámetros y determinaciones que la propia entidad puede determinar. Es un "paternalismo" ridículo, ya que las universidades pueden ser supervisadas ex post facto.

En tal sentido, nuestra ponencia es que continúan las intrusiones de la autoridad regulatoria que no permiten una adecuada autonomía administrativa de las instituciones educativas, ya que debería libremente corresponder a dichas entidades que poseen el mayor conocimiento de cómo impartir sus enseñanzas sin menoscabar la calidad educativa en sus aulas virtuales.

## Conclusiones

1. El artículo 47 de la LU debe modificarse y permitir a las propias universidades la determinación de los porcentajes de presencialidad y virtualidad en las diversas modalidades de enseñanza.

2. El actual reglamentarismo delegando tales determinaciones a la SUNEDU son inconstitucionales al ser desproporcionados y atentar contra la autonomía administrativa de las entidades de educación superior reconocida por el artículo 18 de la Constitución Política.

3. Deben derogarse los artículos 17.2.2; 20.1.2; 61.3, 69.3 y 83.1 de la Ley 30220 descartando como requisitos las maestrías y/o doctorados presenciales para las

[96] Modificación del artículo 47 de la Ley 30220 dispuesta por el artículo 33 del Decreto Legislativo Nº 1496

autoridades de la Comunidad Universitaria y de la propia Sunedu por ser discriminatorios e irracionales.

4. Debe incluirse como una Política Pública de Estado, permitir y proporcionar educación a distancia como un medio de brindarles una educación de calidad a las poblaciones más vulnerables, de escasos recursos y de remota ubicación geográfica, por muy poca inversión.

# REFLEXIONES SOBRE LA EDUCACIÓN DEL IDIOMA ESPAÑOL EN EL NIVEL SECUNDARIO EN CHINA

**Yang Zhen* y Su Chunjing****

* Investigador de la Estación Móvil de la Investigación Científica del Postdoctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Ludong, la República Popular China. Presidente de la RIIDE China.

**Responsable de la Estación Móvil de la Investigación Científica del Postdoctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Ludong, la República Popular China. Asesor internacional de la RIIDE Internacional.

## Resumen

Los estándares generales del currículo de la escuela secundaria emitidos por el Ministerio de Educación de China en 2018 incluyen el español en las asignaturas del examen de ingreso a la universidad, lo que significa que el currículo de idioma español tiene el estatus legal del nivel de escuela secundaria china. Con el avance continuo de la iniciativa de la Franja y la Ruta, la construcción de una comunidad con un futuro compartido para la humanidad se ha convertido en el consenso de todos los países, los pasos de China hacia el centro del escenario mundial son firmes y persistentes, los países de habla hispana se distribuyen en Europa, África, América Latina y el Caribe, más de 20 países lo toman como idioma oficial, la población mundial de español como lengua materna es de casi 480 millones de personas, la población es la segunda después del chino, ocupando el segundo lugar en el mundo. Por lo tanto, es de gran importancia formar talentos del español competitivos a nivel internacional y compuestos de alta gama para el país. Este trabajo analiza la importancia del español para China, la importancia de abrir cursos de español en la etapa de secundaria en China, plantea los desafíos a los que se enfrenta la educación secundaria del español en China a través de la investigación bibliográfica y la investigación de entrevistas, y finalmente presenta sugerencias para mejorar el nivel de enseñanza de la educación del español en las escuelas secundarias en China.

**Palabras clave: educación secundaria del español; intercambio y cooperación internacionales; Calidad de la educación**

## La importancia del español para China

El español es uno de los idiomas de trabajo de las Naciones Unidas, y más de 20 países del mundo tienen el español como idioma oficial. Según las estadísticas de 2017 del Instituto Cervantes, la población de hablantes nativos del español es de casi 480 millones, y la población es la segunda en el mundo después del chino. Los países con el español como lengua oficial se encuentran en tres continentes: Europa, África y América Latina.

La Iniciativa de la Franja y la Ruta, abreviatura de la Franja Económica de la Ruta de la Seda y la Ruta de la Seda Marítima del Siglo XXI, fue propuesta por el presidente chino Xi Jinping en septiembre y octubre de 2013 para construir la Nueva Franja Económica de la Ruta de la Seda y la Ruta de la Seda Marítima del Siglo XXI. Confiando en los mecanismos bilaterales y multilaterales existentes entre China y los países relevantes, y con la ayuda de la plataforma de cooperación regional existente y efectiva, la Franja y la Ruta tiene como objetivo tomar prestados los símbolos históricos de la antigua Ruta de la Seda, mantener en alto la bandera del desarrollo pacífico, desarrollar activamente asociaciones de cooperación económica con los países a lo largo de la ruta y construir conjuntamente una comunidad de intereses, una comunidad de destino y una comunidad de responsabilidad para la confianza política mutua, la integración económica y la inclusión cultural.

Desde su creación en 2013, la Iniciativa de la Franja y la Ruta ha logrado un gran progreso en todo el mundo, y sus estados miembros se han expandido gradualmente desde los países a lo largo de la antigua Franja Económica de la Ruta de la Seda hasta la periferia, y también han ganado una influencia económica considerable en América Latina y el Caribe.

En los últimos años, la cooperación entre China y los países latinoamericanos para construir conjuntamente la Franja y la Ruta ha seguido profundizando, y América Latina y el Caribe se ha convertido en el segundo destino más grande para la inversión saliente de China, con más de 2.700 empresas financiadas por China en América Latina. En los últimos 20 años, China ha puesto en uso o construido un total de 138 proyectos de infraestructura en América Latina, con un capital total de proyectos de más de 94 mil millones dólares y la creación de más de 600,000 empleos locales. Al entrar en 2022, las buenas noticias de la cooperación económica y comercial entre China y América Latina

continúan, y la cooperación entre China y América Latina está mostrando una fuerte resiliencia y vitalidad[97].

El gobierno chino, el gobierno de España y el gobierno de Guinea Ecuatorial también han llegado a un consenso sobre la construcción conjunta de la iniciativa de la Franja y la Ruta, y los intercambios y la cooperación entre las dos partes en los campos político, económico, cultural, educativo y otros se han vuelto cada vez más frecuentes.

En resumen, el español es cada vez más importante como lengua de comunicación para los intercambios y la cooperación entre China y los países de habla hispana en diversos campos.

## La importancia de los cursos del español a nivel de secundaria en China

El Ministerio de Educación ha añadido asignaturas de alemán, francés y español al programa curricular general de bachillerato, que comenzó en otoño de 2018. Como resultado, el número de idiomas que los estudiantes pueden elegir durante el examen de ingreso a la universidad se ha incrementado de los tres idiomas originales de inglés, ruso y japonés a seis. El Programa Curricular General de Escuela Secundaria recientemente revisado optimiza aún más la estructura curricular para proporcionar a los estudiantes una selección de cursos para los estudiantes de diferentes direcciones de desarrollo. La disciplina de Lenguas Extranjeras ofrece 6 idiomas para que los candidatos elijan: inglés, ruso, japonés, alemán, francés y español.

En primer lugar, los estudiantes de secundaria tienen más posibilidades y oportunidades para elegir y aprender diferentes idiomas.

En segundo lugar, rompe la situación de que la educación del español comienza con la educación superior.

En tercer lugar, brinda la posibilidad de formar talentos de lenguas extranjeras de alto nivel y compuestos de la nueva era que conectan escuelas secundarias y universidades.

Por último, es de gran importancia para la internacionalización de la educación secundaria.

---

[97] 张日.拉美共建“一带一路”热度走升[EB / OL]. ( 2022 ) [2022-09-22].https://baijiahao.baidu.com/s?id=1731318333948279033&wfr=spider&for=pc.

## Retos para la educación secundaria del español en China

El diseño del currículo del español de la escuela secundaria tiene como objetivo formar la alfabetización básica de los estudiantes, como la capacidad lingüística, la conciencia cultural, la calidad del pensamiento y la capacidad de aprendizaje, adherirse a los valores educativos de la disciplina, construir una estructura curricular abierta que combine obligatoria y electiva, mejora y expansión en la estructura curricular y los contenidos del curso, y formar constructores y sucesores socialistas con sentimientos de origen y país, y visión internacional que satisfagan las necesidades de desarrollo social.

No existe un uso uniforme nacional de los libros de texto en español de la escuela secundaria china compilados bajo los auspicios del Ministerio de Educación de China. Este problema ha llevado a la inclusión del español en la prueba de acceso a la universidad a nivel institucional, pero la gran mayoría de los centros de secundaria siguen utilizando el libro de texto de la enseñanza universitaria del español. Los libros de texto universitarios del español son difíciles y no interesantes, y no cumplen con el "Programa nacional unificado de exámenes e instrucciones de examen para la admisión a las universidades generales (español)" y "Estándares generales de cursos de español de secundaria".

Los maestros de español de secundaria en la mayoría de las provincias no tienen el certificado de calificación de maestro. En la actualidad, solo los candidatos de las provincias de Beijing, Sichuan y Jiangxi pueden participar en el examen de calificación de maestro del español de escuela secundaria. Esto ha llevado a que en algunas provincias, aunque no tiene el certificado de maestro del español de secundaria, el colegio también contrata maestros, y muchos centros cuentan con profesores con el certificado de maestro en otras disciplinas, mientras que los maestros del español de secundaria no tienen el certificado de maestro de español, lo que afecta gravemente al aprendizaje y dominio de la pedagogía y la psicología de los maestros de español de secundaria.

Los maestros de español de secundaria tienen un bajo nivel de enseñanza. Más de 100 universidades en China han abierto la licenciatura en lengua y literatura españolas, y según la encuesta, ninguna licenciatura en lengua y literatura españolas en las universidades chinas ha abierto una dirección de formación dedicada a la formación de maestros de español de secundaria. Esto ha llevado al fenómeno de que los maestros de español de secundaria tienen conocimientos de idioma español, no tienen conocimientos de pedagogía y psicología educativa, no conocen los métodos de enseñanza y no conocen a las clases.

El español sigue siendo un "idioma pequeño" a los ojos de la sociedad china, las escuelas, los padres y los estudiantes. Este concepto muestra plenamente que todo el mundo carece de comprensión y cognición del español, y existen preocupaciones psicológicas sobre el aprendizaje de idiomas extranjeros excepto del inglés.

## Sugerencias para mejorar el nivel de enseñanza del español en las escuelas secundarias de China

El Ministerio de Educación de la República Popular China debería tomar la iniciativa en la publicación de los libros de texto en español de secundaria para uso unificado en todo el país lo antes posible, lo cual es una tarea muy urgente, y la comunidad educativa nacional de educación secundaria del español está muy ansiosa por tener materiales didácticos adecuados para la educación secundaria en China. Los materiales didácticos, también conocidos como libros de texto, se basan en estándares curriculares, reflexión sistemática de los contenidos de la asignatura de los libros de enseñanza, los materiales didácticos son la concreción de los estándares curriculares, es diferente de los libros generales, generalmente divididos en unidades o capítulos por año académico o semestre. Se compone principalmente de tabla de contenido, textos, ejercicios, experimentos, diagramas, notas y apéndices, y los textos son el cuerpo principal del libro de texto.

El examen de cualificación para maestros del español de secundaria debe promoverse gradualmente en todas las provincias del país, de modo que los maestros de español de secundaria en el país, al igual que los maestros de otras disciplinas, puedan realizar el examen y obtener las calificaciones de los maestros correspondientes. Esto jugará un papel fundamental en la mejora del nivel profesional de los maestros de español en los centros de secundaria.

En ausencia de libros de texto de español de secundaria organizados por el Ministerio de Educación en la actualidad, los maestros de español en las escuelas secundarias de todo el país deben estudiar en profundidad y comprender y estudiar el "Programa nacional unificado de exámenes e instrucciones de examen para la admisión a las universidades generales (español)" y "Estándares generales de cursos de español de secundaria", que son documentos programáticos para guiar la enseñanza actual de la educación del español en las escuelas secundarias, y tener una visión sobre la naturaleza y los conceptos básicos de los cursos del español, la alfabetización básica y los objetivos curriculares, la estructura curricular, el contenido del curso, la calidad académica, Las sugerencias de enseñanza y evaluación, las sugerencias de propuestas de prueba de competencia académica y

examen de ingreso a la universidad, las sugerencias de preparación de libros de texto, la implementación local y escolar de este plan de estudios son todas interpretaciones detalladas y claras.

Con el desarrollo de la educación secundaria del español, es de gran importancia para las universidades chinas abrir el español (formación del profesorado) y el máster en disciplinas y teorías de la enseñanza (español). La mayoría de los maestros en la etapa de la escuela secundaria en China tienen títulos de licenciatura y maestría, especialmente los maestros de secundaria superior, y ahora se están desarrollando y construyendo gradualmente en la dirección de maestros con maestrías. Debido a que las universidades pedagógicas de China tiene muchos años de experiencia en la formación de profesores, se recomienda que las universidades pedagógicas abran con especializaciones en español de pregrado y maestrías en currículo y teoría de la enseñanza, tome la iniciativa en la revisión de los programas de formación de talentos para títulos de pregrado y maestría, y contribuya a la educación del español de las escuelas secundarias en China.

Fortalecer los intercambios internacionales y la cooperación entre las escuelas secundarias chinas y cinco países, incluidos España, Cuba, Argentina, México y Perú. Hay más de 20 países en el mundo que hablan el español como el idioma oficial, de los cuales cinco países, entre ellos España, Cuba, Argentina, México y Perú, han firmado acuerdos sobre el reconocimiento mutuo de títulos de educación superior con el gobierno chino. En primer lugar, los maestros del español de secundaria de países de habla hispana pueden ser contratados para enseñar en China, y los maestros hispanohablantes y chinos pueden cooperar entre sí en la enseñanza, reunir sabiduría para preparar lecciones y enseñar e investigar colectivamente; En segundo lugar, las escuelas secundarias chinas que tienen los cursos del español deben tomar la iniciativa de establecer relaciones entre escuelas hermanas y más escuelas secundarias en países de habla hispana para fortalecer los intercambios entre maestros y estudiantes; Tercero, fortalecer los intercambios y la cooperación con las embajadas y consulados de los países de habla hispana en China, organizar conjuntamente actividades para formar la visión internacional de los estudiantes; Finalmente, las escuelas secundarias chinas cooperan con las instituciones de educación superior en España, Cuba, Argentina, México, Perú para abrir canales para que los estudiantes que estudian el español vayan directamente a universidades extranjeras después de graduarse de la escuela secundaria en China.

## Conclusión

En 2018, el Ministerio de Educación de China incluyó oficialmente el español al sistema de educación secundaria de China, y este nuevo cambio es la necesidad de China de pasar al centro del escenario mundial, profundizando los intercambios, mejorando la amistad entre los pueblos de todos los países, promoviendo la construcción de una comunidad con un futuro compartido para la humanidad y contando bien la historia china. Debido a los numerosos problemas de los maestros, los materiales didácticos, los arreglos curriculares, los modelos y métodos de enseñanza, y los intercambios y la cooperación internacionales, la educación del español a nivel de secundaria en China aún está en su infancia. A través de la publicación de libros de texto en español preparados uniformemente por el Ministerio de Educación, el fortalecimiento del personal docente y el fortalecimiento de los intercambios y la cooperación internacionales, la educación secundaria del español de China seguramente será cada vez mejor.

## Bibliografía

中华人民共和国教育部制定. 普通高中西班牙语课程标准(2017年版2020年修订)[M]. 北京：人民教育出版社,2018.

刘晋彤.新高考改革背景下中学西班牙语教学面临的挑战与对策[J].创新创业理论研究与实践，2021，第五期：38-40.

刘健，李静。普通高中西班牙语课程标准（2017年版）解读[M].北京：高等教育出版社，2018:10,98.

谢宇，董红丹，等.中学小语种课程开发的现状、问题及建议——基于四川省中学日语和西班牙语课程开设情况的调查分析[J].西南大学学报：社会科学版，2022,48（2）：177-183.

张日.拉美共建“一带一路”热度走升[EB / OL].（2022-04-28）[2022-09-22].https://baijiahao.baidu.com/s?id=1731318333948279033&wfr=spider&for=pc.

# Derecho a la elección: aproximaciones a proyectos educativos comunitarios en Chiapas-México.

**María Teresita Pérez Cruz**
**Luis Alonso Coutiño Camacho**
**Francisco Iván López Gutiérrez**

Facultad de Humanidades, Universidad Autónoma de Chiapas.

## Resumen

Hemos iniciado una investigación, que inspira escudriñar proyectos educativos de organizaciones comunitarias, quienes decidieron dar alternativa a la situación de carencia de atención escolar. Nos inspiramos en aquellos proyectos educativos que proliferaron después del movimiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en 1994, en Chiapas, movimiento, que dentro de sus demandas colocaron el Derecho a la educación bilingüe e intercultural.

La investigación tiene el propósito de reconstruir dos aspectos de los proyectos: por un lado, su temporalidad y los motivos de su gestación; por otro, la postura pedagógica desde la formación comunal y el derecho a la educación. Por lo tanto, en esta ponencia abordaremos el marco contextual del proyecto de investigación, que da cuenta de las bases históricas y vigentes, del acercamiento a estos procesos educativos autónomos. Desde estos referentes, estructurar un tejido cronológico naciente de los proyectos, que dé cuenta de los movimientos pedagógicos en Chiapas; y de las bases que fundamentan su decisión.

Seguir los pasos de la gestación de los proyectos educativos, implicará procesos indagatorios de temporalidad, acontecimientos e impacto en la comunidad como Derecho de elección, con ello se logrará trazar puntos de encuentro y desencuentros de los elementos significativos de la conformación de proyectos pedagógicos, así como de las generaciones participantes y las contribuciones que se han desarrollado.

Los procesos educativos se presentarán conforme a la salida de los datos en la indagatoria, de esta forma conformar una estructura organizativa que dé cuenta de su proceso.

La representatividad pedagógica en estos procesos cobra relevancia como parte de los movimientos educativos que han nacido en todo Abya Yala, en diferentes temporalidades

y que se mantienen hoy día como parte de una elección consensuada, como es el Consejo Regional Indígena del Cauca, en Colombia; entre otros.

**Palabras claves**: Educaciones, autonomía, interculturalidad, Derecho a la libre determinación.

## Introducción

En México, por un lado, los proyectos educativos independiente o autónomos desde lo comunitario siguen avanzando como todo proceso educativo; por otro, las escuelas que se encuentran dentro del Sistema Educativo Nacional siguen sujetos a los cambios sexenales que mueven los planes y programas de estudios. El contexto histórico es una parte fundamental para entender e interpretar las construcciones sobre la educación que han demandado los pueblos originarios en las comunidades.

En Chiapas, después de 1994, organizaciones de pueblos originarios tomaron la elección de construir sus propios proyectos educativos. En correspondencia a las demandas y exigencias que se propiciaron con el levantamiento armado de esa fecha, lo anterior por falta o nula atención escolar para esta zona del país.

La investigación que hemos iniciado, se encamina al reconocimiento de procesos educativos construidos desde proyectos en las comunidades y de las organizaciones de pueblos originarios, de esta manera comprender las transformaciones que van configurando nuevos actores educativos y filosofías frente al sistema escolarizado del Estado.

En este contexto, la investigación ha dado sus primeros pasos para ser compartida y lograr recibir las aportaciones y observaciones necesarias en pro de continuar avanzando dentro de la sinuosidad intercultural que caracteriza Chiapas y de las educaciones existentes.

Escudriñar entonces en una primera instancia, los acontecimientos relevantes que apuntan a la demanda educativa desde las organizaciones, es trazar los resultados del Primer Congreso indígena desarrollado en 1974, acontecimiento donde surgen las distintas organizaciones de pueblos originarios, quienes colocaron en la mesa de discusión sus demandas, y dentro de ellas, la educación; otro acontecimiento relevante es el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), que también vuelve a colocar dentro de todas sus demandas, a la educación escolar, cuyo resultados posteriores existe una triangulación con la proliferación de proyectos propios, quienes optan abiertamente por una educación necesaria para los habitantes de su comunidad, desde

este ángulo las experiencias iniciales son punto medular que muestran los proyectos constituidos en 1995 y 1997, mediante procesos sociopolíticos que los encamina a la toma de decisiones, nos referimos al Programa de Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo (ECIDEA), que se constituye en 1997 y el proyecto, de la Unión de Maestros de la Nueva Educación (UNEM) en 1995. Así como, de Escuelas autónomas zapatistas, entre otras, que es parte del aún caminar.

Esta investigación va en la búsqueda de identificar esos proyectos que han nacido después de 1994 en Chiapas y que siguen latente en el proceso educativo, con ello indagar inicialmente cuántos son, su vigencia, su postura de elección educativa, recuperando elementos históricos en el campo de las educaciones y de los Derechos a la educación y libre determinación.

## Contenidos

México es un país pluricultural, marcado en el artículo 4º, de la Constitución mexicana (Diario Oficial de la Federación-1992), posteriormente ampliado en 2001, en el artículo 2º. Así mismo, Chiapas es un estado ubicado al sur de México, que forma parte del mosaico complejo de la diversidad, no solo de prácticas culturales y lingüística, sino de flora, fauna, de políticas que confrontan históricamente a un Estado-Nación mexicano. También resalta su entramado histórico, por pertenecer inicialmente a un país Centroamericano como Guatemala y posteriormente a Norteamérica, al federalizarse en 1824 con México, considerando la delimitación del continente.

Chiapas, dentro de su constitución, en el capítulo II, artículo 7, menciona “El Estado de Chiapas, tiene una población pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. Esta Constitución reconoce y protege a los siguientes: Tseltal, Tsotsil, Chol, Zoque, Tojolabal, Mame, Kakchiquel, Lacandón, Mocho, Jacalteco, Chuj y Kanjobal” (constitución, No. 05, Tomo III, de fecha miércoles 28 de octubre de 2021.).

Existe reconocimiento constitucional, pese a ello, históricamente, en el ámbito educativo escolar han manifestado la necesidad no solo de atención en las regiones marginadas, sino de la educación bilingüe que logre comunicarse en las distintas lenguas existentes, contemporáneamente salta el concepto de interculturalidad para seguir insistiendo en la visión de la educación. Pareciera, que cuando se habla de educación, se está hablando exclusivamente de la atención escolar que marca el Estado, desde un sistema que programa y planea las diferentes etapas de formación, del nivel inicial hasta el superior.

No se concibe otra educación escolar o planeada, más aún dentro de un sector comunal de organizaciones de pueblos originarios.

La educación enunciada como indígena dentro del sistema educativo nacional, ha sido polémica desde sus diversas facetas históricas, debido a la falta de comprensión de las realidades diversas culturalmente y su competencia en los espacios escolares. Por un lado, se ha desarrollado el indigenismo institucional, pensando desde otras realidades deseables a generalizar, aglutinando una visión excluyente. Acertadamente, menciona Henri Favre (1976), el indigenismo en América Latina, es una corriente de opinión favorable a los indios, lo que deja ver que lo favorable eliminaba a lo que se consideraba incivilizado, indicando que la intencionalidad del accionar ideológico no contribuya necesariamente a lo favorable, sino todo lo contrario, el indigenismo desplace culturalmente la diversidad. Por otra parte, desde los movimientos sociales, como bien ha indicado Zibechi (2007) “los movimientos sociales están tomando en sus manos la formación de sus miembros y la educación de los hijos de las familias que los integran”, haciendo referencia a países de Latinoamericanos que en los años sesenta iniciaron movimientos de recuperación de tierras y dentro de ello, brotaron por decirlo de alguna forma, proyectos educativos que con el pasar de los años fueron estableciendo acuerdos con el sistema gubernamental.

Desde México, y en Chiapas, Baronnet (2010) entre otros (Gutiérrez Narváez, Comboni Salinas, Bertely Busquets, etc.), han dado cuenta de la gestación de algunos proyectos educativos que se han mantenido a raíz de 1994 a la fecha, 2022, con ello marcan particularidades relevantes que existen para lograr subsistir, nuevas formas de realizar educaciones desde procesos diversos culturalmente, y desde las propias organizaciones, que siguen apostando una visión autónoma desde la visión pedagógica.

Sin lugar a dudas, el levantamiento de 1994, derivado del impacto del movimiento contestatario del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), fue un aliciente que impulsó diversas acciones en grupos con expectativas de cambio, con ello el educativo que no fue exclusivo del movimiento revolucionario, sin embargo, sí dejó ver desde su inicio una problemática que fue reflejada principalmente en las prácticas escolares del sistema nacional mexicano frente a la diversidad cultural existente en Chiapas.

Es en las mesas de diálogo de los acuerdos de San Andrés a principios del año 1996 sobre derechos y cultura indígena, que ponen la de discusión sobre la educación que demandan los pueblos. Al respecto Baronnet (2015) señala que “a nivel educativo, las autoridades gubernamentales se comprometieron en los Acuerdos de San Andrés, pero sin

seguimiento ni cumplimiento posterior, a asegurar a los indígenas una educación que respete y aproveche sus

saberes, tradiciones y formas de organización" lo cual hace referencia a una educación en donde de manera consensuada se hicieran escuchar las voces de los distintos sectores de las mismas comunidades, tales como las personas adultas con mayor experiencia en los usos y costumbres de distintos ámbitos del contexto, además de la participación de los docentes bilingües que trabajan en las aulas lo cual tendría como objetivo primordial que en las nuevas generaciones tuvieran un impacto mayor las enseñanzas y aprendizajes, esto indica que se debería pensar en una educación igualitaria en favor de las mismas comunidades.

Después de 1994, en Chiapas, se desbordaron paulatinamente un sin número de proyectos educativos comandados por organizaciones de pueblos originarios, proyectándose como alternativos frente al sistema educativo escolarizado oficial, actores con filiación política no gubernamental, donde poco a poco fueron construyendo una autonomía educativa hoy relevante para el campo pedagógico.

Este impacto trascendió los espacios institucionales del sistema educativo nacional y motivó fuertemente las discusiones de y sobre la educación en la diversidad cultural, y proyectos independientes del sistema no escolarizado. El movimiento pedagógico en Chiapas, que ha derivado proyectos educativos por organizaciones, se agrupa en la pluralidad de discursos y acciones que atraviesan perspectivas que expresan filosofías distintas en el lenguaje de los mismos y coincidentes con pedagogías latinoamericanas.

## Resultados

Proyectos educativos: Dos tendencias de educaciones después de 1994; los que discursan la autonomía y la interculturalidad desde la figura de asociaciones civiles, representadas principalmente por organizaciones indígenas, como la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y el Programa Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo de la Región de Ocosingo (ECIDEA); y por último, la segunda tendencia refiere a la autonomía en resistencia, que la representan las bases de apoyo zapatistas, como antecedentes históricos de proyectos que eligieron la educación alternativa para las comunidades con quienes se identifican, actualmente existen otros proyectos que están en proceso de investigación.

Desde este marco se va armando el entramado conceptual y la dimensión política y pedagógica de la educación desde los movimientos de pueblos originarios, que han impactado como fenómeno educativo en Chiapas; principalmente la educación autónoma zapatista, que logra trazar una marcada diferencia en aspectos políticos, filosóficos y pedagógicos. Por ello, la educación intercultural oficial arma nuevos discursos que presentan al parecer innovaciones políticas a través de lo intercultural para indígenas, aunque se diga que es para todos, lo cierto es que los programas atienden a poblaciones indígenas.

## Conclusiones

México ha logrado construir una amplia presencia en su estructura educativa —dentro de sus políticas educativas y en la dimensión de la diversidad cultural y lingüística; como indica Héctor Muñoz (2004): “No es menos importante, por otra parte, que el sistema escolarizado sea, y lejos, la mayor oferta-cobertura educativa indígena en América Latina” (p.6), aun con estos datos, los resultados que se han obtenido en rendimiento escolar no son favorables.

Sin embargo, es relevante considerar que precisamente el discurso indigenista ha configurado la visión de la educación vinculada a los requerimientos nacionales y ha dependido de las posiciones políticas y económicas de los periodos por los que ha atravesado México. En este sentido, la educación indígena históricamente ha sido pensada y ejecutada por quienes han tenido la autoridad para opinar y movilizar ideológicamente con intereses no indígenas. Por ello, hoy día los discursos sobre educación, no están centralizados al discurso del subsistema de educación indígena oficial, sino también de propuestas alternativas que están siendo aplicadas en Chiapas, derivados del impacto del movimiento contestatario, que, no siendo un movimiento sobre educación, expresó desde su inicio una problemática en las prácticas escolares del sistema nacional mexicano y optó por el derecho a la elección.

## Fuentes

Baronet, B. (2015). La educación zapatista como base de la autonomía en el sureste mexicano.

Revista Educación y Rebeldía [online]. vol. 40, n.3, pp. 705-723. DOI: 10.1590/2175-623645794

Baronet, B. (2010, Julio -diciembre). Zapatismo y educación autónoma: de la rebelión a la dignidad indígena. Sociedad y cultura, vol. 13, núm.2, julio-diciembre, pp. 247-258. Universidad Federal de Goiás Brasil.

Comboni, S. S. (2009). Lumaltik Nopteswanej: Educándonos para nuestra vida, La construcción de un proyecto educativo intercultural bilingüe autonómico en la selva lacandona del estado de Chiapas.

Revista casa de tiempo [online]. vol.2, núm. 24, pp. 26-32. ISSN 0185-4275

Favre, Henri (1997). El indigenismo. Fondo de Cultura Económica. México D.f.

Gobierno de Chiapas (2021). Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Chiapas.

Chiapas. Última reforma publicada en el Periódico Oficial No. 191, Decreto No. 05, Tomo III, de fecha miércoles 28 de octubre de 2021.

Gobierno del Estado de México (1992). Diario de la Federación, Ciudad de México.

Gutiérrez, N. R. (2006). Impactos del zapatismo en la escuela: análisis de la dinámica educativa indígena en Chiapas (1994-2004) Liminar [online], vol. 4, núm. 1, pp. 92111. ISSN 2007-8900. https://doi.org/10.29043/liminar .v4i1.199.

Klein, H. (2001). La educación y la autonomía indígena, Centro de Investigaciones Económicas y Políticas de Acción Comunitaria, www.ciepac.org.

Lumaltik Nopteswanej y Enlace, Comunicación y Capacitación, A.C, (2001). Educándonos para nuestra nueva vida, Ocosingo, Chiapas, manuscrito.

Muñoz, R. G. (2004). Chiapas la resistencia, en Rebeldía, núm. 24, Frente zapatista de liberación nacional, octubre Santos, A. (2022). Educación autónoma, la pieza para el empoderamiento de las comunidades zapatistas de Chiapas. [en línea] Zapateando.wordpress.com. Disponible en: <https://zapateando.wordpress.com/2020/08/11/educacion-autonoma-la-pieza-para-el-empoderamiento-de-las-comunidades-zapatistas-de-chiapas/> [Consultado 17 junio de 2022]

Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM), (1999). Bachillerato pedagógico comunitario para la formación de docentes de educación primaria bilingüe intercultural. Plan y programas de estudios, Chiapas, México, manuscrito Unión de

Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM), s.a., Modelo curricular de la educación primaria intercultural bilingüe, México, manuscrito.

MÉXICO, Gobierno del Estado de Chiapas. (2003) Los Acuerdos de San Andrés. Edición bilingüe español-tsotsil. México: Consejo Estatal para la Cultura y las Artes de Chiapas (Centro Estatal de Lenguas, Arte y Literatura Indígenas)

MÉXICO, Gobierno de la República (2013). Plan Nacional de Desarrollo 20132018. Objetivo 3.2, Estrategia 3.2.1, Línea de acción. México Recuperado el 3 de enero 2013 en: http://pnd.gob.mx/wpcontent/uploads/2013/05/PND.pdf

MÉXICO, Secretaría de Educación Pública (1999). Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las niñas y los niños indígenas. México: Secretaría de Educación Básica y Normal.

Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (2007) Plan y programa de estudios. San José Pathuitz, Municipio de Chilón. Material impreso. México.

MUÑOZ C., H. (2004) Escritos. En Revista del Centro de Ciencias del lenguaje. Nº 29, enero- junio, pp. 9-49.

Zibechi, R. (2007). Autonomías y emancipaciones en América Latina. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales.

# REGULACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE. BASES CONSTITUTIVAS DE UN NUEVO DERECHO*

**Leopoldo Ramírez Alarcón**[98]
**Facultad de Derecho – Universidad Andrés Bello (Chile)**

## 1. Introducción

La sociedad chilena fue testigo de las diversas manifestaciones estudiantiles que tuvieron lugar en los años 2006 y 2011, en el primer gobierno de Michelle Bachelet y Sebastián Piñera, respectivamente. El clamor ciudadano tenía como propósito el cumplimiento de una consigna bastante compleja, compuesta por un requerimiento triple: educación pública, gratuita y de calidad.
En su momento, ambos jefes de Estado sufrieron los vaivenes políticos y sociales propios de dicha contingencia, ampliamente cubierta por los diferentes medios de comunicación nacionales y extranjeros, la renuncia de ministros de Estado y caídas progresivas en la popularidad observada por distintos instrumentos de valoración de opinión pública.
Sin mucha calma, pero con el paso de algunos años, el sistema de educación superior comenzó a ver floreciente regulación a partir de múltiples iniciativas legales:

- La Ley N° 20.800, que "Crea el Administrador Provisional y Administrador de Cierre de Instituciones de Educación Superior y Establece Regulaciones en Materia de Administración Provisional de Sostenedores Educacionales", publicada en el Diario Oficial del 26 de diciembre de 2014.
- La Ley N° 20.842, que "Crea las Universidades Estatales de la Región de O'Higgins y de la Región de Aysén", publicada en el Diario Oficial del 3 de agosto de 2015.
- La Ley N° 20.910, que "Crea quince Centros de Formación Técnica Estatales", publicada en el Diario Oficial del 29 de marzo de 2016.
- La Ley N° 21.040, que "Crea el Sistema de Educación Pública", publicada en el Diario Oficial del 16 de noviembre de 2018.
- La Ley N° 21.091, "Sobre Educación Superior", publicada en el Diario Oficial del 29 de mayo de 2018.
- La Ley N° 21.094, "Sobre Universidades Estatales", publicada en el Diario Oficial del 5 de junio de 2018.

Si bien estas dos últimas normas fueron promulgadas bajo el período presidencial del Presidente Sebastián Piñera –iniciado el 11 de marzo de 2018–, lo cierto es que dichos cuerpos legales fueron iniciados e impulsados por la ex Presidenta de la República, Michelle Bachelet, lo que da cuenta de un fuerte ideario sobre reformas a la educación, en todos sus niveles, pero muy particularmente en el ámbito de la educación superior[1]

[98] Presentación realizada en el IX Congreso Internacional de Investigación en Derecho Educativo y I Congreso Nacional en Perú, los días 26, 27 y 28 de octubre de 2022 en Cusco, Perú, sobre la base del Capítulo I de la tesis de doctorado del autor.
* Abogado y Licenciado en Ciencias Jurídicas por la Universidad Santo Tomás de Chile. Cuenta con un Magíster en Gobierno y Sociedad, que obtuvo con distinción Magna cum Laude, por la Universidad Alberto Hurtado. Se encuentra cursando el programa de Doctorado en Ciencias Jurídicas de la Pontificia Universidad Católica Argentina. Profesor del Departamento de Derecho Público de la Facultad de Derecho de la Universidad Andrés Bello de Chile. leopoldo.ramirez@gmail.com.

La aprobación de este conjunto de iniciativas[2], así como también algunas anteriores, vinieron a modificar sustantivamente la normativa introducida en 1981 por la Junta Militar de Gobierno, que permitió el ingreso de actores privados al sistema de educación superior, incrementando el acceso de personas a la educación terciaria, especialmente por parte de quienes pertenecían a los grupos socioeconómicos más vulnerables, lo que en definitiva masificó la educación superior para miles de chilenos.

## 2.La regulación de la educación superior en Chile

Previo a entrar al fondo del asunto, es necesario hacer algunas distinciones previas.

### 2.1 Conceptos preliminares

Por regulación entendemos, en un sentido genérico, todas aquellas exigencias que impone el Estado al desarrollo de la actividad sectorial. En el plano lingüístico, conforme al Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (RAE), “Regulación” es la “Acción y efecto de regular”. Ello es, a su vez, en la segunda acepción, “Ajustar, reglar o poner en orden algo”; en la tercera, “Ajustar el funcionamiento de un sistema a determinados fines”, y en la cuarta, “Determinar las reglas o normas a que debe ajustarse alguien o algo” [3]

Como se advierte, entonces, la regulación de la educación superior en Chile no es solo un asunto de tratados internacionales, la Constitución y las leyes. Es también una materia sobre la que hay una multiplicidad de órganos de la Administración del Estado con distintas competencias sobre el sistema, actos administrativos de naturaleza diversa, procedimientos administrativos y distintos procedimientos para la consecución de determinados fines (tales como son los de acreditación institucional ante la Comisión Nacional de Acreditación, el licenciamiento ante el Consejo Nacional de Educación, o la entrega de información a la Superintendencia de Educación Superior o la Subsecretaría de Educación Superior).

[1] Es probable que dentro de todo ese conjunto de normas sea la Ley N° 21.091 la que introduce los componentes más sustantivos de regulación al sistema de educación superior. En efecto, el art. 1° de la Ley define la educación superior como “un derecho cuya provisión debe estar al alcance de todas las personas, de acuerdo a sus capacidades y méritos, sin discriminaciones arbitrarias, para que puedan desarrollar sus talentos; asimismo, debe servir al interés general de la sociedad y se ejerce conforme a la Constitución, la ley y los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes”. El inciso segundo de la misma disposición agrega que “La educación superior cumple un rol social que tiene como finalidad la generación y desarrollo del conocimiento, sus aplicaciones, el cultivo de las ciencias, la tecnología, las artes y las humanidades; así como también la vinculación con la comunidad a través de la difusión, valorización y transmisión del conocimiento, además del fomento de la cultura en sus diversas manifestaciones, con el objeto de aportar al desarrollo sustentable, al progreso social, cultural, científico, tecnológico de las regiones, del país y de la comunidad internacional”.

[2] Todas ellas se encuentran disponibles en el sitio web de la Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (BCN), en https://www.bcn.cl/portal/. Acceso: 24.10.2022.

3 Excluimos la primera acepción, en razón de no tener pertinencia a los efectos de la contextualización de la definición. Diccionario de la RAE, disponible en su versión digital en el sitio web https://www.rae.es/. Acceso: 24.10.2022.

## 2.2. Ley de Educación Superior

Con la promulgación de la Ley N° 21.091, antes referida, todo este sector del quehacer nacional está teniendo una de reformas que, probablemente, sea de las más profundas desde hace décadas en nuestro país. Quizás incluso desde el mismo origen de la República. De hecho, en el Mensaje de Su Excelencia, la presidenta de la República, Michelle Bachelet, con el que se inició la discusión legislativa del proyecto de ley de educación superior, en su encabezado se señaló:

> *"Honorable Cámara de Diputados:*
>
> *Tengo el honor de someter a vuestra consideración, el siguiente proyecto de ley de Educación Superior, que viene a reformar completamente el régimen jurídico del sector"* [4]

Inspirada en diferentes principios, entre los que destacan autonomía, calidad, cooperación y colaboración, diversidad de proyectos educativos, inclusión, libertad académica, participación, pertinencia social y vinculación con el medio, respeto, promoción y protección de los derechos humanos, transparencia, el referido cuerpo legal modificó sustantivamente distintas normas, creó nuevas instituciones y adecuó otras anteriormente existentes, y diseñó y rediseñó distintos procedimientos administrativos. Solo a modo de ejemplo, modificó el régimen de acreditaciones por un nuevo sistema nacional de aseguramiento de la calidad; se creó órganos del Estado, como son la Subsecretaría de Educación Superior, y la Superintendencia de Educación Superior, lo que contempló, además, una reconfiguración de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) –entidad encargada de la certificación de los planteles y algunos de sus programas de estudios–, y un fortalecimiento del Consejo Nacional de Educación (CNED), que en lo que a educación terciaria se refiere, le corresponde otorgar el licenciamiento a las instituciones de educación superior para que puedan iniciar su funcionamiento.

## 2.3.Criterios y estándares de acreditación

Perfecta muestra de la intensidad regulatoria con la que se ha estado discutiendo en los últimos años materias que se dirigen hacia el corazón de las instituciones de educación superior está dado por la definición de criterios y estándares de acreditación, que alcanzan a universidades institutos profesionales, centros de formación técnica y por accesión, las escuelas matrices de las Fuerzas Armadas y de Orden y Seguridad. Estas normas, en

general, son aquellas a las que corresponde fijar reglas sobre aseguramiento de la calidad en la educación superior por parte de la CNA, que conforme al artículo 6° de la Ley N° 20.129, que "establece un sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior", publicada en el Diario Oficial el 17 de noviembre de 2006, y que sufrió profundas modificaciones con la dictación de la Ley de Educación Superior, señala que la Comisión Nacional de Acreditación es un "organismo autónomo que gozará de personalidad jurídica y patrimonio propio cuya función será evaluar, acreditar y promover la calidad de las Universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica autónomos, y de las carreras y programas que ellos ofrecen". Una vez que la Comisión divulgó públicamente una primera propuesta de criterios y estándares de acreditación, en el marco de un proceso de consulta pública conforme al artículo 39 de la Ley N° 19.880, publicada en el Diario Oficial el 29 de mayo de 2003, que "establece bases de los procedimientos administrativos que rigen los actos de los órganos de la Administración el Estado"[5], recibió 1.149 opiniones[6] . La trascendencia de esta consulta pública estuvo dada por la gran cantidad de nuevo instrumental que se estaba diseñando, y cuya vigencia será obligatoria para todas las instituciones de educación superior autónomas del país. Si bien es evidente que hubo una alta participación, ella estuvo principalmente concentrada en el subsector universitario, puesto que además de criterios y estándares de acreditación institucional para este tipo de entidades, hay otros que necesariamente se le subordinan: son los criterios y estándares obligatorios para la acreditación de carreras y programas específicos: pedagogías, medicina y odontología, en el ámbito del pregrado, y las especialidades médicas y odontológicas, los programas de magíster, sean de naturaleza académica o profesional, y los programas de doctorado.

Otro poderoso ejemplo de esta intensidad regulatoria a la que hemos venido aludiendo lo constituye, especialmente para el caso de la Formación Técnico Profesional, la implementación de una "Estrategia Nacional de Formación Técnico Profesional"[7] , elaborada por un Consejo Asesor para la Formación Técnico Profesional, nombradas el

4 Proyecto de Ley de Educación Superior, Boletín N° 10.783-04, p. 1

5 Señala lo siguiente: "Artículo 39. Información pública. El órgano al que corresponda la resolución del procedimiento, cuando la naturaleza de éste lo requiera, podrá ordenar un período de información pública. Para tales efectos, se anunciará en el Diario Oficial o en un diario de circulación nacional, a fin de que cualquier persona pueda examinar el procedimiento, o la parte del mismo que se indique. El anuncio señalará el lugar de exhibición y determinará el plazo para formular observaciones, que en ningún caso podrá ser inferior a diez días. La falta de actuación en este trámite, no impedirá a los interesados interponer los recursos procedentes contra la resolución definitiva del procedimiento. La actuación en el trámite de información pública no otorga, por sí misma, la condición de interesado. En todo caso, la Administración otorgará una respuesta razonada, en lo pertinente, que podrá ser común para todas aquellas observaciones que planteen cuestiones Sustancialmente iguales".

6 Véase el sitio web de la CNA, https://www.cnachile.cl/Paginas/criterios-y-est%C3%A1ndares.aspx. Acceso: 24.10.2022.

Decreto Supremo N° 323, del Ministerio de Educación, del 2 de febrero de 2018, que fue conformado por múltiples autoridades de la Administración del Estado (como los ministros de Educación; del Trabajo y Previsión Social; de Hacienda; de Economía Fomento y Turismo, entre otras), y reconocidas personalidades del quehacer sectorial, entre quienes destacaban presidentes de consejos de rectores de instituciones técnico-profesionales, y rectores de prestigiosas casas de estudios superiores[8] .

## 2.4.Proyectos de ley actualmente en trámite

La actividad legislativa también observa con cercanía a la educación superior como un sistema, y es por ello que en la actualidad se tramitan en el Congreso Nacional chileno múltiples proyectos de ley. Sólo por mencionar algunos ejemplos en materia de mociones, es decir proyectos de ley propuestos por diputados o senadores en la Cámara de Diputados y Diputadas o en el Senado, respectivamente, se encuentran las iniciativas con Boletín N° 12992-04, “Proyecto de ley que modifica la ley N° 21.091, sobre Educación Superior, para erradicar la discriminación que sufren estudiantes universitarios por su opinión u opción política”; Boletín N° 12866-04, “Modifica la ley N°21.091, Sobre educación superior, para establecer condiciones para el otorgamiento del beneficio de gratuidad de los estudios, en razón del comportamiento del beneficiario”; Boletín N° 12801-04, “Modifica la ley N° 21.091, sobre Educación Superior, y la ley N° 20.370, General de Educación, para disponer el cobro de arancel proporcional y prohibir la denegación de títulos y grados académicos en razón de deudas impagas de los estudiantes, en los casos que indica”; Boletín N° 12087-03, “Modifica la ley N° 19.628, sobre Protección de la Vida Privada, para impedir que los responsables de los registros o bancos de datos personales proporcionen información sobre las deudas contraídas para financiar la educación superior”; Boletín N° 11870-04, “Modifica la ley N° 21.091, sobre Educación Superior, para impedir que estudiantes que causen daños en la infraestructura y equipamiento de establecimientos educacionales accedan a estudios gratuitos en instituciones de educación superior”; Boletín N° 11295-04, “Modifica la ley N° 20.370, General de Educación, para asegurar la reincorporación de las alumnas embarazadas que hayan suspendido sus estudios de educación superior”; Boletín N° 10697-04, “Regula los procesos de cierre de carreras en las instituciones de educación superior”[9] .

**7 Se encuentra disponible en el sitio web del Ministerio de Educación, en https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2020/12/Estrategia-FTP.pdf Acceso: 24.10.2022.**

**8 Véase la nómina en la Estrategia Nacional de Formación Técnico Profesional, p. 6**

**9 Información disponible en el sitio web de la Cámara de Diputados, en https://www.camara.cl/. Acceso: 24.10.2022.**

## 3. Bases indiciarias de un nuevo Derecho

En Chile, la educación superior como campo de estudio ha venido teniendo un creciente interés por parte de la comunidad académica nacional para observarlo desde distintas perspectivas. Por un lado, destacan –entre otros autores– José Joaquín Brunner y Julio Labraña, quienes lo han hecho con el ángulo sociológico desde el Centro de Políticas Comparadas de Educación de la Universidad Diego Portales (UDP). Otros tratadistas, como Andrés Bernasconi, José Julio León y Juan Cristóbal Silva, han hecho lo propio en el Derecho. En estos últimos años, las tesis de doctorado también se han estado interesando en este "rincón del universo". De hecho, el propio José Julio León, para optar al grado académico de Doctor en Educación Superior por las universidades Diego Portales (Chile) y de Leiden (Países Bajos), presentó su investigación "Derecho y política de la educación Superior Chilena: evolución, crisis y reforma" (octubre de 2018), que posteriormente publicó en abril de 2020 en la casa literaria de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Ediciones UC (pp. 369). Posteriormente, en agosto de 2021, Miguel Zárate defendió su tesis de doctorado en Derecho de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, cuyo título es "La educación como actividad económica. Estudio crítico del sistema educacional escolar chileno", que también publicó en formato libro en Ediciones DER (pp. 830). Un tiempo antes que las tesis de doctorado de José Julio León y Miguel Zárate, Pablo Sandoval presentó, en 2016, su Memoria para optar al grado académico de Licenciado en Ciencias Jurídicas de la Universidad de Chile, trabajo que denominó sugerentemente "El Derecho Educacional como una nueva y autónoma rama del Derecho chileno", en cuyo resumen señala que:

> *"se desarrollan argumentos propiamente jurídicos que permiten asentar la existencia de una rama del derecho especializada dentro del Derecho Público chileno, pero autónoma de otras ramas tales como el Derecho Constitucional o Administrativo, cuya finalidad es el estudio sistemático de las relaciones jurídicas surgidas a propósito del fenómeno educativo y cuya denominación es "Derecho Educacional" o "Derecho de la Educación"."*[10].

A mucha distancia, pero temáticamente muy cerca, Ana María Zorrilla presentó ante el programa de doctorado en Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México la tesis "Derecho Administrativo y servicio público: el sector educativo como caso de estudio", en mayo de 2020.

10 Sandoval, Pablo. "El Derecho Educacional como una nueva y autónoma rama del Derecho chileno". Memoria para optar al grado académico de Licenciado en Ciencias Jurídicas de la Universidad de Chile, 2016, p. 3.

## 4.Interrogantes

Omitiendo algunas cuestiones epistemológicas relevantes, tales como la definición de lo que debemos entender por una rama del Derecho, o una disciplina jurídica, que hecho sinónimas para no incurrir en una excesiva reiteración, describiendo además muy brevemente cuáles son los límites hoy difusos de lo que hoy debemos entender por Derecho Público y Derecho Privado, me he cuestionado si la potencial existencia del Derecho de la educación superior surgiría del Derecho Administrativo, que yo entiendo que entiendo que habría de ser su matriz natural. Este es un camino que han recorrido otras ramas del Derecho que hoy gozan de grados significativos de autonomía, y que probablemente adquirieron sin mayores cuestionamientos sobre su matriz natural, que también yo identifico en el Derecho Administrativo. Me refiero a disciplinas tales como el Derecho Aduanero, el Tributario, o a otras disciplinas cuya gestación y desarrollo es posible observar con más o menos intensidad y profundidad en distintas latitudes: de los recursos naturales, del medio ambiente, derecho de aguas, derecho minero, por mencionar algunos.

Si es que existe un Derecho de la educación superior en Chile, ¿su lugar de origen será el Derecho Administrativo? Quizás esta es una de las preguntas medulares del trabajo de investigación.

## 5.Conclusiones

Como puede advertirse, me parece que es evidente que el Derecho tiene un interés manifiesto en la regulación específica del sistema de educación superior, fijando reglas, creando y rediseñando instituciones, estableciendo procedimientos para la consecución de determinados fines. En el caso chileno, además, esta regulación ha venido por un conjunto de múltiples leyes, donde la N° 21.091, sobre Educación Superior, es quizás la más sustantiva de todas ellas en razón de la profundidad de cambios que impulsa. La regulación sobre la que tantas veces hemos aludido debe considerarse entendida en un sentido amplio, y ello abarca normas jurídicas que incluyen formalmente a tratados internacionales, constituciones políticas y leyes de los Estados, independientemente de las categorías o de su denominación. No obstante, a todas ellas han de considerarse incluidos también una amplia gama de actos administrativos que las distintas autoridades

de órganos del Estado con competencias específicas sobre el sistema de educación superior expiden hacia sus destinatarios. Ejemplo de ello lo constituyen los estándares de acreditación en Chile, que si bien son diseñados por mandato de la ley, constan en actos administrativos de la Comisión Nacional de Acreditación.

Por otro lado, cabe señalar que en la literatura también se ha venido observando con un interés cada vez más creciente el fenómeno que hemos reseñado, relativo a la potencial gestación de una rama del Derecho, y cuenta de ello lo dan el número de trabajo de tesis de investigación a nivel de doctorado y grados académicos. Quizás no se ha mencionado en forma expresa, pero la existencia de entidades como la Red Internacional de Investigación en Derecho Educativo es otra muestra de ello. Desde luego, de momento no todas las interrogantes tienen sus respuestas, pero es en instancias como estas donde espero tener la oportunidad de acercarme paulatinamente a cada una de ellas.

## 6.Bibliografía

En materia de fuentes, para mayor claridad de su identificación, las clasificaremos a continuación en normas, doctrina, documentos y sitios web.

### 6.1.Normas

• Ley N° 19.880, que establece Bases de los Procedimientos Administrativos que rigen los actos de los Órganos de la Administración del Estado, del 29 de mayo de 2003.
• Ley N° 20.800, que “Crea el Administrador Provisional y Administrador de Cierre de Instituciones de Educación Superior y Establece Regulaciones en Materia de Administración Provisional de Sostenedores Educacionales”, del 26 de diciembre de 2014.
• Ley N° 20.842, que “Crea las Universidades Estatales de la Región de O’Higgins y de la Región de Aysén”, del 3 de agosto de 2015.
• Ley N° 20.910, que “Crea quince Centros de Formación Técnica Estatales”, del 29 de marzo de 2016.
• Ley N° 21.040, que “Crea el Sistema de Educación Pública”, del 16 de noviembre de 2018.
• Ley N° 21.091, “Sobre Educación Superior”, del 29 de mayo de 2018.
• Ley N° 21.094, “Sobre Universidades Estatales”, del 5 de junio de 2018. 6.2.Doctrina
• Bernasconi, Andrés: - “Informe sobre la educación superior en Chile, 1980-2003”. Ed. Universitaria, Santiago de Chile, 2004, pp. 201. - “La Educación Superior ante el Derecho” (Editor), Ed. Biblioteca Americana, Santiago de Chile, pp. 207. - “La

educación superior de Chile: Transformación, desarrollo y crisis". Ediciones Universidad Católica, Santiago de Chile, 2015, pp. 632. - "Regímenes jurídicos de las instituciones de educación superior". Santiago, Corporación de Promoción Universitaria, 1994.

- León, José Julio: - 11 - - ¿Judicialización de la educación superior? Revista Calidad en la Educación, (40), 54-93. https://doi.org/10.31619/caledu.n40.66. - Derecho y Política de la Educación Superior Chilena. Evolución, Crisis y Reforma. Ediciones Universidad Católica, Santiago de Chile, 2020. pp. 432.
- Ramírez, Leopoldo. "Institucionalidad Política de los Derechos Fundamentales en Chile". Ediciones Jurídicas de Santiago, agosto de 2017.
- Sandoval, Pablo. "El derecho educacional como una nueva y autónoma rama del Derecho chileno". Memoria para optar al grado académico de Licenciado en Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de Chile. Santiago, 2016.
- Zárate, Miguel. "La educación como actividad económica. Bases para una crítica al sistema educacional escolar chileno". Ediciones DER, Santiago de Chile, 2021.
- Zorrilla, Ana María. "Derecho administrativo y servicio público: el sector educativo como caso de estudio". Tesis para optar al grado de doctora en Derecho por la Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad Universitaria, mayo de 2020.

### 6.3.Documentos

- Estrategia Nacional de Formación Técnico Profesional (2020), disponible en el sitio web del Ministerio de Educación, en https://educacionsuperior.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/49/2020/12/Estrategia-FTP.pdf Acceso: 24.10.2022.
- Proyecto de Ley de Educación Superior, Boletín N° 10.783-04.

### 6.4.Sitios web

- Cámara de Diputadas y Diputados, http://www.camara.cl/.
- Comisión Nacional de Acreditación, https://www.cnachile.cl/Paginas/Inicio.aspx.
- Ministerio de Educación, https://www.mineduc.cl/.
- Real Academia Española de la Lengua, http://www.rae.es/

# A POLÍTICA NACIONAL DE HUMANIZAÇÃO E A TRANSVERSALIDADE COM EDUCAÇÃO E SAÚDE

**Marines Aires**[99]

**Luci Mari Duso Pacheco**[100]

## Resumo

O presente estudo é embasado em referenciais que tratam sobre a Política Nacional de Humanização (PNH) e sua transversalidade com educação e saúde. O objetivo é refletir, por meio da construção do estado do conhecimento sobre a Política Nacional de Humanização, como eixo transversal e articuladora da educação e saúde. Metodologia. Trata-se de um estudo para construção do estado do conhecimento realizada junto ao banco de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A Política Nacional de Humanização, entendida como um conjunto de princípios e diretrizes que se traduzem em ações nos diversos serviços, nas práticas de saúde e nas instâncias do sistema, caracteriza-se em uma construção coletiva e transversal.

**Palavras chaves: Humanização, praticas educativas, educação e saúde.**

## Introdução

O sistema de saúde, no Brasil, passou por um processo de grandes modificações pelas políticas públicas, as quais vêm contribuindo para mudanças nos modelos de assistência, visando a qualificação da atenção à saúde da população, com ênfase na educação em saúde e nas práticas humanizadas.

Com a implantação do Sistema Único de Saúde (SUS), a saúde passa a ser considerada direito de todos e dever do Estado, sendo garantida mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos, além do acesso

[99] Doutora em Enfermagem pelo Programa de Pós-graduação em Enfermagem, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGENF/UFRGS). Professora colaboradora do Programa de Pós-graduação em Educação, da URI/FW(PPGEDU). Pós-doutoranda em Educação - PPGEDU/URI. E-mail: maires@uri.edu.br
[100] Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Professora e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/URI). E-mail: luci@uri.edu.br

universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação (BRASIL, 1988).

A saúde, enquanto direito de cidadania, é garantida a todos os indivíduos brasileiros, mediante o cumprimento de princípios como a universalização, integralidade e equidade. A universalidade assegura o direito à saúde para toda a população e acesso, sem discriminação, ao conjunto de ações e serviços de saúde ofertados pelo sistema. A integralidade pressupõe a oferta de um conjunto articulado e contínuo de ações e serviços preventivos e curativos, individuais e coletivos, exigidos para cada caso, em todos os níveis de complexidade do sistema. O princípio da equidade busca atentar para as necessidades coletivas e individuais que devem orientar o processo de cuidado, buscando identificar as diferenças de risco (BRASIL, 1988).

Nessa perspectiva, em 2003, foi instituída a Política Nacional de Humanização (PNH) como uma política transversal, entendida como um conjunto de princípios e diretrizes que se traduzem em ações nos diversos serviços, nas práticas de saúde e nas instâncias do sistema, caracterizando uma construção coletiva (BRASIL, 2004). A PNH visa um conjunto de ações para humanizar as práticas em saúde, de modo a favorecer a troca de saberes por meio do trabalho em equipe, oportunizando o diálogo entre os profissionais de várias áreas, levando sempre em conta as necessidades da diversidade de atores que se fazem presentes no campo da saúde. A transversalidade é um dos princípios da PNH, que visa estar presente em todos os programas e políticas, possibilitando uma comunicação entre pessoas e grupos. Desde modo, é a transversalização das práticas que pode promover conexão entre trabalho, formação, gestão e criação de novos valores, práticas e relações (SILVA; BARROS; MARTINS, 2015).

Nesse contexto, a PNH busca contrapor os modos hegemônicos do processo de gestão, marcados por práticas autoritárias e centralizadoras, potencializando e criando espaços de trocas, nos quais indivíduos com valores, saberes, hábitos, desejos, interesses e necessidades diferentes encontrem, de forma coletiva, saídas para os desafios do cotidiano (SILVA; BARROS; MARTINS, 2015).

Diante de tais pressupostos a PNH propõe mudanças nas práticas de educação e saúde. A educação em saúde, está relacionado ao processo educativo de construção de conhecimentos em saúde, que envolve um conjunto de práticas educativas que contribuem para empoderar as pessoas, com vistas à promoção da saúde e do autocuidado (BRASIL, 2006). Nesse ínterim, a educação em saúde, como processo político-pedagógico, requer o desenvolvimento de um pensar crítico e reflexivo, permitindo desvelar a realidade e

propor ações transformadoras que levem o indivíduo à sua autonomia e empoderamento. Diante do exposto o objetivo é refletir, por meio da construção do estado do conhecimento sobre a Política Nacional de Humanização, como eixo transversal e articuladora da educação e saúde.

METODOLOGIA. O presente trabalho trata-se da construção do estado do conhecimento sobre a temática foi realizada junto ao banco de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A pesquisa foi realizada no mês de julho e agosto de 2022 e levou em conta os trabalhos produzidos no período compreendido entre os anos de 2003 a 2022. O período foi considerado marco político da implantação da PNH. Para tanto, foram utilizados os seguintes descritores: Humanização AND praticas educativas AND educação e saúde.

Após a realização desta primeira etapa, os resumos foram lidos e as dissertações e teses que estavam disponíveis foram selecionadas para serem analisadas. Cabe enfatizar que muitos trabalhos não estavam disponíveis online, pois foram realizados antes da Plataforma Sucupira. Após a análise das produções, foram selecionados quatro trabalhos que atendiam os objetivos propostos. Observou-se que há uma incipiência de estudos com foco no objetivo aqui apresentado.

**RESULTADOS.**

A seguir são apresentados, no Quadro 1, os trabalhos analisados.

Quadro 1: Trabalhos analisados

| **Autor-ano** | **Título** | **Objetivo** | **Metodologia** | **Instituição de ensino** |
|---|---|---|---|---|
| Maria Alice de Moura Ramos - 2016 | Classe Hospitalar: Processos e Práticas Educativas pela Humanização | Compreender o que as crianças nos contam sobre a escola no hospital nas práticas educativas. | Pesquisa qualitativa com crianças hospitalizadas. Foram realizadas entrevistas narrativas com utilização de rodas de conversas, grupos, desenhos, filme, fotos | Universidade Federal Fluminense - Tese |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | e observação participante. | |
| Charline Beatrice Ritter Beregula - 2015 | Formação do Profissional Enfermeiro e as Práticas Humanizadoras em Saúde: uma possibilidade de articulação entre a educação popular e ética do cuidado | Conhecer a formação profissional dos enfermeiros e a articulação entre educação popular e a ética do cuidado, a fim de analisar suas influências nas práticas humanizadoras destes profissionais | Pesquisa qualitativa com abordagem filosófica hermenêutica. Participaram do estudo 18 enfermeiros. | Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Dissertação |
| Aretha Feitosa de Araújo - 2017 | O ensino de humanização na graduação em medicina: agir pedagógico e interlocução com as práticas de saúde | Analisar a inserção da humanização em saúde na formação médica em Instituição de Ensino Superior situada na região do Cariri, interior do Ceará. | Estudo de caso, com abordagem qualitativa. Realizado no curso de Medicina de uma Instituição de Ensino Superior privada, situada em Juazeiro do Norte, Ceará. A amostra foi composta por cinco docentes e 12 discentes do referido curso | Universidade Estadual do Ceará - Dissertação |
| Lígia Marques Vilas Bôas - 2015 | Expressões do humanismo no currículo de medicina da escola bahiana de medicina e saúde pública | Compreender como o humanismo se expressa no currículo do curso de medicina de uma instituição | Estudo exploratório descritivo, de natureza mista, realizado com 28 docentes do curso de medicina | Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública - Programa de Pós-graduação em |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | privada de ensino da cidade de Salvador-Bahia | | Tecnologias em Saúde - Dissertação Fonte: Elaborado pela autora (2022) |

Considerando o objetivo proposto neste estudo, evidenciou-se que os trabalhos analisados na íntegra ainda apresentam incipiência em relação à proposta a ser estudada. Entre os resultados apresentados, o estudo de Araújo (2017) teve como objetivo analisar a inserção da humanização em saúde na formação médica por meio de um estudo de caso. De acordo com a autora, os resultados evidenciam a inexistência de temas, conteúdos e/ou disciplinas voltadas à humanização no desenho curricular do curso. Tais achados mostram a necessidade da inserção desta temática na formação dos profissionais de saúde, considerando que a PNH é uma política transversal, que tem entre os seus objetivos a busca por colocar em prática os princípios da universalidade e da integralidade do cuidado no cotidiano dos serviços de saúde, produzindo mudanças nos modos de gerir e cuidar (BRASIL, 2004). Ela visa, ainda, incluir nessa proposta de mudança os atores envolvidos no processo de construção do SUS, ou seja, incluir os trabalhadores, usuários e gestores na produção e gestão do cuidado e dos processos de trabalho.

O estudo de Vilas Bôas (2015), nesse mesmo contexto, buscou compreender como o humanismo se expressa no currículo do curso de medicina. Entre os principais achados foi evidenciado que humanismo é abordado no currículo do curso de medicina, porém, apresenta-se de forma desarticulada, revelando que o tratamento dado ao tema está vinculado a componentes específicos e ao cenário no qual é desenvolvido, assim como à prática individual do docente. Nesse cenário, vislumbra-se a necessidade de implantação de um eixo humanístico no currículo, bem como a elaboração coletiva de estratégias que fortaleçam a práxis pedagógica docente com base nos princípios da PNH.

No estudo de Ramos (2016) o objetivo foi compreender o que as crianças nos contam sobre a escola do hospital nas práticas educativas. Considerou-se a humanização nas práticas educativas como respeito à vida e melhoria das relações. Os achados da pesquisa demonstram que o direito à continuidade da escolarização no contexto hospitalar contribuiu para construção de relações que fortalecem as identidades dos sujeitos

participantes, promovendo estratégias de enfrentamento ao adoecimento e à hospitalização, na medida em que promove a ação do seu fazer, minimizando a incapacitação imposta pela cultura hospitalar. Tais achados refletem a importância da transversalidade da PNH.

A dissertação de mestrado de Beregula (2015) teve como objetivo conhecer a formação profissional dos enfermeiros e a articulação entre educação popular e a ética do cuidado, a fim de analisar suas influências nas práticas humanizadoras. A autora evidenciou que a ética está relacionada como fator determinante na formação profissional do enfermeiro humanizador. A perspectiva da educação em saúde está articulada com a educação popular, que, por sua vez, é a base fundante de todo o processo educacional que procura, por meio do diálogo, transpor as barreiras do modelo tradicional (bancário) de ensino, respeitando as diferenças. Em consonância com a PNH, na qual se destaca que a humanização deve traduzir princípios e modos de operar no conjunto das relações entre os diferentes profissionais e os usuários.

**Política Nacional de Humanização e a transversalidade com educação e saúde**

A discussão da humanização no campo da saúde está intrinsecamente ligado ao processo de constituição do SUS no Brasil. O movimento da Reforma Sanitária, na década de 70, mobilizou a sociedade brasileira e propôs novas políticas, novos modelos de organização do sistema, serviços e práticas de saúde para atender as necessidades da população. Entre os pressupostos do movimento, destaca-se a busca da saúde como direito de todos, direito de cidadania, acesso garantido à população com base em ações de cunho preventivo e/ou curativo e, para tal, deveriam estar integradas em um único sistema. Assim, a busca pela descentralização da gestão, tanto administrativa como financeira, precisava ser compartilhada nas três esferas de governo e o exercício do controle social encarado como uma estratégia de participação popular (BENEVIDES; PASSOS, 2005).

Em 1986, a VIII Conferência Nacional de Saúde, organizada pelo movimento da Reforma Sanitária, com intensa participação social, consagrou uma concepção ampliada de saúde e o princípio da saúde como direito universal e dever do Estado, o que resultou na criação do SUS. Levando em consideração a saúde como direito constitucional, ela é resultante das condições de alimentação, habitação, educação, renda, meio ambiente, trabalho, transporte, emprego, lazer, liberdade, acesso e posse da terra e acesso a serviços de saúde. Ademais, está relacionada ao resultado das formas de organização social da produção, as quais podem gerar grandes desigualdades nos níveis de vida (BRASIL, 1988).

Um dos grandes desafios do SUS é a criação de um modelo de atenção que garanta a assistência integral de saúde dos usuários, pautado nesses princípios e relacionado às mudanças nas práticas de saúde, com ênfase na Humanização. Para Mattos (2009) a lógica que deve orientar a organização dos serviços de atenção e atuação dos profissionais é a de tornar mais fácil a vida do cidadão ou usuário no usufruto de seus direitos. Trata-se de organizar o SUS em torno dos preceitos da promoção da saúde, do acolhimento, dos direitos à decisão sobre alternativas terapêuticas, dos compromissos de amenizar o desconforto e o sofrimento dos que necessitam de assistência e cuidados. Ainda, na perspectiva do autor mencionado, as mudanças no modelo de atenção devem se concentrar no usuário-cidadão como um ser humano integral, abandonando a fragmentação do cuidado e da gestão, que transforma as pessoas em órgãos, sistemas ou pedaços de gente-doente. As práticas interativas, mais holísticas, a humanização do cuidado, que envolve desde o respeito na recepção e no atendimento até a limpeza e conforto dos ambientes dos serviços de saúde, deve orientar todas as intervenções (MATTOS, 2009).

A Política Nacional de Humanização nasce da necessidade de realizar mudanças no contexto das práticas e da gestão (BRASIL, 2004). Benevides e Passos (2005) indicam que o conceito de humanização ganhou destaque crescente a partir do ano 2000, em programas no campo da saúde. A necessidade de recolocação do problema da humanização, distanciado do humano idealizado e aproximado do humano protagonista e autônomo, coincide com a problematização da relação entre o conhecimento e a transformação da realidade. Gerou o movimento da humanização da saúde em direção à construção de uma política pública.

De acordo com o Ministério da Saúde:

> [...] a humanização consiste na valorização dos diferentes sujeitos implicados no processo de produção de saúde: usuários, trabalhadores e gestores, no fomento da autonomia e do protagonismo desses sujeito, com o aumento do grau de corresponsabilidade na produção de saúde e de sujeitos, no estabelecimento de vínculos solidários e de participação coletiva no processo de gestão, na identificação das necessidades sociais de saúde, na mudança nos modelos de atenção e gestão dos processos de trabalho tendo como foco as necessidades dos cidadãos e a produção de saúde e no compromisso com a ambiência, melhoria das condições de trabalho e de atendimento (BRASIL, 2004, p. 8).

De acordo com Ayres (2005), o conceito de humanização tem ocupado um lugar de destaque nas atuais propostas de reconstrução das práticas de saúde no Brasil, no sentido de sua maior integralidade, efetividade e acesso. Deslandes (2004) identificou e discutiu diversas abordagens e sentidos da humanização em documentos veiculados pelo Ministério da Saúde, tais como: oposição à violência institucional; qualidade do atendimento, associando excelência técnica com capacidade de acolhimento e resposta; cuidado com as condições de trabalho dos profissionais e; ampliação da capacidade de comunicação entre usuários e serviços.

Nesse direcionamento, a humanização é vista como valor, na medida em que resgata o respeito à vida humana e, assim, abrange circunstâncias sociais, éticas e educacionais, as quais visam uma vertente para levar esse entendimento às práticas educativas e à formação (MATTOS, 2009). Todavia, para que ocorra uma mudança de concepção de modelo de gestão é necessário compromisso institucional, individual e coletivo, busca-se articular saberes para produção de novas tecnologias e um transversalizar de ações em um esforço permanente de cogestão e corresponsabilidade (PEDROSO; VIEIRA, 2009).

Ayres (2005) enfatiza que é necessário entendermos a humanização em sua inexorável politicidade e socialidade e, por conseguinte, em suas importantes implicações institucionais. A problemática de que trata a humanização não se restringe ao plano das relações pessoais entre terapeutas e pacientes, embora chegue até ele. Não se detém em rearranjos técnicos ou gerenciais das instituições, embora dependa deles. Trata-se de um projeto existencial de caráter político.

A transversalidade aponta para práticas de vinculação, de criação do comum e de tecnologias relacionais intra e intergrupos. É aquela que inclui a incidência eminentemente afetiva do trabalho em saúde, proporcionando redes de conversação que podem ser pensadas também como redes de trabalho. A humanização se apresenta como estratégia de interferência no processo de produção de saúde levando em conta que sujeitos, que quando mobilizados, são capazes de transformar realidades, transformando-se a si próprios neste mesmo processo (BENEVIDES; PASSOS, 2005).

A dimensão transversal da PNH implica para sua efetivação um construir coletivo. Nessa perspectiva, como política transversal, a PNH entende que, em seu papel articulador, ela deve se dirigir, por um lado, à facilitação e à integração dos processos e das ações das demais áreas, criando o campo no qual a Política de Humanização se dará. Para tanto, deve também se assumir como núcleo de saber e de competências, com ofertas especialmente voltadas para a implementação da Política de Humanização (BRASIL,

2004). Assim, transversalizar é colocar os saberes e práticas de saúde no mesmo plano comunicacional, provocando a desestabilização das fronteiras dos saberes, territórios de poder e modos instituídos nas relações de trabalho, para produção de um plano comum.

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esse capítulo é baseado na construção do Estado do Conhecimento sobre Política Nacional de Humanização e sua transversalidade com educação e saúde . A construção do Estado do Conhecimento sobre a temática foi embasada na proposta de pesquisa no estágio de Pós-doutoramento, no Programa de Pós-graduação em Educação, da URI/Câmpus de Frederico Westphalen. Os achados demonstram que a temática, apesar do princípio da transversalidade, ainda é incipiente em termos de pesquisa. Deste modo, buscar-se-á ampliar as pesquisas com vistas a aprofundar a análise sobre a crescente aproximação da educação e saúde, a partir da implantação da Política Nacional de Humanização.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A.F. O ensino de humanização na graduação em medicina: agir pedagógico e interlocução com as práticas de saúde. 2017, 111f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Saúde). Centro de Ciências da Saúde, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza/CE, 2017.

AYRES, J.R.C.M. Hermenêutica e humanização das práticas de saúde. Revista Ciência & Saúde Coletiva, Rio de Janeiro/RJ, v. 10, n. 3, p. 549-60, 2005.

BENEVIDES, R.; PASSOS, E. A humanização como dimensão pública das políticas de saúde. Revista Ciência & Saúde Coletiva, Rio de Janeiro/RJ, v. 10, n. 3, p. 561-571, 2005.

BEREGULA, C.B.R. Formação do profissional enfermeiro e as práticas humanizadoras em saúde: uma possibilidade de articulação entre a educação popular e a ética do cuidado. 2015, 87f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen/RS, 2015.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília/DF, out. 1988. Disponível em: . Acesso em: 22 ago. 2022.

BRASIL. Educação em Saúde. Brasília/DF: Ministério da Saúde; Tesauro Eletrônico, 2022. Disponível em: . Acesso em: 22 ago. 2022.

BRASIL. HumanizaSUS: Política Nacional de Humanização: a humanização como eixo norteador das práticas de atenção e gestão em todas as instâncias do SUS. Brasília/DF: Ministério da Saúde, 2004.

BRASIL. Política Nacional de Educação Permanente em Saúde: o que se tem produzido para o seu fortalecimento? Brasília/DF: Ministério da Saúde, 2018b.

BRASIL. Política Nacional de Promoção da Saúde: PNPS: Anexo I da Portaria de Consolidação n. 2, de 28 de setembro de 2017, que consolida as normas sobre as políticas nacionais de saúde do SUS. Brasília/DF: Ministério da Saúde, 2018a.

BUSS, P.M. Uma introdução ao conceito de promoção da saúde. In: CZERESNIA, D.; FREITAS, C.M. (Orgs.). Promoção da saúde: conceitos, reflexões, tendências. Rio de Janeiro/RJ: Editora Fiocruz, 2003. p. 15-38.

DESLANDES, S.F. Análise do discurso oficial sobre a humanização da assistência hospitalar. Revista Ciência & Saúde Coletiva, Rio de Janeiro/RJ, v. 9, n. 1, p. 7-14, 2004.

MACHADO, M.F.A.S.; et al. Integralidade, formação de saúde, educação em saúde e as propostas do SUS – uma revisão conceitual. Revista Ciência & Saúde Coletiva, Rio de Janeiro/RJ, v. 12, n. 2, p. 335-342, 2007.

MATTOS, R.A. Princípios do Sistema Único de Saúde (SUS) e a humanização das práticas de saúde. Revista Interface - Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu/SP, p.771-80, 2009. PEDROSO, R.T.; VIEIRA, M.E.M. Humanização das práticas de saúde: transversalizar em defesa da vida. Revista Interface - Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu/SP, v. 13, supl. 1, p. 695-700, 2009.

RAMOS, M.A.M. Classe hospitalar: processos e práticas educativas pela humanização. 2016, 143f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro/RJ, 2016.

SILVA, F.H.; BARROS, M.E.B.; MARTINS, C.P. Experimentações e reflexões sobre o apoio institucional em saúde: trabalho a partir do HumanizaSUS. Revista Interface - Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu/SP, v. 19, n. 55, out./dez. 2015.

VILAS BÔAS, L.M. Expressões do humanismo no currículo de medicina da escola bahiana de medicina e saúde pública. 2015, 106f. Dissertação (Mestrado em Tecnologias em Saúde). Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública, Salvador/BA, 2015.

# FORMACIÓN CIUDADANA Y CUIDADO AMBIENTAL, DESDE LA CONSTRUCCIÓN DE SECADOR SOLAR EN CONTEXTO RURURBANO, EN CHIAPAS, MÉXICO.

***Wílder Álvarez Cisneros***[101]

***Octavio Grajales Castillejos***[102]

***Rodolfo Humberto Ramírez León***[103]

## Resumen

Se exponen avances de un proceso que implica formación ciudadana y cuidado ambiental en alumnos y beneficiarios del diseño y construcción de un Prototipo de Secador Solar Portátil Sustentable (PSSPS), para deshidratar productos de alfarería de barro artesanal en un contexto urbano. Además, de la tarea de aplicación de conocimiento científico se logró vincular y sensibilizar, tanto alumnos y usuarios del prototipo, sobre la importancia que tiene el cuidado del medioambiente, al usar energías limpias (termosolar). El problema surgió de los alfareros quienes manifestaron inconvenientes con el secado de sus artesanías de barro, por gasto excesivo en uso de electricidad y combustibles derivados del petróleo. Se abordó metodología mixta (cuantitativo y cualitativo) en un estudio de caso. Como resultados se logró concretar PSSPS, flexible, barato, manejable y desmontable conformado por tres elementos: área de colector solar, cámara y bandejas para secado. Se concluye que el PSSPS es prototipo de utilidad para alfareros de Ocuilapa de Juárez, Municipio de Ocozocoautla, Chiapas, México; aprovecha el uso de energías limpias, disminuye costos de operación y abona al medio ambiente.

***Palabras claves:*** *Ciudadanía, Medio Ambiente, Energías Limpias.*

## Introducción

Este artículo se deriva del proyecto de investigación "*Prototipo de Secador Solar Portátil Sustentable para Productos Artesanales de Barro, en Ocuilapa de Juárez, Municipio de Ocozocoautla de Espinosa, Chiapas, México*", aprobado en la convocatoria Proyectos de

[101] Profesor de TC, SNI Nivel 2, Facultad de Arquitectura, Universidad Autónoma de Chiapas. awilder19@hotmail.com
[102] Profesor de TC, SNI Nivel 1, CEDES, Universidad Autónoma de Chiapas. octavio.grajales@unach.mx
[103] Profesor de TC, Candidato a SIN, CEDES, Universidad Autónoma de Chiapas. rodramirezl@hotmail.com

Investigación Científica, Desarrollo Científico, Tecnológico y de Innovación, a través del Instituto de Ciencia, Tecnología e Innovación del Estado de Chiapas, en el 2019[104]. Chiapas forma parte de los 31 Estados de la República Mexicana y es uno de los tres estados (Oaxaca y Guerrero) con mayores localidades dispersas, En 2020, el INEGI contabilizó 20,951 localidades rurales y 206 urbanas, donde reside una población de 5, 543,828 personas, de las cuales 51.2% son mujeres y 48.8% son hombres. Además, ocupa el octavo lugar a nivel nacional por el número de habitantes y la edad mediana pasó de 22 años en el 2010 a 24 años en el 2020. Entre los municipios con mayor población en orden de prelación están: Tuxtla Gutiérrez (604,147), Tapachula (353,706), Ocosingo (234,661), San Cristóbal de Las Casas (215,8749) y Comitán (166,178). En tanto, el municipio de Chamula tiene mayor representación de mujeres (Chamula); Chiapas alberga población nacida en otro país (60,438: Guatemala, Honduras, El Salvador y otros) y los municipios con mayor población nacida en el exterior (Tapachula, Suchiate y Frontera Comalapa).

En palabras de Reyes y López (2011:121), se enfrenta la dispersión territorial y la fragmentación poblacional, debido al desmedido crecimiento poblacional en las últimas décadas. No obstante, también es evidente que los centros de población cercanos, contiguos o que conforman la periferia y borde a las principales ciudades de Chiapas y/o centros metropolitanos como, es el caso de Tuxtla Gutiérrez, han adquirido importancia en la participación de diversas actividades que se procesan, en el vínculo de relación entre estas ciudades centrales y estos nuevos centros de población, en la que se observan actividades propias de la ruralidad, pero también actividades únicas de las zonas urbanas. Este fenómeno ha sido estudiado por diversos autores (Cardoso, 2019; Ulloa, 2012; Pérez, 2016; Duran 1999, etc.) y la catalogan como rururbanización, es decir, la franja externa de lo que conceptuamos como periurbano, donde es posible considerarlo como frontera y donde se posibilitan las combinaciones de dos ambientes: rural y urbano, con sus propias formas de vida e intereses particulares y disímiles (Serrano, 2010). Dentro de estos contextos es donde se desarrolla el presente trabajo de investigación.

Por otro lado, desde la universidad pública se diseñan acciones que conllevan a procesos de vinculación entre universidad y sociedad. Se llevó a cabo la realización de un diagnóstico para conocer la problemática relevante en el contexto social, económico, ambiental y urbano del caso de estudio. Este diagnóstico identificó el problema que

[104] Concluido en febrero de 2020, entregando reportes técnicos y financieros finales. Se recibió acta de conclusión 11 de fecha 22 de septiembre de 2020, donde se acepta informe técnico y financiero finales.

enfrentan un grupo de productores qué se dedican a la elaboración de alfarería artesanal. La afectación consiste en el consumo elevado de energías no renovables, para el secado de las piezas de alfarería de barro. El desarrollo de producción alfarera lleva dos momentos; el primero, al elaborar la pieza se requiere de un proceso de deshidratación, usando pequeños aparatos de calefacción manuales que se aprovisionan de energía eléctrica o uso de gasolina. Seguidamente, una vez que las piezas son deshidratadas completamente, deben pasar un proceso de quemado mediante un horno tradicional, el cual usa gran cantidad de leña (biomasa) y más de la mitad de la energía es desperdiciada por las condiciones inadecuadas del diseño de estos hornos para quemado.

Empezaré por considerar que las fuentes de energía son recursos naturales y existen dos fuentes básicas según Cortés y Arango (2017) las fuentes de energía renovable son recursos que se renuevan como el sol, el viento el agua entre otras; en tanto, las no renovables se caracteriza por ser finita y en cantidades limitadas, entre estos están los hidrocarburos como el carbón, el petróleo, el gas natural y el uranio. La energía solar presenta un potencial enorme en los procesos de obtención de energía y calor, específicamente, para el desarrollo de procesos de deshidratación de productos de alfarería elaborados con barro o arcilla, así como, frutas y verduras diversas. Según Arancibia y Best (2010), el sol mantiene continuamente una potencia de 62 mil 600 kilowatts (o kilovatios) por cada metro cuadrado de su superficie y en tan solo dos días emite energía al planeta equivalente a todas las reservas que existen de petróleo, gas y carbón. Sigue exponiendo que las tecnologías de aprovechamiento de energía solar pueden clasificarse en solares térmicas y solares fotovoltaicas. En este contexto, Devahastin (et al., 1989) propone mediante simulación numérica un secador híbrido, el uso de almacenamiento de calor latente combinado con energía solar y concluyen que se puede ahorrar hasta un 15% de energía convencional con esta combinación.

En el contexto del uso de secadores solares, por ejemplo, Montero (2005) realizó experimentación con un secador solar, donde los productos con los que trabajó contenían 55%, 70%, y 90% de humedad inicialmente, y mediante el uso del secador solar estos valores se redujeron al 20%, encontrando datos positivos de secado. De igual forma, Duffie y Beckman (2013) realizaron modelos matemáticos que describen el funcionamiento de colectores solares, que trabajan con aire como fluido de trabajo. Dependiendo de la temperatura del proceso, es la tecnología que se selecciona y para el secado de frutas y granos, la temperatura oscila entre los 80°C, por lo que la tecnología a usar es similar a la de colectores planos para el calentamiento de agua.

Ramana, M. V. (2009) y Fudholi (et al., 2010), comentan que analizaron el desempeño de secadores del tipo gabinete de convección natural, tipo indirecto de convección forzada, tipo invernadero e híbrido (solar y energía eólica) y son eficientes. Sin embargo, existen otros diseños como: carpa, túnel y armarios, que también han demostrado su validez.

En cuanto a la alfarería que nos ocupa, esta se relaciona en torno al arte del barro o arcilla de la región, que durante muchas décadas se ha desarrollado en el caso de estudio. Este es transformado en objetos diversos de utilidad doméstica, y cabe mencionar que a la fecha no hay nada escrito como parte del arte y conocimiento transmitido por generaciones de la producción de esta cerámica. La mínima información biográfica de los alfareros que se cuenta se ha ido realizando con datos obtenidos en campo y testimonio oral de los propios alfareros. Esta cerámica popular es desarrollada aproximadamente por un 1.3% de la población, en forma permanente y ocupa la novena actividad en importancia. El orden de importancia del resto de actividades es el siguiente: ama de casa (30.3%), estudiante (17,2%), campesino (15.8%), albañil (8.6%), comerciante (5.3%), carpintero (2.8%), ayudante de albañil (2.1%), empleado (2.1%) y alfarero (1.3%). No obstante, de las 1,286 familias que tienen una vivienda, más de la mitad de ellas, cuentan con el conocimiento para desarrollar el arte de la alfarería, de forma ocasional. Es decir, aproximadamente 643 hogares (2830 personas) convierten sus casas en “taller-vivienda”, en los primeros meses de cada año, comercializando la producción alfarera en el mes de agosto. Se aprovecha la llegada de un elevado número de feligreses católicos, que trasladan la imagen de la Virgen de Asunción[105], de la Parroquia de San Juan Bautista, en la cabecera municipal de Ocozocoautla de Espinosa, a Ocuilapa de Juárez respectivamente.

El componente *social*, presenta crecimiento poblacional desmedido, población con niveles de educación bajos (primaria incompleta) y elevada morbilidad sentida por letalidad de enfermedades curables por la medicina moderna. De igual forma, los ingresos de la Población Económicamente Con Actividad (Peca) están por debajo de los estándares que señala el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval). prevalencia del sector quinario y secundario. El componente *espacial* expone, crecimiento

[105] La fiesta de la *Virgen de Asunción* se celebra el día 15 de agosto y es fiesta patronal en la Parroquia de “Ocuilapa de Juárez”. Sin embargo, desde hace muchas décadas es tradición de los creyentes católicos, la peregrinación de la imagen, de la Parroquia “San Juan Bautista” a la Parroquia de “Asunción de María” en la localidad de Ocuilapa de Juárez, que dista aproximadamente 12.5 kilómetros de distancia. La feligresía católica acompaña el 10 de agosto, en la madrugada (cuatro de la mañana) la peregrinación de ida de la imagen de Ocozocoautla de Espinosa a Ocuilapa de Juárez y el 12 de agosto, de nueva cuenta la población de Ocuilapa de Juárez regresa la imagen hasta un lugar conocido como “San Luis” (tres kilómetros antes de la ciudad), donde reciben la imagen los feligreses de la Parroquia de San Juan Bautista de la ciudad de Ocozocoautla de Espinosa. Es en el contexto de la celebración de esta fiesta, donde la población alfarera (ocasional) de Ocuilapa, aprovecha a vender su cerámica fabricada desde inicio de año (enero-julio).

del suelo urbano, déficit de equipamientos con carácter indispensable y condicionado, insuficiencia de servicios y desarticulación social con el aumento de vivienda. El componente *ambiental* manifiesta, insuficiencia del sistema de saneamientos (drenajes, letrinización, fosas sépticas, etc.), afectación a bienes ambientales (contaminación de mantos freáticos, ríos y ecosistema alrededor de la comunidad rururbana) y salud de la población, así como, problemas con desechos sólidos urbanos producidos y presencia mayoritaria de viviendas con fogones de leña que alcanza 84.5% o sea 1219 viviendas, en los que habitan 5412 personas En promedio, cada familia usa 10 leños de aproximadamente entre seis hasta ocho centímetros de diámetro y entre 40 a 50 centímetros de largo. En el año implica el uso de ocho metros cúbicos de leña por familia (0.25 m3. promedio por árbol) lo que equivale a 32 árboles; es decir, anualmente la comunidad consume 6290.13 m3. de leña lo que equivale a la cantidad de 25 161 árboles[106]

Por tanto, los alfareros de Ocuilapa de Juárez se circunscriben en este contexto caracterizado, por lo que desde esta perspectiva se puede desarrollar el siguiente supuesto *hipotético*: El desarrollo de actividades productivas de alfareros artesanales, que elaboran cerámica de barro y usan fogones de leña tradicionales, con energías convencionales o no renovable (biomasa), afectan, contaminan y generan residuos al espacio rururbano de Ocuilapa de Juárez en el proceso de interrelación con la población nativa del caso de estudio. La cual permite desarrollar como *objetivo* la "formación ciudadana y cuidado ambiental en alumnos y beneficiarios del diseño y construcción de un Prototipo de Secador Solar Portátil Sustentable (PSSPS), para deshidratar productos de alfarería de barro artesanal en un contexto rururbano *como* Ocuilapa de Juárez, municipio de Ocozocoautla de Espinosa, Chiapas, para minimizar los daños al medio ambiente, que provocan los alfareros del caso de estudio. Así como, responder *¿Si hay formación ciudadana y cuidado ambiental, como consecuencia del desarrollo de estas acciones (diseño y elaboración PSSPS) académicas entre alumnos, población beneficiaria e investigadores*?.

Los secadores se clasifican en diversos tipos, de acuerdo con los objetivos con los que son diseñados. Pero la pregunta es *¿Porqué secar productos de alfarería artesanal*?, la respuesta según la información levantada en campo se debe principalmente a la necesidad

[106] Volumen de consumo de leña/anual (seis centímetros de diámetro): 3.1416(.03)2= 0.00282744*0.5= 0.00141372*10= 0.0141372*1219 viviendas con fogones= 17.2332*365 días= 6,290.13, dividido en 0.25 (promedio de madera en m3 de un árbol de la región)= 25 160.54 árboles necesarios en un año, para abastecer el consumo de leña de la población del caso de estudio.

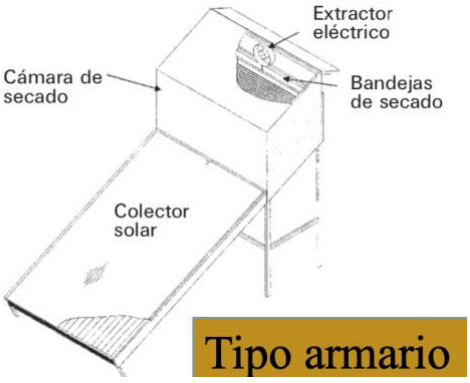
de que la cerámica elaborada, deben alcanzar una pérdida de contenido de agua aproximadamente de un 25% después de su elaboración. Esto garantiza que sea posible pasar al proceso de quemado o cocción en hornos tradicionales, construidos por los alfareros. Dichos hornos también presentan una alta pérdida de energía, por el modelo deficiente de construcción. Las condiciones climáticas del caso de estudio no permiten el secado al aire libre, en un tiempo reducido, debido a que en la zona llueve demasiado y existe poca radiación solar o electromagnética durante el año, por la elevada altitud del caso de estudio (1100 m snm).

El proceso de secado es sencillo debido a que en el secador solar los rayos luminosos del sol son transformados en calor a través del efecto invernadero, en un llamado colector solar que tiene los siguientes elementos: a) una superficie metálica oscura, preferiblemente de color negro, generalmente orientada hacia la dirección del sol, que recibe y absorbe los rayos luminosos. b) El calor producido de esta manera es transferido al aire, que está en contacto con dicha superficie. Una cobertura transparente (vidrio o plástico), que deja pasar la radiación luminosa y que evita el escape del aire caliente.

De igual manera, Almada et al. (2005) Expone:

> *"El proceso del secado se produce por la acción de aire cálido y seco, que pasa por los productos a secar, ubicados generalmente en bandejas en el interior del secadero. De esta forma la humedad contenida en los alimentos se evapora a la superficie de los mismos y pasa en forma de vapor al aire, que los rodea". (p. 10)*

**Figura 1.** Modelo tridimensional de secador tipo armario.



Fuente: elaborado por el autor con base en Almada et al. (2005).

Nota: se observa el colector solar, la cámara de secado, extractor eléctrico y bandejas de secado.

Los factores claves para un buen secado son: contar con aire caliente a una temperatura de 40 a 70 ºC, aire con un bajo contenido de humedad y movimiento constante del aire. El aire caliente, a temperatura ambiente y con un porcentaje de humedad, aumenta su capacidad de absorber vapor de agua. Por cada 20 ºC de aumento de la temperatura del aire su capacidad de retener vapor de agua se triplica y por consecuencia su humedad relativa se reduce a un tercio. Para eliminar la humedad de la alfarería artesanal diversa, es necesario que el aire que pasa por los productos esté en constante movimiento y renovación. Esta ventilación se puede lograr en forma natural gracias al efecto chimenea o en forma forzada mediante ventiladores, dependiendo del modelo del secador elegido. Existen diferentes tipos de secadores solares, entre los más importantes están el tipo carpa, túnel y gabinete. Para el caso que nos ocupa se eligió este último.

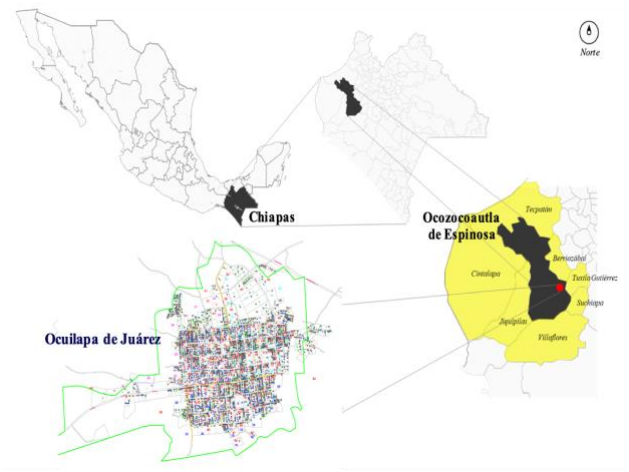
**Tipo armario:** consiste en una cámara de secado y un colector solar inclinado el cual puede ocupar cualquier posición sobre la superficie terrestre, por lo que el ángulo de incidencia puede variar notablemente. Los factores de que depende este ángulo de incidencia son: declinación, latitud geográfica, inclinación, orientación (arquitectura) y ángulo horario. De esta forma, una superficie absorbente podrá captar energía solar un día determinado del año (tendrá un ángulo de declinación), estará situado en un punto cualquiera de la tierra (latitud), podrá estar inclinado con cierto ángulo respecto a la horizontal del terreno (inclinación), tendrá una cierta orientación respecto a la dirección de la meridiana (orientación) y finalmente, como el Sol se desplaza aparentemente recorriendo la eclíptica, el ángulo de incidencia también variará a lo largo del día, por lo que se requiere conocer el ángulo horario. El colector solar está unido entre sí en la parte inferior de la cámara de secado. En esta se encuentran superpuestas varias bandejas de secado removibles con tejido de malla industrial. Las bandejas están protegidas por una puerta colocada en la pared trasera de la cámara de secado.

El colector está cubierto con vidrio y tiene en su interior una chapa (lámina lisa) de color negro doblada en zigzag, para aumentar su superficie de intercambio de calor con el aire. El aire ambiental entra por la extremidad inferior del colector, que está cubierta por una malla mosquitera, y se calienta gradualmente hasta una temperatura de 25 a 30°C superior

a la temperatura ambiental. Entra finalmente en la cámara, donde atraviesa las bandejas ejerciendo su poder secador. Un extractor eléctrico de aire en la parte superior de la cámara garantiza la buena ventilación del aparato (ver figura 1).

## Materiales y métodos

Figura 2.- Ubicación geográfica del "Caso de Estudio (Ocuilapa de Juárez)", en el Municipio de Ocozocoautla de Espinosa, Chiapas, México, 2022.




Fuente: construida por el autor, con base en información obtenida en fuentes primarias y observación cualitativa.

La *técnica de recopilación* de información, en lo *cuantitativo*, fue el cuestionario y en lo *cualitativo*, guía de observación en campo estructurado; la *técnica de análisis* de información, en lo *cuantitativo*, fue la teoría estadística y en lo *cualitativo*, el análisis documental. Se calculó marco muestral probabilístico, por conglomerados y estratificado, la población objetivo fue "*jefes de familia*" y la unidad de análisis "*la familia*".

Se realizó un diseño de investigación como procedimiento estandarizado tipo mixto. Es decir, cuantitativo y cualitativo no experimental con un estudio de caso. La población estudiada corresponde a una muestra (n=283) de familias que habitan en la Localidad de Ocuilapa de Juárez, Municipio de Ocozocoautla de Espinosa, Chiapas, México. El proyecto de investigación se inició en enero-agosto de 2018, en tanto los principales materiales y recursos usados fueron: tres alumnas del Programa Interinstitucional para el Fortalecimiento de la Investigación y el Posgrado del Pacífico (Delfin)[107], cuatro alumnos de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Autónoma de Chiapas (Unach) y un

[107] El diagnóstico se realizó con el apoyo del Programa Interinstitucional para el Fortalecimiento de la Investigación y el Posgrado del Pacífico 2019 (DelfíN) del 17 de junio al dos de agosto de 2019, en el que participaron los siguientes alumnos(as): Alondra Yazmín González Vargas y Sara Monserrat Silva Fausto (Ambas del Instituto Tecnológico José Mario Molinas Pasquel y Henríquez, Campus "El Grullo") y Silvana Hernández Castañeda (Sena Regional Caldas de Manizales, Colombia, del séptimo trimestre de Desarrollo Gráfico de Proyectos de Arquitectura e Ingeniería). Además, en carácter de prestadores de servicio social, participaron los siguientes alumno(as): Carlos de Jesús Calvo Solís, Ziania Zemelli Tellez Montes, Carlos Alberto Maza Cruz y Belén Guadalupe Constantino González (Facultad de Arquitectura, Unach).

alumno de la Facultad de Ingeniería Civil de la Unach como prestadores de servicios social e integrantes y colaboradores del Cuerpo Académico en Consolidación (Ca-Unach-160) "*Ciudad Sustentable, Gestión y Políticas Públicas (Cisgepp)* [108]", de la Facultad de Arquitectura y el Centro de Estudios para el Desarrollo Municipal y Políticas Públicas (Cedes), ambos de la Unach; Además, la colaboración de las Autoridades Ejidales de la Localidad de Ocuilapa de Juárez, 283 familias a quienes se les aplicó un cuestionario, los integrantes del grupo "Tornasol" de alfareros artesanales, así como la estructura urbana en la que se realizó observación cualitativa *in situ* (ver figura 2).

Además, como experiencia académica, se consideró la participaron de docentes-investigadores de la Unach, tesistas del nivel pregrado y posgrado, prestadores de servicio social y alumnos en movilidad académica nacional e internacional del nivel pregrado (México y Colombia), con el apoyo del Programa Interinstitucional para el Fortalecimiento de la Investigación y el Posgrado del Pacífico 2018 (Delfin), que en conjunto significa formación de recursos humanos dentro de la investigación científica.

La metodología de investigación para el acopio de información fue el de triangulación (Martínez, 2004) o uso de dos o más métodos de recogida de datos (Cfr. Pérez, 1994: 225). En el enfoque cuantitativo, se usó un cuestionario con 93 ítems y para su análisis la teoría estadística; mientras que, en el enfoque cualitativo, para el acopio de información se usó una guía de observación en campo con 14 ítems y para su interpretación el análisis documental. El procedimiento se fundamentó en un estudio de caso, como investigación descriptiva, transversal con diseño no experimental, recolectando datos en un momento y tiempo único, con análisis estadístico uni-bivariado. En el enfoque cuantitativo, se calculó un marco muestral aleatorio probabilístico estratificado[109]. Se consideraron como estratos

[108] El presente artículo es resultado preliminar derivado del proyecto de investigación denominado: "*Urbanismo, vivienda y familia, en la Zona Norte de Ocozocoautla de Espinosa, Chiapas*" registrado ante la Dirección General de Investigación y Posgrado de la Universidad Autónoma de Chiapas (Unach), con fecha de inicio del primero de enero de 2018 al 31 de diciembre de 2019 y clave de registro 07/ARQ/RPR/062/18. Ejerce como responsable del proyecto el C. Dr. Wílder Álvarez Cisneros y en carácter de colaboradores los CC. Dr. Rodolfo Humberto Ramírez León, C. Carolina Aurora Álvarez Hernández (alumna que desarrolló tema de tesis, en la temática urbana), Mtro. Javier Arturo Álvarez Hernández (constructor DataLogger) y Mtro. Rolando Riley Corzo (Miembro). Además, fue presentado en la convocatoria de proyectos de investigación científica, desarrollo científico, tecnológico y de innovación 2019, en el Gobierno del Estado de Chiapas a través del Instituto de Ciencia, Tecnología e Innovación y fue aprobado mediante clave de registro 1109, con el nombre de: "***Prototipo de Secador Solar Portátil Sustentable para productos artesanales de barro, en Ocuilapa de Juárez, Municipio de Ocozocoautla de Espinosa, Chiapas***", el cual se le asignó una partida presupuestal de $125,000.00 y fue concluido en febrero de 2020, entregando reportes técnicos y financieros finales. Se recibió acta de conclusión 011 de fecha 22 de septiembre de 2020, donde se acepta informe técnico y financiero finales.

[109] En este tipo de muestreo los elementos de la población primero se dividen en grupos, a los que se les llama *estratos*, de manera que cada elemento pertenezca a uno y sólo un estrato. Una vez formados los estratos, se toma una muestra aleatoria simple de cada estrato. Existen fórmulas para combinar los resultados de las muestras de los varios estratos en una estimación del parámetro poblacional de interés. El valor del muestreo

las categorías relacionadas con lo social (jefes de familia y colonias/barrios) y se ubicó en un plano: viviendas habitadas, familias a encuestar, barrios de la localidad y manzanas, considerando que en cada vivienda residía al menos una familia que pertenecía a la localidad. El tamaño de la muestra (n=283) se calculó con la fórmula para estimar una proporción en poblaciones finitas, Z= con nivel de confianza de 95% (Zalfa=1.96), error máximo de estimación de 5% y con probabilidad de ocurrencia de 0.5. La población objetivo fue "jefes de familia" y la unidad de análisis "la familia". La fórmula usada fue la siguiente:

$$n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0}{N}} \; donde: n_0 = p * (1 - p) * \left( \frac{Z(1 - \frac{\propto}{2})}{d} \right)^2$$

El cuestionario diseñado para acopiar información incluye en un primer apartado, variables sobre identificación y características sociodemográficas: edad, género, parentesco, situación conyugal, condición de actividad, puesto en el trabajo, ocupación, ingresos, morbilidad sentida, migración, educación, residencia, derechohabiencia, religión, discapacidad y lengua indígena. Además, un segundo apartado sobre: características de la vivienda, medio ambiente, gestión urbana y participación social, servicios y trámites, salud y campañas de servicios públicos. Las escalas de mediciones de las variables cualitativas fueron 80 ítem nominal y tres ordinales, en tanto, las variables cuantitativas fueron cinco de razón y cinco de intervalo, lo que en conjunto totalizan 93 ítems

Para el diseño y construcción del PSSPS se usaron los conceptos básicos de diseño y reglas generales de la transferencia de calor y masa. El prototipo construido es flexible debido a que se concibió como un elemento portátil, tipo armario conformado por tres elementos: el área de colector solar, la cámara de secado y en su interior las bandejas de secado que se pueden movilizar sin ningún problema.

Se dimensionó el área del secador usando un flexómetro. Se consideraron las medidas internas y externas de los dos componentes que conforman el PSSPS, con el objetivo fundamental de aprovechar al máximo los materiales básicos adquiridos. De igual manera, se realizó una consulta a los integrantes del grupo de alfareros artesanales denominado "Tornasol", a través de entrevistas no estructuradas sobre la problemática que enfrentan

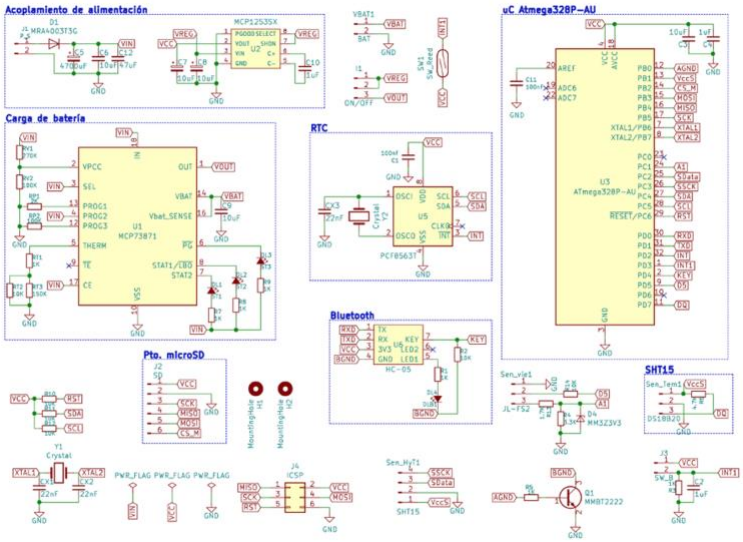
aleatorio estratificado depende de qué tan homogéneos sean los elementos dentro de cada estrato. Si los elementos de un estrato son homogéneos, el estrato tendrá una varianza pequeña (*Cfr.* Anderson Et. Al. 2008, 287-289).

para el secado de sus productos (alfarería de barrio de la región), así como, las alternativas usadas con leña y energía eléctrica.

Se buscó información sobre el uso de diversos sensores para el proceso de evaluación del PSSPS, que permitiera diseñar y construir un prototipo electrónico, con el objetivo principal de recolectar datos dentro del área de colector solar y la cámara de secado. A este tipo de dispositivo electrónico se le denomina registradores de datos (dataloggers) [110], el cual registra datos suministrados por sensores externos al dispositivo en tiempo real.

Las variables físicas de interés para este prototipo son la temperatura ambiental (termómetro), la humedad relativa (higrómetro), la velocidad y dirección del viento (anemómetro, así como la radiación solar (piranómetro) que aportarían más datos para su posterior análisis. La figura 4 señala los componentes básicos del datalogger, aún en proceso de construcción (ver figura 3).

**Figura 3**.- Diagrama esquemático del datalogger.




Fuente: construido por Mtro. en Electrónica Javier Arturo Álvarez Hernández, colaborador del proyecto de investigación.

[110] Un registrador de datos (datalogger) es un dispositivo electrónico que registra datos en el tiempo o en relación a la ubicación por medio de instrumentos y sensores propios o conectados externamente. Casi todos están basados en microcontroladores. Por lo general son pequeños, con pilas, portátiles, y equipados con un microprocesador, memoria interna para almacenamiento de datos y sensores. Algunos registradores de datos se comunican con un ordenador personal y utilizan software específico para activar el registrador de datos, ver y analizar los datos recogidos, mientras que otros tienen un dispositivo de interfaz local (teclado, pantalla LCD) y puede ser utilizado como un dispositivo independiente (*Cfr.* https://www.finaltest.com.mx/product-p/art-4.htm)

## Resultados y discusión

Los resultados del presente trabajo se describen mediante dos dimensiones: el proceso de caracterización descriptivo del contexto de alfareros del caso de estudio, desde la dimensión social, económico y ambiental y el proceso de diseño y construcción del PSSPS desde el dimensionamiento espacial, materiales usados, mano de obra utilizada y prueba realizada con elementos de alfarería de barro proporcionada por los usuarios del grupo "Tornasol".

## Caracterización del contexto social, económico y ambiental de los alfareros

En la dimensión social, la población de Ocuilapa de Juárez según el INEGI (1980), a crecido 5.50 veces en los últimos 38 años, pasando de 1162 habitantes en 1980 a 6389 personas en 2018, con una Tasa de Crecimiento Media Anual (Tcma) de 4.5875 en todo el periodo. Se estima que para el año 2036 tendrá 19,165 habitantes[111]. Este crecimiento poblacional, es consecuencia de la incorporación que representa el suelo agrícola a urbano. Además, se estima que de 33 hectáreas que se tenía en 1980 pasó a 85.79 hectáreas en el año 2000, 111.53 hectáreas en el año 2010 y 181.73 hectáreas en el año 2018. Este incremento espacial también genera un notorio déficit de equipamientos de servicios; adolece de elementos de equipamiento con carácter indispensable y condicionado en: cultura, salud, comercio, asistencia social, comunicaciones, recreación, administración pública, servicios urbanos y transporte.

Por otra parte, la incorporación masiva de suelo agrícola a urbano provoca desarticulación social con el aumento de vivienda, insuficiencia en: pavimentación de calles principales, agua entubada, alumbrado público, energía eléctrica y sistema de saneamiento (drenaje). En cuanto a educación habría que decir también, que 88.5%, (IC 95%; 86.0-90.0) se considera alfabeto, en tanto, 11.5%, (IC 95%; 10.0-14.0) se clasifica como población analfabeta que no sabe leer ni escribir respectivamente y 29.2% asiste a la escuela. Hay evidencias de niveles de educación bajos (primaria 46.5%, Secundaria 22.1%, Bachillerato 13.1%, superior 7.3%); de igual manera el promedio de años de estudio alcanza 8.95 (primaria incompleta). Por otra parte, existe elevada morbilidad sentida y 77% de estas enfermedades se concentran en cinco grupos: gripe, tos, diabetes, fiebre y diarrea. En tanto, sobresalen la presencia de enfermedades del sistema respiratorio (56-6%),

[111] La Tcma con la que se realizó la estimación es de 6.2930, tomando como población inicial el año 2010 con 3 921 personas y la calculada en el año 2018, derivado del trabajo de campo que se llevó a cabo (1 438 viviendas y equipamientos, totalizan 6 385 habitantes estimados).

enfermedades infecciosas y parasitarias (18.3%) y enfermedades endocrinas (12.3%), concentrando estos tres grupos el 87.2% de todos los casos.

En cuanto al indicador composición de la familia, atendiendo al número de hijos 91.2% convergen en tres tipos: destaca la familia tipo nuclear simple (PM [padre y madre] y 1-3 hijos), en más de una tercera.

**Tabla 1. Composición y etapas del ciclo de vida de la familia en Ocuilapa de Juárez, Zona Norte del Municipio de Ocozocoautla de Espinosa, Chiapas, México, 2022.**

| Variable/Indicador | Frecuencia | Porcentaje | LCI* | LCS** |
|---|---|---|---|---|
| **Composición de la familia** | | | | |
| Nuclear simple (PM y 1-3 hijos) | 494 | 39.3 | 36.30 | 41.70 |
| Nuclear extensa (PM más hijos y otras personas c/parentesco) | 420 | 33.4 | 30.50 | 35.50 |
| Nuclear numerosa o ampliada (PM y +3 hijos) | 233 | 18.5 | 16.80 | 21.20 |
| Nuclear (papa y mama solos) | 56 | 4.5 | 2.80 | 5.20 |
| Monoparental materna (madre con hijos) | 24 | 1.9 | 1.20 | 2.80 |
| Unipersonal (vive solo o sola) | 14 | 1.1 | 0.40 | 1.60 |
| Nuclear incompleta (hermanos solos) | 11 | 0.9 | 0.40 | 1.60 |
| Monoparental paterno (padre con hijos) | 5 | 0.4 | 0.00 | 0.00 |
| **Total** | **1,257** | **100** | | |
| **Etapas del ciclo de vida familiar** | | | | |
| Etapa de salida (C/H más de 19 años) | 545 | 43.4 | 40.30 | 45.70 |
| Etapa de consolidación (C/H entre 13-18 años) | 236 | 18.8 | 16.80 | 21.20 |
| Etapa de expansión (C/H entre 6-12 años) | 271 | 21.6 | 19.60 | 24.40 |
| Pareja mayor sin hijos (mujer más de 40 años) | 114 | 9.1 | 7.40 | 10.60 |
| Etapa inicio (C/H menores a 5 años) | 91 | 7.2 | 5.60 | 8.40 |
| **Total** | **1,257** | **100** | | |

*Límite de Confianza Inferior **Límite de Confianza Superior

Fuente: Construida por el autor con base en datos de trabajo de campo acopiados.

En cuanto a las etapas del ciclo de vida familiar, *(ver tabla 1)* desde la perspectiva de la edad de las parejas, estas convergen en tres categorías y suman el 83.8%. La etapa de salida (C/H [con hijos] más de 19 años), en cerca de la mitad (43.4%: IC 95%; 40.3-45.7; la etapa de consolidación (C/H entre 13-18 años), en cerca de una quinta parte (18.8%: IC 95%; 16.8-21.2) y la etapa de expansión (C/H entre 6-12 años) que alcanza un poco más de la quinta parte (21.6%: IC 95%; 19.6-24.4). El restante porcentaje (16.3%) se distribuye en pareja mayor sin hijos (mujer más de 40 años) y etapa de inicio (C/H menores a 5 años). La edad promedio de los habitantes del caso de estudio alcanza 28.75 años de edades con un límite inferior de 27.16 años y un límite superior de 30.34 años (IC 95%).

**Tabla 2. Población actual, viviendas habitadas, deshabitadas, lotes baldíos y equipamientos en Ocuilapa de Juárez, Zona Norte del Municipio de Ocozocoautla de Espinosa, Chiapas, México, 2022.**

| Indicadores | No. De Viv./lote | Densidad poblacional (Hab/viv-lote) | Población actual |
|---|---|---|---|
| Viviendas habitadas | 1071 | 4.44 | 4755.2 |
| Viviendas deshabitadas | 214 | | 950.2 |
| Lotes baldíos* | 218 | | 967.9 |
| Equipamientos | 153 | | 679.3 |
| Total | 1656 | | 7,353 |

***Fuente:*** Construido por el autor con base a trabajo de campo realizado en la localidad de Ocuilapa de Juárez, Municipio de Ocozocoautla de Espinosa, Chiapas, junio-agosto de 2018.

*Se estima esta población, con el indicador "lotes baldíos", considerando el proceso de aprovechamiento óptimo de la estructura urbana existente en esta localidad urbana.

De igual manera, el estado civil de las parejas se agrupa en tres categorías y suman 93.7%: Más de una cuarta parte de las personas del caso de estudio 34.9%, (IC 95%; 32.1-37.9) presentan la categoría de solteros, 17.5%, (IC 95%; 15.6-20.4) viven en unión libre y 41.3% manifestaron estar casados (civil, religión o ambos) y el restante porcentaje (6.3%) se clasifican como viudos, madre o padre soltero, separados y divorciados. La población mayoritariamente asume la religión católica 73.9%, (IC 95%: 71.5-76.5), comparada con otras denominaciones cristianas (pentecostés, séptimo día/adventista, presbiteriano, testigos de Jehová y ateo).

Finalmente, el parque habitacional con el que se interrelacionan los alfareros, según el INEGI (2010), asciende a 839 viviendas. Mientras que, con base al trabajo de campo realizado, en junio-julio de 2018, se encontró 1071 viviendas habitadas, 214 viviendas deshabitadas, 218 lotes baldíos y 153 diversos equipamientos, lo que en conjunto suman

la cantidad de 1656 lotes con diversos usos. Se estima una densidad promedio de 4.44 habitantes/vivienda-lote, lo que indica que si todos los lotes detectados estuviesen habitados se tendría una población aproximada de 7353 personas. No considerando lotes baldíos (218), esta población se reduce a 6385 personas, dato poblacional más cercano y exacto a la realidad del crecimiento demográfico que ha tenido Ocuilapa de Juárez, hasta el primer semestre del 2018 (Ver tabla 2).

Con relación a materiales utilizados para construcción de viviendas, en pisos el predominante, es firme de concreto (92.2%); de igual manera, en techos predomina la lámina metálica galvanizada (60.8%), le sigue el concreto armado (29.3%), la lámina de asbesto (5.3%) y el restante porcentaje (4.6%) se distribuye en otro tipo de materiales para cubiertas (palma, lonaria, teja, etc.). Así mismo, en paredes predomina el tabique, ladrillo, block, piedra cantera, cemento o concreto (95.8%) y el restante porcentaje (4.2%) se distribuye en madera, adobe, lámina, bajareque o material de desecho. Muchas de estas viviendas se constituyen en “taller-vivienda” donde los alfareros artesanos trabajan la cerámica de barro.

Desde la dimensión económica, la condición de actividad en población mayor a 12 años es la siguiente: 41.6% trabaja para obtener ingresos, 29.6% tienen la categoría de estudiantes, 26.2% se dedica a trabajo doméstico no remunerado (quinario), en conjunto aglutinan el 97.4%. En relación con el puesto en el trabajo, 36.8% se agrupan como trabajadores en la industria (construcción), 31.9% en labores agropecuarias, 12.4% en comercio, ventas y similares, 7.6% es personal administrativo y 3.4% son profesionistas o técnicos, en conjunto suman 92% de la PEA. Se agrega la distribución de la Población Económicamente Activa (PEA) por sector de actividad, se distribuye 37% (IC 95%; 34.7-41.3) en el sector quinario, 22.7% (IC 95%; 20.1-25.9) en el sector secundario, donde se ubican los alfareros de Ocuilapa de Juárez, que trabajan el barro, 19.9% (IC 95%; 17.3-22.7) en el sector terciario y 19.6% (IC 95%, 17.3-22.7) en el sector primario respectivamente. Por lo que refiere a ingresos, conforme a la distribución normal (campana gaussiana) el 68.3% de la PEA gana entre $1,364.61 pesos hasta $5,293.93 pesos; siendo el promedio de ingresos $3,329.00 pesos mensuales con un límite inferior de $3,026.75 pesos y un límite superior de $3,631.25 pesos (IC 95%), con una desviación estándar de $1,964.66 pesos respectivamente.

Desde la dimensión ambiental, en la familia de los alfareros prevalece el uso masivo del fogón tradicional operado con leña como principal fuente de energía biomásica en 84.8% de las viviendas y se estima la existencia de 1,219 fogones aproximadamente. Esto implica

en cada familia de Ocuilapa de Juárez, el uso anualmente de ocho metros cúbicos de leña, lo que equivale a 32 árboles aproximadamente; es decir, contar con más de 39 mil árboles aledaños a la comunidad, para mantener los más de mil fogones tradicionales. Esta estimación no incluye los hornos tradicionales que los artesanos poseen para el quemado de sus productos artesanales, los cuales aumentan la cantidad de biomasa que la comunidad requiere para completar el ciclo de producción artesanal. Por tanto, la deforestación y quema de combustibles como la biomasa usada en fogones y hornos (leña), provoca el incremento de la cantidad de gases de efectos invernadero en la atmósfera y aumentan el Calentamiento Global por Efecto Invernadero (CGPEI) incrementando a largo plazo la temperatura promedio de la atmósfera, debido a estos gases como consecuencia de las actividades del hombre. Las descargas de aguas negras es otra fuente de contaminación provocada por la comunidad. Cuentan con sistema de drenaje conectado solamente tres cuartas partes (74.6%) de la población, mientras que el restante porcentaje usa fosa séptica, río, arroyo, barranca, grieta o sumidero. Aunado a que la planta de tratamiento de aguas negras existente en la localidad no funciona por falta de mantenimiento, la descarga es directa a dos ríos, con las consecuencias de contaminación que esto implica a los bienes ambientales de la zona.

## Diseño y construcción del PSSPS

Posterior a la revisión del estado del arte, respecto del diseño y construcción de secadores diversos, se decidió proponer al grupo tornasol un secador tipo armario. Este modelo consiste en una cámara de secado y un colector solar inclinado con un ángulo que depende de la latitud geográfica donde se ubique. Se llevaron a cabo diversos bocetos en los que se representaban las dimensiones preliminares tanto en la cámara como del colector solar. Con alumnos de la Facultad de Arquitectura de la Unach, se realizó una maqueta preliminar la cual fue presentada a los beneficiarios de este proyecto. Aceptado el modelo presentado se inicia el proceso de construcción con la ayuda de un balconero quien participa en el proceso de corte, armado, soldadura y pintado del mismo.

**Figura 4.-** Dimensionamiento del PSSPS.

Fuente: construida por el autor, con base necesidades de alfareros artesanos

El aire frío entra por la parte baja del captador solar y, el aire caliente, sale por la parte superior de la cámara de secado. El captador solar tiene, en la parte superior, una pieza de cristal claro flotado de seis mm de espesor, el cual atrapa el calor y hace la función de invernadero en su interior; en tanto, en la parte superior de la cámara de secado, está la salida de aire caliente y se controla con dos piezas de cristal claro flotado de tres mm de espesor, corredizos hacia ambos lados, para controlar la dimensión de abertura para el paso del aire caliente hacia el exterior (ver figura 4).

Se colocaron siete bandejas al interior de la cámara de secado con el objetivo de recibir los productos diversos que los alfareros elaboran. Las bandejas fueron construidas de 0.58 x 0.65, asegurando que la circulación del aire en el interior de la cámara de secado no sea obstruida por las bandejas. Se usó ángulo de ½” sobre la cual se colocó malla soldada.

Los materiales usados para la construcción del PSSPS son: lámina lisa cal. 26, cuadrado zintro de 1”, ángulo de 3/4” x 1/8”, solera de 3/4”, malla lisa cal 18, ángulo estructural de 1”, pijas punta de broca, cristal flotado claro de tres y seis mm de espesor, pintura de alta temperatura, entre otros. Como aislante en las paredes tanto del captador solar como la cámara de secado, se usó una placa de unicel (lámina rectangular de poliestireno de poco espesor tiene baja conductividad térmica, peso ligero, alta resistencia y baja absorción de agua) de dos centímetros de espesor, que tiene la función de aislamiento térmico

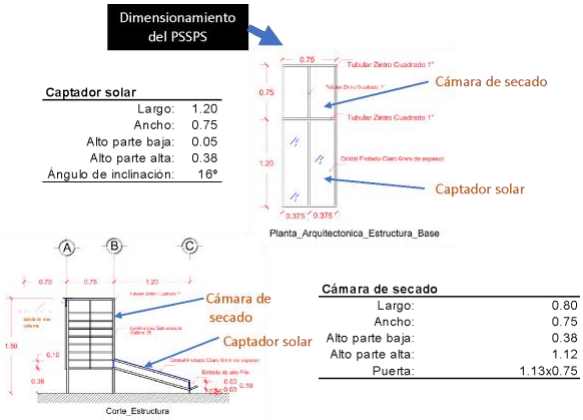
conservando el calor atrapado en el interior y evitando la pérdida de este al exterior (ver figura 8 y 9).

De igual manera, también se realizó prueba para deshidratar frutas diversas, entre ellas: manzana, pera, limones, plátano, guayaba, piña y uvas.

Se dimensionó el Pssps y se acordó con los beneficiarios las áreas efectivas del mismo y con base a ello se generó el plano respectivo en el programa autocad. Conforme al diseño se optó por dejar dos elementos separados, de tal manera que se garantice que el prototipo sea portátil y movible por una alfarera con su hijo. El primero, está conformado por el captador solar de 1.20 x 0.75 metros; en tanto el segundo componente lo conforma la cámara de secado de 0.80 x 0.75 metros, el cual tiene en la parte posterior, la puerta de acceso, por donde se ingresan los productos de alfarería artesanal de barro a través de siete bandejas (ver figura 5).

Los resultados obtenidos en este trabajo dan cuenta de que es posible reducir la humedad de los productos artesanales de barro, perdiendo un 25% de agua en un promedio de tres hasta cuatro días, dentro de la cámara de secado. Alcanzando con esto, casi los estándares que menciona Montero (2005), quien logra reducirlo hasta el 20% con 55%, 70%, y 90% de humedad inicialmente. También se consiguió la validez de este Pssps tipo armario, en cuanto a su desempeño, tal y como lo expone Ramana, M. V. (2009) y Fudholi et al. (2010), debido a que fue posible deshidratar productos artesanales de barro, además de frutas diversas, asociándose un uso más amplio que abarca no solo la alfarería, sino la industria alimentaria. El Pssps constituye la génesis de un proyecto que abarque la población rural y rururbana, de la zona de estudio, en donde se produce, para autoconsumo y en ocasiones para comercialización, infinidad de frutas, verduras, semillas, etc. que es posible su aprovechamiento racional y guardarlos deshidratados por el resto del año para el autoconsumo de la población.

**Figura 5.-** Dimensionamiento del Pssps




Fuente: construida por el autor, con base a necesidades de alfareros artesanos

## Conclusiones

La importancia de los primeros resultados preliminares de este trabajo de investigación de corte transversal, experimental, reside en señalar la problemática que se deberá de tomar en cuenta para realizar el PSSPS, para los alfareros artesanales que trabajan el barro o arcilla de la región, en la localidad Ocuilapa de Juárez. La tecnología del PSSPS permite mejorar las condiciones sociales de las familias alfareras como sujeto social y el medio ambiente circundante como consecuencia de la disminución de uso de energía eléctrica y consumo de biomasa (leña), como objeto espacial. No obstante, de continuar el desarrollo de actividades productivas relacionadas con alfarería artesanal (cerámica de barro y usan fogones de leña tradicionales), y el uso de energías convencionales o no renovable (biomasa), seguirán afectando, contaminando y generando residuos al espacio rururbano de Ocuilapa de Juárez en el proceso de interrelación con la población nativa del caso de estudio.

Qué significan los hallazgos en cuanto al cuestionamiento sobre *¿Si hay formación ciudadana y cuidado ambiental, como consecuencia del desarrollo de estas acciones (diseño y elaboración PSSPS) académicas entre alumnos, población beneficiaria e investigadores?* Dentro de este contexto del derecho educativo, los hallazgos responden a la pregunta de investigación, al quedar demostrado que de implementarse y replicar está tecnología de secado con energías limpias primeramente, existe formación ciudadana al participar diversos actores en el proceso (población beneficiaria, alumnos, investigadores,

autoridades ejidales, informantes claves en entrevistas y familias a quienes se le aplicó cuestionarios) y seguidamente, que también se visibilizó conciencia ambiental, al disminuir el uso masivo de energía biomasica (leña), en el quemado de los productos artesanales en hornos tradicionales y el bajo consumo de energía eléctrica al ser sustituido esta por la energía termosolar.

Finalmente, la fortaleza de la nueva tecnología reside en que el prototipo construido es flexible, portátil y desmontable conformado por tres elementos: el área de colector solar, cámara de secado y bandejas de secado. Además, que en el proceso de enseñanza-aprendizaje y experiencia académica participaron docentes-investigadores y alumnos del nivel pregrado (México y Colombia), como prestadores de servicio social y en el Programa Interinstitucional para el Fortalecimiento de la Investigación y el Posgrado del Pacífico 2019 (DELFIN). Esto debido a que los investigadores deben desarrollar líneas específicas orientadas a la formación de recursos humanos dentro de la academia, capaces de poder comprender los procesos que implica la investigación científica desde sus bases ontológicas, epistemológicas y metodológicas, como parte del derecho educativo que toda persona adquiere desde su condición de ciudadano.

## Referencias Bibliográficas

Álvarez Cisneros, W. Et. Al. (2020). Documento-diagnóstico: Prototipo de Secador Solar Portátil Sustentable para productos artesanales de barro, en Ocuilapa de Juárez, Municipio de Ocozocoautla de Espinosa, Chiapas. Instituto de Ciencia, Tecnología e Innovación del Estado de Chiapas. Desarrollo Científico e Innovación.

Álvarez Hernández C. A. (2019). “Esquema de Desarrollo Urbano. Caso de estudio: Ocuilapa de Juárez, Municipio de Ocozocoautla de Espinosa, Chiapas, México”. (Tesis inédita de Licenciatura en Arquitectura, con carta de felicitación). Universidad Autónoma de Chiapas. Tuxtla Gutiérrez, Chapas, México.

Álmada Martin, Stella Cáceres M., Machaín-Singer M. y Claude Pulfer J. (2005). Guía de uso de secadores solares para frutas, legumbres, hortalizas, plantas medicinales y carnes. Fundación Celestina Pérez de Almada. COSUDE, Agencia Suiza para el Desarrollo y la Cooperación. UNESCO. Asunción. Uruguay. Págs. 42.

Anderson, David R., Dennis J. Sweeney y Thomas A. Williams. (2008). Muestreo y distribuciones muestrales [Fragmentos]. En Estadística para administración y economía (María del Carmen Hano Roa, trad.) (pp. 257-298. 10 ed. México: International Thomson Editores.

Arancibia y Best (2010). Energía del sol. *Revista Ciencia*, *61*(2), pp10-17. Recuperado de sitio de la revista ciencia https://www.revistaciencia.amc.edu.mx/images/revista/61_2/PDF/EnergiaSol.pdf.

Cardoso, María Mercedes (2019). Aproximación a las territorialidadesmúltiples en espacios rururbanos. Indagaciones sobre horticultores en Santa Fe, Argentina. Revista Bitácora Urbano Territorial. Vol. 20. Num. 2. Universidad Nacional de Colombia.

Costa, A y Ferreira, S. R. (2007). Sistema de Secado Solar para Frutos Tropicales. Información Tecnológica, Vol. 18, No. 5, pp. 49-58.

DEVAHASTIN et al. (1989). Unidad múltiple de secado de alimentos (U.M.S.A). Expociencias, sustentabilidad ambiental. Recuperado de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/56759122/Memoria_Expociencias_UMSA.pdf?.

Duffie John, A. Beckman William (2013). “Solar Engineering of Thermal processes”. Universidad de Wisconsin -Madison. 928 pp. Recuperado de:

Duran F., Entrena (1999). La desterritorialización de las comunidades locales y rurales y su creciente consideración como unidades de desarrollo. Revista de desarrollo rural y cooperativismo agrario. 1139-7748 (3): 29-42.

Fudholi, A., Sopian, K., Ruslan, M.H., Alghoul, M.A. and Sulaiman, M.Y. (2010). Review of solar dryers for agricultural and marine products. *Renewable and Sustainable Energy Reviews*, *14*(1), pp. 1–30.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática INEGI (2010). XII Censo de Población y Vivienda, tabulados básicos.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática INEGI (1980). X Censo de Población y Vivienda, tabulados básicos.

Lalit M. Bal, Santosh Satya a, S.N. Naik a, Venkatesh Meda (2010), “Review of solar dryers with latent heat storage systems for agricultural products”.

Madhlopa, A. and Ngwalo, G. (2007) Solar dryer with thermal storage and biomass backup heater. Solar Energy, 81 (4). pp. 449-462. ISSN 0038-092X.

Mahmud M. Alkilani, K. Sopian, M.A. Alghoul, M. Sohif, M.H. Ruslan (2010). “Review of solar air collectors with thermal storage units”. Renewable and Sustainable Energy Reviews. Volume 15, Issue 3.

Montero Puertas Irene (2005). “Modelado y Construcción de un Secadero Solar Híbrido para Residuos Biomásicos (Tesis doctoral). Recuperado de: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwi1vpnHy_foAhVimK0KHSiGBIsQFjAAegQIBBAB&url=https%3A%2F%2Fdialnet.uniri

oja.es%2Fdescarga%2Ftesis%2F576.pdf&usg=AOvVaw1xqVALd8uJtFtpc0AzO1Nd
Dialnet-ModeladoYConstruccionDeUnSecaderoSolarHibridoParaR-576.pdf

Moreno G. (2008). Manual de construcción y operación de una secadora solar. Seminario de Proyectos ll, Ing. en Energía, UAM-I, México, D.F.

Organización de las Naciones Unidas (ONU-Hábitat 2012). Programa de las Naciones Unidas para los Asentamientos Humanos. Recuperado de: https://www.zaragoza.es/contenidos/medioambiente/onu//newsletter12/887_spa.pdf.

Pérez Martínez, M. E. (2016). Las territorialides urbano rurales contemporáneas. Un debate epistémico y metodológico para su abordaje. Bitácora Urbano Territorial, 26, (2): 103-112 consultado en: https://revista.unal.edu.co/index.php/bitácora/article/view/56216,

Roldán Cortés Pedro (1993). Barro y arte un estudio sobre la alfarería en Pozuelo. Zahora No. 37. Diputación de Albacete. España.

Reyes Ramos, María Eugenia y López Lara. Álvaro F. (2011). Ciudades rurales en Chiapas. Formas rurales emergentes.

Sereno, Claudia A.; Santamaría, Mariana; Santarelli Serer, Silvia Alicia (2010). El rururbano: espacio de contrastes, significados y pertenencia, ciudad de Bahía Blanca, Argentina Cuadernos de Geografía. Revista Colombiana de Geografía, núm. 19, 2010, pp. 41-57 Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.

Ramana, M.V. (2009) A review of new technologies, models and experimental investigations of solar driers. *Renewable and Sustainable Energy Reviews*, *13*(4), pp. 835–844.

S.F. (2019). 2. Las fuentes de energía tradicionales. 21 de agosto de 2019, de Sities.google.com Sitio web: https://sites.google.com/site/sociales3oesoefatorrealedua/tema-9-la-energia-y-la-industria/2-las-fuentes-de-energa-tradicionales.

Ulloa, A. (2012). Los territorios indígenas en Colombia: de escenarios de apropiación transnacional a territorialidades alternativas, Scripta Nova, 16 (418-65). Consultado en: http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-418/sn-418-65.htm

Vidal A, (2006). “Estudio sobre la operación de sistemas de refrigeración por absorción avanzados con fuentes de calor residual y renovable”. Tesis de Doctorado. Centro de Investigación en Energía de la UNAM, diciembre de 2006.

**Wílder Álvarez Cisneros.**

Licenciado en Estadística y Sistemas de Información, Arquitecto y Maestro en Desarrollo Urbano y Ordenamiento del Territorio, ambos por la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). Doctor en Urbanismo por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (Distinción mención honorífica). Académico Investigador de Tiempo Completo, Profesor Perfil Prodep, Titular "A", en la Facultad de Arquitectura de la UNACH. Participa en DES diversas de la UNACH, en los Programas de: Licenciatura en Arquitectura y Posgrado en Arquitectura y Urbanismo (Facultad de Arquitectura); Licenciatura en Estadística y Sistemas de Información en línea (CEDES- UNACH); Doctorado en Estudios Regionales (Facultad de Humanidades) y Maestría en Desarrollo Local (Facultad de Ciencias Sociales), estos dos últimos registrados en el PNPC-CONACYT. Líder del Cuerpo Académico en Consolidación (CA-UNACH-160) "Ciudad Sustentable, Gestión y Políticas Públicas (CISGEPP)" y Desarrolla la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento: "Sistemas Dinámicos Urbanos, Innovación y Tendencias en la Gestión Pública". Ha realizado diversas Estancias Académicas Internacionales: en el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología, Sao Paulo, Campus Voruporanga; Universidad Estatal Paulista Julio de Mesquita Filho, Presidente Prudente y Escuela de Ingeniería de Sao Carlos, Brasil (oct-nov, 2013), y Universidad de la República (Montevideo, Uruguay, oct-nov, 2014). Tiene publicados diversos libros, capítulos de libros y artículos científicos en diversas revistas. Asimismo, ha llevado a cabo proyectos de investigación con financiamiento externo, interno y propio (Conacyt, UNACH, municipios). Cuenta con múltiples reportes técnicos y ha dirigido tesis en el nivel de pregrado y posgrado. También diseñador de materiales didácticos para las materias que imparte y participado en diversos congresos, simposios y coloquios nacionales e internacionales. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (Conacyt) Nivel II (01/01/20-31/12/23). También es miembro del Sistema Estatal del Consejo de Ciencia y Tecnología del estado de Chiapas, Categoría VI.- Investigador Científico o Tecnólogo Honorífico, así como Evaluador Nacional de la Acreditadora Nacional de Programas de Arquitectura y Disciplinas del Espacio Habitable A. C. (Anpadeh), y es miembro de la Comisión Académica Nacional de la Asociación de Instituciones de Enseñanza de la Arquitectura (Asinea). Funcionario Público, Asesor Municipal y Consultor en Desarrollo Urbano Sustentable en la elaboración de Planes de Desarrollo Municipales, en diversos Ayuntamientos en Chiapas. Correo electrónico: awilder19@ hotmail.com.

# RÉGIMEN EDUCATIVO EN LA CONSTITUCIÓN DEL PERÚ DE 1993

**Luis Lescano**

## Resumen

Abordar el estudio de la Constitución de 1993 para entender el marco regulatorio del sistema educativo peruano, sus fortalezas, debilidades y, sobre todo, su influencia en el desarrollo de la enseñanza en el Perú en las últimas décadas, significa adentrarnos en temas fundamentales como la libertad de enseñanza, el derecho a elegir la educación de preferencia, el rol del Estado en el aseguramiento al acceso, continuidad y calidad educativa, la pluralidad de la oferta educativa, la autonomía de las instituciones educativas, los aspectos tributarios, la naturaleza del servicio educativo, entre otros. Aceptando que el régimen educativo establecido en la Constitución de 1993 tiene espacios de mejora, debe reconocerse que se convirtió en un instrumento vital para implementar políticas educativas y disposiciones reglamentarias que permitieron avances importantes en la educación del Perú

***Palabras claves:*** *educación, derechos humanos, libertades fundamentales, constitución, estado, particulares, servicio público, acceso y calidad educativa, autonomía.*

## Introducción

Para ingresar, desde cualquier perspectiva y de manera objetiva, al mundo de la narrativa y edificación de literatura educativa, debemos considerar necesariamente instrumentos globales y consensuados referidos a la educación, su objeto y propósito, y para ello constituye acertado inicio referirnos a la **Declaración Universal de Derechos Humanos (1948)** que reunió las voluntades de los países que la suscribieron en el marco de la Asamblea General de las Naciones Unidas, acordando una posición colectiva y uniforme, post guerra, con entendimientos en diversos y principales aspectos de la vida interna de las naciones y su relacionamiento entre ellas, identificando aquello que se definió como **derechos humanos considerados básicos**.

Esta trascendental norma, de dimensión y ámbito mundial, aborda el aspecto educativo declarando en su artículo 26 lo siguiente:

**Artículo 26.**

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 persona 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 y 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.**

En consecuencia, el derecho a la educación, su propuesta de gratuidad, el desarrollo de la persona humana, el fortalecimiento de las libertades fundamentales, como la libertad de enseñanza y el derecho de elegir la educación de preferencia, se constituyen en **principios educativos universales y fundamentales** de las naciones y, en nuestro país – en particular – reforzado de manera vinculante por el artículo 55 y por la cuarta disposición final y transitoria de la Constitución de 1993 que fijan el carácter obligatorio para el Perú de los mandatos de la Declaración Universal de Derechos Humanos y disponen la interpretación de las normas relativas a los derechos humanos y libertades fundamentales de conformidad con la mencionada declaración universal.
De esta manera, también en el Perú la concepción de la educación, su desarrollo e implementación están, y deben estar, absolutamente alineados con cada uno de los principios señalados en el citado artículo 26.
Siguiendo el orden establecido en la Constitución de 1993, abordaremos este trabajo ocupándonos de los siguientes temas:

- Libertad de enseñanza y derecho a elegir la educación de preferencia
- Educación integral para la vida y el trabajo – Rol de los medios de comunicación en la educación
- Carrera pública de los docentes y derecho de promover instituciones educativas privadas
- Rol del Estado en la educación y en el aseguramiento del acceso y de la continuidad educativa en favor de aquellos con limitaciones económicas o mentales y físicas. Inversión en la educación
- Educación básica obligatoria y gratuita, pluralidad de la oferta educativa y subvención de la educación privada
- Educación universitaria, fines, promotoría y autonomía
- Régimen tributario de las instituciones educativas

## Libertad de enseñanza y derecho a elegir la educación de preferencia

De forma acertada y prioritaria la Constitución de 1993 introduce en su Capítulo II, denominado **De los derechos sociales y económicos**, las normas de mayor jerarquía nacional del sistema educativo del Perú, estableciendo su objeto – coincidente con el de la Declaración Universal de Derechos Humanos – y relevando los principios fundamentales que lo sostienen.
Efectivamente, la primera disposición constitucional peruana regulatoria de su sistema educativo es el artículo 13 que señala a la letra:
**Artículo 13.-**
**La educación tiene como finalidad el desarrollo integral de la persona humana. El Estado reconoce y garantiza la libertad de enseñanza, Los padres de familia tienen el deber de educar a sus hijos y el derecho de escoger los centros de educación y de participar en el proceso educativo.**
Vincular la educación con el desarrollo de la persona humana, como lo establece la Constitución, respetando el postulado del artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, significa conceder a la educación una cualidad de importancia capital que la convierte en una actividad esencial para el crecimiento de las personas y de los países. Aún cuando esta declaración colisiona en su implementación con las evidentes limitaciones económicas y tecnológicas que existen en el Perú, tiene la virtud de marcar la ruta que debemos transitar.
La educación, en consecuencia, tiene reconocimiento internacional y constitucional que debe ser priorizado al diseñar las políticas públicas nacionales para garantizar el desarrollo de los ciudadanos y de la sociedad en su conjunto. Entre todas las actividades de particular

importancia para el país, la educación se distingue nítidamente, erigiéndose como pilar básico sin el cual no es posible avanzar como sociedad.

La libertad de enseñanza y el derecho fundamental a escoger la educación de preferencia, recogidos en el artículo 13 de la Constitución, replicando la norma 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, forman el **bloque normativo universal** que sostiene la educación y que la explica en su dimensión sustancial con aplicación global. No es posible entender la libertad de enseñanza sin que exista el derecho a escoger la educación de preferencia y viceversa. Mientras la primera implica permitir que la facultad de realizar actividades educativas no tenga restricciones para nadie, es decir, que tanto el Estado como los particulares tienen las mismas posibilidades de acceso a la enseñanza, la segunda establece el derecho esencial a elegir el tipo de educación a recibir, que no es posible ejercer sin contar con una diversidad de prestadores del servicio educativo.

En un reciente informe Ipsos[112] comparte una encuesta nacional realizada en el Perú el 11 y 12 de setiembre 2021 que arroja la siguiente data: el 82% de los entrevistados señalaron que es muy importante (64%) o importante (18%) contar con el derecho de elegir la educación privada o pública de preferencia; y el 85% de los mismos indicaron que es muy importante (64%) o importante (21%) contar con el derecho de ejercer la libertad de enseñanza.

Si solo concediéramos al Estado la facultad exclusiva y excluyente de brindar servicios de enseñanza, no habría diversidad educativa y, con ello, no sería posible elegir la educación preferida. La titularidad en el ejercicio de la prestación de los servicios educativos, por ende, no la tiene el Estado de manera exclusiva ni excluyente, lo que nos conduce a cuestionar el concepto, reiteradamente invocado desde la última reforma universitaria, que considera a la educación como **servicio público**, entendiéndose éste como el derecho privilegiado concedido únicamente al Estado de proporcionar el servicio educativo a sus ciudadanos y que, solo de manera delegada, permite que los particulares también puedan brindarlos. Esta concepción errada de mirar a la educación como un servicio público colisiona, sin duda alguna, con el bloque normativo universal, antes mencionado, recogido en nuestro artículo 13 de la Constitución del Perú, formado por los principios de libertad de enseñanza y del derecho fundamental a escoger la educación de preferencia.

Considero pertinente referirme, en esta parte del presente estudio, al artículo académico del jurista español Martínez López-Muñiz[113] quien, luego de realizar una prolija investigación sobre la naturaleza de la educación en la Constitución del Perú de 1993 y su dimensión esencial de libertad, sostiene que **la Constitución peruana proclama, ante todo, el deber de los padres de educar a sus hijos (arts. 6 y 13), pero en ninguno de sus preceptos asigna, o menos aún, reserva – de manera exclusiva – al Estado la educación de la población.**

Por su parte y bajo un enfoque jurídico, el uruguayo Rama [114], uno de los más prominentes expertos en educación superior latinoamericana, si no el mejor, nos comparte su visión de la educación como derecho y, en tanto derecho, se la concibe como derecho humano por haber sido considerada como derecho fundamental de las personas en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) y en la Declaración del Hombre y el Ciudadano (1989). Nos recuerda que los derechos humanos se clasifican en derechos de primera, segunda y tercera generación, siendo los de primera aquellos derechos considerados básicos y que **dentro de esos derechos básicos se coloca el derecho a educarse, como derecho de la persona y, asociado a ello, el derecho de educar a otros. Este último no es visto como un derecho de base mercantil, sino como un derecho fundamental de las personas de poder educar a otras.**

---

[112] Ipsos Opinión y Mercado S.A. Informe de Resultados – Estudio de opinión, Perú, setiembre 2021

[113] Martínez López-Muñiz, José Luis. Naturaleza Constitucional de la Educación en el Perú, Boletín # 01/2020 de la Revista de Estudiantes ITA IUS ESTO.

[114] Rama Claudio. La Universidad sin frontera, 2015, pp. 23, 24 y25.

## Educación integral para la vida y el trabajo – Rol de los medios de comunicación en la educación

La voluntad del legislador constitucional de incluir en la enseñanza las distintas áreas de los saberes se manifiesta en el artículo 14 de la Carta Magna. Señalar que corresponde a la educación promover la práctica de las humanidades, la ciencia, la tecnología, las artes y la educación física es una apuesta del Estado por una enseñanza integral, indispensable para la vida y el trabajo, que se plasma en el artículo 14 de la Constitución que señala:

**Artículo 14.-**

**La educación promueve el conocimiento, el aprendizaje y la práctica de las humanidades, la ciencia, la técnica, las artes, la educación física y el deporte. Prepara para la vida y el trabajo y fomenta la solidaridad.**

**Es deber del Estado promover el desarrollo científico y tecnológico del país. La formación ética y cívica y la enseñanza de la Constitución y de los derechos humanos son obligatorias en todo el proceso educativo, civil o militar. La educación religiosa se imparte con respeto a la libertad de las conciencias.**

**La enseñanza se imparte, en todos sus niveles, con sujeción a los principios constitucionales y a los fines de la correspondiente institución educativa.**

**Los medios de comunicación social deben colaborar con el Estado en la educación y en la formación moral y cultural.**

Se aprecia de manera clara la concepción que expresa la Constitución respecto de la educación, asignándole ese carácter integrador de los distintos saberes del conocimiento que preparan a la persona para su vida y trabajo. Nótese que la carta nacional más importante y de mayor jerarquía del país ubica, sin señalarlo expresamente, a la persona – léase al estudiante – en el centro de la educación, considerándola su sujeto principal, que resulta concordante con la línea fijada por su artículo 1 que afirma la defensa de la persona humana como el fin supremo de la sociedad y del Estado. Es relevante detenernos en la centralidad que la Constitución le confiere a la persona humana, es decir, a la persona natural, que no concede a la persona jurídica o a la sociedad. Ello permite entender la lógica constitucional vigente de priorizar y enfocar los derechos fundamentales en la persona, tal como podemos constatar de la revisión del artículo 2 de la Constitución que enumera con cierta prolijidad y detalle cada uno de los derechos fundamentales de la persona, entre ellos los relativos a la vida, la igualdad ante la ley, la libertad de conciencia y de religión, a la contratación, a la propiedad, etc.

La persona humana, por tanto, antes que la persona jurídica o que la sociedad misma, concentra la mayor preocupación constitucional, defendiéndola y respetando su dignidad, promoviendo su aprendizaje en todos los campos del conocimiento, su formación ética y cívica y protegiendo su libertad religiosa.

La obligación del Estado de promover el desarrollo tecnológico del país, consignado en el segundo párrafo del artículo 14, ha sido adoptada escrupulosamente por el Consejo Nacional de Educación[115] reconociendo en el Proyecto Educativo Nacional al 2036[116] la diversidad de formas que debe tener la educación superior y enfatizando la necesidad de contar con medidas específicas para fortalecer la educación superior tecnológica y técnico productiva, que en el sistema educativo peruano, en particular, constituye un reto pendiente que aún no abordamos con seriedad.

[115] Órgano especializado, consultivo y autónomo del Ministerio de Educación encargado de participar en la formulación de las políticas y planes educativos del país.

[116] Consejo Nacional de Educación. Proyecto Educativo Nacional – PEN 2036 – 2020. p. 121

Particularmente relevante es el postulado constitucional que vincula la enseñanza con las normas de la Constitución que deben ser materia de aprendizaje obligatorio en todo el proceso educativo de la persona. Ello advierte un lazo muy relevante entre la educación y la Constitución que coloca a los principios constitucionales, a los derechos humanos, al respeto del estado de derecho y del orden establecido por la carta magna, como temas de aprendizaje insoslayable que todos los ciudadanos deben conocer y cumplir.

La situación política actual del Perú y la evidente división ciudadana, con comprensiones opuestas respecto del orden social y económico que debe tener el país, hace muy necesario que las instituciones educativas, públicas y privadas, impartan a nuestra población estudiantil enseñanza sobre los principios y derechos constitucionales pero, sobre todo, aún más necesario, incorporar en sus ADNs las obligaciones y responsabilidades que deben asumir en cada una de las etapas de la vida. La Constitución Política no se estudia para conocer nuestros derechos y reclamarlos permanentemente al Estado – con muchas limitaciones y pocos recursos económicos – sino para comprender que existen obligaciones primarias que previamente debemos atender para facilitar la convivencia y posibilitar programas sociales en beneficio de quienes realmente lo requieran.

La libertad de conciencia a la que recurre la Constitución para respetar el aprendizaje de la religión en las instituciones educativas tiene su soporte en la libertad de enseñanza y el derecho a elegir la educación de preferencia a los que nos hemos referido líneas arriba. En virtud de ello, las instituciones educativas tienen amplia potestad para incluir en sus planes curriculares asignaturas religiosas, y los padres de familia o estudiantes todo el derecho a escoger un centro de enseñanza que incluya materias o programas religiosos en su régimen académico. En cualquier caso, la existencia de instituciones educativas religiosas o laicas conviven en el sistema de educación del Perú sin confrontaciones de ningún tipo.

El penúltimo párrafo del artículo 14 de la Constitución, al afirmar que los servicios educativos deben prestarse con sujeción a los principios constitucionales, refuerza el lazo que vincula a la educación con la Constitución, mencionado precedentemente. Comentario especial merece la alusión que se hace sobre el respeto a los fines de las instituciones educativas que debe prevalecer para efectos de impartir enseñanza, porque expresa la potestad auto determinativa de éstas, en todos sus niveles, para construir su régimen académico acorde a dichos fines.

La Constitución, en el párrafo in fine del artículo 14, determina el rol de los medios de comunicación frente a la educación, prescribiendo que deben colaborar en la enseñanza y en la formación moral y cultural, mandato que adquiere particular importancia en estos tiempos de pandemia que han obligado a virar hacia una educación virtual con plataformas tecnológicas, uso de internet y de medios de comunicación para no detener los aprendizajes. De hecho, la educación básica durante la emergencia sanitaria se ha sostenido gracias a la televisión como medio de enseñanza.

El programa “Aprendo en Casa” transmitido por señal televisiva ha sido un instrumento educativo clave que, con sus limitaciones, permitió la continuidad educativa en los colegios. Creemos que esta parte del texto constitucional podría debatirse y mejorarse para asegurar que ese deber de colaboración que deben asumir los medios de comunicación se cumpla, incluyendo la elaboración de normas reglamentarias que lo hagan eficaz y justo.

## Carrera pública de los docentes y derecho de promover instituciones educativas privadas

Preocupación especial para el Estado constituye el tema del profesorado que el artículo 15 recoge de esta manera:

**Artículo 15.-**

**El profesorado en la enseñanza oficial es carrera pública. La ley establece los requisitos para desempeñarse como director o profesor de un centro educativo, así como sus derechos y obligaciones. El Estado y la sociedad procuran su evaluación, capacitación, profesionalización y promoción permanentes.**

**El educando tiene derecho a una formación que respete su identidad, así como el buen trato psicológico y físico.**

**Toda persona, natural o jurídica, tiene el derecho de promover y conducir instituciones educativas y el de transferir la propiedad de éstas, conforme a ley.**

El régimen magisterial público sobre el que trata brevemente esta disposición constitucional se ha convertido en asunto de enorme preocupación de las sucesivas gestiones del Estado peruano y del sistema educativo mismo. Al docente no solo se le reconoce como un pilar esencial para el aprendizaje sino que permanentemente, y desde distintos espacios, se propone su revaloración.

En nuestro país, los reclamos sindicales de los docentes de las instituciones educativas públicas son antiguos y recurrentes. Ahora mismo existen diversos sindicatos en la educación básica y superior que buscan liderar las quejas de sus afiliados y, en algunos casos, imponer indecentes posiciones para reducir la exigencia en las evaluaciones pedagógicas que permitiría la continuidad o el ingreso a la carrera pública de profesores no calificados.

Muy distinta es la situación de los docentes de los centros de enseñanza particulares que se regulan por el régimen laboral de la actividad privada y que tienen muchos más espacios para su movilidad hacia otras instituciones educativas, según sus competencias y habilidades. Según información obtenida al 2020 del Instituto de Estadística e Informática (INEI) y de Enaho[117] se estima que el Perú tiene 576,275 profesores laborando en las diferentes etapas educativas, de los cuales el 71.7%, es decir, 413,189 labora en el sector público, preferentemente en la educación básica, y el 28.3%, es decir, 163,085 en el privado. El 58% del total pertenece al sexo femenino. Apoyo Consultoría[118] da cuenta en reciente informe de setiembre 2021 que los profesores de colegios privados tienen un salario mayor en 1.3 veces que los de los colegios públicos. Es sabido que en la educación superior universitaria y tecnológica, en que la iniciativa privada reúne dos tercios del total de la matrícula estudiantil, la retribución salarial de los docentes privados también es mayor que la de los públicos.

La carrera pública docente tiene sus particulares entornos y características que requieren del Estado una prioritaria atención, que incluye su evaluación, capacitación y promoción con participación activa de los actores pertinentes de la sociedad civil, conforme establece el artículo 15 de la Constitución.

El enunciado del artículo 15, respecto del derecho del estudiante a acceder a una formación que respete su identidad, así como el buen trato psicológico y físico, es una disposición reiterativa de la Constitución sobre este tema. Ya su artículo 2, numeral 1, al establecer los derechos fundamentales de la persona, incluye el derecho a la identidad, a la integridad moral, psíquica y física, que traslada al segundo párrafo del artículo 15. Considerar a la identidad como un elemento esencial de la persona humana, que lo distingue de las demás, que reposa en la libertad y que permite a cada uno construir su

[117] http://m.inei.gob.pe/prensa/noticias/cerca-de-600-mil-maestros-conmemoran-su-dia-en-el-peru-12287/

[118] Apoyo Consultoría. Informe sobre la Contribución Económica de la Educación Privada en el Perú, 2021.

forma y proyecto de vida de acuerdo a sus propias convicciones y determinaciones explicaría la técnica reiterativa adoptada por la Constitución de 1993.

El párrafo final el artículo 15, que prescribe el derecho de promover y conducir instituciones educativas y de transferirlas, se destaca por ser la disposición de rango constitucional que mejor expresa el alineamiento del sistema educativo peruano con los principios y máximas de la educación establecidos en el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, que consagra al (i) derecho a la educación , a (ii) la libertad de enseñanza y al (iii) derecho a elegir la educación de preferencia como los principios de la educación mundialmente aceptados. El indiscutible derecho universal a la educación, al que todas las personas deben acceder sin limitaciones, solo es posible materializarse si la potestad de enseñanza se otorga sin restricciones y dentro de un marco de libertad que aseguren enseñanzas de origen, características y contenido diverso.

Con motivo del centenario del natalicio del brasileño Paulo Freire (19 setiembre 1921), considerado el pedagogo más influyente de América Latina del siglo XX, el educador colombiano Julián de Zubiría, quien ha recibido muchísimas distinciones por su aporte a la educación superior latinoamericana, celebra los 100 años de su natalicio recordando la respuesta que brindó Freire a la pregunta: ¿Qué tipo de individuo queremos formar?, respondiendo lo siguiente: **un individuo más libre y autónomo y que trabaje por construir una sociedad más justa y democrática. La clave está en la libertad y en la diversidad de opciones que se les brinden a los estudiantes.**

Evidentemente, el ejercicio del derecho de libertad de enseñanza implica cumplir previamente con ciertos requisitos básicos de orden que mediante lineamientos generales fija el Estado, pero teniendo presente que se tratan solo de requisitos habilitantes para desarrollar la actividad educativa.

El derecho de transferencia de propiedad de las instituciones educativas, reconocido en el artículo 15, es consecuencia jurídica del ejercicio del derecho de libertad de enseñanza que permite a los particulares crear instituciones educativas y transferir la propiedad de éstas. Mediante el mencionado derecho de transferencia de propiedad se reconoce a los promotores privados como propietarios y titulares de los centros de enseñanza que han fundado con facultades para usar, disfrutar y disponer de su propiedad. Ello también conduce a concluir que la prestación del servicio educativo en el Perú **no es un servicio público** – entendiéndolo como aquel que solo corresponde ser brindado por el Estado – sino un **servicio de interés público** que puede ser prestado tanto por el Estado como por los particulares.

La experiencia peruana, y de muchos otros países, demuestran las bondades de sistemas educativos con presencia estatal y particular que hacen posible que los padres de familia y estudiantes puedan elegir con libertad la educación de su preferencia que respete la identidad personal de cada quien.

## Rol del Estado en la educación y en el aseguramiento del acceso y de la continuidad educativa en favor de aquellos con limitaciones económicas o mentales y físicas. Inversión en la educación.

Con singular interés entramos a comentar el artículo 16 de la Constitución que muestra el papel que debe desarrollar el Estado en su relación con el sistema educativo, que podemos apreciar del siguiente texto:

**Artículo 16.-**

**Tanto el sistema como el régimen educativo son descentralizados.**

**El Estado coordina la política educativa. Formula los lineamientos generales de los planes de estudios así como los requisitos mínimos de la organización de los centros educativos. Supervisa su cumplimiento y la calidad de la educación.**
**Es deber del Estado asegurar que nadie se vea impedido de recibir educación adecuada por razón de su situación económica o de limitaciones mentales o físicas. La educación es un derecho humano fundamental que garantiza el desarrollo de la persona y la sociedad, por lo que el Estado invierte anualmente no menos del 6% del PBI.**
A través de la gestión educativa descentralizada el Estado busca[119] tres objetivos:

- Establecer relaciones de articulación y coordinación entre los tres niveles de gobierno: el del Minedu, los gobiernos regionales y los locales en educación;
- Relacionar la oferta educativa a las realidades sociales, geográficas y económicas de las distintas regiones territoriales del país; y
- Proponer un acercamiento más eficaz del Estado hacia los ciudadanos brindándoles un servicio educativo de calidad que responda a sus necesidades.

Respecto del primer nivel de gobierno en educación, es decir, del Ministerio de Educación y su condición de ente rector, toca señalar que en el último quinquenio (2016 a 2021) se han producido una serie de cambios ministeriales con siete ministros diferentes que hicieron impracticable la continuidad de prioritarias rutas educativas fijadas por las autoridades precedentes y el establecimiento de nuevas políticas articuladas y construidas con prolijidad y con la participación de los principales actores de la comunidad educativa. Veamos, por ejemplo, la afectación producida a nuestro sistema de aseguramiento de la calidad desatendiendo el mandato de la vigente Ley Universitaria que, en el 2014, ordenó la reorganización y fortalecimiento del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (Sineace) sin que dicho mandato haya sido cumplido por el ente rector. Hasta el momento de la elaboración del presente estudio (setiembre 2021) han transcurrido más de siete años y el Estado no ha podido reorganizar el Sineace a pesar del relevante rol que se le asignó a este organismo para la instalación de la cultura de la mejora de la calidad educativa en nuestras instituciones de educación y del reconocimiento que mostraron éstas hacia dicho organismo. Esta gravísima omisión es una de las grandes fracturas producidas por el Estado en perjuicio de nuestro sistema educativo.
Sobre los gobiernos regionales y su rol de gestores de los servicios educativos en el territorio de su jurisdicción, es preciso comentar la diferente respuesta que ofrecen según sus preferencias políticas y cuadros de gobernanza constituidos. Ello se refleja con el mejor nivel educativo que muestran algunas regiones respecto de otras. Incluso, desde sus estructuras educativas internas se presentan diferencias que influyen en la gestión educativa. Así tenemos gobiernos regionales como los de La Libertad y de Arequipa que han constituido **gerencias regionales** de educación logrando actuaciones más dinámicas que las que tienen la gran mayoría de las regiones del país que cuentan, en lugar de gerencias, con **direcciones regionales** de educación ubicadas en niveles intermedios del gobierno regional que burocratizan la gestión educativa estatal.
La participación del Estado en la construcción de la política educativa está considerada constitucionalmente solo a nivel de coordinación, sin embargo, sostenemos que su redacción debe modificarse y mejorarse. Ciertamente que al Estado le corresponde coordinar la política educativa, pero su condición de ente rector le asigna una participación protagónica, estratégica y dinámica, más allá que la simple coordinación, en la que se le reconozcan a nivel constitucional potestades mayores, que incluyan la elaboración de políticas educativas. El Proyecto Educativo Nacional (PEN) al 2036, considerado como el principal instrumento de la política educativa del Perú, elaborado por el Consejo Nacional

[119] Ministerio de Educación del Perú. Cuadernos de Trabajo para la gestión descentralizada de la educación, 2013.

de Educación después de un largo proceso de consultas a lo largo del territorio nacional, es una evidente muestra de ello.

El postulado fijado por el artículo 16 de la Constitución, al prescribir que el Estado formula los **lineamientos generales** de los planes de estudio y señala los **requisitos mínimos** para la organización de las instituciones educativas, determina el marco potestativo estatal en materia educativa que, como apreciamos, está claramente delimitado. Al prescribir que la formulación de los lineamientos generales constituye asunto considerado dentro de las facultades del Estado, la Constitución deja fuera de dichas facultades la determinación de lineamientos específicos de los planes de estudio, es decir, el contenido detallado de las áreas de enseñanza que integrarán las mallas curriculares corresponderá establecerlo a las propias instituciones educativas, del nivel que sean, lo que guarda concordancia con el derecho de autonomía que legalmente se les reconoce y, dentro del cual, el de autonomía académica resulta esencial para que la prestación de los servicios educativos respeten la libertad de enseñanza y el derecho de escoger el centro educativo de preferencia.

En cuanto a la facultad de señalar los requisitos para la organización de las instituciones educativas, que la Constitución otorga al Estado, nótese que se tratan únicamente de requisitos mínimos o esenciales que permiten la creación y organización de los centros de enseñanza. El derecho de crear, organizarse, fijar la malla curricular, prestar servicios educativos y transferir la propiedad de éstos son consustanciales a la persona, tal como lo hemos advertido con motivo de la revisión del párrafo final del artículo 15. El Estado, estableciendo requisitos mínimos, ordena el sistema y habilita la práctica del servicio, inclusive respecto de las instituciones educativas estatales, pero esta habilitación no lo convierte en titular exclusivo de la prestación de los servicios educativos. Como hemos afirmado líneas arriba, la libertad de enseñanza y el derecho fundamental a escoger el tipo de educación, conceden a los privados no menores potestades que al Estado para brindar oferta educativa. En este sentido, postulo que la educación no es un servicio público comprendido como un punto de encuentro exclusivo entre el aparato estatal y la sociedad, sino un servicio de interés público en el que confluyen las instituciones educativas, públicas y privadas, con la sociedad.

No cabe duda que la prestación de los servicios educativos, bajo las condiciones y características en que fueron ofrecidos y autorizados, deben estar sujetos a control y supervisión permanente. Tampoco tenemos duda que dicho control y supervisión recaen en la esfera del Estado, formando parte de sus funciones como ente rector. De esta manera está prescrito en la Constitución de 1993 y debe conservarse así. No obstante, es sabido que en el ejercicio de sus facultades de control y supervisión los organismos nacionales a cargo de ellos diseñan marcos regulatorios complicados y punitivos con procesos formalistas, burocráticos y con exigencias reiterativas que afectan la oferta educativa. En el nivel universitario, la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (Sunedu) ha mostrado fallas en sus procesos administrativos que ha reconocido y que, entendemos, está dispuesta a corregir. Ahora, que contamos con un sistema universitario ordenado, saneado y con universidades licenciadas, gracias a la reforma, al Minedu y a la propia Sunedu, debemos edificar, a partir del rol rector del Estado, relaciones esenciales de confianza con las instituciones educadoras que permitan abordar la problemática educativa sin conflictos y de manera integral.

En el caso de las instituciones de educación superior tecnológica, el comportamiento estatal, en el ejercicio de su rol de control y supervisión de la calidad educativa, tuvo inexcusables deficiencias que paralizaron los licenciamientos y las nuevas ofertas educativas. La situación de cierre de ventanillas del Ministerio de Educación, ordenada por las autoridades estatales mientras modifican al reglamento de la Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior, que hasta la fecha de culminación del presente informe aún persiste, fue reiterativa en los últimos años causando serias afectaciones a las instituciones educativas, pero sobre todo perjudicó a los estudiantes que no pudieron

acceder a nuevos programas educativos acordes con el desarrollo tecnológico y las nuevas tendencias formativas.

La redacción del tercer párrafo del artículo 16, que contiene la disposición constitucional que obliga al Estado a garantizar que los ciudadanos con limitaciones económicas, mentales o físicas, accedan a una educación adecuada, también puede mejorarse. Entender la frase **recibir una educación adecuada** conduce a diversas interpretaciones que deben evitarse. ¿Educación adecuada es la que proviene de una institución educativa emblemática o es la que tiene contenidos curriculares tecnológicos antes que artísticos? ¿Educación adecuada es aquella que se ajusta a las limitaciones del estudiante? Proponemos sustituir el enunciado de educación adecuada por el de educación que reúna condiciones básicas de calidad y que sea apropiada para superar las limitaciones del estudiante. Los procesos de licenciamiento aplicados en el sistema universitario, en los que el concepto de condiciones básicas de calidad está claramente definido por componentes, indicadores y medios de verificación, permiten uniformizar y determinar objetivamente en qué consiste el deber de aseguramiento educativo al que se obliga el Estado. Sin embargo, conviene remarcar que ese deber de aseguramiento, prescrito en el tercer párrafo, está dirigido a estudiantes con dificultades económicas o limitaciones mentales o físicas para facilitarles el acceso a los estudios o evitar la interrupción de éstos. Según ENAHO 2017, solo el 11.8% de personas con discapacidad transitó algún año de educación superior. La ejecución de programas de becas y créditos constituyen importantes líneas de acción que se ocupan de esta obligación estatal y, en particular, el de **Beca 18** es considerado por las principales redes de instituciones de educación superior como un esfuerzo exitoso de actuación estatal.

La última redacción del artículo 16, que afirma a la educación como un derecho humano fundamental que garantiza el desarrollo de la persona y la sociedad, por lo que el Estado debe invertir anualmente no menos del 6% del PBI, fue introducida por la Ley 31097 de diciembre 2020 que modificó su redacción primigenia. Con esta modificación constitucional se repara la omisión del artículo 2 de la Constitución que no incluye a la educación como derecho fundamental de la persona, pero hubiéramos preferido que esta modificación no hubiese sido instalada en el artículo 16, en el que pasa inadvertido, sino en el mismo artículo 2 que contiene el bloque constitucional de primer orden de los llamados derechos fundamentales de las personas.

Respecto de la inversión que debe hacer el Estado en educación, sostenemos que al igual que la salud, la educación debe ser priorizada en el presupuesto del Estado teniendo en cuenta las necesidades de los otros sectores, sus ingresos fiscales y demás recursos económicos que en esta situación de emergencia sanitaria derivada del COVID-19 se han visto notoriamente afectados. La fortaleza macroeconómica del Perú de las dos últimas décadas posibilitó el crecimiento educativo del país expresados en indicadores de acceso con un crecimiento importante de la matrícula en la educación superior y técnico productiva que, según el Minedu[120], actualmente llega al 33%, aún insuficiente y por debajo del 51% y 87% que registran Colombia y Chile, respectivamente.

Algún analista educativo[121] señala que el crecimiento de la inversión educativa es la suma de tres componentes: (i) el crecimiento de la economía (PBI); (ii) el crecimiento del tamaño del Estado, como fracción del PBI; y (iii) el crecimiento de la participación del sector educación en el presupuesto público, como fracción del tamaño del Estado, sosteniendo que, en el caso peruano, el crecimiento educativo se debió básicamente al componente (i) del crecimiento de la economía del país, afirmando que en realidad no ha existido una verdadera **apuesta por la educación**. Por su parte, Apoyo Consultoría [122] reporta que la educación privada contribuyó con el PBI en S/ 13,000 millones en el año 2019, lo que equivale al 60% del PBI del sector y al 2% del total de ese mismo año

[120] Minedu. Resumen de la Política Nacional de Educación Superior Universitaria y Técnico Productiva, 2020
[121] Ñopo, Hugo. Análisis de la inversión educativa en el Perú desde una mirada comparada, 2018. p. 8-9
[122] Apoyo Consultoría. Informe sobre la Contribución Económica de la Educación Privada en el Perú, 2021

## Educación básica obligatoria y gratuita, pluralidad de la oferta educativa y subvención de la educación privada

La obligatoriedad de la educación inicial, primaria y secundaria, el aseguramiento de la diversidad de la oferta de enseñanza y la subvención privada están reguladas en el artículo 17 de la Constitución:

**Artículo 17.-**

**La educación inicial, primaria y secundaria son obligatorias. En las instituciones del Estado, la educación es gratuita. En las universidades públicas el Estado garantiza el derecho a educarse gratuitamente a los alumnos que mantengan un rendimiento satisfactorio y no cuenten con los recursos económicos necesarios para cubrir los costos de educación.**

**Con el fin de garantizar la mayor pluralidad de la oferta educativa, y en favor de quienes no puedan sufragar su educación, la ley fija el modo de subvencionar la educación privada en cualquiera de sus modalidades, incluyendo la comunal y la cooperativa.**

**El Estado promueve la creación de centros de educación donde la población los requiera.**

**El Estado garantiza la erradicación del analfabetismo. Asimismo fomenta la educación bilingüe e intercultural, según las características de cada zona. Preserva las diversas manifestaciones culturales y lingüísticas del país. Promueve la integración nacional.**

Mediante el enunciado consignado en el primer párrafo del artículo 17, el Estado peruano asume el compromiso de ofrecer de manera obligatoria y gratuita a todos sus ciudadanos, niños y adultos, una educación básica que comprende la inicial, primaria y secundaria. Según cifras del Ministerio de Trabajo y Promoción Social del Perú[123] los requerimientos de empleo, al 2019, de los sectores productivos por nivel educativo están distribuidos así: (i) 6.7% de profesionales universitarios; (ii) 19.5% de profesionales técnicos y técnicos y (iii) 73.9% de personas con educación básica. De acuerdo a esta data, podríamos deducir que la obligatoriedad y gratuidad impuestas al Estado para proporcionar a su nación educación básica, como mínimo, guarda relación con los mayores requerimientos de empleos en los que es suficiente este nivel de enseñanza y que provienen de los sectores de la agricultura, ganadería, silvicultura, construcción, industria y comercio. Al mismo tiempo, estas cifras desnudan el atraso y subdesarrollo del país, con un sector productivo vinculado con la tecnología, innovación y el desarrollo de investigación, que requiere de personal profesional y profesional técnico que no se le brinda suficientemente.

La gratuidad de la enseñanza en las universidades públicas está dirigida a aquellos estudiantes que acrediten rendimientos satisfactorios y recursos económicos suficientes, provocando algunos comentarios. El primero es que la gratuidad no debe ser entendida en el sentido que la enseñanza pública no cuesta. Claro que cuesta. Los rectores y demás autoridades administrativas cuestan, los docentes cuestan, las plataformas tecnológicas cuestan, los comedores y viviendas estudiantiles cuestan, todo, absolutamente todo, cuesta y estos costos son asumidos por el Estado, y específicamente, por las empresas y los ciudadanos formales que pagan sus impuestos regular y permanentemente. De allí la necesidad de ampliar la base tributaria con personas jurídicas y naturales que también aporten al erario nacional e incrementen el presupuesto del país. El segundo comentario

[123] Ministerio de Trabajo. Demanda de Ocupaciones a Nivel Nacional 2019-EDO: https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/303305/EDO_2018_Nacional-vf.pdf

que extraemos de esta norma es que, a diferencia de la educación básica, en la educación universitaria se imponen condiciones para recibirla, y creemos que es correcto y alienado con el principio de obligatoriedad de la educación básica. El tercero es que el postulado no debería referirse únicamente a las universidades públicas, sino también a los institutos y escuelas de educación superior públicos, es decir, referirse a todas las instituciones educativas superiores públicas, cuyos estudiantes también deberían cumplir con los requisitos de acreditar necesidad económica y mantener rendimiento académico satisfactorio.

En la realidad y desde siempre, han venido beneficiándose de los austeros recursos estatales estudiantes cuyas familias han podido asumir el pago por el servicio educativo recibido, quitando oportunidades para que otros, con evidentes necesidades económicas, puedan acceder a la educación superior. Consideramos pertinente y justo introducir en esta parte del texto constitucional la obligatoriedad de la devolución del costo por los estudios recibidos gratuitamente en las universidades e institutos públicos, devolución que se ejecutaría a partir del momento en que el estudiante beneficiado se incorpora al mundo laboral, mediante descuentos razonables y periódicos en sus haberes, elaborando normas reglamentarias con los mecanismos de implementación correspondientes. Con esta propuesta se abriría una ventana inclusiva para que muchos más estudiantes, sin recursos económicos, se incorporen a la educación superior.

El segundo párrafo del artículo 17, que se enfoca en garantizar la pluralidad de la oferta educativa, tiene estrecha relación con la libertad de enseñanza y el derecho fundamental a escoger la educación de preferencia. Sobre este tema, compartimos la opinión de los expertos filósofos italianos Antiseri y Alfieri[124] quienes sostienen que **la libertad de enseñanza se realiza solo en presencia de un auténtico pluralismo formativo.**

Un sistema educativo que se preocupa por brindar a sus estudiantes una oferta de enseñanza plural es uno que respeta la libertad y el derecho fundamental señalado. En este sentido, la participación conjunta de la educación pública y privada resultan claves. Pero el texto constitucional va más allá indicando que, para aquellos que no puedan pagar sus estudios, se fijarán mecanismos para subvencionar la educación privada. No obstante este mandato, lo cierto es que los esfuerzos de las sucesivas administraciones educativas se han dirigido a reducir la brechas existentes en la educación e instituciones públicas, dejando muy poco espacio, para becas, créditos educativos y otros en favor de las iniciativas privadas. Los limitados recursos presupuestales no dan márgenes para diseñar e implementar importantes políticas de financiamiento estudiantil, como ocurrió en la educación superior chilena. Es una tarea pendiente que aún no se prioriza en el sistema educativo del Perú.

La función del Estado de crear centros educativos en lugares donde la población lo requiera guarda coincidencia con el principio de subsidiaridad, fundamento doctrinario que el investigador y pedagogo italiano Binanti[125] acoge, según el cual el Estado debe intervenir en aquellas situaciones en las que las personas no pueden actuar, y que el objetivo natural de cualquier intervención social es ayudar en forma supletoria a los miembros de la sociedad, sin destruirlos ni absorberlos.

La erradicación del analfabetismo en el Perú es tarea pendiente que aún no atendemos a fondo a pesar de las acciones y estrategias que ha venido desarrollando el Ministerio de Educación que se propuso, en el 2017, reducir la tasa de analfabetismo del 5.9% al 3.8% para el 2021, sin conseguirlo. Recordemos que, según el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI), al 2016, registrábamos en el país cerca de 1'400,000 analfabetos, lo que motivó la implementación de programas de alfabetización y continuidad educativa de la educación básica alternativa y de asesorías técnicas a los gobiernos regionales que estaban ejecutando proyectos de alfabetización, priorizándose a las poblaciones más

[124] Antiseri Dario y Alfieri Anna. Lettera ai Politici sulla libertá di Scuola, 2018, p. 54
[125] Binanti, Luigino. Escola Pública e Privada no Mundo, 2018, pp. 25 y 184

vulnerables. Al 2019, también según el INEI, la tasa promedio nacional se redujo apenas al 5.5% pero con tasas muy altas en la selva y en la sierra, donde el analfabetismo de mujeres mayores de 15 años llegó a tasas del 10.1% y 15.4%, respectivamente.

## Educación universitaria, fines, promotoría y autonomía

La educación superior universitaria ha merecido un artículo constitucional exclusivamente dedicado a ella, señalándose en la disposición 18 que:

**Artículo 18.-**

**La educación universitaria tiene como fines la formación profesional, la difusión cultural, la creación intelectual y artística y la investigación científica y tecnológica. El Estado garantiza la libertad de cátedra y rechaza la intolerancia.**

**Las universidades son promovidas por entidades privadas o públicas. La ley fija las condiciones para autorizar su funcionamiento.**

**La universidad es la comunidad de profesores, alumnos y graduados. Participan en ella los representantes de los promotores, de acuerdo a ley.**

**Cada universidad es autónoma en su régimen normativo, de gobierno, académico, administrativo y económico. Las universidades se rigen por sus propios estatutos en el marco de la Constitución y las leyes.**

A diferencia del silencio constitucional que no determina los fines de la educación básica y de la educación superior tecnológica y pedagógica, respecto de la educación universitaria la Constitución sí los enuncia con precisión, prescribiendo que la formación profesional, la difusión de la cultura, la creación intelectual y artística y la investigación científica y tecnológica constituyen los fines de la educación superior universitaria. Ello significa, acaso, que ¿todos estos fines deben estar presentes en todas las universidades públicas y privadas o basta con uno o algunos de éstos?. Intentemos responder esta interrogante según se trate de una universidad pública o de una privada, pero previamente expresaremos que se establecen cuatro (4) fines: (1) la formación profesional; (2) la difusión cultural; (3) la creación intelectual y artística y (4) la investigación científica y tecnológica, transmitiendo sensación de ser una relación bastante completa y alineada con el artículo 13 de la Constitución, que prescribe que la educación tiene como finalidad el **desarrollo integral** de la persona humana.

Ahora bien, teniendo presente que la universidad pública es creada por voluntad del Estado, con recursos del Estado – léase de los ciudadanos que aportan al fisco nacional – y para que sea gestionada por el propio Estado, creemos que debería procurar una oferta formativa con programas educativos diversos y suficientes en los que estén incorporados los cuatro fines aludidos, de tal manera que conceda al estudiante, que carece de recursos y que tiene méritos académicos para acceder a la gratuidad, la oportunidad de elegir el programa de estudios que mejor se adapte a su vocación y proyecto de vida. Entendemos que, bajo esta lógica, la Universidad Nacional Mayor de San Marcos ofrece 66 carreras, la Universidad Nacional San Agustín de Arequipa ofrece 50 carreras, la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco y la Universidad Nacional de Trujillo ofrecen 41 carreras universitarias, cada una, y parece acertado que así sea.

En el caso de las universidades particulares, que nacen por iniciativa privada y con recursos económicos exclusivos de sus promotores, y en el de aquellas universidades públicas que se crean, desde su origen, con especialización en determinadas áreas del conocimiento, como la Universidad Agraria La Molina, con solo 12 carreras, es absolutamente comprensible que no estén presentes todos los fines mencionados anteriormente. En verdad, la universidad pública o privada, no va a construir su prestigio y buen nombre ante la sociedad atendiendo simultáneamente los cuatro fines identificados en el artículo 18, sino demostrando calidad educativa que asegure y ofrezca a sus alumnos

servicios educativos que estén por encima de los estándares internacionalmente aceptados. Las universidades, públicas o privadas, con muchos o pocos programas educativos, católicas o laicas, antiguas o relativamente nuevas, atendiendo los cuatro fines señalados en el art. 18 o solo uno de ellos, se miden por el mayor o menor grado de aseguramiento de la calidad educativa que acrediten institucionalmente.

Sigamos con la revisión del texto. Entre las garantías que constitucionalmente le corresponden asumir al Estado peruano frente a su sistema universitario se encuentra la libertad de cátedra. Sobre este tema, el reconocido abogado, ex rector y ex senador peruano Bustamante[126] sostiene que **la libertad de enseñanza no es solamente la del profesor que desarrolla su cátedra**, considerando a la libertad de cátedra como una de las varias expresiones en que se manifiesta la libertad de enseñanza universitaria. Libertad de cátedra que involucra libertad para escoger los contenidos materia de enseñanza, libertad de utilizar el método de enseñanza y libertad para fijar y exponer una posición respecto de los contenidos. Es decir, una libertad de cátedra, que practican los docentes universitarios, también llamados catedráticos, y las propias universidades que, al decidir los contenidos académicos, ejercen la autonomía universitaria que les ha sido concedida constitucionalmente.

La presencia de la iniciativa privada en la educación universitaria está plenamente garantizada por el artículo 18 de la Constitución que prescribe que las universidades son promovidas por entidades privadas o públicas, garantizando a los privados el derecho de promover y conducir instituciones educativas pero utilizando el término **entidades** que proponemos sustituir por el de **personas jurídicas,** como adecuadamente se consigna en el artículo 115 de la Ley Universitaria. Las entidades son unidades organizacionales que no necesariamente tienen la categoría de persona jurídica registrada en los Registros Públicos con potestad para asumir obligaciones y ejercer derechos. De lo anterior, podemos afirmar que la titularidad de las universidades puede recaer, según el origen de su promotor, en el Estado, en cuyo caso corresponderá a éste gestionarla, o en una persona jurídica privada, cuya titularidad comprende el derecho de ser reconocida como propietaria, de fijar la línea educativa de la universidad y sus valores, así como el derecho de transferir la propiedad de ésta.

Paralelamente a los derechos que surgen del reconocimiento de la titularidad que corresponden al promotor privado sobre la universidad que fundó, el mismo artículo 18 ha previsto dotar a las universidades – no a sus promotores – de potestades autodeterminativas derivadas de la autonomía universitaria que les permite establecer su régimen normativo, de gobierno, académico, administrativo y económico, considerándose la determinación del régimen académico como la expresión más acabada de la razón de ser de la universidad[127]. Como vemos, **titularidad** no es lo mismo que **autonomía universitaria**. La primera es ejercida por el promotor y la segunda por la universidad, a través de sus órganos de gobierno.

Sobre la comunidad universitaria la Constitución la aborda de manera general, en el tercer párrafo del artículo 18, indicando que los docentes, estudiantes y graduados forman parte de ella y los promotores o sus representantes participan de acuerdo a ley. Por ello, los artículos 55 y siguientes de la Ley Universitaria regulan la participación de los miembros de la comunidad universitaria en el gobierno de la universidad, disponiendo que tanto en la Asamblea Universitaria (órgano que representa a la comunidad universitaria, hacedora de las políticas de la universidad) como en el Consejo Universitario (órgano de gestión, dirección y ejecución académica y administrativa) participen las autoridades de la universidad, sus docentes, estudiantes y graduados

Para las universidades privadas, la participación de los miembros de la comunidad universitaria en el gobierno de la universidad se rige por el artículo 122 de la Ley

[126] Bustamante Belaunde, Luis. La Universidad en el Perú – Conversatorio realizado en el Congreso de la República de marzo a junio de 1998, p. 30.

[127] Ley Universitaria N° 30220. Artículo 8, numeral 8.3.

Universitaria disponiendo que el Estatuto de éstas regule el derecho de participación de los profesores, estudiantes y graduados en los órganos de gobierno respetando los derechos de los promotores de promover, conducir y gestionar la universidad que fundaron.

Ahora bien, la participación estudiantil, que no es igual en las universidades públicas que en las privadas, amerita comentarios adicionales que incluyo en el presente texto, evocando la enorme influencia que significó la Reforma Universitaria de Córdoba de 1918 en los sistemas universitarios de América Latina. Acudo al académico chileno Palma[128] quien afirmó que la declaración de Córdoba **no constituye un fenómeno estrictamente académico sino una expresión social que influyó decisivamente en la articulación de un discurso político, inédito, matriz alternativa que modificó las bases del sistema de educación superior de toda la región**. Señaló Palma, además, que la declaración nacida de la protesta de los estudiantes de la Universidad Nacional de Córdoba provocó profundos cambios en relación a la modernización científica de la universidad, la gratuidad, el co-gobierno y la autonomía universitaria que rápidamente se erigieron como principios aceptados por las universidades de la parte latina del continente, en ese entonces principalmente públicas, y que, no obstante haber pasado más de un siglo, se conservan hasta hoy y caracterizan al sistema universitario latinoamericano.

Recuerdo intensamente, como si hubiera acontecido ayer, la grandísima polémica de junio del 2018, en uno de los auditorios de la Universidad Nacional de Córdoba, con motivo de la realización de la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES 2018) convocada por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior de América Latina y el Caribe (IESALC UNESCO) en el marco del centenario de la Reforma Universitaria de Córdoba de 1918. La polémica se dio en torno a uno de los principios que instaló la secular declaración: el de **co-gobierno estudiantil,** cuando uno de los asistentes peruanos al evento cuestionó su vigencia expresando que los problemas de gobernanza, que arrastran las universidades públicas de la región tienen su origen, precisamente, en la indebida participación estudiantil en los órganos decisorios y de dirección de las universidades públicas, cuestionamiento que originó el inmediato y airado rechazo de los estudiantes argentinos presentes en el auditorio, al tiempo que los representantes brasileños y paraguayos apoyaban el cuestionamiento.

Me permito aportar algunas ideas al respecto, reconociendo, ante todo, la indispensable participación de los estudiantes en las universidades, sin la cual no tendrían razón de existir éstas. Ya hemos señalado en el punto 2 de este texto que el estudiante constituye, sin duda, el eje primario y fundamental de la educación. A partir de allí, nacen algunas preguntas en torno al co-gobierno universitario: ¿la participación estudiantil debe incluir intervención en la toma de decisiones de la universidad? ¿encontrándose los estudiantes en etapa de formación, están capacitados para tomar decisiones referidas a la política o dirección de la universidad? ¿está en la naturaleza de la educación superior cargar a los estudiantes responsabilidades derivadas de sus decisiones en la gestión de las universidad? ¿le concederíamos a un practicante asiento en el directorio de las organizaciones, públicas o privadas, con voz y voto?.

Para cerrar el tema del co-gobierno estudiantil y dejar al lector sacar sus propias conclusiones, citaré a dos reconocidos y distinguidos ex rectores de la Decana de América, la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, los doctores Manuel Burga y Javier Sota Nadal. Burga[129] contesta, al hacerse a sí mismo la pregunta ¿Por qué es casi imposible ser un buen rector en una universidad pública?, lo siguiente: **el gobierno de la universidad, representativo de esas mayorías docentes y estudiantiles que, además**

[128] Palma Bobadilla, Cristhian. Reforma de Córdoba: Grito de resistencia y quiebre oligárquico - Revista Izquierda, año 3, número 8, ISSN 0718-5049, 2010.

[129] Burga Manuel. ¿Por qué es casi imposible ser un buen rector en una universidad pública? P. 203. http://www.desco.org.pe/recursos/site/files/CONTENIDO/1220/10_Burga_PHj18.pdf

**de desconfiar de cualquier proyecto de universidad de calidad, en los que hasta podrían perder sus puestos, participan más bien en ciegas disputas por el poder, donde las mayorías parecen preferir la estabilidad institucional que cualquier cambio que podría alterar la situación actual.**
A su vez, Sota Nadal[130] afirma sobre la gobernabilidad democrática en la universidad pública que **el gobierno de San Marcos es un gobierno que proviene de los años 20. Tal como está diseñado ahora, en 3 estamentos, 2 de docentes y 1 estudiantil; ése ya es un sistema de gobierno tradicional que no facilita una mejor productividad en el gobierno.** Sobran los comentarios.

## Régimen tributario de las instituciones educativas

La prestación de los servicios educativos, por su naturaleza e importancia para la sociedad, gozan de un régimen fiscal especial que se recoge en el artículo 19 de la Constitución Política del Perú de 1993:
**Artículo 19.-**
**Las universidades, institutos superiores y demás centros educativos constituidos conforme a la legislación en la materia gozan de inafectación de todo impuesto directo e indirecto que afecte los bienes, actividades y servicios propios de su finalidad educativa y cultural.**
**En materia de aranceles de importación, puede establecerse un régimen especial de afectación para determinados bienes. Las donaciones y becas con fines educativos gozarán de exoneración y beneficios tributarios en la forma y dentro de los límites que fije la ley.**
**La ley establece los mecanismos de fiscalización a que se sujetan las mencionadas instituciones, así como los requisitos y condiciones que deben cumplir los centros culturales que por excepción puedan gozar de los mismos beneficios.**
**Para las instituciones educativas privadas que generen ingresos que por ley sean calificados como utilidades, puede establecerse la aplicación del impuesto a la renta.**
Inicia esta disposición prescribiendo que todas las **instituciones educativas**, sin excepción y siempre que estén constituidas de acuerdo a las leyes de la materia, se encuentran **inafectas** de todo **impuesto** directo e indirecto que afecten sus bienes, actividades y servicios propios de su finalidad educativa.
Tres palabras claves resaltamos de esta disposición: instituciones educativas, inafectación e impuesto. Sobre la primera, toca comentar la condición especial que, en materia fiscal, la Constitución concede a las instituciones educativas respecto de otras entidades que se dedican a actividades ajenas a la enseñanza. Ello permite sostener que en la estructura organizativa del Estado la educación tiene un tratamiento privilegiado que se manifiesta, entre otras formas, con un marco tributario diferenciado para las instituciones que deciden realizar actividad educativa. Dicho tratamiento diferenciado, empero, no abarca todos los tipos tributarios, sino solo a los impuestos.
En efecto, a diferencia de lo dispuesto en la Constitución de 1979, que establecía en su artículo 32 que **las universidades y los centros educativos y culturales están exonerados de todo tributo, creado o por crearse**, en la actual Constitución se restringió a los impuestos, pero, al mismo tiempo, se sustituyó el término de exoneración por el de

[130] Sota Nadal, Javier. La Universidad en el Perú – La Gestión Universitaria – Gobernabilidad democrática en la Universidad Pública. UNMSM, Fondo Editorial, P. 98, 2002. https://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/libros/Educacion/univer_peru/pdf/a02.pdf

inafectación. Como sabemos, con la exoneración se considera al contribuyente sujeto del tributo pero no lo paga, y con la inafectación el sujeto se encuentra fuera del ámbito de aplicación tributaria. Entonces, si bien el marco constitucional de 1993 establece que las instituciones de enseñanza gozan de inafectación de impuestos – por lo que están afectas a tasas y contribuciones, que son otros tipos de tributos – también mejoró la condición tributaria de las instituciones educativas respecto de los impuestos, considerándolas ya no exoneradas, sino inafectas a ellos.

Este tratamiento privilegiado en favor de la educación, decidido a nivel constitucional, se ve reforzado por el segundo párrafo del mismo artículo 19 al prescribir que las donaciones y becas con fines educativos gozarán de exoneraciones y beneficios tributarios en la forma que fije la ley, con lo cual no solo a las instituciones educativas se les concede un trato tributario diferenciado, sino también a aquellas personas jurídicas que decidan efectuar donaciones para fines educativos, promoviendo de esta manera las actividades educativas en el país.

Para abordar el último párrafo del artículo 19, debemos prestar atención que el marco constitucional y legal del Perú promueve, fija y regula dos clases de instituciones educativas privadas: las que se gestionan bajo un modelo asociativo y las que lo hacen bajo un modelo societario. Las primeras, sin fines de lucro, se encuentran bajo los alcances del Código Civil y las segundas, con fines de lucro, están normadas por las disposiciones de la Ley General de Sociedades. A unas y a otras, por supuesto, les aplican las normas que, dentro del marco de sus atribuciones, expiden las autoridades educativas nacionales y regionales. Recordemos, en este punto, que de acuerdo con lo señalado en el artículo 16 de la Constitución, el Estado **formula los lineamientos generales** de los planes de estudio así como los **requisitos mínimos** de la organización de los centros educativos, **supervisa** su cumplimiento y la calidad de la educación.

El sistema universitario actual del Perú cuenta con **un millón y medio de estudiantes** transitando en **94 universidades licenciadas**, de las cuales 46 son públicas y 48 privadas. De éstas últimas, 29 son universidades privadas asociativas y 19 son universidades privadas societarias. El 69% de la matrícula universitaria es atendida por las universidades privadas, mientras que el 31% por las universidades públicas. Es decir, **7 de cada 10 estudiantes en el sistema universitario estudia en una universidad privada**. Con esta data, resulta inobjetable sostener que la universidad privada es la principal fuente de generación de capital humano en el Perú, facilitando el ingreso a la educación superior a cientos de miles de estudiantes que, de otro modo, no podrían tener acceso, debido a la alta selectividad en las universidades públicas y la limitada capacidad de éstas para incrementar o adecuar su oferta a la creciente demanda estudiantil de las últimas décadas.

Entonces, en el ámbito universitario actual, post licenciamiento, cuando la Constitución señala que corresponde aplicar el impuesto a la renta a las instituciones educativas privadas que generan utilidades, está refiriéndose exclusivamente a las 19 universidades privadas societarias existentes y licenciadas, más no a las privadas asociativas que se encuentran inafectas al impuesto a la renta y a todo otro tipo de impuesto. Como se ha señalado anteriormente, según el estudio de la empresa Apoyo Consultoría[131] presentado desde Lima a la comunidad educativa latinoamericana en el mes de setiembre de 2021 y al que nos hemos referido anteriormente, la educación privada del Perú contribuyó con el PBI en el año 2019 con S/ 13,400 millones de soles, que equivale al 60% del PBI del sector educación, habiendo aportado S/ 1,200 millones de soles por concepto de pago de impuestos.

[131]Apoyo Consultoría. Informe sobre la Contribución Económica de la Educación Privada en el Perú, 2021.

## Conclusiones

Respetando el orden de los artículos que en materia educativa aparecen en la Constitución del Perú y también limitando nuestras conclusiones solo a dichos artículos, compartimos las mismas que se desprenden no solo de la interpretación de dicha normativa sino de su conexión con la realidad educativa peruana actual:

- El artículo 26 de la Declaración Universal de derecho Humanos (1948) consagra al derecho a la educación, a la libertad de enseñanza y al derecho a elegir la educación de preferencia como principios educativos universales y fundamentales, considerándolos derechos humanos básicos.
- Los artículos 13 y 16, in fine, de la Constitución del Perú de 1993 reconocen en el derecho a la educación, la libertad de enseñanza y en el derecho a elegir la educación de preferencia como el bloque constitucional nuclear que sostiene la educación.
- La educación, considerada como un derecho humano de primera generación, no es un servicio público, entendiéndose éste como la potestad exclusiva y discrecional del Estado de prestar servicios educativos.
- El texto del artículo 14 de la Constitución, referido al deber de colaboración de los medios de comunicación en la educación debe mejorarse para permitir la implementación efectiva de dicho deber.
- La carrera pública magisterial, con marcada influencia sindical en el Perú, tiene sus particulares entornos y características que requieren una especial atención del Estado.
- El artículo 15, in fine, de la Constitución, que establece el derecho de promover y conducir instituciones educativas y el de transferir la propiedad de éstas, garantiza la libre iniciativa privada en las actividades educativas.
- El rol del Estado en la conducción y continuidad de las políticas educativas se ha visto seriamente afectado por la inestabilidad en la conducción del Ministerio de Educación. En el último quinquenio (2016 a 2021) se han designado a siete diferentes ministros con un promedio de mandato de 8 y ½ meses cada uno. La falta de reorganización y fortalecimiento del SINEACE, con un atraso de más de siete años, es clara evidencia de ello.
- La gratuidad de la enseñanza en las instituciones educativas públicas no debe ser comprendida en el sentido que la educación no cuesta. Se propone la devolución fraccionada del costo por los estudios recibidos en las universidades e institutos públicos a partir del momento en que el estudiante beneficiado se incorpore al mercado laboral. Ello permitirá que más peruanos sin recursos económicos accedan a la educación superior.
- Las universidades públicas o privadas, asociativas o societarias, con muchas o pocas carreras, católicas o laicas, antiguas o nuevas, se miden por el mayor o menor grado de aseguramiento de la calidad educativa que acrediten institucionalmente.
- La gobernanza de las universidades públicas se ha visto seriamente mellada por la participación estudiantil en el gobierno universitario, conservando una práctica nacida de la Reforma Estudiantil de Córdoba (1918) que los sistemas educativos latinoamericanos deben superar.

## Referencias

Antiseri Dario y Alfieri Anna. Lettera ai Politici sulla libertá di Scuola, 2018, p. 54

Apoyo Consultoría. Informe sobre la Contribución Económica de la Educación Privada en el Perú, 2021.

Binanti, Luigino. Escola Pública e Privada no Mundo, 2018, pp. 25 y 184.

Burga Manuel. ¿Por qué es casi imposible ser un buen rector en una universidad pública? p. 203

Bustamante Belaunde, Luis. La Universidad en el Perú – Conversatorio realizado en el Congreso de la República de marzo a junio de 1998, p. 30.

Consejo Nacional de Educación. Proyecto Educativo Nacional – PEN al 2036 – 2020. p. 121

Ipsos Opinión y Mercado S.A. Informe de Resultados – Estudio de opinión Perú, setiembre de 2021.

Martínez López-Muñiz, José Luis. Naturaleza Constitucional de la Educación en el Perú, Boletín # 01/2020 de la Revista de Estudiantes ITA IUS ESTO, 2020.

Ñopo Hugo. Análisis de la inversión educativa en el Perú desde una mirada comparada, 2018. pp. 8, 9 y 10

Ministerio de Educación del Perú. Cuadernos de Trabajo para la gestión descentralizada de la educación, 2013.

Ministerio de Educación del Perú. Resumen de la Política Nacional de Educación Superior Universitaria y Técnico Productiva, 2020.

Ministerio de Trabajo. Demanda de Ocupaciones a Nivel Nacional 2019-EDO.

Palma Bobadilla, Cristhian. Reforma de Córdoba: Grito de resistencia y quiebre oligárquico - Revista Izquierda, año 3, número 8, ISSN 0718-5049, 2010.

Rama Claudio. La Universidad sin frontera, 2015, pp. 23, 24 y 25.

Sota Nadal, Javier. La Universidad en el Perú – La Gestión Universitaria – Gobernabilidad democrática en la Universidad Pública. UNMSM, Fondo Editorial, 2002, p. 98.

# LA RELACIÓN EN FAMILIA DURANTE EL CONFINAMIENTO

# THE FAMILY RELATIONSHIP DURING CONFINEMENT

**Fernando González Alonso***

fgonzalezal@upsa.es

**Raimundo Castaño Calle***

rcastanoca@upsa.es

**Rosa María de Castro Hernández***

rmdecastrohe@upsa.es

**Universidad Pontificia de Salamanca (España)*

## Resumen

La relación entre los padres e hijos de una familia resulta fundamental para la convivencia y el aprendizaje de valores como primera escuela. El confinamiento por Covid 19, obligó a las familias a convivir por largos períodos de tiempo en situaciones y vivencias diferentes. A partir de la visión de los padres y madres, se muestra en este trabajo los resultados sobre la relación que ellos experimentaron con sus hijos e hijas durante el confinamiento, expresando situaciones que refieren a la unidad y calidad de las relaciones vividas antes y después del confinamiento, favoreciendo el derecho educativo.

***Palabras clave:*** *Relación, padres, hijos, familia, Covid 19, confinamiento, derecho educativo.*

## Abstract

The relationship between parents and children of a family is essential for coexistence and learning of values as a first school. The confinement by Covid 19, forced families to live together for long periods of time in different situations and experiences. From the perspective of fathers and mothers, this paper shows the results on the relationship they experienced with their sons and daughters during confinement, expressing situations that refer to the unity and quality of the relationships experienced before and after confinement. confinement, favoring the right to education.

**Keywords:** Relationship, parents, children, family, Covid 19, confinement, educational law.

## 1. introducción

La crisis a partir del confinamiento modificó toda la organización y planificación de la vida de las personas de forma global, a nivel social, económico, sanitario y educativo. El cierre de escuelas por la pandemia del Covid-19, afectó a millones de menores de todo el planeta. Según la UNESCO, está situación tendrá consecuencias graves en todos los ámbitos (González y Susaeta, 2021).

El confinamiento surgido por la crisis sanitaria alteró la convivencia escolar y familiar. En la primera, con el cambio de metodología en el proceso de enseñanza y aprendizaje al pasar del entorno colectivo al individual en cada hogar.

Desde la perspectiva de los padres y madres, se analiza en este trabajo, que forma parte de una investigación más global, cómo fueron las relaciones entre padres, madres, hijos e hijas que conviven bajo el mismo techo familiar.

El *problema* fundamental residía en la alteración del nivel de convivencia familiar, ya que el confinamiento obligó a los miembros del núcleo familiar a compartir todas las horas de cada día, con el riesgo a que las relaciones familiares se modificaran para bien o no, por el desgaste que suponía el constante contacto, incluso compartiendo espacios y tiempos en las actividades laborales y estudiantiles. En muchos casos se recurrió al trabajo remoto o teletrabajo desde el hogar para evitar la propagación del virus, en tanto que se ponían en marcha las campañas sanitarias como necesario revulsivo (Garro, & Palos, 2020).

Surgieron muchos problemas, entre ellos los de tipo escolar: la interrupción brusca del proceso formativo presencial; la alimentación de los menores suspendida en los comedores colegiales (Litago, et al., 2020); la carencia formativa de los padres y tutores legales para acompañar el proceso escolar online; el acceso parcial a internet y a las plataformas educativas; el acompañamiento no siempre seguro hacia los menores; el alto coste de los productos telemáticos y de materiales para el acceso y trabajo desde la casa; el paulatino absentismo escolar; la escasa colaboración de las administraciones educativas; los *vaivenes* normativos y políticos ante la nueva ley de educación que iba a salir en diciembre del 2020 (LOMLOE) (González-Alonso, 2020).

Otros problemas fueron de tipo metodológico por el rápido traslado al entorno virtual con el cambio de actividades, procedimientos y estrategias para las que los menores no estaban preparados, con numerosas tareas individuales y escasas grupales. De igual forma la disminución en la comunicación entre compañeros y con los profesores, hizo que disminuyera la competencia comunicativa, siendo fundamental para el proceso de enseñanza aprendizaje y para mejorar las relaciones sociales, emocionales y de convivencia (González, Guillén y de Castro, 2020), poniendo a prueba nuestra capacidad de adaptación individual y colectiva (Espada, et al., 2020).

De todas formas, destacamos el inconveniente de que la relación entre los miembros de la familia, se pudiera ver alterada. Así, se muestra la valoración de los padres y madres sobre la relación familiar, catalogándola como mejorada, igual o empeorada; sobre la calidad de la relación con posibles momentos que han marcado la convivencia familiar; así como analizar los resultados de la relación de los miembros de la familia tanto antes como después del confinamiento.

Mejorar la relación familiar aprovechando las especiales circunstancias del confinamiento, era todo un reto, que ahora pretendemos analizar e interpretar para constatar la necesidad de la comunicación en el seno familiar. Si esta se produce en buenos términos, facilita el desarrollo integral de todos los miembros, especialmente mirando hacia los menores. En cambio, si la relación se pudo deteriorar afectó igualmente a los intereses, y necesidades de la familia, lo hubiera perjudicado la convivencia y su proyección personal, social, laboral y educativa.

Estas situaciones se contemplan en los derechos a la vida, a la salud, al juego, a la educación, etc., patentes en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948) y en concreto en la Convención de los Derechos del Niño (1989), reforzados en los actuales Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS), en concreto el nº 4 “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”.

## 2. Método, instrumento y muestra

Sobre el *método* la investigación es descriptiva transversal a través de un cuestionario para tal efecto de tipología on-line, donde los encuestados, padres y madres de varios centros educativos españoles, participan voluntariamente y sin retribución alguna por su colaboración, garantizando su anonimato y confidencialidad en el estudio, donde después de leer su planteamiento, muestran conformidad con el consentimiento informado que

presenta la encuesta. Su difusión se realizó por medios telemáticos en los meses del confinamiento de 2020.

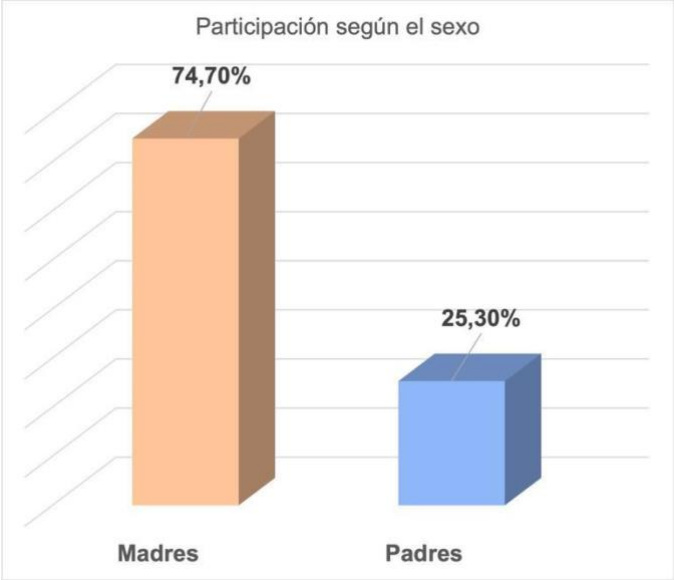
Respecto del *instrumento,* se utilizó un cuestionario elaborado *ad hoc* para el estudio, recogiendo información sociodemográfica e información específica relativa a la adaptación de los centros a la nueva metodología escolar en el entorno online. La información solicitada en el estudio busca conocer la opinión de padres y madres sobre las relaciones entre ellos con los hijos e hijas que están conviviendo en el hogar durante el confinamiento. La descripción del instrumento se concreta de esta forma:

a) *Cuestionario sociodemográfico* para determinar el sexo masculino y femenino de los padre y madres participantes en la valoración del cuestionario.

b) *Cuestionario respecto de las relaciones entre los miembros de la familia* que comparten el espacio del hogar en base a la cuestión: *"¿crees que ha cambiado la relación familiar en el hogar*?", pudiendo optar por las siguientes alternativas: a) "no, considero que se ha mantenido igual"; b) "sí, considero que ha empeorado"; c) "sí, considero que ha mejorado". Otra cuestión plantea "si ha habido momentos de relación familiar de mayor calidad", a lo que los encuestados pueden responder a) "no, como siempre"; b) "no, el confinamiento nos ha hecho estar más enfadados unos con otros"; y c) "sí, hemos compartido momentos en que nos hemos sentido más unidos". También se les pregunta por "el nivel de satisfacción con sus relaciones familiares antes del confinamiento" valorando de 0 a 10, siendo el primer valor "nada" y el último "mucho". La misma cuestión fue planteada para la valoración de padres y madres después del confinamiento, con los mismos dígitos.

Respecto a la *muestra,* respondieron 1405 padres y madres de colegios españoles a nivel nacional. Se contabilizaron los cuestionarios que tenían al menos el 70% de los ítems respondidos, dejando al margen 9 cuestionarios. La muestra final fue de 1396 cuestionarios válidos. Por sexos la participación en la encuesta, como vemos en la figura, fue mayor por parte de las madres (74, 7%), respecto de los padres (25,3 %).

Figura 1. Porcentaje de la participación de padres y madres.




Elaboración propia

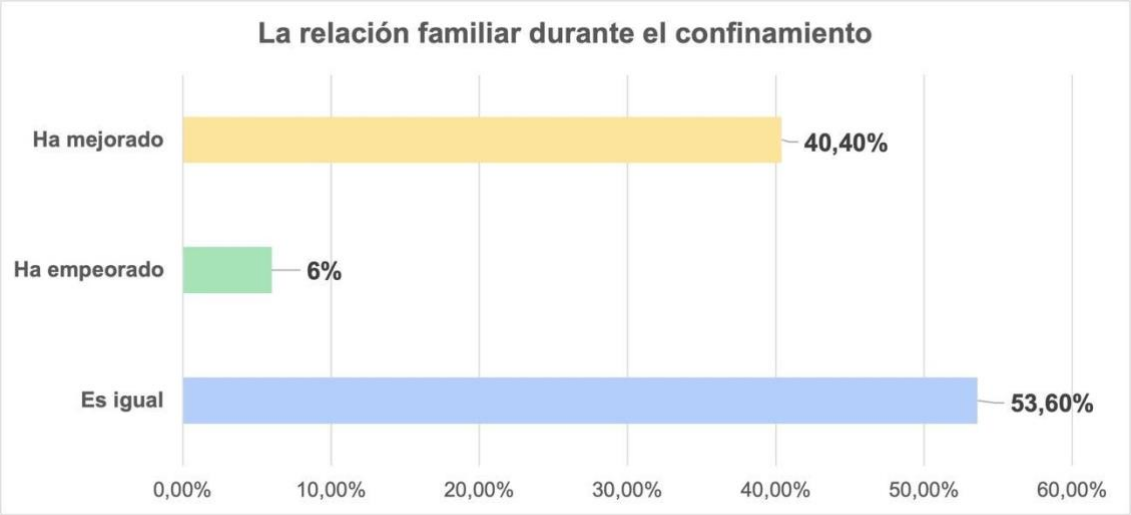
## 3. Resultados

Para el análisis de los datos se utilizó el programa SPSS versión 24.0. Se utiliza la estadística descriptiva para conocer cómo es la distribución de la muestra.

*La relación familiar durante el confinamiento:*

Se les pidió a los padres y madres que respondieran si *"creían que había cambiado la relación familiar en el hogar*?". Al respecto, de 1390 padres que contestaron, poco más de la mitad (53,6%) expresan que la relación entre ellos se ha mantenido igual, pero más del 40% indican que ha mejorado y sólo el 6% expresan que ha empeorado. Es destacable el dato que supone mejoramiento y el escaso número de personas que indican que su relación fue a peor, como lo podemos ver en la figura 2.

Figura nº 2. La relación familiar en el hogar durante el confinamiento.

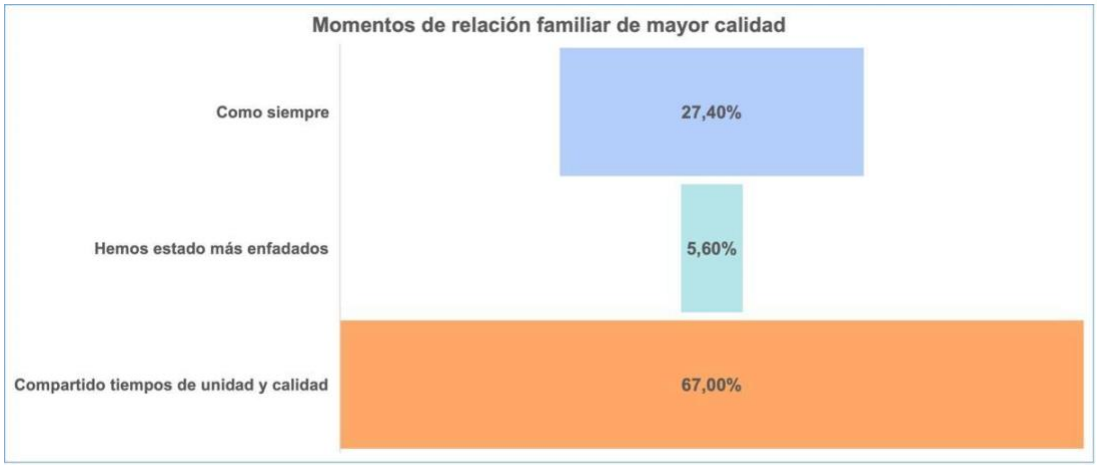



Elaboración propia. Nota: 6 padres no contestaron esta pregunta

*La relación familiar en el hogar con momentos de mayor calidad:*

Durante el confinamiento, supuso la valoración de este ítem. Es significativo, que el 67% de los padres y madres de la muestra, respondieron que “sí, hemos compartido momentos en que nos hemos sentido más unidos y de mayor calidad”.

Figura 3. La relación familiar en el hogar con momentos de mayor calidad durante el confinamiento.



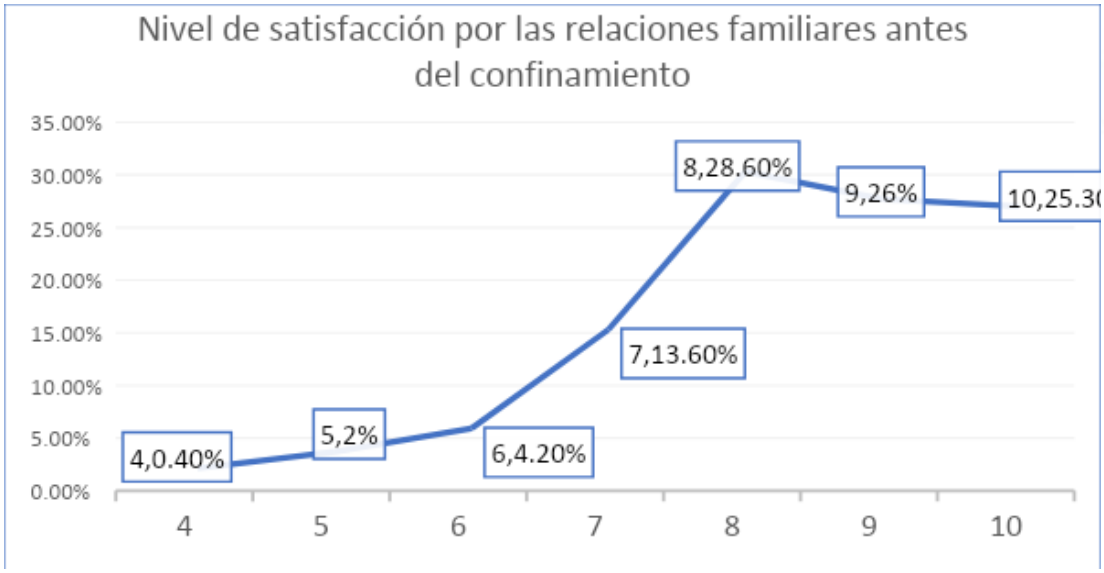

Elaboración propia.

Por otro lado, el 27,4% indicaron que “como siempre”; en tanto que el 5,6% valoraron que “no, el confinamiento nos ha hecho estar más enfadados unos con otros”. Este último dato casi coincide con el 6% anterior que expresaba que la relación había empeorado, teniendo como posible consecuencia el enfado, tal vez por situaciones vividas en la convivencia familiar, como se puede ver en la figura 3.

*Nivel de satisfacción de los padres y madres por las relaciones familiares antes del confinamiento*:

Se pregunta a los padres y madres por el nivel de satisfacción que tienen por las relaciones familiares *antes* del confinamiento, valorando 0 como “nada” a 10 como “mucho”. Si tomamos en cuenta la suma de las valoraciones de 7 a 10 el porcentaje de la muestra alcanza el 93 % y apenas el 6% con un nivel de menor relación en el nivel 1 a 6, guardando relación con el dato negativo que se comenta. Hay que destacar cómo la mayoría reconoce que la relación padres / hijos ha sido mucha y con características positivas, como se observa en la figura.

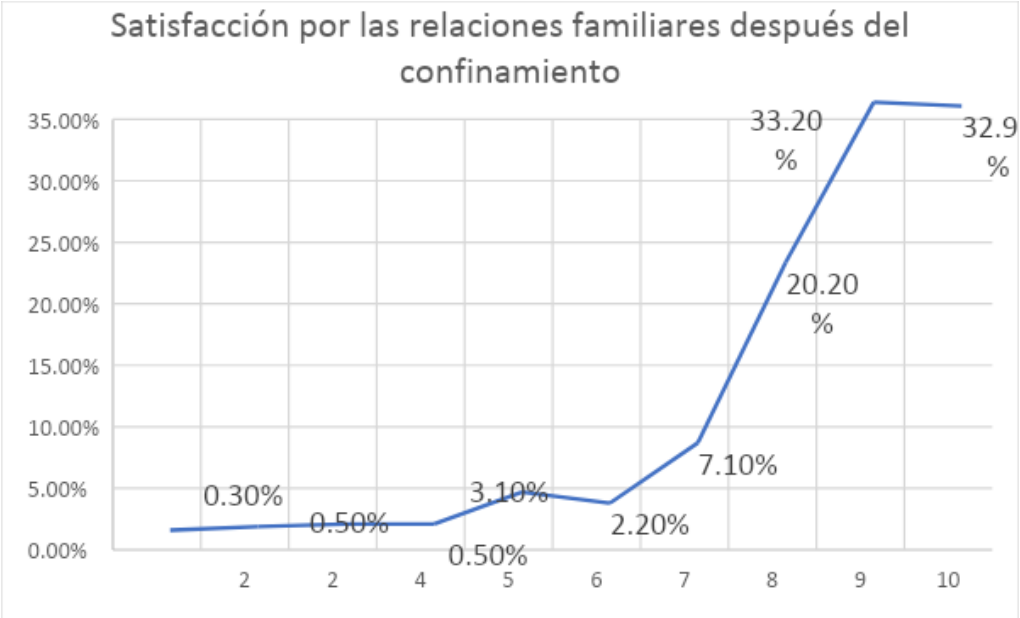
Figura 4. Nivel de satisfacción de los padres y madres por las relaciones familiares antes del confinamiento.




Elaboración propia

La misma cuestión fue planteada para los participantes de la muestra respecto de la relación familiar *después* del confinamiento. Tomando en cuenta el mismo rango de nivel 7 a 10, la satisfacción que expresan los progenitores alcanza también el 93%, expresando un nivel alto en la relación entre los miembros de la familia. El rango 1 a 6, obtiene el 6%, indicando una baja satisfacción. Ambos datos de nivel de satisfacción, tanto hacia "mucho" como hacía "nada" guardan cohesión y coherencia. La figura 5 así lo muestra.

Figura 5. Nivel de satisfacción de los padres y madres después del confinamiento.



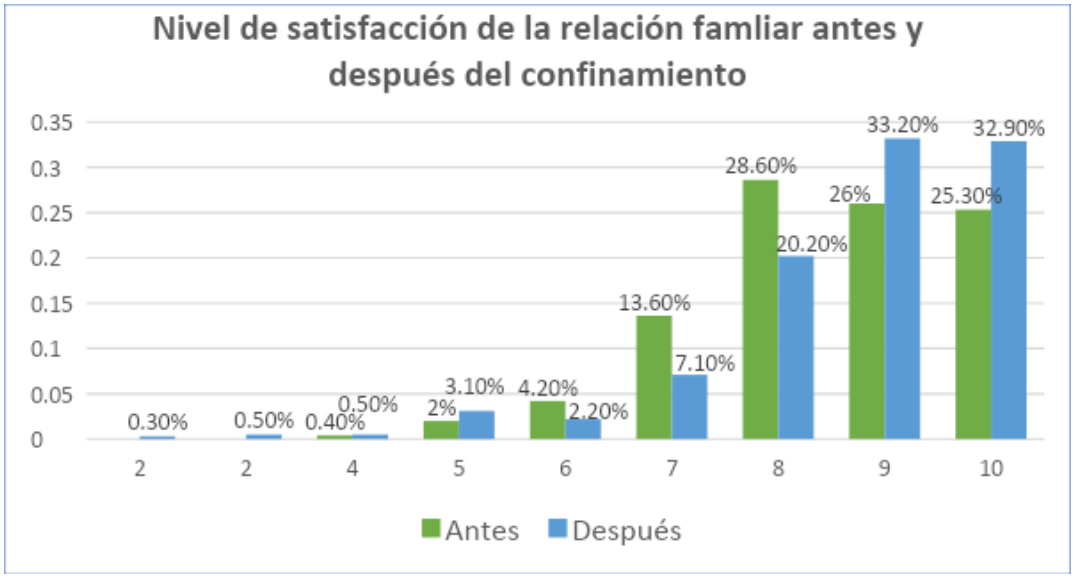

Elaboración propia.

*Comparativa entre las relaciones familiares antes y después del confinamiento*

Al comparar los niveles de satisfacción de la relación familiar entre el *antes* y el *después* del confinamiento, contemplamos tres bloques de resultados. Si observamos la figura que sigue, por un lado, los niveles de satisfacción igual o inferiores a 5, ofrecen datos de baja relevancia. Por otro lado, los datos de nivel 6 a 8, muestra que la relación familiar era mejor *antes* del confinamiento que después. Así lo indica el 53% de la muestra, respecto del 29,5%. Finalmente, observando el rango de 9 a 10, el nivel de satisfacción de los padres respecto de la relaciones familiares es ligeramente superior al vivida *después* del confinamiento con un 66,1% sobre el 51,3%. Lo que indica, que según fue avanzando el confinamiento, la relación familiar se fue consolidando y mejorando con momentos de

unidad y calidad como se ha expresado. Lo que habla de actitudes de interés y creatividad en la convivencia familiar.

Figura 6. Comparativa entre las relaciones familiares antes y después del confinamiento.




Elaboración propia.

## 4. Conclusiones

La participación de los padres y madres en la encuesta ha sido importante, no sólo por el número de participantes, sino también por su deseo de colaborar en una actividad online durante el confinamiento, cuando estaban continuamente interactuando en este medio para sus propios intereses laborales en acciones de teletrabajo, como para el apoyo a las tareas escolares virtuales de sus hijos e hijas, aportando información relevante.

La relación entre los miembros de la familia supone una experiencia positiva y mejorada, donde la mayoría de los padres y madres de la muestra, se han manifestado a favor de experiencias vividas donde se han sentido más unidos. De igual forma, se reconocen con un nivel de satisfacción elevado y positivo tanto antes como después del confinamiento, experimentando un ligero repunte en la relación vivida *después* del confinamiento. Hay un resto de padres, en torno al 6%, que coherentemente expresan una relación familiar baja e insatisfactoria.

La convivencia entre los grupos humanos se alimenta con una comunicación y relación frecuente y de calidad, tanto más cuanto más estrechos son los lazos que les une. Es el

caso de la familia, donde la relación basada en el diálogo y la comunicación es esencial. Desde el respeto, pueden compartir espacios, tiempos, intereses, necesidades, creencias, actividades, servicios, empatías, afectos, emociones, etc., tan requeridas en la especial circunstancia del confinamiento por la pandemia de Covid 19. Las dificultades y limitaciones experimentadas por muchos en este terreno, les ha llevado a sufrir personal y socialmente, necesitando apoyos del entorno y de los profesionales.

Tenemos mucho que aprender de la relación vivida en esta experiencia de confinamiento familiar. Que no se nos olviden las experiencias buenas y las relaciones de unidad y calidad vividas. Lo bueno y satisfactorio familiar y social, ha de proyectarse en la escuela para beneficio de la comunidad educativa y desarrollo integro del alumnado.

Resulta evidente el apoyo que requieren las familias en estas situaciones formativas tan especiales, que en el caso español duró más de tres meses hasta que finalizó el curso 2019-2020, en tanto que en los países latinoamericanos, por ejemplo, se extendió por más de un año y medio, con las dificultades añadidas de tipo psicológico y emocional. Deseamos que la situación revierta, que la formación escolar y la educación en valores tenga más garantías y que el Derecho Educativo se extienda como garante de los principios, valores y normas que conocemos y vivimos (Alonso y Nestar, 2017; Gómez, y Camacho, 2020).

## 5. Referencias

Alonso, F. G., & Nestar, J. L. G. (2017). La educación en valores: Axiología, naturaleza y derecho educativo. *Revista de Ciências Humanas, 18*(02), 90-120.

Espada, J.P., Orgilés, M., Piqueras, J.A. & Morales, A. (2020). Las Buenas Prácticas en la Atención Psicológica Infanto-juvenil ante el COVID-19. *Clínica y Salud vol.31* no.2, jul. 2020.

Garro, V., & Palos, P. R. (2020). Retos del teletrabajo en tiempos de coronavirus. *The Conversation*, 1. https://bit.ly/3SbphFL

Gómez, A. y Camacho, M. (2020). Diferencias entre el Derecho a la educación y el Derecho a la educación. En Alonso, F. y Castaño-Calle, R. (eds.). *Análisis conceptual y metodológico del Derecho Educativo*. Isolma (Costa Rica). ISBN 978-9968-591-97-3.

González-Alonso, F. (2020). Covid-19 y Derecho Educativo: Dificultades, desigualdades y respuestas didácticas y organizativas en la posnormalidad. En González-Alonso, F. y

Castaño-Calle, R. (eds.). *Análisis conceptual y metodológico del Derecho Educativo*. Isolma (Costa Rica). ISBN 978-9968-591-97-3.

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.

González-Alonso, F., y Susaeta-Montoya, F. (2021). Interrupción del Aprendizaje por Covid-19. Dificultades, oportunidades e incertidumbres. En Pesántez-Avilés, F.; Álvarez-Rodas, L., y Torres-Toukoumidis, Á., *Covida-20. Una coalición educativa para enfrentar la pandemia*. Pearson. ISBN 978-607-32-55-27-1.

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, (35)*, 33-46.

# LOS ATAQUES A LA AUTONOMÍA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR COSTARRICENSE

**Andrés Villafuerte Vega**

Abogado; Asesor académico de la Vicerrectoría de Docencia, UCR;
Presidente de RIIDE Costa Rica.

## Resumen

En esta ponencia se analizan las características de la Constitución Política como norma originaria, inaugural y fundamental del ordenamiento jurídico y, por ende, fuente de legitimidad y validez del Derecho Educativo; en relación con el modelo de educación y cultura superior propugnado por el texto constitucional. Asimismo, se analizan las conductas activas y omisivas que pueden atentar en contra de los principios de autonomía, independencia y libertad necesarios para el modelo universitario costarricense.

***Palabras clave:*** *Supremacía constitucional, autonomía universitaria, libertad de cátedra, hacienda pública, modelo universitario, educación superior.*

## Introducción

La presente ponencia tiene como objetivo analizar el principio de supremacía constitucional y las implicaciones que ello representa en materia de aplicabilidad de las normas supremas contenidas en la Constitución Política; respecto del modelo de educación y cultura superior que propugna dicho texto normativo.

Como fuente originaria e inaugural del ordenamiento jurídico costarricense, la Constitución Política representa la norma de la cual emana la legitimidad y validez del Derecho Educativo; por cuya causa resulta imperante garantizar el respeto, aplicación y cumplimiento de los principios, fines y valores constitucionales definidos para el modelo universitario de educación y cultura superior.

A partir de esas premisas, se pretende examinar las conductas activas u omisivas del Poder Ejecutivo de la República de Costa Rica que, en tesis de principio, se hipotetizan contrarias a las normas constitucionales en materia de educación superior.

## Contenido

### I. Premisa fundamental: El principio de supremacía constitucional y el peligro inminente de la letra muerta.

Durante el periodo comprendido entre mediados del siglo XVIII e inicios del siglo XIX, el movimiento sociocultural de la Ilustración cuestionó los cimientos de las estructuras de poder imperantes en la época; hasta inspirar, por ejemplo, el desarrollo de eventos históricos trascendentales como la Independencia de los Estados Unidos (1776) y la Revolución Francesa (1789).

Estos antecedentes constituyeron las bases de las democracias modernas en Occidente; dentro de lo cual, se exigió el sometimiento del gobierno al ordenamiento jurídico vigente, a partir de la promulgación de constituciones, estatutos, declaraciones y leyes validadas por mecanismos de legitimación popular.

A la luz de esta concepción, surge la teoría del *Estado de Derecho*, en cuyo sentido se se consolidan las doctrinas del poder limitado y de los derechos fundamentales; es decir, los principios meridianos por medio de los cuales las autoridades públicas se someten a un orden jurídico susceptible de control, dentro de un marco de competencias distribuidas entre órganos estatales, pero siempre inspirados por el respeto, tutela y/o prestación de los derechos fundamentales de todas las personas ubicadas dentro del territorio nacional (Hernández Rodríguez, 2022, pp.42-44).

El sometimiento del gobierno a un orden jurídico vigente fue el catalizador necesario para el desarrollo exponencial de las teorías sobre los sistemas de fuentes formales del Derecho y la fuerza coercitiva de las normas. A pasos considerables, los ordenamientos jurídicos de los Estados modernos fueron complejizando, transformando y sistematizando.

En esa línea, surge una teoría que, hoy día, resulta vital e imprescindible para la legitimidad de los Estados: el reconocimiento de la fuerza normativa de la Constitución Política y, por consiguiente, del principio de supremacía constitucional.

La Constitución Política es la norma inaugural de todo el ordenamiento jurídico de un Estado, sobre la cual emana la validez de las normas subsecuentes (tratados, leyes, reglamentos, decretos y demás); así como la cúspide del sistema de fuentes formales del Derecho (Chinchilla Calderón, 2007, pp.13-14).

Debido a su jerarquía normativa e importancia axiológica como base fundamental del ordenamiento jurídico, la Constitución Política no representa un mero discurso programático sobre la estructura del Estado; sino que, por el contrario, ella está dotada de una serie de características vinculantes (supremacía, rigidez, obligatoriedad, imperatividad, coercitividad, exigibilidad y justiciabilidad) que garantizan su observancia, potencia y resistencia ante otros tipos de fuentes normativas (Orozco Solano, 2008, pp.60-62; Romero Pérez, 2016, pp.47-48).

Al respecto de la supremacía de la Constitución Política, se ha realizado la siguiente precisión:

> *"La Constitución es más que la norma suprema del ordenamiento. Se trata, más bien, de un cuerpo normativo, que enuncia simultáneamente normas, principios y valores. (…) Esta 'superlegalidad' deriva del hecho de haber sido dictada por el Poder Constituyente, fundamento jurídico-político del Estado democrático"* (Hernández Valle, 2014, pp.121-122).

Dentro del sistema normativo costarricense, por ejemplo, la supremacía constitucional quedó manifiestamente plasmado en los artículos 1º del Código Civil y 6 de la Ley General de la Administración Pública.

Así pues, como fuente suprema de todo el ordenamiento jurídico, no sobra resaltar que la Constitución Política es la norma inaugural y fundamental sobre la cual reposa la validez del Derecho Educativo.

En este punto, debe recordarse que el Derecho Educativo es el régimen jurídico de la Educación (Arce Gómez, 2012, p.15), por cuya causa es posible sistematizar, jerarquizar y aplicar la legislación, jurisprudencia, principios y supuestos educativos relacionados con la operatividad orgánica y dogmática de los servicios de enseñanza. Al respecto, por ejemplo, se ha sostenido lo siguiente:

> *"(…) el Derecho Educativo es el conjunto de normas, políticas públicas y principios jurídicos de los cuales emanan las regulaciones para orientar, ordenar y tutelar el quehacer y la gestión educativa. (…). Con todo ello, ese Derecho especializado representa la medida por medio de la cual el ordenamiento jurídico responde al fenómeno educativo, con el propósito de orientarlo hacia la persecución de los fines societarios. De esta manera, el Derecho Educativo pretende integrar las diversas manifestaciones del ámbito educacional; por lo que se constituye como el régimen jurídico de la Educación. (…). Las mencionadas manifestaciones del ámbito educativo varían según la forma que adopten los sistemas de enseñanza. Así, ese régimen jurídico puede responder a los diversos fenómenos educacionales, lo cual supondrá la ampliación de su objeto normativo. Por esa razón, el Derecho Educativo contiene*

> *regulaciones transversales sobre cualquier temática relacionada con la Educación"* (Villafuerte Vega, 2022, p.89).

Por tratarse de una rama subespecializada del ordenamiento jurídico que pretende responder a un fenómeno particular de la amplia y dinámica social, bajo ninguna circunstancia, el Derecho Educativo podría ser desligado de la Constitución Política. Al contrario, aquel encuentra su validez y legitimidad en tanto se adecue a los principios contenidos en esa fuente originaria (Soria Verdera, 2014, p.83).

Ahora bien, a pesar de las características intrínsecas a la Constitución Política que fortalecen el principio de su supremacía, siempre existe el latente riesgo de la inaplicación.

En el devenir de las actividades civiles o públicas, pueden y, en efecto, han surgido conductas contrarias a los preceptos enunciados por la Constitución Política; lo cual, subsecuentemente, implica una aplicación de las normas supremas por acción u omisión (Patiño Cruz & Orozco Solano, 2011, pp.65-66).

Ante dichas conductas, entonces, resulta imprescindible la intervención de los órganos públicos encargados de controlar y garantizar la supremacía constitucional y el efectivo cumplimiento de las normas, principios y valores propugnados por la Constitución Política, a partir del principio de distribución de competencias que es propio del mecanismo de frenos y contrapesos de los sistemas democráticos modernos (Piza Escalante, 2004, pp.64-66).

No obstante, la previsión de mecanismos formales de control de constitucionalidad no implica que la ciudadanía, fuente de la soberanía popular, sea omisa en la vigilancia de las autoridades públicas, en aras de plantear las demandas y exigencias necesarias para garantizar el cumplimiento de los enunciados teleológicos, axiológicos y deónticos emanados desde el texto de la Constitución Política.

Al final de cuentas, los mecanismos formales e institucionales de control de constitucionalidad o, por su parte, las oportunidades de fiscalización y vigilancia ciudadana representan medios para garantizar la supremacía constitucional y, con ello, plantear esfuerzos concretos para que el riesgo latente de la *letra muerta* no recaiga sobre la Constitución Política.

## II. Los principios constitucionales sobre la educación superior.

En el segmento anterior, se pudo observar que los principios, fines y valores inferidos a partir del texto de la Constitución Política constituyen la fuente originaria e inaugural del

resto del ordenamiento jurídico. Particularmente, del contenido de las normas constitucionales depende la validez del Derecho Educativo; por cuya causa se debe garantizar que este se adecue a los preceptos constitucionales en materia de enseñanza y educación general.

Al analizar el contenido de la Constitución Política de la República de Costa Rica en materia de educación superior, es posible comprender algunos preceptos fundamentales que la norma suprema enmarca como fines organizativos y materiales para la enseñanza universitaria (Trejos Salas & May Cantillano, 2009, p.120).

Así, por ejemplo, a partir del Título VII de la Constitución Política, es claro que la Asamblea Nacional Constituyente propugnó un sistema de educación superior basado y protegido por los principios de independencia, autonomía y libertad; según se explica a continuación:

### *La autonomía universitaria.*

Respecto de la autonomía universitaria, los artículos 84 y 88 de la Constitución Política establecen lo siguiente:

> *"ARTÍCULO 84.- La Universidad de Costa Rica es una institución de cultura superior que goza de independencia para el desempeño de sus funciones y de plena capacidad jurídica para adquirir derechos y contraer obligaciones, así como para darse su organización y gobierno propios. Las demás instituciones de educación superior universitaria del Estado tendrán la misma independencia funcional e igual capacidad jurídica que la Universidad de Costa Rica. (…).*
>
> *ARTÍCULO 88.- Para la discusión y aprobación de proyectos de ley relativos a las materias puestas bajo la competencia de la Universidad de Costa Rica y de las demás instituciones de educación superior universitaria, o relacionadas directamente con ellas, la Asamblea Legislativa deberá oír previamente al Consejo Universitario o al órgano director correspondiente de cada una de ellas".*

A partir de las normas citadas, se ha entendido que las universidades públicas ostentan el grado superlativo de la descentralización administrativa; razón por la cual se excluyen de las potestades de dirección y jerarquía del Poder Ejecutivo y/o de las potestades del Poder Legislativo en materia organizacional (Hernández Valle, 2021, p.273).

Por ende, las universidades públicas tienen plena capacidad jurídica para darse una estructura y gobierno propios, dictar sus estatutos y reglamentos internos y desempeñar sus funciones con independencia, entiéndase sin injerencias externas, en los ámbitos

político, académico, administrativo, financiero y organizativo (Arce Gómez, 2010, pp.93-94; Romero Pérez, 2010, pp.13-19).

En este punto, debe recordarse que la autonomía universitaria permite entender la valoración y priorización que una comunidad nacional asigna a la educación superior, en el marco de las relaciones Sociedad-Universidad (Villafuerte Vega, 2018, p.233-234).

En el caso particular de Costa Rica, ese valor intrínseco de las universidades estatales como garantes de la educación y la cultura superior quedó manifiestamente plasmado en la Constitución Política:

> *"En Costa Rica se considera que la autonomía universitaria es esencial en la vida costarricense. Sin autonomía, la investigación sería instrumento del poder político, la libertad de pensamiento en las universidades estaría limitada si no del todo suprimida, la misión de las universidades de fortalecer la conciencia del pueblo y de ayudar a resolver los problemas fundamentales del país no se podrían cumplir. La Universidad es el campo propio para descubrir soluciones a toda clase de problemas, estudiar sus causas y señalarlas sin presiones políticas, lo que no se logra si no hay autonomía. Tienen las universidades la responsabilidad de preparar a los profesionales; y esa responsabilidad implica dar a la comunidad un ser humano técnicamente capaz y, además, sensible a los problemas de los otros seres humanos. Para alcanzar sus objetivos, la Universidad requiere la libertad de pensamiento y la independencia académica, organizativa y financiera necesarias para escapar a las influencias políticas o económicas"* (Esquivel Salas, 2014, p.363-364).

### *La libertad de cátedra.*

Respecto de la libertad de cátedra, el artículo 87 de la Constitución Política establecen lo siguiente:

> *ARTÍCULO 87.- La libertad de cátedra es principio fundamental de la enseñanza universitaria.*

La libertad de cátedra es un derecho fundamental reconocido a favor del personal docente de las universidades públicas, por medio del cual se les garantiza la oportunidad de expresar sus opiniones profesionales, defender sus ideales académicos, transmitir sus conocimientos y compartir sus experiencias en investigación y extensión, sin injerencias o presiones externas (Hernández Valle, 2017, pp.354-356).

### *La hacienda universitaria.*

Respecto de la hacienda universitaria, los artículos 84 y 85 de la Constitución Política establecen lo siguiente:

*"ARTÍCULO 84.- (…). El Estado las dotará de patrimonio propio y colaborará en su financiación.*

*ARTÍCULO 85.- El Estado dotará de patrimonio propio a la Universidad de Costa Rica, al Instituto Tecnológico de Costa Rica, a la Universidad Nacional y a la Universidad Estatal a Distancia y les creará rentas propias, independientemente de las originadas en estas instituciones. Además, mantendrá -con las rentas actuales y con otras que sean necesarias- un fondo especial para el financiamiento de la Educación Superior Estatal. (…)".*

A la luz de las normas citadas, el Estado debe garantizar el financiamiento de las universidades públicas, a través de rentas fijas, estables y permanentes que integran el Fondo Especial de la Educación Superior. Con ello, se pretende que los centros de educación superior no dependan (mendiguen) de las disposiciones políticas y oscilantes de los grupos de poder ubicados en el Poder Ejecutivo o las mayorías parlamentarias en el Poder Legislativo; ni restrinjan su actividad a las líneas partidarias de gobiernos temporales, so pena de disminuir o perder la fuente de sus recursos económicos (Esquivel Salas, 2014, p.377-378).

En virtud de la autonomía universitaria, estos recursos son administrados, plena e independientemente, por las mismas universidades estatales, sin injerencia de presiones externas (Arce Gómez, 2010, pp.96-97).

## III. Los ataques sistemáticos en contra de la educación superior costarricense.

Los principios constitucionales que inspiran el modelo de educación superior, tal cual se encuentra contemplado y propugnado por el texto de la Constitución Política, actualmente se encuentran en constante ataque por parte del gobierno costarricense.

En cinco meses de haber asumido el poder, tras las elecciones de febrero y abril del año en curso, el Poder Ejecutivo ha manifestado tres conductas que, por acción, pretenden inaplicar las normas analizadas en los segmentos anteriores; a saber:

- La presentación del proyecto de ley No. 22266, por medio del cual pretende que la autonomía universitaria ceda ante contextos de contención fiscal.
- Las conductas impositivas del Poder Ejecutivo durante la negociación por el monto de financiamiento del Fondo Especial de la Educación Superior, a través del cual se presionó al Consejo Nacional de Rectores para aceptar un presupuesto sin crecimiento real por concepto de inflación, tal cual propugna la Constitución Política.

- La presentación del proyecto de ley No. 23380, por medio del cual pretende legitimar la injerencia del Poder Ejecutivo en la distribución, utilización y disposición de los recursos económicos garantizados a través del Fondo Especial de la Educación Superior.

Ante estas situaciones, es necesario refrescar que la Constitución Política está dotada de una serie de características vinculantes (supremacía, rigidez, obligatoriedad, imperatividad, coercitividad, exigibilidad y justiciabilidad) que deben respetarse y garantizarse en todo aspecto, incluido el modelo constitucional inspirado para la educación superior, basado en principios de autonomía, independencia y libertad.

Aunque ese modelo universitario que respalda la Constitución Política, no se ajuste a la línea partidaria o la política económica del gobierno actual, dicha norma suprema e inaugural del ordenamiento jurídico es que ostenta la potencia y resistencia para imponerse sobre tales conductas inconstitucionales que atentan en contra de la autonomía de la educación superior.

Los ataques del gobierno en contra del modelo de universidad pública no solo materializan el riesgo de *letra muerta*; sino que, por el contrario, tales conductas representan, simple y llanamente, un asesinato premeditado, alevoso y ensañado de la letra de la Constitución Política, sobre todo, en lo que refiera a la educación y cultura superior.

## Conclusiones

1. La Constitución Política es la norma originaria, suprema e inaugural del ordenamiento jurídico; en cuyo sentido, representa la fuente de legitimidad y validez del ordenamiento jurídico.

2. La Constitución Política de la República de Costa Rica propugnan un modelo de educación y cultura superior fundamentado en los principios de autonomía, independencia y libertad.

3. Los ataques al modelo universitario propugnado por la Constitución Política contravienen el texto constitucional; razón por la cual se requieren de mecanismos de control y vigilancia ciudadana para contrarrestar esas conductas activas y omisivas del Poder Ejecutivo que pretenden desaplicar los principios y garantías constitucionales en materia de educación superior.

## Bibliografía

Arce Gómez, C. (2012). *Derecho Educativo.* San José, Costa Rica: EUNED.

Chichilla Calderón, R. (2007). *El Derecho de la Constitución como fuente del ordenamiento jurídico.* San José, Costa Rica: Investigaciones Jurídicas.

Esquivel Salas, H. (2014). *Lecciones de Derecho Constitucional III.* San José, Costa Rica: Isolma.

Hernández Rodríguez, M. (2022). "Los principios de progresividad y de no regresión como principios constitucionales aplicables al concepto de Estado Social y Democrático de Derecho: hacia la construcción de una teoría sobre su fuerza normativa y su justiciabilidad" en *Temas actuales de Derechos Humanos.* San José, Costa Rica: Isolma.

Hernández Valle, R. (2014). *Las fuentes normativas en Costa Rica.* San José, Costa Rica: Investigaciones Jurídicas.

Hernández Valle, R. (2017). *La Constitución Política de la República de Costa Rica comentada y con citas de jurisprudencia.* San José, Costa Rica: Juricentro.

Hernández Valle, R. (2021). *El Derecho de la Constitución, Tomo II.* San José, Costa Rica: Juricentro.

Orozco Solano, V. (2008). *La fuerza normativa de la Constitución.* San José, Costa Rica: Investigaciones Jurídicas.

Patiño Cruz, S. & Orozco Solano, V. (2011). *La inconstitucionalidad por omisión.* San José, Costa Rica: Investigaciones Jurídicas.

Piza Escalante, R. (2004). *La justicia constitucional en Costa Rica.* San José, Costa Rica: Investigaciones Jurídicas.

Romero Pérez, J.E. (2010). *Defensa de la autonomía universitaria pública*. San José, Costa Rica: SIEDIN-UCR.

Romero Pérez, J.E. (2016). *Derecho Administrativo General*. San José, Costa Rica: EUNED.

Soria Verdera, R.E. (2014). *Introducción al análisis del Derecho Educativo.* Alta Gracia, Argentina: Pirca Eds.

Trejos Salas, G. & May Cantillano, H. (2009). *Constitución y democracia costarricense.* San José, Costa Rica: Juricentro.

Villafuerte Vega, A. (2018). "La relación entre el derecho humano a la educación y la autonomía universitaria" en *El Derecho Educativo: Miradas Convergentes.* Sevilla, España: Caligrama.

Villafuerte Vega, A. (2022). “Ambivalencia conceptual del derecho Educativo”. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, No. 46: 81-105.

# CONCEPÇÃO DE ESCOLA EM RECONSTRUÇÃO NO CONTEXTO PANDÊMICO

**Quézia de Souza de Lima**[132]

**Luci Mary Duso Pacheco**[133]

## Resumo

O presente artigo visa tecer reflexões sobre a as concepções de escola reestruturadas em meio ao período pandêmico. O texto é estruturado em torno de uma base inicial da pesquisa para a dissertação de Mestrado em Educação. São apresentadas no artigo fundamentações teóricas investigadas até o presente momento, que visam investigar sobre os processos evolutivos das concepções de educação ao longo da história. Após essa análise histórica é contextualizada a realidade que motiva a presente pesquisa, no caso o período pandêmico da Covid- 19. Como fechamento deste trabalho apresenta-se os resultados das pesquisas iniciais sobre o estado deste conhecimento no contexto de pesquisas nacionais brasileiras, buscando identificar o que há de discussões sobre a temática até o presente momento.

***Palavras-chave:*** *Concepção de escola. Concepções docentes. Práticas Docentes. Pandemia COVID – 19.*

## Introdução

Tema atual no cenário educacional brasileiro, as pesquisas referentes aos impactos da Pandemia do Coronavírus (COVID -19) na educação, vem se ampliando em diferentes aspectos. Nóvoa (2022, p. 15), intitula esse processo de metamorfose e discute até que ponto as mudanças ocorridas na educação foram efetivas ou momentâneas.

[132] Mestranda em Educação (URI). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (URI-2022). Graduada em Pedagogia (URI-2018) Professora da Educação Infantil na Rede Particular de Ensino. queziacz@hotmail.com

[133] Doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil(2010). Professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões , Brasil. luci@uri.edu.br

A percepção de metamorfose compreende uma mudança em torno de um corpo já existente, porém com uma estrutura diferente. Ou seja, é uma transformação que não vem do nada, mas tem uma base existencial prévia. As concepções construídas na contemporaneidade sobre a escola e a educação já vinham sendo anunciadas, porém se tornaram emergentes de forma urgente durante a Pandemia (COVID – 19).

Dessa forma, em consonância com Veiga Neto (2012), é preciso ir aos porões e estruturar um conhecimento que leva em consideração as raízes de escola que se organizaram ao longo da história. Nesse sentido, a presente pesquisa tem como objetivo revisitar teoricamente as concepções de escola estruturadas ao longo dos anos e identificar as concepções mais próximas ao período anterior à pandemia.

Ao pensar em concepção tem-se uma ação ou efeito de gerar em consequência da fusão entre dois componentes. No que se refere a vida humana tem-se como “concepção” a consequência da fusão entre o espermatozóide e o óvulo, no que se refere à prática educativa tem-se inúmeros fatores, processos e sujeitos envolvidos. (MARQUES; CARVALHO, 2016). Por ser socialmente construída a escola é estruturada por uma comunidade que envolve desde professores, alunos, famílias, agentes políticos internos e externos, entre outros.

Nesse artigo visa-se olhar a concepção de escola sobre a perspectiva da prática docente. Que concepções de educação permearam as práticas docentes no período pandêmico? Quais foram as reconstruções ocorridas? Bem como a importância dessas concepções permanecerem em evolução.

No momento por meio da estruturação do estado do conhecimento pretende-se investigar por meio das pesquisas disponíveis no Catálogo de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o que houverem de mudanças em relação a concepção de escola, investigação essa apresentada ao longo do texto. Mas, deixa-se registrado a intenção de seguimento desta investigação por meio de coleta de dados para compreender ainda mais estes processos de mudança. Destaca-se que os conteúdos aqui apresentados são discussões iniciais de uma pesquisa em construção.

## Concepção de escola em reconstrução

Para analisar uma possível reconstrução de concepção escolar, tem-se como princípio a importância de analisar as concepções já existentes e evoluídas ao longo da

história. Para tanto, toma-se nesse artigo como base teórica o texto de Marques e Carvalho (2016), que constitui uma pesquisa bibliográfica de referenciais teóricos importantes à compreensão da prática educativa como um fenômeno histórico.

*A prática educativa analisada pelas autoras subcitadas define-se "como o conjunto das ações socialmente planejadas, organizadas e operacionalizadas em espaços intersubjetivos destinados a criar oportunidades de ensino e aprendizagem"* (MARQUES; CARVALHO; p. 123, 2016). Essa definição encontra-se alinhada aos objetivos da presente pesquisa em desenvolvimento.

As práticas educativas em seus registros têm suas evidências no período clássico da humanidade, *"fato que pode ser observado desde a Idade Antiga, quando os filósofos gregos reuniam-se em praça pública a fim de professar ideias que levassem seus discípulos à formação integral."* (MARQUES; CARVALHO; p. 124, 2016). Sócrates insistia viemente que o conhecimento conduz a prática da virtude.

Na Grécia antiga, Paideia, o homem evolui a partir de seu próprio conhecimento. Nesse sentido, *"o verdadeiro educador não é um provedor de conhecimentos, mas alguém que desperta os conhecimentos inatos."* (MARQUES; CARVALHO; p. 125, 2016). Evidencia-se aqui, ainda no clássico, a necessidade e importância da construção de um conhecimento partindo da interação entre professor e aluno, e não simplesmente uma transmissão.

Já na Idade Média, a igreja assume de certa forma a educação com a função de formar os sujeitos. Neste mesmo período "*A hierarquização, característica da sociedade feudal, estende-se também para a educação*." (MARQUES; CARVALHO; p. 125, 2016). Como consequência tem-se uma elitização do acesso à educação. No que se refere às práticas educativas tem-se um carácter de formação moral e modelagem de padrões comportamentais.

A Modernidade, época de grandes revoluções, tira a centralidade de foco da educação do controle da Igreja, mas agora voltada a uma "*eficiência e produtividade social*". (MARQUES; CARVALHO; p. 127, 2016). Nesse período racionalismo e empirismo debatem os rumos das práticas educativas, entre o inatismo e a predestinação e a educação integral de corpo, mente e moral.

Após esse contexto, grandes influências e suas teorias influenciam de forma significativa os processos educacionais. Dentre elas, em destaque tem-se Rousseau, combatendo costumes e buscando uma educação que cultive no homem sua liberdade

para de desenvolver por seus interesses naturais e não por uma "coerção *exterior e artificial*". (MARQUES; CARVALHO; p. 128, 2016). As obras de Rousseau, foram precursoras de uma renovação educacional no século XVIII.

Em seguida, meados do século XIX e XX tem-se Dewey, apresentando conceitos de uma prática educativa social e prática, centrada no aluno e seus interesses, estimulando-os a seguir em um processo educativo. Entretanto, há aspectos de sua teoria voltados à aceitação e não questionamento, adaptando os sujeitos a adaptar-se à realidade.

Já em uma perspectiva mais atual tem-se Libâneo com ideais de uma educação capaz de formar os sujeitos fortalecendo-os para as lutas sociais e conquista da cidadania. Nesse sentido as práticas educativas devem aproximar os conhecimentos científicos da cultura, tornam os sujeitos pensantes capazes de compreender, se apropriar e transformar a realidade. (MARQUES; CARVALHO, 2016).

Para Nóvoa (2022, p. 15), "*A educação já não cabe no formato escolar do final do século XIX. Eu gosto da escola e da cor das suas paredes. Mas isso não me leva a perpetuar um modelo que não serve para educar as crianças do século XXI.".* Ao revisitar os porões (NETO, 2012) percebe-se que o apontamento dessa incoerência do modelo escolar não é algo recente, mas que tornou-se popular no século XX e emergente no período pandêmico do século XXI.

No contexto brasileiro os sinais mais evidentes da Pandemia começaram a ser discutidos após sanção da Lei 13.979, que previa medidas de combate ao novo coronavírus. Essa proposta de lei deu origem à lei (PL 23/2020) aprovada pela Câmara dos Deputados, no dia 04 de fevereiro de 2020, e pelo Senado, no dia seguinte. (SENADO, 2020). A norma estabelece instrumentos para enfrentamento de uma eventual situação de emergência pública causada pelo novo coronavírus, que ainda não havia no momento sido registrado no país.

Após discussões iniciais, pouco mais que um mês depois, no dia 18 de março, foi de fato sancionado o Projeto de Decreto Legislativo n° 88, de 2020, declarando a ocorrência do estado de calamidade pública no Brasil. Nesse contexto começou um grande movimento em relação ao Ministério de Educação (MEC) bem como às próprias instituições educacionais em pensar como permitir que o processo educacional pudesse continuar. (SENADO, 2020).

No dia 31 de março o Conselho Nacional de Educação (CNE) realizou uma postagem buscando esclarecer as principais dúvidas sobre o ensino no país durante a pandemia do

coronavírus. Para esse esclarecimento 10 questões são seguidas dentre as quais os principais assuntos no que se refere a educação básica são: a continuidade das aulas por meio de atividades a distância, o aproveitamento dessas atividades no ano letivo, o que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) diz sobre o ensino presencial, a reorganização do calendário escolar e o futuro próximo da Educação Brasileira.

Fica registrado nessa postagem do site do MEC (2020) que em acordo com a LDB (artigo 32 § 4º) o ensino a distância pode ser utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais na educação fundamental assim como (§ 11 do art. 36 da Lei nº 9.394, 1996) o ensino médio.

No que se refere às atividades a distância, elas podem ser aproveitadas dentro das horas de efetivo trabalho escolar. Tendo para isso, autorização da autoridade educacional do estado ou do município. Observa-se que as redes de ensino ou escolas precisam adequar metodologias e recursos tecnológicos necessários buscando qualidade dessas aulas ou atividades bem como o acompanhamento, as avaliações e a participação correta dos alunos. (MEC, 2020).

Em relação ao futuro da Educação Brasileira afirma-se que:

> A educação brasileira é robusta. As instituições públicas e privadas de todos os níveis educacionais vêm demonstrando responsabilidade e compromisso na adoção de medidas que respaldem o direito de seus estudantes ao aprendizado continuado. Isso é muito importante para o Brasil. O Ministério da Educação está em dinâmica colaboração e cooperação com as instituições. Entendemos que as soluções devem ser dinâmicas também. Estamos em franco e continuado diálogo para verificar como poderemos continuar a colaborar e atuar de modo a garantir que o Brasil, no que depender da educação, não pare nesse período. (MEC, 2020, s/p).

No que se refere a políticas e bases legais, as mesmas serviram para designar as responsabilidades e as permissões às ações educacionais. Porém coube a cada instituição, bem como a figura do professor, tecer os caminhos e soluções a sua realidade. Essa flexibilidade das escolas ao encontrarem diferentes estratégias, assim como, o protagonismo dos professores em traçar diferentes estratégias, é algo que não pode ficar somente em uma atitude imediata como resposta à pandemia é preciso pensar em um processo contínuo.

Dessa forma, a presente pesquisa tem perspectiva de continuidade, com coleta de dados para análise da reconstrução das concepções de educação por meio das práticas docentes. Iniciando essa coleta de dados, apresentar-se-á os resultados da pesquisa do estado deste conhecimento no contexto de pesquisas nacionais brasileiras, buscando identificar o que há de discussões até o presente momento sobre a temática.

## Resultados

A fonte para o primeiro passo de pesquisa sobre o estado do conhecimento foi o Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES. O descritor utilizado nessa etapa da pesquisa foi "Concepção de escola AND pandemia". Em um primeiro momento 91 trabalhos foram encontrados. Posteriormente foram sendo aplicados determinados filtros a fim de aproximar o resultado de trabalhos encontrados ao objetivo da pesquisa em questão. Segue abaixo o quadro de Filtros aplicados e o número de trabalhos respectivos a estes filtros:

| *CAPES* | *Total* |
|---|---|
| *Filtro 1 – Tipo: Doutorado (6) Mestrado (68) Mestrado Profissional (32) Profissionalizante (1)* | *91* |
| *Filtro 2- Ano: 2020 - 2021 – 2022* | *83* |
| *Filtro 3- Grande Área: Ciências Humanas* | *42* |
| *Filtro 4 –Área do Conhecimento: Educação* | *30* |
| *´Filtro 5 – Área Avaliação: Educação* | *30* |
| *Filtro 6 – Área de concentração: Diversidade e profissionalização docente – Educação – Educação escolar e profissão docente – Educação e formação humana – Formação de professores – pensamento educacional brasileiro e formação de professores* | *23* |

Fonte: Pesquisa realizada através do Banco de Dados da CAPES.

Ainda no site da Capes, uma nova seleção foi realizada a partir da leitura dos títulos de cada um dos últimos 23 trabalhos encontrados. Sendo que, destes, somente 13 tinham correspondência com a temática da atual pesquisa. Posterior a isso, foi realizado o download desses 13 trabalhos selecionados e então uma nova seleção se estabeleceu, a partir do resumo e leitura do texto completo.

Essas últimas leituras identificaram que somente 8 desses 13 artigos tratavam realmente da concepção de escola no contexto pandêmico. Porém há que se destacar que nenhum dos textos trata da concepção de uma forma específica. Todos eles são

relacionados há uma área específica do conhecimento e há práticas específicas de algumas instituições. Observa-se o quadro a seguir:

| Descritor: Concepção de escola AND pandemia | |
|---|---|
| Análise do resumo dos artigos | |
| Áreas presentes nas pesquisas | Profissional Pedagogo (1), Gestão (1) Artes (2), História (1), Tecnologias digitais (1), Escola bilíngue (1), Geografia (1) |

Fonte: Pesquisa realizada através do Banco de Dados da CAPES.

Ainda serão utilizadas outras fontes de pesquisa como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) assim como outros descritores como “Concepções docentes AND pandemia”, “Saberes docentes AND pandemia”. Porém, já é possível observar que não são muitas as pesquisas já divulgadas no que se refere aos aspectos específicos das concepções de escola reconstruídas ao longo da pandemia por meio da reconstrução da própria prática docente. Evidencia-se então a necessidade de ampliação e segmento dessa pesquisa, buscando contribuir para o processo de evolução da educação por meio da concepção de escola e do aperfeiçoamento das práticas docentes.

**Conclusão**

O presente artigo torna-se importante na medida em que apresenta uma importante pesquisa, que apesar de estar em construção, já traz consigo diversas reflexões pertinentes aos desafios da educação na atualidade.

A fundamentação teórica inicialmente investigada, destaca importantes marcos históricos da evolução da concepção de escola bem como do sentido atribuído à prática docente ao longo dos anos. Além disso apontam que a incoerência do modelo escolar a realidade atual não é algo recente, mas que tornam-se popular no século XX e emergente no período pandêmico do século XXI.

Situar os marcos de início da realidade brasileira que tem centralidade nessa pesquisa, tornou-se importante, pois a nível mundial houveram diferentes variáveis de tempo ao início dos impactos da pandemia. Então fez-se necessário compreender quando

a nível nacional os decretos de calamidade bem como as primeiras orientações a nível de educação se instauraram.

Com a apresentação dos resultados das pesquisas iniciais sobre o estado deste conhecimento no contexto de pesquisas nacionais brasileiras, da reconstrução da própria prática docente, evidenciou-se então a necessidade de ampliação e segmento dessa pesquisa, buscando contribuir para o processo de evolução da educação tendo em vista que os trabalhos encontrados estavam voltados a realidades e grupo de sujeitos bem específicos.

É preciso estar atento às novas transformações pelas quais o contexto educacional vem passando para exercer a profissão docente com qualidade. A emergência de mudanças consistentes faz-se necessária nos diferentes níveis de formação. A sociedade como um todo mudou, mas essas mudanças em relação a educação não podem ser momentâneas, mas precisam seguir em uma constante.

## Referências

BRASIL. MEC. **Conselho Nacional de Educação esclarece principais dúvidas sobre o ensino no país durante pandemia do coronavírus.** Brasília: MEC, 2020. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/12-acoes-programas-e-projetos-637152388/87161-conselho-nacional-de-educacao-esclarece-principais-duvidas-sobre-o-ensino-no-pais-durante-pandemia-do-coronavirus.> Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. SENADO FEDERAL. **Lei que regula situação de emergência para combater coronavírus é sancionada.** <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/2020/02/07/lei-que-regula-situacao-de-emergencia-para-combater-coronavirus-e-sancionada.> Acesso em 10 out. 2022.

BRASIL. SENADO FEDERAL. **Projeto de Decreto Legislativo n° 88, de 2020.** Disponível em <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/141114/pdf. > Acesso em 10 out. 2022.

MARQUES, Eliana S. A.; CARVALHO, Maria V. C. O significado histórico de práticas educativas: um movimento que vai do clássico ao contemporâneo. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, v. 21, n. 35, jul./dez. 2016.

NÓVOA, Antônio. **Escolas e professores proteger, transformar, valorizar.** Salvador: SEC/IAT, 2022.

VEIGA-NETO, ALFREDO; É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação.** Maio/Ago, v. 17, nº. 50, p. 267 – 492, 2012.

# A SOCIEDADE LÍQUIDA NA PERSPECTIVA DE ZYGMUNT BAUMAN SOB O OLHAR DE JOVENS EM FORMAÇÃO

**Vanessa Dal Canton**[134]

**Luci Mary Duso Pacheco**[135]

## Resumo

O artigo apresenta a caracterização da sociedade líquida a partir do sociólogo polonês Zygmunt Bauman e impressões de jovens estudantes de Casas Familiares Rurais (CFRs) do Brasil e da França sobre o entendimento da sociedade. Tem-se como objetivo refletir sobre a sociedade líquida e a percepção dos jovens sobre a mesma com base no seu contexto de vida e refletir sobre a formação escolar. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e de campo com perspectiva crítica. Os dados foram coletados por meio de grupos focais com alunos concluintes de CFRs que trabalham a partir do sistema de ensino da pedagogia da alternância. Os resultados apontam uma leitura crítica dos jovens quanto ao contexto em que estão inseridos, dito "sociedade" e a importância da instituição "escola" na formação dos indivíduos como sendo um lugar de apropriação de conhecimento poderoso como entende Young (2007).

***Palavras-chave**: sociedade líquida; jovens; escola.*

## Introdução

Em tempos de liquidez, marcados pela leveza e fluidez de cada momento, vivenciados por indivíduos "livres", àqueles que usam sua nova liberdade para encontrar o lugar perfeito, a fim de se "acomodar" e "adaptar" às regras de "conduta apropriada" em que a "desintegração social" impera e as "ferramentas de poder" são o "desengajamento" e a "arte da fuga". As rápidas palavras apontam, mesmo em sua ambiguidade, para o que Bauman (2001) chama de sociedade líquida, características observadas e vivenciadas diariamente a partir do fenômeno da globalização, no qual todos os indivíduos se inserem de alguma forma no padrão universal do desenvolvimento como descreve o autor. (DAL CANTON, 2020).

[134] Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEDU - URI Câmpus de Frederico Westphalen. Bolsista Capes. E-mail: vanessadalcanton@hotmail.com

[135] Doutora em Educação. Coordenadora e professora do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEDU - URI Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: luci@uri.edu.br

Neste artigo são evidenciados os resultados de uma parte da pesquisa feita para a dissertação do Mestrado em Educação, relacionados às respostas ao questionamento sobre as características da sociedade segundo os jovens estudantes de Casas Familiares Rurais, brasileiras e francesas. A pesquisa se insere na perspectiva qualitativa, de caráter crítico, bibliográfica com coleta de dados que analisou os discursos dos entrevistados, por meio de grupo focal, a partir da análise do discurso. Tem-se como objetivo refletir sobre a sociedade líquida, a partir de Bauman (2001) e a percepção dos jovens sobre a mesma com base no seu contexto de vida e refletir sobre a formação escolar neste cenário.

## A sociedade líquida na perspectiva de Zygmunt Bauman e no entendimento dos jovens

Zygmunt Bauman, sociólogo polonês construiu sua crítica da sociedade moderna como o império da ordem. A modernidade é compreendida pelo sociólogo como o período, iniciado na Europa, de grandes transformações sociais, estruturais e intelectuais culminando com o Iluminismo e com o desenvolvimento da sociedade industrial (ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2016). Para melhor compreensão do termo ordem nesse contexto, os autores explicam:

> Em Bauman, ordem é o resultado da função nomeadora e classificadora desempenhada por toda e qualquer linguagem. Ordenar consistiria nos atos de incluir e excluir, separar e segregar, discriminando o “joio do trigo” para estruturar e dividir o mundo entre aqueles que pertencem ao quadro linguístico criado, representando sua limpeza e beleza, e aqueles que distorcem tal paisagem, evidenciando suas ambiguidades, sujeiras e ambivalências (ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2016, p. 16).

A compreensão da ordem permite pensar que na prática, o contexto apresenta-se como um cenário ditado por regras, previsível, homogêneo, afinal, o que se busca é “ordenar” aquilo que é necessário deixando de lado aquilo que não “pertence” ou não atende esses critérios. A metáfora da ordem, assim, como da solidez, utilizada por Bauman para caracterizar períodos históricos da sociedade, geraram, como os autores afirmam, totalmente o seu contrário, a desordem, o caos, a ambivalência. Assim, fluidez ou liquidez são as metáforas que referenciam a presente fase da sociedade e a solidez, como metáfora que faz alusão à sociedade em seu estágio anterior a esta fase que chama de “nova”. (DAL CANTON, 2020)

Espaço e tempo são conceitos importantes para melhor compreensão das mudanças em seus diferentes estágios, sólido e líquido da modernidade. Além disso, outra maneira de perceber a presença de uma sociedade líquida pode é a marcante presença dos indivíduos e a sociedade em rede que se relaciona globalmente de modo mais democratizado quanto ao acesso à informação. Esta é uma mudança, sem dúvida, que muito diferencia o estágio líquido do estágio sólido, no qual, o poder do conhecimento estava em apenas algumas pessoas ou entidades que perdurou por muito tempo.

Assim, liquidez ou fluidez são termos escolhidos por Zygmunt Bauman para explicar o estágio presente da era moderna. No prefácio da obra “Modernidade Líquida”, ele explica o uso da metáfora:

> (...) os líquidos, diferentemente dos sólidos, não mantêm sua forma com facilidade. Os fluidos, por assim dizer, não fixam o espaço nem prendem tempo. Enquanto os sólidos têm dimensões espaciais claras, mas neutralizam o impacto e, portanto, diminuem a significação do tempo (resistem efetivamente a seu fluxo ou o tornam irrelevante), os fluidos não se atêm muito a qualquer forma e estão constantemente prontos (e propensos) a mudá-la; assim, para eles, o que conta afinal, preenchem apenas “por um momento”. Em certo sentido, os sólidos suprimem o tempo; para os líquidos, ao contrário, o tempo é o que importa. Ao descrever os sólidos, podemos ignorar inteiramente o tempo; ao descrever os fluídos, deixar o tempo de fora seria um grave erro [...] (BAUMAN, 2001, p. 8).

A mobilidade dos fluídos é o que associa a leveza e também a rapidez com que se modificam em diferentes tempos e espaços. Ao afirmar a fluidez não significa dizer que o estágio sólido da sociedade terminou, mas implica pensar que várias mudanças ocorreram, principalmente no entendimento de tempo e espaço e o que a eles está relacionado. Como afirmam Almeida, Gomes e Bracht (2016, p. 33), “Tanto ontem como hoje, o que caracteriza o modo de vida moderno é a vontade de estar sempre à frente de si mesmo, a incapacidade de ficar parado, o constante estado de transgressão (modernizadora) em nome do novo e do melhor.”

Nesse sentido, as respostas dos jovens acerca da sociedade atual evidenciam duas características principais, sendo elas: individualista e desigual. Além dessas, outras características foram mencionadas, como por exemplo: egoísta, desequilibrada,

influenciadora, padronizadora, reguladora, consumista e preconceituosa. Pensar o que é a sociedade e como se pode caracterizá-la parece não ter sido tarefa fácil para nenhum dos entrevistados. Porém, os jovens brasileiros se destacaram neste aspecto por ampliar o leque de nomenclaturas dadas à sociedade e exemplos que permitem entender o que pensam a respeito do tema.

Cabe destacar que o grupo focal possibilitou que cada jovem pudesse analisar a resposta do colega e fazer suas contribuições evidenciando a criticidade dos sujeitos. Foi percebido que os primeiros jovens a expor suas ideias falaram de um modo mais abrangente, citando apenas as características da sociedade conforme sua opinião. Já os últimos jovens a se manifestarem, além da sua caracterização à sociedade, fizeram uma análise sobre a mesma, afirmando o papel das pessoas e seus lugares na sociedade. Como exemplo de resposta, cita-se o trecho a seguir:

> Uma sociedade que é feita por nós, algo muito mais grande do que possamos imaginar, ou que tenhamos real noção de como é ela, mas que pode se tornar melhor com a colaboração e conscientização de todos. Pois ela começa quando deixamos um colega de lado, debochando de alguém, colocamos o preconceito como uma atividade no dia a dia, atitudes como essa que afetam na sociedade e seu desenvolvimento. É difícil atribuir característica para algo que se tem tão pouco conhecimento, mas que se vive todo dia, mas de certa forma não se pode generalizar. (JOVEM B6, 2020).

“Parece que falar de sociedade é como falar estando fora dela, mas não!” Afirma o Jovem B8 (2020) quando também chama a atenção dizendo que: “somos parte e temos responsabilidade para com ela, assim, temos que avaliar nossas ações.” Nesse sentido, o Jovem B6 (2020) complementa que a sociedade é individualista, marcada pela divisão e por julgamentos preconceituosos entre as pessoas, há uma diferença muito grande entre ricos e pobres. “Uma sociedade a qual se faz movida pelo dinheiro.” A diferença entre ricos e pobres é também citada pelo Jovem B5 (2020) e pelo Jovem B4 (2020) que afirma: “as pessoas são definidas pela sua cultura, etnia, modo de se vestir e pela classe social.” Nas respostas, percebe-se a influência do capital entre as pessoas, o que caracteriza as relações entre umas e outras, podendo gerar julgamentos e atos repugnantes.

O sistema é padronizado e gera muitas diferenças/preconceitos entre as pessoas conforme opinião do Jovem B3 (2020). O jovem ainda menciona a capacidade reguladora da sociedade. Ela se apresenta como “uma sociedade que regula tudo, que regula modo

de ser das pessoas, modo de vestir, de pensar, de agir...". Neste sentido, acrescenta-se a resposta do Jovem F3 (2020) quando fala da dificuldade de "ingressar socialmente neste mundo", tido como a sociedade, "porque a gente respeita menos a lei, tem que funcionar todos de uma maneira dita, podemos ser julgados por alguma coisa de nada." O Jovem F3 (2020) faz alusão ao perfil de jovem que tende a não respeitar o conjunto de regras que ordena para um tipo de comportamento esperado. Assim, comenta Mosé (2013, p. 24):

> De um capitalismo de produtos, que se viu esgotado em seu mercado consumidor, surge um capitalismo de conceitos, que vende, agora, valores. Quando quase todos já possuem quase tudo, o atrativo para o consumo não é mais o produto, mas o que ele diz, os valores e conceitos que agrega. (...) De um modo inusitado, o ser humano ganhou valor no século XXI e passou a ser o centro do sistema e a razão dos maiores investimentos financeiros (...)

Ao caracterizar a sociedade como reguladora, o Jovem B3 (2020) está se referindo a como ela influencia os indivíduos e dita as suas regras quanto ao modo de se vestir, de se portar e de pensar. Atrelado a isto, o Jovem F3 (2020) destaca que a regulação esperada pela sociedade não é aceita pelos jovens. O capitalismo atual, de fato, não atua como há tempos atrás. Conforme Bauman (2001), na sociedade atual, o capital viaja de maneira leve, passa por todos os lugares e pessoas sem preocupação em fixar-se em um ou outro ponto, pois ele está em toda a parte, visto e vivido de diferentes formas. Apresenta inúmeras possibilidades que as pessoas correm atrás na esperança de alcançar seus objetivos. O desgaste humano não acontece tanto pela busca dos meios e fins, mas sim pela busca dos objetivos. É como se o mundo fosse repleto de oportunidades a serem exploradas que causam a insatisfação ou reflexão demasiada diariamente na vida das pessoas.

No decorrer do diálogo acerca do tema, o Jovem F1 (2020) destacou que: "Sociedade é uma maneira, sem falar de lei, que cada um tem direitos e deveres e conseguem se relacionar juntos." O Jovem F2 (2020) exemplifica o termo "sociedade" apontando para a colega dizendo: "[...] na educação de um filho, ela pode educar o filho de uma maneira e a sociedade pode não entender, concordar com o seu modo de educar, mas não significa que ela não está na lei. E não pode seguir a educar a criança como ela entende." Assim, denota-se que a resposta acerca do entendimento de sociedade está associada ao modo de agir e se relacionar das pessoas levando em consideração que existe um conjunto de normas que regem tais aspectos, mas, que nem sempre são seguidos.

O indivíduo é o centro do sistema capitalista atual. O perfil deste indivíduo é caracterizado por Mosé (2013) como: criativo, inventivo, capaz de movimentar-se gerando fluxos de investimento e adaptando-se às exigências de cada momento. Para isso, não são necessários vários títulos, ou seja, para ter este perfil não necessariamente são exigidas titulações de cursos e graduação ou pós-graduação. Há lugar para pessoas que sabem ler o contexto, conseguem lidar com os conflitos, trabalhar em grupo e aceitam desafios sendo provocadas por estes para buscar as soluções. Assim, há lugar na sociedade para indivíduos que se movimentam rapidamente no enfrentamento das dificuldades diárias, principalmente aquelas que o mercado impõe, com destaque às ações amistosas de relacionamento.

Chama à atenção a colocação do Jovem B7 (2020) quando diz que:

> Cada vez mais as pessoas têm sua religião própria! Já não caímos mais no golpe das igrejas, onde pagávamos por um lugar no céu! Nos preocupamos pelo meio ambiente, apesar de poucos ainda abrirem mão do lucro exorbitante para salvar o meio ambiente. O Casamento já não é mais o Caminho de todos homens e mulheres do mundo, pessoas estão começando a optar por viver sozinhos!

A leitura contextualizada do Jovem B7 (2020) reflete a mudança de paradigmas na história da humanidade. Ao se referir ao poder exercido pela Igreja, deixa clara sua visão de que está ciente do que aconteceu na história e por isso, não se admite que o mesmo comportamento daquela época se repita hoje. O poder estava concentrado no “Um” e hoje está nas relações estabelecidas na sociedade em rede (MOSÉ, 2013). Na Idade Média, a razão servia unicamente à teologia, período em que fica ainda mais evidente a força doutrinária da Igreja, exerce poder sobre a população que deve seguir disciplinadamente a fé e a devoção.

A descrença na Igreja que coloca Deus acima de tudo e de todos, possibilitou a expansão da ciência moderna que ofereceu liberdade de pensamento, principalmente com relação à religião e à fé. Nesse rumo do questionamento quanto à maneira de conhecer, também as formas adquiridas pelo capitalismo e a sociedade como um todo, se desenvolveram ao longo da história. Quando Zygmunt Bauman inaugura sua teoria faz uma crítica da sociedade moderna como o império da ordem. A metáfora da ordem, assim, como da solidez, utilizada pelo autor, geraram, o seu contrário, a desordem, o caos, a ambivalência. Para tanto, Bauman apresenta a metáfora da liquidez para caracterizar a presente fase da sociedade, dita por ele, como sendo uma “nova fase.”

Nesse sentido,

> As crianças hoje em dia estão começando a mudar os seus valores, sua visão em relação à vida! Os jovens têm outra visão em relação ao meio ambiente, ao casamento, as drogas, ao trabalho e ao "mundo" que vivemos. A tecnologia apesar de poluir o mundo, agora está com uma tendência, "despoluir" o mundo! Cada vez mais as fábricas poluem menos, os carros poluem menos e são mais econômicos, estamos optando por recursos renováveis! Muitos biólogos estão tentando acertar o que nossa "Era Passada" errou, com a popularização da internet! É um novo mundo hoje! Hoje nenhuma empresa vive passando os clientes para trás, a internet é uma arma do consumidor! Acho que a internet é a mudança mais significativa do mundo atual. (JOVEM B7, 2020).

A sociedade em rede é tida por Mosé (2013) como a organização atual das relações, lugar onde o poder se encontra. “Na nova sociedade, tem poder quem agrega pessoas e faz isso quem tem alguma coisa a dizer, quem tem algum tipo de conteúdo e quem compartilha. É em torno do saber que as pessoas se colocam, especialmente em torno das pessoas que produzem saber” (MOSÉ, 2013 p. 26-27). Uma das principais ferramentas que suscitou mudanças na sociedade foi a internet. Com ela, a democratização do acesso à informação tem colocado às pessoas lado a lado com as mesmas condições de uso. A sociedade em rede permite este acesso democratizado à informação e ao conhecimento.

Não somente o Jovem B7 (2020) fala da internet como a mudança mais significativa da sociedade, mas também o Jovem B8 (2020) a cita e complementa que “a internet conectou o mundo, mas desligou as pessoas”. Com relação à mudança de valores apontada pelo Jovem B7 (2020), Mosé (2013) diz que valores, eles são criados e têm a sua importância conforme o momento, o tempo em que se aplicam. Assim, a autora reitera que vivemos numa transição, vivemos um contexto de horizontes diferentes do que tínhamos antes, porém, esse contexto ainda não é consistente. O quanto as relações se expandiram com a internet, denota a ousadia que ainda não se sabe lidar completamente. O momento é de instabilidade dos valores.

Neste sentido, os jovens brasileiros apresentaram valores que podem contribuir para os problemas da sociedade que apontaram em suas falas, como por exemplo: solidariedade, responsabilidade, respeito e humildade. Assim, nota-se que há um perfil de jovem capaz de propor mudanças e de fazer sua parte, um jovem crítico que observa a realidade e consegue comparar diferenças de tempos e espaços nos quais está inserido.

**Sociedade líquida e sua relação com a educação**

Pensar a sociedade a partir da modernidade sólida e líquida pressupõe pensar a sua relação com a escola, haja vista, foi a instituição que se desenvolveu e se estabeleceu em conexão com o contexto de concepções e práticas "fora dela", ou seja, o que ocorria dentro da escola estava de acordo com o que ocorria fora dela. Veiga Neto (2007, p. 101) chama a atenção para a sintonia entre sociedade moderna e escola falando do "disciplinamento". Ele explica que:

> Uma sociedade em que cada um é capaz de constranger seus ímpetos naturais a partir de dentro para fora, em que cada um é capaz de pensar, avaliar e censurar previamente suas ações, de modo a direcioná-las positiva, produtiva e disciplinadamente, deverá ser uma sociedade mais segura, mais humana, mais civilizada e mais feliz. Essa é uma maneira bastante elaborada de compreender o projeto social que foi pensado para a Modernidade – e que foi em partes realizado. Aí está mais do que claro o importante papel reservado à educação, em especial à educação escolarizada. (VEIGA NETO, 2007, p.110).

Nesse sentido, a escola além de repassar conteúdos e reproduzir a sociedade é também, produtora de estilos de vida. István Mészáros (2008) em "A educação para além do capital" afirma que o sistema capitalista se utiliza da educação para se manter operante. A educação não só fornece o conhecimento e pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gera e transmite um quadro de valores que legitima os interesses dominantes. Há uma totalidade reguladora sistêmica incorrigível e irreformável no capitalismo segundo o autor. Os efeitos alienantes e desumanizantes do poder do dinheiro e da busca do lucro são transportados à educação com a finalidade de formar cada vez mais indivíduos que sigam esta linha de pensamento e ação.

A formação de sujeitos ordenados e civilizados da modernidade sólida entra em descompasso com as práticas escolares da sociedade líquida, como aponta Veiga Neto (2007). Assim, o autor reitera que "[...] é no descompasso entre as práticas escolares e as rápidas modificações espaciais e temporais que estão acontecendo no mundo atual que está boa parte daquilo que se costuma denominar 'crise da escola'". (VEIGA NETO, 2007, p. 102). Conforme Almeida, Gomes e Bracht (2016, p. 63-64) no mundo sólido, de estruturas duráveis,

> (...) a *forma escolar* (...) tinha em seu horizonte perspectivas de longa duração, baseadas em um processo educativo que, indiferente à novidade, ao acaso e à desordem, visava alimentar os aprendizes com uma *educação para toda a vida.* Nesse contexto, o conhecimento adquiria valor proporcional à sua duração, e a escola tinha qualidade na medida em que fornecia esse conhecimento de valor duradouro, bem adaptado, portanto, ao mundo sólido.

A escola era fiel à sociedade da qual fazia parte, entregava um produto aos aprendizes. Eles eram preparados para toda a vida. A educação escolarizada era importante para que adquirissem o modo de estar no mundo e de garantir a permanência nele. No entanto, o mundo do lado de fora da escola cresceu diferentemente do mundo do lado de dentro e o modelo de formação escolar válido no contexto de solidez perde força e sentido no contexto líquido.

A sociedade líquida descentraliza o papel da escola como fonte única e legítima do conhecimento. Ponderam Almeida, Gomes e Bracht (2016, p. 68-69) que "Os novos agentes ou fontes de autoridade hoje existentes são muito mais habilidosos em fazer que 'cheguem suas mensagens' e estão mais em harmonia com os anseios e temores dos consumidores contemporâneos". Assim, com a descentralização do papel da escola enquanto instituição legítima do conhecimento, descentralizou-se também a autoridade docente. Nesse cenário, outros meios de acesso e divulgação de informações, como a internet, por exemplo, ganharam espaço e tomaram o tempo dos indivíduos, colocando em xeque a exclusividade do saber escolar. Como afirmam os autores, o "valor da notícia" determina a hierarquia dessa autoridade pautada em relações de mercado.

Ao citar a crise da educação, assim como Veiga Neto (2007), chama-se a atenção ao que o autor chama de descompasso. O descompasso não deve ser levado em consideração enquanto a escola for vista como instituição que responde ou deveria responder aos problemas da sociedade atual. Outro ponto é não falar do descompasso como sinônimo de desatualização tecnológica. Podem existir ainda possibilidades de melhor uso das tecnologias em sala de aula a serem exploradas, no entanto, as tecnologias não resolveriam o problema de "raiz" de que se fala, segundo Veiga Neto (2007). Conforme explica o autor, o descompasso se trata de uma questão epistemológica que exige uma leitura crítica de ambas as racionalidades para permitir a compreensão da realidade da sociedade.

A escola, como afirma Young (2007) continua sendo um lugar especial na formação dos sujeitos, haja vista, é neste lugar que se adquire o conhecimento poderoso, aquele que não estará disponível em casa para as crianças e jovens e nem no trabalho para os adultos. O conhecimento escolar prioriza, segundo este autor, aprendizagens significativas que alarguem os horizontes dos sujeitos, que os permitam enxergar para além da sua realidade e para além da empiria. É um conhecimento que desvela a teoria historicamente construída e propõe aos estudantes que a reflita e problematize na vida real. Para tanto, a família e a escola se complementam neste sentido, pois cada uma exerce funções diferentes na educação das crianças e jovens.

## Conclusão

Diante do exposto, salientam-se alguns aspectos para concluir as reflexões aqui propostas. Inicialmente, as respostas dos jovens estudantes de Casas Familiares Rurais quanto ao seu entendimento de "sociedade", oportunizaram vislumbrar o contexto presente de um mundo "líquido" como nos coloca Zygmunt Bauman. É importante destacar que por mundo líquido, ou sociedade líquida, ou ainda, modernidade líquida, podemos aqui entender um contexto marcado pela volatilidade de informações atenuada pela globalização e a era digital, pela incerteza e flexibilidade, pela busca constante de "estar presente" neste universo do consumismo e a centralidade do indivíduo. Assim, as impressões dos jovens quanto ao contexto em que estão inseridos, chamado "sociedade", representam um entendimento com leitura crítica da realidade, denotando aspectos que podem ser considerados na sua formação.

A formação escolar, refletida por Veiga Neto principalmente neste ensaio, revela o quanto um projeto de sociedade se faz presente na instituição "escola". Mesmo que as concepções de uma sociedade líquida apontem para formações mais rápidas ou para uma educação que não tenha como propósito "ser para a vida inteira", a escola continua sendo um lugar muito importante na vida dos indivíduos. Neste sentido, concordamos com Young (2007) considerando que é neste espaço que todos têm a oportunidade de acessar o conhecimento que não está presente em outro lugar. Além disso, no contexto em rede e digital recebemos excessivas informações diariamente, mas nem tudo é conhecimento. A origem e veracidade destas informações podem ser questionadas, assim como se questiona o lugar do professor. Porém, entendemos que a análise e reflexão de tantas informações pode manter a centralidade do professor quando promove experiências com sentido aos alunos.

Assim, a escola é tida como ambiente que trabalha com o conhecimento científico na perspectiva humana, no seu sentido de educação integral. Na qual, o ser humano se constitui como tal reconhecendo sua necessidade de aprender e de socializar produzindo assim mais humanidade sem repetir padrões comportamentais que já devastaram sociedades e muitas vidas humanas. Aprendizagem para estar no mundo marcado pelo tempo que apresenta diversidades, rupturas, fragmentações constantes e que apesar da velocidade das informações e da cultura digital as relações humanas continuam sendo importantes e necessárias à condição humana.

## Referências

ALMEIDA, Felipe Quintão de; GOMES, Ivan Marcelo; BRACHT, Valter. **Bauman & a Educação.** 2. ed. Belo Horizonte/BH: Autêntica, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. Modernidade Líquida. Rio de Janeiro/RJ: Zahar, 2001.

DAL CANTON, Vanessa. **O praticar e compreender em alternância:** desafios às Casas Familiares Rurais no cenário da liquidez. Frederico Westphalen/RS, 2020, 120f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação, URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões Câmpus de Frederico Westphalen. Disponível em <http://www.pergamum.fw.uri.br/vinculos/00004c/00004c28.pdf> Acesso em: 12 out. 2022.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo/SP: Boitempo, 2008.

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro/RJ: Civilização Brasileira, 2013.

VEIGA NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In.: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A escola tem futuro?** 2. ed. Rio de Janeiro/RJ: Lamparina, 2007.

YOUNG, Michael. **Para que servem as escolas?** Educação & Sociedades. Campinas/SP, v. 28, n. 101. p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000400002&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 20 fev. 2019.

# MEDIAÇÃO DE CONFLITOS ESCOLARES

**Susana Michels**

**Daniel Pulcherio Fensterseifer**

## Resumo

Existem diversos projetos de mediação escolar e de resolução de conflitos. Contudo, não se percebe uma integração entre eles e as práticas boas e frágeis não são compartilhadas. Sente-se falta de uma unificação dessas práticas, reunindo o que há de mais eficiente e evitando os pontos problemáticos, para que elas possam ser replicadas com efeitos semelhantes em diferentes contextos escolares. Visto que, a mediação está pouco presente nos ambientes escolares, sente-se a necessidade de buscar mais conhecimento e propor estratégias para a resolução de conflitos, de maneira com que a escola possa ter um amparo quando necessitar. No contexto escolar, com tanta diversidade ajuntada, será que a solução dos conflitos é feita por meio da mediação escolar? Muitas iniciativas foram dadas para o processo de mediação escolar, porém, falta muito ainda para esses processos se concretizarem. Estudos bibliográficos e documentais apontam que a mediação escolar não é um processo muito simples de ser implantado nas escolas, deve-se ter sempre pessoas, ou seja, os mediadores, capazes de lidar com essas situações.

**Palavras chave**: conflitos; mediação; escola; mediação escolar;

## Introdução

A escola é considerada o primeiro espaço de socialização do ser humano. É nesse local que se inicia a troca de experiências, empatias e a compreensão de limites. Nessa perspectiva, a educação tem o poder de transformar vidas, sendo pelo conhecimento mediado, pelas relações criadas entre a comunidade escolar e pela convivência nesse contexto.

Nesse espaço de socialização, encontramos a diversidade, um ambiente em que circulam muitas identidades, personalidades, costumes e crenças que devem ser

respeitadas. Em meio a essa diversidade, o educando necessita seguir regras e combinados, o que muitas vezes causam conflitos.

Os conflitos estão presentes na sociedade e principalmente no dia a dia escolar. Estes podem ser originados por inúmeros fatores individuais e sociais.

Atualmente um dos temas discutidos no ambiente escolar é a indisciplina, a violência e os conflitos escolares. Nesse espaço, frequentemente nos deparamos com situações de conflitos e, em muitos dos momentos, não sabemos como solucioná-los.

Quando falo de indisciplina, me refiro a desobediência de normas e regras, ou seja aos comportamentos que são demonstrados pelos alunos. A violência por sua vez, já passa a ser agressões mais severas tanto psicológicas e/ou físicas.

O conflito, conforme Pacheco, 2006 p.51 “é sempre estabelecido em função de uma dissociação de partes que se opõem, ou seja, à enfatização das diferenças existentes”. Assim, leituras em livros, revistas e artigos, apontam que a convivência em um ambiente de conflitos e/ou a má resolução dos mesmos pode afetar a personalidade da criança.

O conflito, pode ser dividido em quatro categorias de ocorrência (interpessoal, intrapessoal, intergrupal e intragrupal) de acordo com os elementos envolvidos.(PACHECO, 2006) Nesse sentido, de acordo com diferentes intensidades, com diferentes motivações, é o princípio gerador de atitudes, e essas podem ser violentas ou não, o que por muitas vezes acaba se tornando em violência escolar.

A violência na escola é umas das situações que têm exigido dos educadores pois este necessita de um olhar cuidadoso. Para tanto necessita ser foco de estudos para incluir essa questão no processo de aprendizagem.

Nas escolas vivenciamos situações parecidas e com diferentes intensidades; Algumas com vivências de situações violentas, ameaças e agressões de alunos, entre alunos como também contra professores.

Diante dessas situações, sente-se a necessidade de aprofundar os estudos e criar mecanismos que auxiliem na mediação para a resolução de conflitos, uma vez que, os conflitos necessitam de uma mediação e ser resolvidos de maneira adequada para não acarretar danos psicológicos, aos envolvidos, pois, a escola é considerada uma instituição de formação de crianças, adolescentes e jovens, e para tanto necessita ser um espaço

onde devem se sentir bem, um local para fazer amigos e também para aprender, estando seguros nesse ambiente, sem sofrerem violências dos diversos tipos.

## Desenvolvimento

Os conflitos estão presentes em todos os momentos, e não é diferente na escola, que é um local de formação de sujeitos nos quais possuem convivências e interação de diversos grupos sociais. Cada indivíduo é um ser diferente e único, possui suas características, qualidades e sua cultura.

Num espaço escolar, podemos encontrar muitos indivíduos e grupos sociais que, por muitas vezes, acabam entrando em conflito. As situações de desrespeito, agressões e violências na escola vem aumentando cada vez mais, e, muitas vezes são praticadas por crianças e adolescentes que possuem indisciplina e acabam prejudicando o processo de ensino aprendizagem.

A escola tem como responsabilidade desenvolver as competências e as habilidades para a formação de sujeitos íntegros e críticos, para poder viver em sociedade como cidadãos. Muitas vezes os conflitos interferem na convivência na sociedade, dificultando assim, a formação do sujeito.

Porém, é importante ressaltar, que a escola é responsável pelo ensino da ciência. É dever da família a educação, respeito, valores e identidades culturais. Nesse intuito, a escola deve auxiliar a família para a formação do ser humano, dando lhes oportunidades de conviver com as diversidades e demonstrar respeito pelos demais sujeitos na sociedade.

Toda essa diversidade existente num ambiente escolar pode causar conflitos de diferentes formas. Nem sempre os conflitos são resolvidos da maneira adequada e ágil, diante disso, sentiu-se a necessidade de buscar novas formas de resolver conflitos que fossem mais rápidos e com a participação dos envolvidos. (MORGADO e OLIVEIRA, 2009, p.44)

Conforme leituras realizadas, os meios de fazer justiça surgiram na década de 70 nos Estados Unidos, estes englobam a mediação, a negociação, a arbitragem, a conciliação entre outros. Podemos dizer que, estes podem ser meios mais adequados para a resolução de conflitos, em alguns podem se destacar mais devido a utilização de métodos positivos de comunicação que tem como intuito a transformação de como as partes em disputa lidam entre si.

Durante muitos anos foram criados programas de resolução de conflitos, e estes eram resolvidos fora do contexto escolar com o objetivo de mostrar alternativas não violentas aos conflitos, compreendendo e valorizando a própria cultura e a cultura dos demais e, transmitir às crianças e jovens o seu papel de protagonista na construção de um mundo mais pacífico.

Posteriormente, esse programa foi se estendendo pelo mundo todo até ser implantado em muitas escolas, pois entendeu-se que a comunidade escolar, poderia com o auxílio da mediação prevenir conflitos futuros. Sales (2007, p. 190) escreve os quatro objetivos que levaram à implementação da mediação nas escolas americanas:

> · O conflito é parte inevitável da vida e pode ser usado como um momento de aprendizagem e crescimento pessoal pelos estudantes;
>
> · Como o conflito é inevitável, o aprendizado das habilidades de resolvê-lo é tão educativo e essencial para o desenvolvimento dos estudantes como o aprendizado de geografia ou da história;
>
> · Na maioria das ocasiões, os estudantes podem resolver seus problemas com a ajuda de outros estudantes de uma maneira tão adequada quanto com a ajuda dos adultos;
>
> · Incentivar os estudantes a resolver suas disputas de forma colaborativa é um método mais efetivo de prevenir futuros conflitos, do que passar castigos pelas ações passadas.

Assim, não apenas a solução, mas, principalmente, a prevenção de conflitos é possível na medida em que se entende a mediação como um método pedagógico que deve ser adotado por todos da comunidade. (SALES, 2007)

Contudo, a mediação através do diálogo possibilita que as partes exponham o problema, se escutem, se percebam, possibilitando que os envolvidos consigam encontrar a melhor solução para as divergências, a partir do “reconhecimento do mundo e do sofrimento do outro”. (SALES, 2007, p.187)

Num ambiente educacional onde há o multiculturalismo e indivíduos de muitas faixas etárias é comum ocorrer o desentendimento. Com isso, a escola busca o objetivo de ser um ambiente onde todos devem aprender a conviver em paz. Porém o aprender a

conviver, não se traduz em ser sem conflitos, pois este é inerente no processo de construção do sujeito.

Neste pensamento, o conflito não deve, e não será extinguido da escola, mas necessita ser abordado para que tenha uma solução justa e não violenta. Necessitando assim, de meios adequados, ressaltando estratégias de resolução pacífica e criativa.

Desta forma, nos esclarece Chrispino, 2007:

> A mediação pode induzir a uma reorientação das relações sociais, a 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 uma nova ordem social. (p.23)

Quando falamos de mediação escolar, ainda conforme Sales (p.187), “a mediação escolar se caracteriza por possibilitar, dentro da escola, a educação em valores, a educação para a paz e uma nova visão acerca dos conflitos”. Este é, um processo cooperativo de gestão de conflitos, nele utiliza-se como técnica o diálogo, com a finalidade de promover o desenvolvimento do ser humano. Nesta intenção, compreender a consciência em relação aos conflitos existentes e o propósito de solucioná-los de forma construtiva.

No contexto escolar, a autora nos coloca que, na mediação, seria interessante frisar a participação dos estudantes, dando-lhes oportunidades para as tomadas de decisões, desenvolvendo o compromisso social e exercitando a cidadania, a favor de uma educação que tem como intuito formar jovens comprometidos com sua realidade familiar, social, política e econômica.

Nesse contexto, Sales (2007, p. 189) destaca que a mediação de conflitos na unidade escolar tem como objetivos

> desenvolver uma comunidade em que os alunos desejam ser capazes de praticar uma comunicação aberta; ajudar alunos a desenvolverem uma melhor compreensão da natureza dos sentimentos, capacidades e possibilidades humanas; contribuir para os alunos desenvolver autoconfiança em suas próprias habilidades; e desenvolver no aluno a capacidade de pensar criativamente sobre problemas e a começar prevenir e solucionar conflitos.

Contudo, a mediação através do diálogo possibilita que as partes exponham o problema, se escutem, se percebam, possibilitando que os envolvidos consigam encontrar a melhor solução para as divergências, a partir do "reconhecimento do mundo e do sofrimento do outro". (SALES, 2007, p.187)

Dessa forma, a autora (p. 201) ainda destaca que a mediação escolar "apresenta práticas que permitem o bem-estar por meio do diálogo, representa, portanto, um excelente mecanismo para promover a inclusão e a pacificação, sempre por meio da comunicação participativa, dando voz e vez aos excluídos".

Para conseguir modificar e efetivar a resolução do conflito no ambiente educacional com o auxílio da mediação necessita ser pensado e modificados alguns comportamentos, nos quais envolvam a comunicação, a capacidade e a competência para negociação e resolução de conflitos.

Ao retratarmos a resolução de conflitos por meio da mediação escolar, necessitamos o envolvimento de todos os sujeitos do contexto escolar, que todos devam ser preparados para lidar com os conflitos e a solução desses.

Um processo de mediação de conflitos no ambiente escolar é um meio construtivo e que necessita proporcionar alguns "critérios" para que possam efetivar esse processo com sucesso.

A escola deverá oportunizar um espaço para que possa favorecer e estimular a comunicação com todos os envolvidos no conflito. O mediador é aquele que deverá juntamente com os envolvidos compreender o conflito de uma forma global e não somente de sua perspectiva. É de incumbência de o mediador auxiliar na análise do conflito restabelecendo as feridas emocionais entre as partes promovendo uma cultura de paz. (MORGADO e OLIVEIRA, 2009)

Quando falamos em estar preparados, os estudantes devem ser sensibilizados e instruídos para uma cultura de diálogo, escuta e de pacificação. Ao utilizar a mediação no contexto escolar, podemos dizer que, as relações entre professores, direção, alunos e pais melhora na aprendizagem e contribui para que estes possam se tornar cada vez mais preparados para lidar com a resolução do conflito. Assim, podemos criar um ambiente escolar melhor, quando estes são envolvidos na solução.

A mediação tem por base a convicção de que todos somos capazes de adquirir competências e desenvolver capacidades para a resolução de problemas, de forma positiva e criativa, através do diálogo. (MORGADO e OLIVEIRA, 2009

Aprender a gerir e a resolver conflitos através da mediação ajuda a desenvolver a capacidade de tomar decisões, de comunicar de forma positiva e eficaz, de gerar empatia, de estabelecer e manter relações pessoais, de utilizar as emoções de forma adequada, de utilizar o pensamento crítico e criativo na resolução de problemas. (MORGADO e OLIVEIRA, 2009)

Compreende-se que a mediação é um mecanismo que deve fazer parte do cotidiano das pessoas, sendo essencial para o seu desenvolvimento como seres humanos e cidadão para o convívio na sociedade.

## Conclusão

O ambiente escolar é um espaço onde possuem muita diversidade e necessita de mecanismos que auxiliam e dão suporte para o seu aperfeiçoamento no cotidiano. Por ser um espaço de muita diversidade, nos deparamos com conflitos que são inerentes à vida humana. A resolução de conflitos nesse espaço é algo que sempre necessita ser discutido.

Nesse intuito, sente-se a necessidade de repensar o papel da escola no contexto atual. Desta forma também, é necessário garantir aos estudantes um ambiente agradável onde a socialização ocorre de forma espontânea e seja um lugar aconchegante e acolhedor. O que vem acontecendo em muitas escolas, é as diversas situações de conflitos e violências que prejudicam o convívio nesse ambiente.

Diante disso, a presente pesquisa indica na medida em que se mostra necessária uma reflexão sobre os conflitos e a violência escolar que vem ocorrendo, prejudicando o desenvolvimento e o processo de ensino aprendizagem do educando.

Com o exposto, sugere-se às escolas atenção especial na resolução dos conflitos, tornando-os uma oportunidade de aprendizagem, promovendo discussões, deixando que os alunos se expressem com liberdade, discordando, avaliando, criticando e criando suas próprias regras, assim, estará contribuindo com uma formação de cidadãos para a vida em sociedade baseada na autonomia.

A resolução de conflitos no contexto escolar é um assunto a ser discutido e que necessita ser repensado em muitos ambientes educativos. Quando falamos de na resolução

de conflitos pensamos em mediação escolar, que consiste na mudança de comportamento dos envolvidos, por meio do diálogo, alteram seus comportamentos, desenvolvem suas capacidades e competências para a gestão sendo capazes de resolver seus próprios conflitos.

A mediação não é somente utilizada na resolução de conflitos escolar, mas também, em todos os momentos que acreditar ser necessário em sua vida, pois ela é um meio de intervenção organizacional.

Para a mediação escolar ser de fato implementada num ambiente educacional necessita de interesse e colaboração da equipe escolar. Uma vez que necessita de uma organização de uma equipe multidisciplinar que estejam capacitados em mediação de conflitos.

Quando falamos de mediação escolar, entendemos que este é como um meio capaz de auxiliar, minimizar ou prevenir a violência no contexto escolar. Relaciona o direito do aluno de participar, como protagonista da formulação do consenso na comunidade escolar, da ideia de desenvolvimento humano.

## Referencias

CHRISPINO, Álvaro. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. in: Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Fundação CESGRANRIO, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/i/2007.v15n54/

MORGADO, Catarina. OLVEIRA, Isabel. **Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade**. In:Exedra: Revista Científica, ISSN- e 1646-9526, No. 1, 2009, p. 43-56. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3398314.

PACHECO, Florinda Maria Coelho. **A gestão de conflitos na escola a mediação como alternativa**. Universidade Aberta, Lisboa, 2006.

SALES, Lília Maria de Morais. **Mediação de Conflitos: Família, Escola e Comunidade**. Florianópolis: Conceito Editorial, 2007.

# POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO E O CENÁRIO ATUAL DA UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA EDUCAÇÃO REGULAR

**Camila Aguilar Busatta**[136]

**Elisabete Cerutti**[137]

## Resumo

O presente estudo, de cunho bibliográfico, volta-se à análise de alguns aspectos referentes à educação e a utilização das tecnologias assistivas, com ênfase na educação inclusiva de sujeitos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Para isso, serão utilizados como base os seguintes referenciais: a legislação nacional, as diretrizes do Ministério da Educação (MEC); a literatura especializada e os resultados de pesquisas que abordam o tema em questão. O estudo está organizado em três seções. Primeiro, abordaremos os avanços nas políticas públicas referentes à inclusão desses sujeitos no ensino regular. Após, serão abordados os conceitos e o desenvolvimento de novas tecnologias para a educação inclusiva. E, por fim, apresentaremos os resultados das pesquisas desenvolvidas sobre o tema em questão, apontando os atuais recursos que podem ser aplicados para a inclusão educacional através da utilização dessas tecnologias. Entendemos ser relevantes estes aspectos no que tange ao objetivo desta pesquisa, a fim de ampliar os diálogos para a comunidade científica e amparar os docentes acerca dos caminhos que as políticas públicas vem trazendo e a contribuição das tecnologias assistivas para a educação inclusiva.

***Palavras-chave****: Educação Inclusiva. Tecnologias Assistivas. Tecnologias de Informação e Comunicação.*

[136] Profa Dra. Camila Aguilar Busatta do PPGEDU – URI Campus Frederico Westphalen. E-mail: aguilar@uri.edu.br
[137] Profa Dra. Elisabete Cerutti do PPGEDU – URI Campus Frederico Westphalen. E-mail: beticerutti@uri.edu.br

## Introdução

Quando falamos em educação estamos nos referindo a um processo, seja formal, que ocorre em espaços próprios, formalizada e institucionalizada, ou informal, ocorrendo, em todos os lugares e, também, fora dos espaços escolares. Nesse sentido, a educação vai além de uma ciência, como a única fonte de conhecimento verdadeiro, mas que envolve saberes e práticas do cotidiano, o senso comum, evidenciando as experiências e vivências dos sujeitos envolvidos no processo.

Cerutti (2020) nos destaca que, quando a educação tem como objetivo formar o aluno um ser mais protagonista, ela não pode se limitar apenas à transmissão dos conteúdos, mas aquela que auxilia os envolvidos para uma melhor formação pessoal e profissional, aprimorando as "suas habilidades de comunicar-se, de compreender suas emoções e de constituir-se como sujeito." (CERUTTI, 2020, p.4)

No que tange a Educação Especial e Inclusiva de alunos em escolas não especializadas, ainda, hoje ocorrem discussões em nosso país. Há os que defendem e acreditam nesse processo e os que se esforçam para demonstrar que funciona e aqueles que não acreditam com tamanha evidência. O fato é que essa realidade vem sendo visualizada em crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais, que frequentam escolas comuns, sendo este um direito garantido à educação a criança e ao adolescente, à educação desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, independentemente das condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas que possua (UNESCO, 1994).

Porém, mesmo da obrigatoriedade, a educação inclusiva, ainda, se encontra em fase inicial (Retondo, 2008). Segundo relatos de Bruno (2007) e Glat (2003), pesquisas apontam que a formação inadequada dos professores, a escassez ou a pouca disponibilidade de recursos humanos e materiais, os espaços inadequados e as políticas não ajustadas às situações são as principais causas para não ser praticada amplamente como uma educação inclusiva.

Com o objetivo de ampliar o acesso destes alunos nas escolas regulares e de ofertar o Atendimento Educacional Especializado (AEE), em 2008 foi implementada a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEI). O acesso dos alunos com necessidades educacionais especiais a esse AEE deve permitir

que esse sujeito frequente as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), atendimento esse realizado no contraturno do ensino regular, devendo possuir recursos e equipamentos que auxiliem e facilitem o aprendizado desses sujeitos (BRASIL, 2008).

Em meio a este desafio de instrumentalização, destaca-se a importância da tecnologia assistiva, uma vez que este é um recurso facilitador do ensino e aprendizagem, estimulando a construção de novas perspectivas de atuação na Educação Inclusiva. Sendo assim, o presente estudo tem a intenção de discutir os pontos de intersecção que existem entre a educação, inclusão e as tecnologias existentes. O foco desta abordagem estará voltado para as publicações científicas, da área da Educação que estejam abordando a educação inclusiva, as políticas de inclusão e as tecnologias assistivas, entre os anos de 2015 a 2021.

## Políticas públicas de inclusão[138]

Analisar a Educação Inclusiva em nosso país, requer entender e compreender as informações referentes ao acesso e permanência de estudantes no ensino do Brasil, destacando o fato de que estamos situados entre uma das nações que possui os menores índices de ingresso, permanência e desenvolvimento na educação. Segundo dados da OCDE (2021, p. 15)[139], apesar dos avanços no campo da educação, "[...] em 2018, 14% dos adultos de 25 a 64 anos no Brasil não haviam concluído o primeiro ciclo do ensino fundamental e 47% não haviam concluído o ensino médio, sendo que as médias da OCDE registraram, respectivamente, de 2% e 22% em 2019." No mesmo ano, 31% dos jovens entre 18 a 24 anos no Brasil não estavam nem estudando nem trabalhando ("geração nem-nem"), um percentual maior do que a média da OCDE de 14% em 2019.

Sendo assim, a Educação Inclusiva faz parte de um sistema educacional deficiente e precário em relação à assistência das demandas da sociedade como, também, de uma parcela da população social e economicamente excluída. Nesse sentido, como se pode falar em educação inclusiva se, de acordo com o exposto acima, em nosso país muitos alunos ainda permanecem sem escolarização? Como falar em inclusão se o sistema de ensino está precário e, de acordo com as informações que o próprio MEC

[138] Este item faz referência a tese de Doutorado (Busatta, 2016).
[139] Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) lançou, em 2021, o relatório "A Educação no Brasil: uma Perspectiva Internacional".

disponibiliza sobre os alunos estarem finalizando o Ensino Fundamental e/ou Médio sem aprenderem? Considerados, por vezes, analfabetos funcionais?

O início da inclusão no Brasil ocorreu após dois eventos educacionais em que foram discutidos os avanços e os fracassos na área da educação. O primeiro foi realizado em 1990, na Tailândia, Conferência Mundial de Educação para Todos. Nesta conferência discutiu-se a necessidade do acesso à escola gratuita e inserção das minorias marginalizadas e excluídas do sistema educacional, bem como do atendimento educacional de qualidade tanto aos alunos considerados *normais* quanto aos alunos portadores de deficiência. O segundo evento, realizado em 1994 na Espanha, ficou conhecido como a Conferência de Salamanca, sendo que durante o mesmo o conceito de inclusão passou a ser amplamente discutido e estudado (GUARINELLO, 2006).

Simultaneamente à publicação da Declaração de Salamanca, promulgou-se a Política Nacional de Educação Especial (1994). No Brasil, seguindo os postulados da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, baseado no modelo da integração, embasado na teoria da normalização, teve como foco o modelo clínico da deficiência. O mesmo foi relacionado às particularidades físicas, sensoriais e intelectuais de cada aluno como uma questão de incompetência, representando com isso a restrição da sua inclusão no sistema educacional, bem como, no meio social.

Ainda, nessa década, lançou-se, também, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/1996, afirmando que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial.” (Brasil, 1996, p.1). Neste documento, também, é assegurado que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular.” (Brasil, 1996, p.1). Dentre outros itens, o texto, também, aborda sobre a formação dos professores e dos currículos, métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Em 1999, o Decreto nº 3.298 que trata da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, reconhece a educação especial como uma modalidade

transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, destacando a importância do desenvolvimento da educação especial de forma a complementar o ensino regular.

Recentemente, surgiram vários Decretos e Leis que visam à inserção e permanência do aluno com necessidades educacionais na escola regular, dentre eles pode-se citar a resolução que normatiza a inclusão, elaborada em 2001 e é conhecida como Resolução N°. 02 CNE/CEB, que Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), em todas as suas etapas e modalidades, sendo que o atendimento educacional especial (AEE) desses alunos terá início na Educação Infantil, bem como, creches e pré-escolas, em classes consideradas comuns, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade.

De acordo com essa Resolução, consideram-se alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) aqueles que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendendo as que não estão vinculadas a uma causa orgânica específica, bem como, aquelas relacionadas à condições, disfunções, limitações ou deficiências; dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos; altas habilidades/superdotação.

Em 2003, foi elaborado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com o objetivo de auxiliar na transformação dos sistemas de ensino para sistemas de ensino inclusivos, garantindo o direito de acesso de todos à oferta de atendimento educacional especializado, à escolarização e à garantia da acessibilidade. Após, em 2004, foi publicado o documento O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular, que tem como objetivo principal a disseminação das concepções e orientações para a realização da inclusão, reiterando o direito de ingresso de alunos com ou sem necessidades educacionais especiais no ensino regular.

Em 2008 a Secretaria de Educação Especial (SEESP) apresentou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), orientando os governos estaduais e federais a reestruturar as suas práticas, a fim de tornar as suas instituições inclusivas. Esta política define a educação especial como modalidade de ensino não substitutiva à escola. Trata a concepção de atendimento educacional especializado complementar ao ensino dos estudantes, como também, destaca os alunos que são atendidos pela educação especial, garantindo a inclusão nas escolas de alunos com altas habilidades/superdotação, transtornos globais do desenvolvimento e com algum tipo de deficiência, assegura a formação de professores e dos demais profissionais que

participam da educação voltada para a inclusão, visando a cooperação e participação da família e da comunidade durante este processo; garantindo a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares e das salas de aula, no transporte, no mobiliário e na comunicação entre os sujeitos.

Em 2015, entra em vigor a Lei Federal no 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), assegurando ser este um novo marco para o projeto de vida de pessoas esquecidas ou “quase invisíveis” diante da sociedade em que vive, destacando-se entre os pontos abordados o direito à vida, trabalho, moradia, educação, acessibilidade, não discriminação, exercício da cidadania e dos direitos políticos, entre outros.

Através do Decreto 10.502, foi lançada em setembro de 2020 a Nova Política de Educação Especial (PNEE) 2020 - Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, estabelecendo que a Educação Especial seja oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, o que quer dizer que haverá preferência pela escola regular, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), não excluindo a possibilidade de o atendimento ser realizado em escolas especializadas para os estudantes que delas precisarem. Porém, possibilita que a família ou o próprio estudante decida se realizará matrícula na escola regular ou em uma classe ou escola especializada.

Porém, mesmo com os avanços ocorridos nas últimas décadas em relação às Políticas Públicas, a implementação dessas políticas nas instituições ainda está em fase inicial, uma vez que as escolas e os professores não se sentem preparados para receber em sua instituição e em sua sala de aula educandos com diferentes níveis e especificidades educacionais. Nesse sentido, é de fundamental importância investir na formação de equipe técnica qualificada, capacitada para atender as necessidades educacionais de cada aluno como, também, investir em infraestrutura, para que esse aluno realmente esteja incluído em todos os espaços e processos vivenciados na instituição de ensino que esteja matriculado.

Alguns educadores, segundo Villa e Thousand (1995) que resolveram arriscar a educar as crianças com deficiência e obtiveram êxito no âmbito da educação geral, sabem e argumentam que esses alunos “são um presente para a reforma educativa”, pois são esses os estudantes que forçam a romper os paradigmas da escolarização tradicional e obrigam a tentar novas formas de ensinar.

## Tecnologias assistivas como suporte à prática educativa

Analisando estas novas formas de ensinar e, considerando, o avanço tecnológico ocorrido nos últimos tempos, novas ferramentas digitais estão disponíveis e, se adequadas ao contexto e às necessidades de cada sujeito, podem auxiliar no ensino e na aprendizagem de alunos de modo geral e, em especial, dos alunos com deficiência.

Considerando o exposto acima e destacando a atual facilidade de acesso à *internet*, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) tornaram-se uma ferramenta de extrema importância para a implementação de um sistema educacional inclusivo pois viabiliza a elaboração de estratégias de ensino diferenciadas com vistas a atender as características e necessidades de cada aluno, bem como, permite o acesso fácil às informações e aos conteúdos curriculares.

Segundo Lévy (1999), a inserção dessas TICs no cotidiano dos sujeitos define-se como cibercultura, que significa "[...] conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atividades, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço." (LÉVY, 1999, p. 17).

Nesse contexto, as TICs podem ser utilizadas ou *como* Tecnologia Assistiva (TA), ou *por meio* da Tecnologia Assistiva. (GALVÃO, 2008).

Pelosi (2003, p. 138), então, define que:

> A Tecnologia Assistiva (TA) engloba áreas como a comunicação suplementar e/ou alternativa, as adaptações de acesso ao computador; equipamentos de auxílio para visão e audição; controle do meio ambiente; adaptação de jogos e brincadeiras, adaptações de postura sentada, mobilidade alternativa, próteses e a integração dessa tecnologia nos diferentes ambientes como a casa, escola e o local de trabalho.

Em 2006, a Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH/PR) fundou o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) e, com isso, no seu documento, instituiu a utilização da Tecnologia Assistiva, oferecendo mais opções e maiores benefícios aos deficientes. (ALVES, 2017).

O próprio Comitê de Ajudas Técnicas, após pesquisas e análises de variadas definições, definiu um conceito próprio para as TA:

> Tecnologia assistiva é uma área do conhecimento de característica interdisciplinar que engloba produtos, recursos, metodologias,

> estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionadas à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzidas, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (CAT, 2009, p. 13).

Portanto, as tecnologias assistivas fazem parte de uma área do conhecimento, com característica interdisciplinar, que abrange desde estratégias e práticas de ensino, recursos, metodologias e serviços, que visem promover a participação e a atuação das pessoas com deficiência, incapacidade ou mobilidade reduzida, objetivando a sua inclusão social, qualidade de vida, autonomia e independência. (MORESI, 2018).

Porém, apesar de o próprio nome direcionar o conceito às tecnologias, sua definição e seus recursos são bem mais amplos, abrangendo, sim, os recursos tecnológicos mas, também, metodologias e práticas inclusivas desenvolvidas para auxiliar esse aluno com deficiência durante todo o período que o mesmo estiver na instituição de ensino. Portanto, dispor de rampas de acesso aos alunos com deficiência física, contar com livros, cartilhas e jogos em *braile* para os alunos com deficiência visual, intérprete de libras para os alunos com deficiência auditiva e computadores acessíveis, são apenas alguns exemplos de tecnologias assistivas que estão ao dispor das escolas e dos estudantes durante o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, perceber que a TA atua como uma ferramenta estimuladora e facilitadora do aprendizado dos sujeitos com alguma deficiência, motivando na construção de novas possibilidades de atuação da Educação Especial na perspectiva Inclusiva, é garantir ao sujeito o acesso ao conteúdo escolar, participação nas atividades propostas em aula e ao desenvolvimento das habilidades necessárias e fundamentais para todo o processo de ensino e aprendizagem.

Bardy *et al.* (2013), destaca em seus estudos que as Tecnologias Assistivas, as TICs e as Salas de Recursos Multifuncionais são recursos de extrema importância não só para a inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular, como também auxilia na aprendizagem de todos os estudantes. Ressalta-se que, tendo em vista a diversidade das necessidades das pessoas com deficiência, existe uma multiplicidade de serviços, métodos, produtos e recursos tecnológicos que integram a tecnologia assistiva a fim de atender a essas variadas necessidades educacionais.

Moresi (2018) em seus estudos menciona que existem vários trabalhos que divulgam pesquisas sobre TA empregando aplicativos de tecnologia da informação. Um

desses aplicativos citados é o SCALA (Sistema de Comunicação Alternativa para Letramento de Pessoas com Autismo), sendo este um recurso de produção de narrativas e registro de dados nas pesquisas em educação, desenvolvido em 2009 por pesquisadores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Este aplicativo foi desenvolvido tendo por objetivo auxiliar o desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista na interação social e no incentivo a oralidade nos déficits de comunicação (PASSERINO, 2016). Este sistema SCALAWEB dispõe de um programa de computador composto por três módulos: prancha, narrativas virtuais e comunicação livre.

Alvaristo (2021) aborda em seus estudos a utilização da Tecnologia Assistiva – *Dosvox* na formação inicial de professores de um curso de Pedagogia, no que tange a educação especial, para alunos com deficiência visual. Este é considerado um sistema de programação, disponível nas versões para *Windows*, em que a comunicação com o usuário é realizada por meio da síntese de voz, ou seja, o computador através de um sintetizador de voz desempenha a leitura da tela ao usuário. Assim como Alvaristo, outros pesquisadores (DIAS *et al*, 2014; MAZZILLO, 2010; BORGES, 2009) destacaram a relevância da utilização deste sistema nas salas de aula, com alunos com deficiência visual, visto que promove a acessibilidade digital, o aprendizado dos sujeitos envolvidos e as práticas inclusivas.

Em 2020, Lemos e colaboradores publicaram um estudo em que utilizaram um aplicativo denominado “ciência inclusiva” desenvolvido com o recurso da audiodescrição, a fim de possibilitar aos estudantes deficientes visuais o acesso ao conhecimento científico. Através da execução das práticas pedagógicas desenvolvidas, os autores observaram que o aplicativo possibilitou uma nova perspectiva de ensino, em que o aluno desenvolve novas habilidades, autonomia na execução das atividades propostas, oportunidade de atuação no seu processo de aprendizagem como também o desenvolvimento do conhecimento científico de qualidade.

Para crianças com transtorno do espectro autista (TEA), Figueiredo *et al.* (2019) utilizaram o aplicativo 123 Autismo como um recurso pedagógico no ensino de Matemática, visando minimizar os estímulos responsáveis pela distração, bem como, contemplar o grau de desenvolvimento de cada criança, estimulando a curiosidade e o interesse pela tarefa por meio de cores, imagens e orientações visuais. Através do desenvolvimento desta pesquisa, os pesquisadores observaram que a utilização do aplicativo, desenvolvido para ser utilizado em aparelhos com o sistema operacional *Android*, promoveu maior independência, contribuindo no desenvolvimento das atividades propostas na componente

curricular de matemática e auxiliando de forma significativa no aprendizado das crianças com autismo.

No tocante aos estudantes com deficiência intelectual Masciano (2015) fez uso dos jogos contidos no *software* educativo Hércules e Jiló no mundo da Matemática para a aquisição de conhecimento de conceitos matemáticos relacionados aos Anos Iniciais. Este *software* é composto de cinco jogos virtuais: os jogos do Hércules (para jogar no computador) e outros cinco jogos físicos: os jogos do Jiló, para organizar e jogar sem a utilização de um computador. A partir deste estudo, Masciano constatou que os jogos do *software* educativo despertaram o interesse não só dos alunos com deficiência intelectual mas, também, da professora, uma vez que ela pôde observar a importância e o auxílio que as tecnologias podem oferecer, especialmente, neste caso, o *software* em questão.

Souza (2006) e Masciano (2015) em seus estudos destacam que estes *softwares* educativos foram desenvolvidos para auxiliar o trabalho do professor em sala de aula com os estudantes que apresentam necessidades educacionais específicas. Os mesmo podem ser utilizados no processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos, independentes das suas necessidades educacionais, uma vez que dispõe de variadas atividades lúdico-pedagógicas que contribuem para a aprendizagem de todos os estudantes.

Salientamos que, no contexto de cibercultura, as tecnologias digitais são suportes criativos que auxiliam professores e alunos a fim de ampliar as possibilidades de interagir e aprender.

## Conclusão

O presente estudo bibliográfico investigou as relações existentes entre a educação de sujeitos com necessidades educacionais especiais (NEE) e as tecnologias assistivas (TA) que estão disponíveis e podem ser utilizadas como forma de auxiliar o processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos incluídos nas instituições de ensino regulares.

Para isso, foi de fundamental importância a análise das Políticas Públicas vigentes no país, desenvolvidas nos últimos anos, dirigidas às pessoas com NEE, como modo de vislumbrar como foram e como estão sendo elaboradas e se estão sendo ou não materializadas e aplicadas na sociedade em geral.

Ao analisar as pesquisas da área, observou-se que existem inúmeras TA que podem ser empregadas, por meio de aplicativos digitais de tecnologia da informação,

durante o processo de ensino e aprendizagem de alunos com NEE. Destacou-se a importância e a necessidade da sua utilização, uma vez que auxiliam na promoção da independência e na qualidade de vida, contribuindo na sua inclusão, não só nas instituições de ensino, mas na sociedade de modo geral.

Portanto, os benefícios que as TA, por meio de aplicativos de tecnologia da informação, para a educação de alunos com NEE, puderam ser constatados de diversas maneiras, desde o momento em que esse aluno passou a desempenhar suas atividades de forma independente e consciente, desenvolvendo certas habilidades específicas em relação a sua NEE, como, por exemplo, a comunicação, a organização diária, as emoções, o comportamento e entre outras.

E, por fim, percebe-se como um desafio às instituições observarem e incorporarem essas práticas como Política Interna, bem como, os professores compreenderem esse repertório de auxílio à prática pedagógica, como formação continuada, uma vez que essas tecnologias estão disponíveis para serem utilizados e, conforme abordado anteriormente, contribuem de forma efetiva no processo de ensino e aprendizagem destes alunos com necessidades educacionais especiais matriculados nas instituições de ensino.

## Bibliografía

ALVARISTO, Eliziane de Fátima; SANTINELLO, Jamile. **As contribuições da Tecnologia Assistiva Dosvox para professores em formação inicial: intermediando práticas tecnológicas inclusivas.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, 16, 4, 3086-3105, dez. 2021.

ALVES, Maria Dolores Fortes; PEREIRA, Guilherme Vasconcelos; VIANA, Maria Aparecida Pereira. **Tecnologia Assistiva Na Perspectiva De Educação Inclusiva: O Ciberespaço Como Lócus De Autonomia E Autoria**. Laplage em Revista (Sorocaba), 2017, 3, 2,159-169.

BARDY, Lívia Raposo; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentni; SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya; SEABRA JUNIOR, Manoel Osmar. **Objects for learning as educational resources in inclusive contexts: Support for distance teacher education.** Revista Brasileira de Educação Especial, 19, 2, 273-288, 2013.

BORGES, José Antônio dos Santos. Do Braille ao Dosvox - Diferenças nas vidas dos cegos brasileiros. 2009. 343 f. Tese (Doutorado em Engenharias de sistemas e computação)–Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2009.

BRASIL, **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Capítulo V.

**Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.** Resolução n° 2, de 11 de setembro de 2001. Brasília: MEC; SEESP, 2001.

**Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP , 2008.

**Política Nacional de Saúde da Pessoa Portadora de Deficiência**, 2010. Disponível em: http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/manual2.pdf

Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Dispõe sobre a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 07 julho 2015.

**Política Nacional de Educação Especial Equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida.** Brasília: MEC/SEESP , 2020.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Educação Inclusiva: Componente da Formação de Educadores.** Revista Benjamin Constant, 2007. 38.

BUSATTA, Camila Aguilar. **A sala de aula de Química: um estudo a respeito da Educação Especial e Inclusiva de alunos surdos.** Tese de Doutorado. UFRGS/RS, 2016.

CERUTTI, Elisabete. **Tecendo saberes sobre as tecnologias assistivas para o sujeito surdo no ensino superior.** Revista Internacional de Educação Superior, Campinas, SP, 6, 1-17, 2020.

DIAS, Angélica; FRANÇA, Juliana; BORGES, Antônio. **Jogavox: uma abordagem de aprendizagem colaborativa com pessoas deficientes visuais.** Rio de Janeiro: NCE, UFRJ,14 p, 2014.

FIGUEIREDO, Jaciane da Guia; PRADO, Edna Cristina do. **Aplicativo 123 Autismo: o uso da tecnologia como recurso pedagógico para crianças com Transtorno do Espectro Autista.** Anais VI CONEDU, Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/59103>. Acesso em: 19/07/2022 20:22.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves; DAMASCENO, Luciana Lopes. **Tecnologia Assistiva em Ambiente Computacional: Recursos Para A Autonomia E Inclusão Socio-Digital da Pessoa com Deficiência.** Política Social y Deporte, Madri, Espanha, 63, 14- 23, 2008.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mario Lucio de Lima. **Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil**. Revista Integração, 24, 22, 2002.

GUARINELLO, Ana Cristina; BERBERIAN, Ana Paula; SANTANA, Ana Paula; MASSI, Giselle; PAULA, Mabel de. **A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do Estado do Paraná.** Revista Brasileira Educação Especial, Marília, 12, 3, 317-330, 2006.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LEMOS, Sebastian Micaela Amorim; FERNANDES, George Pimentel. **Uso do aplicativo "Ciência Inclusiva" com estudantes deficientes visuais de escolas públicas de Juazeiro do Norte - CE**. RIAEE - Revista Ibero - Americana de Estudos em Educação, Araraquara, 15, 1, 50-65, jan./mar. 2020.

MASCIANO, Cristiane Ferreira Rolim. **O uso de jogos do software educativo Hércules e Jiló no Mundo da Matemática na construção do conceito de número por estudantes com deficiência intelectual.** Dissertação (Mestrado), 2015.

MAZZILLO, Ida Beatriz. **Dosvox o que você deseja?** Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2010.

MORESI, Eduardo Amadeu Dutra. **Tecnologia assistiva e autismo.** Memorias de la Octava Conferencia Iberoamericana de Complejidad, Informática y Cibernética (CICIC 2018), 2018.

OCDE, Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico. Relatório "**A Educação no Brasil: uma Perspectiva Internacional**". Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/06/A-Educacao-no-Brasil_uma-perspectiva-internacional.pdf Acesso em: 23 ago. 2022.

PASSERINO, Liliana Maria; VOLPATTO, Diego. **SCALA – Sistema de Comunicação Alternativa para Letramento de Pessoas com Autismo: implementação de um sistema de busca avançada.** XI Congreso de Educación en Tecnología y Tecnología en Educación, 2016.

PELOSI, Miryan Bonadiu. In.: Seminário internacional sociedade inclusiva. PUC Minas, Belo Horizonte. Anais. 183-187, 2003.

RETONDO, Carolina Godinho; SILVA, Glaucia Maria da. **Ressignificando a formação de professores de química para a educação especial e inclusiva: uma história de parcerias.** Química Nova na Escola, 30, 27-33, 2008.

SOUZA, Amaralina Miranda de. **La informática educativa como apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de alumnos con deficiencia mental: concepción, desarrollo y aplicación del software "Hércules y Jiló".** Tese (doutorado em

Ciências da Educação) Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madri-Espanha, 2006.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios políticos e práticas na área das necessidades educativas especiais**: aprovado por aclamação na cidade de Salamanca, em 10 de junho de 1994.

VILLA, Richard A.; THOUSAND, Jacqueline S. **Creating an inclusive school**. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1995.

# EL VALOR AGREGADO DE LA EDUCACION SUPERIOR INTERNACIONAL

Augusto Federico González Graziano afgonzalez@docentes.uat.edu.mx
Lucía Graciano Casas. luciagraciano@hotmail.com
María Concepción Plascencia Valadez. cplacencia@docentes.uat.edu.mx
Catedráticos de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales-Victoria,
Universidad Autónoma de Tamaulipas e
Integrantes de la Delegación RIIDE Tamaulipas.

**Resumen**

Mediante la presente ponencia pretendemos explicar la relación que existe entre Mundialización, Globalización e Internacionalización y por supuesto que es de destacar la importancia de la internacionalización de la (IES) Instituciones de Educación Superior.
Así como el desarrollo educativo que ha sido impulsado por el Gobierno de México con la finalidad de mejorar la educación en nuestro país y buscando hacer equipo con la internacionalización de sus cuerpos docentes, cuerpos administrativos y estudiantes de universidades de educación pública superior, y actualmente de casi todos los tipos de instituciones superiores.

**Palabras clave. Globalización, Internacionalización, Educación Superior y Región**.

## 1. INTRODUCCIÓN.

Proponer que hacer región en materia de educación superior, o hacerse partícipe en el conglomerado de naciones con temas en común correspondientes a la educación superior, es una realidad que podemos conocer como la internacionalización de la educación superior.

País que se encierra en sus fronteras se aísla y no crece, la oportunidad que se nos presenta actualmente, gracias a las nuevas herramientas y tecnologías de la información, nos permite tener una participación inmediata desde la comodidad de nuestra universidad u hogar a cualquier parte del mundo, en cualquier rubro del conocimiento.

La internacionalización de la educación superior, es un proceso que integra a las instituciones educativas la perspectiva universal y persigue beneficios para éstas pero también para sus respectivos países.

Así mismo, la internacionalización de la educación superior busca mejorar el nivel académico de las instituciones educativas, con la finalidad de formar profesionistas capaces de competir en ambientes culturales a nivel internacional, posicionar a las Universidades internacionalmente, reincentivar los servicios educativos, captar mayores recursos económicos y/o programas específicos que puedan ser utilizados por las instituciones educativas.

La finalidad de la internacionalización es elevar la calidad de vida de las naciones y poder ser partícipes en el conocimiento de diferentes culturas y naciones, es también un instrumento muy valioso de política exterior para promover la cultura y disminuir las asimetrías entre los distintos países que existen actualmente.

## 2. EL CONTEXTO ACTUAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR DESDE UN PANORAMA INTERNACIONAL.

Desde hace menos de 20 años, el fenómeno de la globalización ha permitido que el mundo desde sus distintas regiones, países y comunidades puede estar comunicado y gracias también, a las nuevas tecnologías de la información que nos permiten estar comunicados instantáneamente y con la facilidad de compartir información de toda índole, social, legal, comercial, tecnológica, económica, política, informativa como noticias, empresarial, personal, y podría afinar que la globalización nos permite alcanzar toda aquélla información que se procure investigar y compartir desde las comunidades de nuestros países a cualquier parte del mundo y de todas las formas posibles y viceversa, la apertura de fronteras y de la información ha venido a unir todas las regiones del mundo para compaginar todo lo que hemos sido, somos y seremos como sociedad mundial.

En lo que a nuestro tema de investigación corresponde, la universalidad de la información en el índole académico nos permite crecer en lo individual y en lo comunitario socialmente hablando, ya que los nuevos profesionistas que tienen la experiencias de participar en intercambios académicos o en cursos en línea, se preparan para estudiar, participar y competir con estudiantes que destacan no solamente de su país, sino también con académicos y profesionistas que tienen diferentes formas de pensar y que es ahí precisamente de la sana competencia académica, que podemos conjugar lo más enriquecedor de la internacionalidad de la educación superior, “conocer”, “compartir” y “comparar” los diferentes puntos de vista del conocimiento.

No obstante, es muy importante aclarar que con la evolución tecnológica que hemos tenido en los últimos años, encontramos que destacan tres conceptos que precisan muy bien la situación actual, me refiero a la mundialización, a la globalización y la internacionalización, cuya correlación es muy compleja, ya que en las tres definiciones se llevan puntos medulares similares pero que en la práctica académica es necesario conocer sus propias precisiones terminológicas. Mundialización, en un sentido geográfico y territorial, tiene que ver con la acción de revelar y ocupar el mundo.

Globalización es un proceso económico, legal, tecnológico, social y cultural que consiste en la creciente comunicación e interdependencia entre los distintos países del mundo uniendo sus mercados sociedades y culturas mediante enlaces directos e instantáneos que les permiten interactuar social, económica y culturalmente en un proceso muy dinámico de carácter mundial.

La Internacionalización, es el proceso de expansión más allá de nuestras fronteras nacionales hacia otros países, se produce cuando los Estados consienten Acuerdos, Tratados, Convenios, Pactos y otro tipo de instrumentos internacionales en los que se someten de buena fe y que pueden ser bilaterales o multilaterales, que dan origen a Organismos Internacionales (Supranacionales) que tienen injerencia todo aquél Estado o Sujeto Típico o Atípico que haya manifestado su consentimiento para colaborar dentro del mismo.

La internacionalización presupone acuerdos entre Estados – Nación mediante los cuales las actividades educativas tradicionales pueden ser acordadas, negocias y ejecutadas; la globalización, por otro lado, implica una reconfiguración del orden mundial, más trascendente en la que los límites nacionales resultan obsoletos para las nuevas tendencias de la tecnología en todos su rubros.

La internacionalización tiene un protocolo como parte de las relaciones de jerarquía y de la hegemonía de las naciones, mientras que la globalización es un fuerza subversiva y dinámica que constantemente está cambiando la agenda mundial.

Cuadro No. 1. Diferencias entre Internacionalización y Globalización.

| | INTERNACIONALIZACIÓN | GLOBALIZACIÓN |
|---|---|---|
| Estado - Nación | Presupone su existencia. | Se revela contra éste. |
| Medios a través de los que se manifiesta. | Diplomacia y Cultura. | Consumismo masivo y capital global. |
| Estructura. | Relaciones de jerarquía y hegemonía entre las naciones. | Fuerza subversiva y dinámica que cambia la agenda mundial. |

Fuente: Elaboración propia.

Es así, que la Internacionalización busca institucionalizar y legitimar objetivos y metas en común, que superan los intereses individuales y que interesan en conjunto a los Estados.

Considerando la importancia de las anteriores definiciones y sus respectivas características, podemos adentrarnos al campo de las Instituciones de Educación Superior como fuente del desarrollo para toda comunidad, país y región.

Por esa razón, es importante analizar que combinada la internacionalización con la educación superior, podemos consagrar una de las mayores fuerzas de desarrollo para asumir los retos de las siguientes generaciones. La internacionalización de la Universidades ha sido un factor benéfico en todos los rubros académicos, desde el intercambio de personal administrativo, como de alumnos y docentes, con la finalidad de interactuar y poder valorar todas las herramientas y tecnologías que nos permiten el aprendizaje en nuestras tierras y conocer las diferentes formas, que muchas de las veces reflejan similitudes, entre las universidades de los países que participan en este tipo de colaboraciones interuniversitarias.

Con la internacionalización de la educación superior, tenemos el beneficio de captar mejores y más motivados cuerpos académicos, administrativos y universitarios, que gracias a la interconectividad que tenemos actualmente se fortalece la enseñanza, la investigación, y los mecanismos de administración interna de las universidades, contribuyendo a la calidad de cada uno de los participantes que se comprometen a dar ese paso, y que el beneficio directo e indirecto, a pesar de ser individual, llega a nuestra distintas comunidades.

## 3. LA PROFESIONALIZACIÓN DEL ALUMNO, DE LOS CUERPOS ADMINISTRATIVOS Y DEL MAESTRO DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO.

En México, desde los últimos 30 años, ha tenido un desarrollo educativo en el que se ha preocupado porque tanto los alumnos de Educación Superior, Docentes y Cuerpos Administrativos, se preparen en otros países, con la intención de que reciban un educación integral y de calidad que puedan ejercer con las siguientes y futuras generaciones.

Algunos de los programas que han tenido mejor impacto en el sistema de Educación Superior son:

- El Programa Nacional de Educación Superior (PRONABES), de 1984, que busca la consolidación de los esfuerzo realizados por las instituciones de educación superior, a través de dos subproyectos: la vinculación de la formación de profesionales con las necesidades sociales y la vinculación de la investigación y el desarrollo tecnológico con la sociedad.
- El Programa Integral para la Planeación de la Educación Superior (Proides), de 1986, que pretende ubicar la planeación como un documento-plan , se realiza con la conciencia de que la crisis económica que atraviesa el país obliga a revisar y a examinar a fondo los problemas y las prácticas que la rutina han hecho parecer intolerables y que se han extendido y comparten la mayor parte de las Instituciones de Educación Superior.

Así mismo, el PROIDES (Programa Integral de Desarrollo para la Educación Superior) creado en 1985, agrupó cuatro grupos de problemas en términos generales:

a. Crecimiento;
b. Recursos Humanos;
c. Recursos Económicos; y
d. Planeación y coordinación.

Bajo estos cuatro rubros se tenían contemplados los retos y la definición, así como la influencia de la Educación Superior, con respecto a la calidad educativa y en consideración a las funciones más relevantes de la educación superior.

Es precisamente con este programa, que México, da sus primeros pasos para planear y organizar la Educación Superior con respecto a las necesidades y realidades tanto nacionales como internacionales, esto último porque México, toda vez que se abre el comercio internacional, también sus políticas se abren al mundo, y sus metas académicas, empiezan a verse cruzando fronteras.

Además de los programas manifestados con anterioridad, existen otros programas que vale la pena mencionar, debido a sus resultados obtenidos, todos ellos con apego a políticas educativas con mayor cobertura, calidad y equidad como Promef, Supera y Fomes.

Dentro de la educación se tiene contemplado que el pilar de la educación es el Maestro, el Maestro además de ser la autoridad frente a grupo, es quien complementa los valores aprendidos en casa de cada uno de los estudiantes, y además, es quien lleva el trabajo más difícil de cambiarle el chip a las siguientes generaciones de estudiantes. Palabras más palabras menos, es en la figura del Maestro en quien recae la responsabilidad de educar a la nación.

Por esa razón, se pretende impulsar la calidad de los maestros por medio de estímulos y becas mediante el programa de mejoramiento del profesorado (Promef) que inicia en 1996 otorga más de 3,000 becas aproximadamente (2,000 nacionales y casi mil al extranjero) del 1996 al año 2000, a maestros de universidades públicas con la finalidad de estudiar y realizar estudios de posgrado en programas internacionales de calidad; así mismo, por esas misma fecha, se entregaron más de 5,500 plazas de nueva creación para maestros de universidades públicas de tiempo completo, que tuvieran estudios de Maestría y de preferencia de Doctorado.

Más adelante con el programa de Superación del Personal Académico (Supera-ANUIES) se entregaron más de 2,000 becas a maestros de tiempo completo de instituciones tecnológicas federales, universidades públicas e instituciones públicas del sector agropecuario, Centros SEP-Conacyt e instituciones privadas afiliadas a ANUIES.

Otro programa es el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (Fomes) que apoyó el trabajo académico tanto de estudiantes como de profesores, a través de proyectos de universidades públicas, con la finalidad de ampliar y modernizar de manera significativa el equipamiento de laboratorios, talleres y plantas piloto de docencia, bibliotecas, centros de lenguas, laboratorios de cómputo y laboratorios de investigación.

Actualmente está en funciones el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), para el Tipo Superior que consiste en buscar la profesionalizar a los Profesores de Tiempo Completo para que alcancen las capacidades de investigación-docencia, desarrollo tecnológico e innovación y, con responsabilidad social, se articulen y consoliden en cuerpos académicos y generen con ello, una nueva comunidad académica capaz de transformar su entorno. Actualmente la cobertura y beneficios de atención del programa se extiende a 714 Instituciones Públicas de Educación Superior (IES) en México.

**Cuadro No. 2. Instituciones de Educación Superior en Mèxico**

| Subsistema | Número de instituciones de educación superior por año | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1996 | 2002 | 2004 | 2006 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 |
| Universidades Públicas Estatales (UPE) | 34 | 34 | 34 | 34 | 34 | 34 | 34 | 34 | 34 | 34 | 34 | 34 |
| UPE de Apoyo Solidario | 5 | 13 | 14 | 15 | 16 | 18 | 19 | 23 | 19 | 22 | 22 | 22 |
| IES Federales | | | 3 | 4 | 6 | 8 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 8 |
| Universidades Politécnicas | | 1 | 4 | 16 | 16 | 23 | 30 | 35 | 43 | 43 | 49 | 55 |
| Universidades Tecnológicas | | 22 | 48 | 60 | 60 | 60 | 60 | 65 | 77 | 88 | 102 | 107 |
| Institutos Tecnológicos Federales | | | | | 110 | 110 | 110 | 111 | 130 | 132 | 132 | 134 |
| Escuelas Normales | | | | | | 257 | 250 | 250 | 250 | 255 | 255 | 260 |
| Institutos Tecnológicos Descentralizados | | | | | | | 49 | 60 | 77 | 82 | 86 | 86 |
| Universidades Interculturales | | | | | | | 9 | 9 | 8 | 8 | 8 | 8 |
| **Total** | **39** | **70** | **103** | **129** | **242** | **510** | **568** | **594** | **645** | **671** | **695** | **714** |

**Fuente: IES México**

¿Qué importancia podemos encontrar en estos distintos programas educativos? Contar con maestros con mayor calidad y especializados en temas específicos, vana proporcionar una mejor y mayor calidad en la enseñanza de los alumnos. Todo radica en que se trabaja de la mejor forma con lo que se tiene, con visión, con rumbo, y preparar los cimientos para construir un mejor futuro con la posibilidad de competir con una planta docente mejor preparada para responder a las nuevas realidades de la internacionalización de la educación superior. Un aspecto muy importante ha sido la preocupación del Gobierno Mexicano en apostarle a una educación de calidad, y también el compromiso de los maestros, estudiantes y cuerpos administrativos que laboran en las instituciones de educación superior. La educación en México, está enfocada a cubrir la demanda de las empresas trasnacionales, a satisfacer la oferta laboral con profesionistas de calidad, y a tener gente capacitada que colabore a la par de países del primer mundo.

## 4. EL CONTEXTO DE LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR DESDE DISTINTOS CONTEXTOS Y CRITERIOS EDUCATIVOS.

Para el integral desarrollo de Internacionalización de la Educación Superior, consideramos apropiado que debemos tomar en cuenta 4 criterios que nos permitirán replantearnos las perspectivas teóricas, los cuales dan origen a los siguientes aspectos educativos:

1. Identidad. Resultado de los criterios que se desprenden del modelo educativo de las distintas instituciones;
2. Vinculación con la sociedad. Como resultado de los criterios que emanan del análisis del contexto externo tanto del país como del entorno internacional;
3. Uso educativo de las nuevas tecnologías. Actualmente son los herramientas tecnológicas cuyos criterios son imperativos en nuestra nueva era de la información; y
4. La internacionalización. Es el resultado que se desprende de la nueva visión de los Estados de hacer región y de participar y colaborar en asuntos educativos.

Por lo anterior, la internacionalización de la educación superior se puede considerar en base a las diferentes metas que se pretendan alcanzar, dando como resultado 3 diferentes modelos.

En primero lugar, es el modelo de mercado que se basa en la competencia internacional de las instituciones educativas. Su teoría está fundamentada en las ventajas económicas que ofrece el conocimiento mismo, y cuyo objetivo primordial es fortalecer a las instituciones educativas en contraste con las de los demás países, fundamentada dicha teoría en las necesidades del mercado.

A su vez, se distinguen tres sub-modelos de mercado: el modelo del mercado competitivo, el del mercado benigno y el del mercado social.

El segundo es el modelo liberal, que se basa en la cooperación internacional. Se fundamenta en la comunicación y el currículo intercultural, cuyo objetivo principal es llegar a lograr una comunicación fidedigna y conciencia entre los diferentes Estados, es la brecha entre los países desarrollados y,

El tercero es el modelo social, que se fundamenta en la asistencia para el desarrollo social. Su punto medular está en la ayuda social y en actividades relacionadas con temas sustentables y ambientales, de combate a la violencia, de combate a la la internacionalización de la educación superior, de mercado, liberal y social, pueden ser considerados de mejor forma pobreza, de salud, y temas que afectan intrínsecamente a la sociedad, y cuyo objetivo principal es el de reducir subdesarrollados, los de primer mundo con los del segundo y tercer mundo.

Los modelos para su mejor compresión se muestran a continuación:

**Cuadro No. 3. Tipos de modelo educativos.**

| TIPO DE MODELO | OBJETIVO PRINCIPAL | SE BASA EN: |
|---|---|---|
| Modelo de Mercado. | Fortalecer los sistemas educativos frente a los de otros países. | La competencia internacional de las instituciones de educación superior. |
| Modelo Liberal. | Mejorar el entendimiento y comunicación interculturales. | Cooperación Internacional. |
| Modelo Social. | Reducción de las asimetrías entre desarrollo y subdesarrollo. | Asistencia para el desarrollo social. |

Fuente: Elaboración propia

Es necesario considerar, analizar y proponer que la internacionalización de la educación superior se puede dividir en cuatro diferentes procesos:

El primero, es un enfoque institucional que se fundamenta principalmente en la institución superior. En este enfoque la internacionalización se considera como un proceso en el que se incorporan diferentes aspectos internacionales a las funciones de la educación superior.

El segundo, es un enfoque en los programas internacionales, que se basa en las actividades académicas, de acuerdo a su espacio internacional, o sea, a las diferentes acciones de internacionalización, incluyendo la movilidad estudiantil, estudios de área, el estudio de lenguas extranjeras, y la internacionalización del curriculum.

El tercero, es el enfoque en el desarrollo de las competencias. Consiste en el ser humano y en las competencias educativas y habilidades que éste pueda desarrollar.

El cuarto, es el enfoque en la estructura organizacional en la que se fundamenta el desarrollo de una cultura institucional que busque consolidar, apoyar y valorar las iniciativas de las instituciones educativas internacionales.

Es de menester importancia tomar en consideración el hacer Región con colaboración educativa en las instituciones de Educación Superior, ya que es la respuesta a los países que se están organizando para participar y colaborar con la internacionalización a través de hacer región, Se ha considerado este punto de vista regional como una pequeña puerta dirigida la globalización dado que la regionalización es trasnacional en una escala sub-global de convenios de colaboración educativos en áreas geográficas que tienen cercanía. Así, la internacionalización colaborativa nos obliga a fortalecer alternativas en respuesta a las opciones de mercado, que se caracterizan por ser competitivas, supeditando la colaboración y la cooperación, lo que implica a regular los acuerdos educativos a nivel global.

La colaboración y cooperación educativa es la forma más antigua de correspondencia entre las instituciones de educación superior, y sigue siendo la más importante, así como la más común, informal y enriquecedora entre los propios cuerpos académicos, administrativos y estudiantes. Es necesario que esta forma de relación despunte, independientemente de que haya una competitividad sana para que las instituciones de educación superior se esfuercen más por elevar la calidad, en beneficio de las próximas generaciones de profesionista y de sus respectivos países, pues empezamos a visualizar que aquellos países que no logren tener sistemas que generen y que garanticen la calidad

en la educación superior están destinados a permanecer en la periferia de la nueva economía global. Nos referimos con ello a una calidad que tome en consideración la importancia que los conocimientos tienen para el desarrollo de las sociedades donde están ubicadas las instituciones de educación superior, especialmente en los países más vulnerables.

## 5. CONCLUSIONES.

El análisis que hemos hecho sobre los aspectos positivos de la internacionalización de la educación superior, nos ha permitido darnos cuenta de las enormes ventajas que existen para todos aquellos profesionistas, docentes, administrativos y estudiantes que tienen la oportunidad de realizar un intercambio educativo con una universidad de otro país. La internacionalización educativa ha adquirido gran relevancia debido a todos los cambios generados por las nuevas herramientas de comunicación y de información que se viven actualmente en todos los rincones de nuestro planeta.

Podemos obtener información de cualquier universidad y de sus diversos programas educativos en un solo instante y podemos acceder a un sinnúmero de becas que nos van a permitir participar en universalizar nuestras mentes al tener la experiencia de estudiar en otro país, en otra cultura y tal vez en otro idioma, temas educativos que dominamos, vistos desde otro punto de vista, y que nos serán muy enriquecedores, así como el entorno extranjero, para acrecentar nuestro conocimiento sobre un tema o varios en específico, así como compartirlos y motivar a nuestros semejantes por la experiencia de conocer a nuevas personas que a pesar de la distancia, coinciden en la mayoría de las ocasiones, con nosotros de que la educación es la llave para el desarrollo de nuestras comunidades y de nuestro país.

Tenemos que hacer región y aprovechar todos los recursos tecnológicos que tengamos para seguir preparándonos y participar y apoyar a todo aquel que sienta la necesidad de estudiar en el extranjero.

Es muy importante empapar a nuestros líderes que se encargan de dirigir las políticas internas y las políticas externas, a contribuir con mayores presupuestos y oportunidades para que tanto los jóvenes estudiantes, cuerpos administrativos y los cuerpos docentes, puedan estudiar en el extranjero, porque son ellos, nuestros líderes, quienes deben abrir los ojos al desarrollo, a que nuestros países y sociedades disfruten de los beneficios del conocimiento, ya que a través del conocimiento podamos alcanzar el desarrollo integral en todos los rubros de nuestros países.

## BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA.

**BEERKENS, H.J.J.G.** “Global opportunities and Institutional Embeddedness”. Cheps, Netherlands. Higher Education Consortia in Europe and Southeast Asia. 2004.

**CALLAHAN, Hillary**. “Higher Education Internationalization Strategies: of marginal significance or all-pervasive? The international vision in practice: a decade of evolution in higher education in Europe.” April Año 2000, Volumen 25. Issue 1. Basada en Peter Scott (1999).

**CASANOVA, Hugo**. “Políticas del Estado en relación con los estudiantes”. Pág. 20. Convergencia Revista de Ciencias Sociales. Revista Cuatrimestral de la Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública, Ed. UNAM. Quivera, Año 2, Número 2, Noviembre de 1999.

**CHESNAIS, Francois**, “La Mundialisation financiére”. Génese co út et enjeux, 1996, Paris, Cyrus.

**DIDOU APETIT Sylvie., MENDOZA ROJAS Javier** (Coordinadores). “La Comercialización de los Servicios Educativos.Retos y Oportunidades para las Instituciones de Educación Superior”. Pág. 189. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) 2005.

**DOMINICK Salvatore**. “Microeconomía”. Págs. 122 -127. Editorial McGraw Hill. México, Distrito Federal. 1998.

**GUEVARA, Gilberto**. La Catástrofe Silenciosa. Fondo de Cultura Económica. Págs. 76 y 77. Ciudad de México. 1992.

**KENICHI, Ohmae,** “The Bordeless Word “Power and Strategy in the interlinked economy”, 1990, London, Fontana.

**KNIGHT. J.** “Internationationalization…” p.1 “An International model: responding to new realities and chellenges.Higher Education in Latin America. The international dimention”. The World Bank. Washington D.C. 2005

**KNIGHT, Jane.** “Comercialización de servicios de educación superior: Implicaciones del AGCS”en GARCíA GUADILLA Carmen “EL difícil equilibrio: la educación superior entre bien público y comercio de servicios”. Implicaciones del AGCS (GATS). París-Cuenca, España. Edit. Columbus/Universidad de Castilla-La Mancha.

**LEVITT, Theodore**, “Globalization of Markets”, Harvard Business Review, May-June 1983, Boston, Massachusetts.

**MALLEA, John.** “The Internationalization of Higher Education Stackeholders Views in North America” en Internationalization of Higher Education”, OCDE Documents, París, France.

**MEMORIAS 2004,** Pág. 174, Primera Edición 2005, Editorial UNAM, México, DF.

**PALLÁN, Carlos**. La Educación Superior en México, Ciudad de México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, pág. 45. 1995.

**ROSARIO MUÑOZ Víctor Manuel, MARÚM ESPINOZA Elia, VARGAS LÓPEZ Raúl, ARROYO ALEJANDRE Jesús, GONZÁLEZ ALVAREZ Víctor** (Coordinadores).”Acreditación y certificación de la educación superior: Experiencias, realidades y retos para las ANUIES”. Págs. 48 y 49. Universidad de Guadalajara. 2006.

**TANGANELLI I BERNADES, David**. “Globalización y Procesos de Internacionalización”. S.L. Civitas Ediciones, 2010. Pamplona (Navarra), España.

# LA LEY 8/2021, DE 2 DE JUNIO, POR LA QUE SE REFORMA LA LEGISLACIÓN CIVIL Y PROCESAL PARA EL APOYO A LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN EL EJERCICIO DE SU CAPACIDAD JURÍDICA

**Andrea Fernández Gómez**

fernandezgomezandrea@gmail.com

*Universidad de Salamanca*

**Rubén González de Castro**

rubigoncas@gmail.com

*Universidad de Salamanca*

**Resumen:** Con la entrada en vigor de la Ley 8/2021 ha tenido lugar una de las reformas más importantes en el Derecho civil y se ha culminado la adaptación de la normativa española a las exigencias de la CDPD introduciendo el contenido su artículo 12 a nuestro ordenamiento jurídico. Cumpliendo con los postulados de la Convención, la capacidad de obrar se ha insertado dentro de la capacidad jurídica, que se tiene por el simple hecho deser persona. Con lo cual, se cumple con un principio básico de derechos humanos, el igualreconocimiento de todas las personas ante la ley.

**Palabras clave:** Discapacidad, capacidad jurídica, sistema de apoyos, autonomía

**Abstract:** With the come into effect of Law 8/2021, one of the most important reforms in civil law has taken place and the adaptation of Spanish regulations to the requirementsof the CRPD has been completed, introducing the content of its article 12 to our legal system. In compliance with the principles of the Convention, the capacity to act has been inserted within the legal capacity, which is held by the simple fact of being a person. With which, a basic principle of human rights is fulfilled, the equal recognition of all people before the law.

**Key words:** Disability, legal capacity, support system, autonomy

## Introducción

En la sociedad actual se proclama la igualdad como principio fundamental, en cambio, nuestras relaciones jurídicas estaban presididas por una cuestión pendiente: la protecciónа las personas con discapacidad. A pesar de las adecuaciones del Código Civil[1] a las diferentes realidades sociales, la discapacidad había quedado al margen, de modo que losderechos e intereses de las personas con alguna dificultad física, psíquica o sensorial no estaban debidamente garantizados. A menudo las personas con discapacidad han sido "olvidadas" y han quedado fuera del ejercicio pleno de diversos derechos fundamentales. Afortunadamente, la situación ha cambiado, logrando implantar una mentalidad social e integradora que respeta y protege a este colectivo especialmente vulnerable[2].

España fue el primer Estado de la Convención en presentar su informe ante el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad e introdujo los postulados de la CDPD[3] en diversas leyes, si bien la integración plena se produjo más tardíamente con la Ley 8/2021, de 2 de junio, por la que se reforma la legislación civil y procesal para el apoyo a las personas con discapacidad en el ejercicio de su capacidad jurídica, que entróen vigor en septiembre de 2021[4]. Los cambios más significativos introducidos por la Ley8/2021 radican en la inclusión de la capacidad de obrar dentro de la capacidad jurídica yen la eliminación de la incapacitación, hablando ahora de instituciones de apoyo que tienen como filosofía el respeto de la voluntad de la persona discapaz.

## Principales antecedentes de la legislación actual

**La Convención de Nueva York de 2006, y la Observación General Nº *1*** La Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad se adoptó en NuevaYork el 13 de diciembre de 2006 y tiene un total de 182 Estados parte, lo que la convierte en el instrumento internacional sobre derechos fundamentales de colectivos específicos

---

[1] España. Real Decreto de 24 de julio de 1889 por el que se publica el Código Civil. *Gaceta de Madrid*,de 25 de julio de 1889, núm. 206.

[2] FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, María Begoña. "Discapacidad y ejercicio de la autonomía personal". En:*Sistema de apoyos para personas con discapacidad. Medidas jurídico-civiles y sociales*. Madrid: Ed. Dykinson, 2021, págs. 13-15.

[3] ONU: *Convención Sobre los Derechos de más Personas con Discapacidad,* Nueva York, 13 de diciembre de 2006.

[4] FERNÁNDEZ DE BUJÁN, Antonio. "La Ley 8/2021, para el apoyo a las personas con discapacidaden el ejercicio de su capacidad jurídica: un nuevo paradigma de la discapacidad (1)". *Diario La Ley*. 2021, noviembre, Nº 9961, pág. 3.

más ampliamente ratificada[5]. La CDPD fue ratificada por España el 23 de noviembre de 2007 y forma parte de nuestro ordenamiento jurídico desde el 3 de mayo de 2008, suponiendo un cambio sustancial en el enfoque de la discapacidad[6]. Sin embargo, referidocambio no culminó hasta la promulgación de la Ley 8/2021[7].

La CDPD supuso un cambio trascendental en el modo de entender la discapacidad, superando el binomio capacidad - incapacidad que históricamente había constituido el paradigma de la materia[8], pues la filosofía que inspira a la Convención es "acompañar sin sustituir"[9], debido a que lo que ahora se pretende es "superar la perspectiva asistencial dela discapacidad y abordarla desde la de los derechos fundamentales"[10]. De esta forma, surge un nuevo modelo de entender la discapacidad, el modelo social. El modelo social se inspira en la dignidad y en los derechos humanos de las personas discapacitadas y destierra el tradicional modelo médico o rehabilitador, que hasta entonces había estado vigente en nuestro ordenamiento jurídico y que implicaba una verdadera anulación de lavoluntad del discapaz.

**La Ley 26/2011, de 1 de agosto**

La promulgación de la Ley 26/2011, de 1 de agosto, de adaptación normativa a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad aspiró ala completa adecuación de nuestras leyes a los postulados emanados de la CDPD[11]. Sin embargo, a pesar de modificar diecinueve leyes, resultó ser insuficiente, debido a que ensu Disposición Adicional Séptima, instaba a la adaptación normativa relativa al ejercicio

---

[5] PETIT DE GABRIEL, Eulalia W. "Lo prometido es deuda: La Ley 8/2021, o de cómo avanzar en la aplicación interna de las obligaciones internacionales de España conforme a la Convención de Nueva York sobre los derechos de las personas con discapacidad". En: *Un nuevo orden jurídico para las personas con discapacidad*. Madrid: Ed. Bosch, 2021, pág. 53.

[6] PAU, Antonio. "De la incapacitación al apoyo: El nuevo régimen de la discapacidad intelectual en el Código Civil". *Revista de Derecho Civil*. 2018, julio-septiembre, vol. V, núm. 3, pág. 8.

[7] España. Ley 8/2021, de 2 de junio, por la que se reforma la legislación civil y procesal para el apoyo a las personas con discapacidad en el ejercicio de su capacidad jurídica. *Boletín Oficial del Estado*, de 3 de junio de 2021, núm. 132.

[8] BARBA, Vicenzo. "Principios generales de las demedias de apoyo en el marco de la convención de Nueva York". En: *Un nuevo orden jurídico para las personas con discapacidad*. Madrid: Ed. Bosch, 2021, pág. 75.

[9] LEGERÉN-MOLINA, Antonio. "La relevancia de la voluntad de la persona con discapacidad en la gestión de los apoyos". En *Claves para la adaptación del ordenamiento jurídico privado a la convención de Naciones Unidas en materia de discapacidad*. Valencia: Ed. Tirant lo Blanch, 2019, pág. 166.

[10] GARCÍA ALGUACIL, María José. *Protección jurídica de las personas con discapacidad*. Madrid: Ed. Reus, 2016, pág. 139.

[11] España. Ley 26/2011, de 1 de agosto, de adaptación normativa a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. *Boletín Oficial del Estado*, de 2 de agosto de 2011, núm. 184.

de la capacidad jurídica de las personas discapacitadas, es decir, a la trasposición del artículo 12 CDPD, en el plazo de un año a partir de la entrada en vigor de dicha ley. En cambio, la Ley 8/2021 y, por ende, la adecuación de la CDPD a nuestro ordenamiento interno llega con más de diez años de retraso.

**La jurisprudencia del Tribunal Supremo como elemento clave**

La reforma operada por la Ley 8/2021 tiene sus cimientos en el reconocimiento de la dignidad de la persona discapacitada. No obstante, hasta su entrada en vigor los principiosemanados de la CDPD ya venían siendo aplicados sin necesidad de llevar a cabo una modificación de gran calado formal por la jurisprudencia del Tribunal Supremo[12].

En este sentido, fue pionera la Sentencia del Tribunal Supremo de 29 de abril de 2009[13], en la cual podemos encontrar afirmaciones tales como que "al enfermo psíquico se le debe proporcionar un sistema de protección, no de exclusión". Asimismo, en la misma podemos ver aplicados principios básicos de la CDPD y se introduce la idea de "traje a medida"[14].

Al respecto, encontramos alusión al concepto de "traje a medida" en numerosas resoluciones, pero me gustaría resaltar las palabras del Ministerio Fiscal en el recurso decasación presentado respecto a la referida STS de 29 de abril de 2009, donde se puso de manifiesto que "ya no se trata de hacer un traje a medida de la persona con discapacidad,sino de hacer los trajes a medida que hagan falta". Por tanto, lo que se pretende es la determinación de apoyos concretos a la persona discapaz que le permitan seguir ejerciendo su autonomía, debiendo valorar en cada caso las circunstancias concretas y huyendo del tradicional traje de "talla única" por el que se venían inclinando nuestros tribunales[15].

A partir del año 2017 nuestro Alto Tribunal ya se aproxima en sus resoluciones al modelo social que instaura la CDPD, apostando por sistemas de protección o apoyos frente

---

[12] Vid. FERNÁNDEZ GÓNZALEZ, op. cit., pág. 66.

[13] STS 282/2009, de 29 de abril de 2009. Ponente: Encarnación Roca Trías. ROJ: 2362/2009.

[14] A estos efectos, se pretende el desplazamiento (en la práctica) de la tutela como medida representativa de carácter general por la curatela, siendo esta preferente al considerarse más acorde con los postulados dela CDPD al ser una figura menos rígida y restrictiva. Además, también se reconoce que el sistema de protección elegido no debe seguir siempre el mismo patrón, debiendo adaptarse a las necesidades de la persona con discapacidad y debe ser una situación revisable, en atención a al progreso de la persona discapaz.

[15] Expresión utilizada por gran parte de la doctrina, entre otros: PÉREZ MARTÍN, Antonio Javier. "Ley 8/2021 de 2 de junio: Las personas con discapacidad tienen capacidad jurídica". *Revista de Derecho de Familia*. 2021, julio-septiembre, pág. 354.

al sistema de incapacidad que hasta entonces regía. Desde este momento, se asienta la ideade que el juez debe atender a la voluntad, deseos y preferencias de la persona discapacitada para la adopción de la medida que se trate. Por ejemplo, la STS de 8 de noviembre de 2017 dispone que “no existe ninguna duda de que el interés de la persona con discapacidad es el interés superior; interés que se encuentra por encima de cualquierotro"[16].

En conclusión, las resoluciones del Tribunal Supremo han permitido dar entrada a la voluntad de la persona discapacitada[17], tanto en la gestión como en el diseño de apoyos, pudiendo respetar la dignidad de las mismas ante la ausencia de un mecanismo legal queasí lo estableciera debidamente.

**El artículo 49 de la Constitución española**

El artículo 49 de la Constitución española[18] es el único precepto de la misma que se dedica y que hace referencia a las personas con discapacidad[19]. En él se contiene un mandato a los poderes públicos para que realicen una “política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que prestarán la atención especializada que requieran y los ampararán especialmente para el disfrute de los derechos que este Título otorga a todos los ciudadanos”.

A pesar de que en el texto constitucional se aborda la discapacidad desde una perspectivade integración, en realidad el precepto plantea la discapacidad desde la perspectiva del modelo médico e intervencionista. Muchos son los autores que abogan la necesaria reforma del precepto, siendo insuficiente la mera interpretación del mismo desde la perspectiva del modelo social[20]. No obstante, el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, encargado de realizar operaciones de control, nunca se ha pronunciado sobre la posible incompatibilidad del artículo 49 CE con los postulados de la Convención[21].

[16] STS 596/2017, de 8 de noviembre de 2017. Ponente: Eduardo Baena Ruiz. ROJ: 3925/2017.
[17] Vid. LEGERÉN-MOLINA, op. cit., pág. 177.
[18] España. Constitución Española. *Boletín Oficial del Estado*, de 29 de diciembre de 1978, núm. 311.
[19] Aunque debe ponerse en relación con otros artículos, como el artículo 14 de la Constitución Española, donde se proclama la igualdad.
[20] Vid. PETIT DE GABRIEL, op. cit., pág. 51.
[21] Vid. PETIT DE GABRIEL, op. cit., págs. 70-71.

**Objetivos de la Ley 8/2021**

**El nuevo concepto de discapacidad**

La nueva regulación debería establecer qué debemos entender por discapacidad, en cambio, en la Ley 8/2021 no encontramos referencia alguna. Por ello, nos vemos obligados a acudir a la definición precisada en el artículo 1.2 CDPD, debiendo entenderse que son personas con discapacidad "aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones conlas demás". Sin embargo, además de ser una cualidad de la persona, es necesario que la sociedad haya impedido el progreso de la persona discapacitada a través del desarrollo de determinadas barreras, sea de forma consciente o no[22]. En consecuencia, tal como expresaGARCÍA RUBIO, la aplicación correcta de la Ley 8/2021 "implica también un cambio de mentalidad social"[23].

Por tanto, lo que en realidad se persigue con el cambio de terminología propuesto es un cambio en la mentalidad social y la introducción del nuevo paradigma de la discapacidad. Por este motivo, se destierran los conceptos de "incapacitación" e "incapacitado" en aras de superar la visión paternalista de la discapacidad que hasta entonces reinaba en nuestroordenamiento jurídico[24].

No obstante, pese a que se reconocen distintas clases de discapacidad (intelectual, sensorial y física), en la regulación se prescinde de las diferentes situaciones que pueden darse de acuerdo con las diferentes discapacidades y la intensidad de las mismas. El "hiloconductor" de la ley obvia los casos en los que la persona discapacitada no tiene la suficiente capacidad para poder formar su voluntad y tomar decisiones, lo que nos llevaa pensar que, en este sentido, la regulación puede resultar inadecuada e insuficiente[25]. Es

[22] Vid. LEGERÉN-MOLINA, op. cit., pág. 168.

Además en el propio Preámbulo de la CDPD, en la letra e), se hace referencia a que la existencia de dichas barreras ciertamente impiden la participación plena y efectiva en la sociedad de la persona discapacitada, en igualdad de condiciones que el resto. Por tanto, es indudable que este es un factor que hade ser tenido en cuenta.

[23] PEREA GONZÁLEZ, Álvaro (Coord.). "Diálogos para el futuro judicial XXXVI. La Ley 8/2021, de2 de junio, y la reforma de la capacidad civil". *Diario La Ley*. 2021, Nº 9980, pág.7.

[24] TORRES COSTAS, María Eugenia. *La capacidad jurídica a la luz del artículo 12 de la Convenciónde Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado, 2020, pág. 239.

También se abandonan conceptos como "proceso de incapacitación" por "provisión de apoyos", pues que, si se ha eliminado la figura de la incapacitación, la capacidad ya no podrá modificarse o anularse.

[25] SÁNCHEZ GÓMEZ, Amelia. "Hacia un nuevo tratamiento jurídico de la discapacidad: Reflexionesa propósito del Proyecto de Ley de 17 de julio de 2020 por la que se reforma la legislación civil y procesal

innegable que el objetivo de la Ley 8/2021 de que cualquier persona que precise un apoyo pueda acudir a las medidas establecidas en la misma, tenga o no un reconocimiento judicial o administrativo de su discapacidad, es algo positivo, pero englobar a todas las personas discapaces bajo unas normas uniformes no es lo correcto.

**Análisis del artículo 12 CDPD y su trasposición en la Ley 8/2021**

La igualdad efectiva es uno de los propósitos de la Ley 8/2021 y de la propia CDPD y para lograrlo debemos partir de "un presupuesto jurídico ineludible, consistente en el reconocimiento de la capacidad sin límites ni requisitos"[26]. Para conseguir tal objetivo es trascendental el artículo 12 CDPD y su trasposición a la normativa nacional.

Dada la amplia extensión e importancia del artículo 12 CDPD, únicamente nos detendremos en el análisis de las tres ideas esenciales del mismo que, conforme a GARCÍA RUBIO, son la capacidad jurídica, el nuevo modelo de apoyos a la persona con discapacidad y las salvaguardas que han de establecerse[27]. Además, debemos tener presente que la interpretación del mencionado precepto necesariamente debe fundarse en los principios generales que la CDPD expone en su artículo 3, tales como la autonomía individual, la no discriminación, el respeto a la dignidad inherente y la libertad a la hora de tomar las propias decisiones.

En primer lugar, el derecho al reconocimiento de la personalidad jurídica de las personas con discapacidad se proclama en el párrafo primero del artículo 12 CDPD, mientras que en su párrafo segundo se reconoce que todas las personas con discapacidad poseen capacidad jurídica en igualdad de condiciones a las demás. Hasta la entrada en vigor de la Ley 8/2021, las personas discapacitadas eran privadas de su capacidad jurídica a consecuencia de la existencia del modelo rehabilitador, basado en la sustitución en la toma de decisiones. En cambio, ahora la capacidad de obrar se incluye dentro de la capacidad jurídica constituyéndose como "un todo inescindible"[28].

---

para el apoyo a las personas con discapacidad en el ejercicio de su capacidad jurídica". *Revista de Derecho civil*. 2020, octubre-diciembre, vol. VII, núm. 5, págs. 391 a 393.

[26] GETE-ALONSO Y CALERA, Mª del Carmen. "Paternalismo y autonomía en la noción legal de capacidad". En: *Un nuevo orden jurídico para las personas con discapacidad*. Madrid: Ed. Bosch, 2021, pág. 41.

[27] GARCÍA RUBIO, María Paz. "La necesaria y urgente adaptación del Código Civil español al artículo12 de la Convención de Nueva York sobre los derechos de las personas con discapacidad". *Anales de la Academia Matritense del Notariado*. Tomo LVIII, Curso 2017/2018, págs. 150 a 157.

[28] Vid. GETE-ALONSO Y CALERA, op. cit., pág. 41.

En consecuencia, al hablar de capacidad jurídica nos estamos refiriendo tanto a la titularidad del derecho (la idoneidad para ser titular de derechos y obligaciones) como a la capacidad de ejercicio (poder ejercer los derechos y obligaciones de los que se es titular). Sin embargo, debemos precisar que la capacidad jurídica debe diferenciarse, a suvez, de la capacidad mental. La capacidad mental es aquella que se refiere a la aptitud que tiene la persona para tomar decisiones y, tal como se desprende del artículo 12 CDPD,ello no es razón legítima para denegar o limitar la capacidad jurídica[29].

En segundo lugar, de acuerdo con los postulados de la CDPD debe adoptarse un modelode apoyos en el ejercicio de la capacidad jurídica de la persona con discapacidad cuya finalidad consista en que sea el discapaz quien tome sus propias decisiones, abandonando el tradicional modelo de sustitución en la toma de decisiones. Tal exigencia se recoge enel párrafo tercero del artículo 12 CDPD.

El apoyo es un concepto amplio y flexible que engloba multitud de posibles actuaciones para procurar el pleno ejercicio de la capacidad jurídica del discapacitado, las cuales dependerán de la situación individualizada de cada persona y de su grado de discapacidad. Por tanto, no es simplemente una medida institucionalizada y reglada normativamente[30].Por ejemplo, el apoyo puede consistir meramente en una asistencia para poder comunicarse, en una ayuda para la toma de decisiones en el ámbito patrimonial (permitiendo al discapacitado el pleno ejercicio su capacidad en el resto de asuntos) e incluso en la toma delegada de decisiones[31].

En la prestación del apoyo requerido se debe abandonar la tradicional idea de atender al “interés superior” del discapacitado, debiendo prestar atención a su voluntad deseos y preferencias. Sin embargo, aun cuando deba optarse por las formas más intensas de apoyo, será necesario considerar su trayectoria vital, sus elecciones pasadas o sus creencias para alcanzar la decisión que previsiblemente hubiera tomado el discapacitado si no hubiera sido preciso recurrir a la función representativa, induciendo qué habría

[29] ONU: Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, *Observación general Nº 1 (2014)*, pág. 4. En suma, en su número 15 se rechaza el denominado “criterio funcional” que es aquel que permitía evaluar la capacidad mental para poder denegar la capacidad jurídica a la persona con discapacidad si la situación lo justifica, lo que suponía limitar la capacidad de obrar.

[30] Vid. GARCÍA RUBIO, op. cit., pág. 153.

[31] Vid. TORRES COSTAS, op. cit., pág. 237. Tal como pone de relieve la autora, en estos casos es la propia persona discapacitada quien voluntariamente faculta a un tercero para que tome algunas decisiones en su nombre, sin que este llegue a sustituirle y tome decisiones sin respectar su voluntad.

dispuesto en caso de tener la capacidad suficiente[32]. En cualquier caso, las medidas de apoyo tienen que ser temporales, estar controladas judicialmente y ajustarse a los principios de necesidad y proporcionalidad.

Es posible que el respeto a la voluntad, deseos y preferencias de la persona discapacidadpueda conducir a resultados equivocados, pero el "derecho a equivocarse" es una manifestación más de la autonomía e independencia individual que se recogen como principios generales de la CDPD. Es decir, cualquier discapaz tiene el derecho a experimentar el riesgo y a asumir las decisiones erróneas[33].

En definitiva, independientemente de la tipología de apoyo que deba adoptarse, nunca sesustituirá la voluntad ni se decidirá en nombre de la persona discapacitada, debido a que eso supondría negarles la capacidad que anteriormente se les ha reconocido. Asimismo, el apoyo debe ser adecuado a las necesidades y al grado de discapacidad de la persona, sin excesos, adaptándose a su realidad cambiante.

En tercer y último lugar, en el artículo 12.4 CDPD se establece la exigencia de que los Estados parte instauren las "medidas de salvaguarda" adecuadas y efectivas para que el nuevo modelo de apoyos funcione correctamente[34]. Las salvaguardas, voluntarias o judiciales, se establecen con la finalidad de proteger a la persona discapacitada contra losabusos que pudiera sufrir y su objetivo principal, de acuerdo con la Observación General Nº 1, es el de "garantizar el respeto de los derechos, la voluntad y las preferencias de la persona" (párrafo 20).

No obstante, las salvaguardas poseen una doble función: por un lado, se garantiza que seala persona discapacitada, con los apoyos que precise, quien tome las decisiones y, por otro lado, se impide que se ejerza una influencia indebida por parte de la persona que presta el apoyo[35]. Es decir, se pretende asegurar que cuando el discapacitado tome una decisión no se vea influenciado por un posible conflicto de intereses, amenazas, manipulaciones o influencias indebidas. De acuerdo con la CDPD, debemos evitar que los sistemas de apoyo se conviertan en mecanismos de sustitución[36].

---

[32] Vid. BARBA, op. cit., pág. 79.
[33] Vid. FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, op. cit., pág. 24.
[34] Vid. GARCÍA RUBIO, op. cit., pág. 154.
[35] Vid. GARCÍA RUBIO, op. cit., pág. 155.

[36] LÓPEZ SAN LUIS, Rocío. "El principio de respeto a la voluntad de la persona con discapacidad enla Convención de Nueva York (2006), y su reflejo en el anteproyecto de ley por la que se reforma la legislación civil y procesal en materia de discapacidad". *Indret: Revista para el Análisis del Derecho*. 2020,Nº 2, pág. 120.

En definitiva, la persona que presta el apoyo tiene el deber de abstenerse de influenciar ala persona discapacitada de cualquier modo, incluso en forma de consejo, intentando cumplir siempre con los deseos de la persona, aunque los mismos no obedezcan a su mejor interés[37]. Asimismo, de acuerdo con lo expresado en el Preámbulo de la Ley 8/2021, es una obligación que las medidas sean proporcionales, estén adaptadas a cada individuo y que se sujeten a exámenes periódicos por parte de una autoridad o un órgano judicial competente.

## Conclusiones

PRIMERA.- Con la promulgación de la Ley 8/2021 se culmina la adaptación del ordenamiento jurídico español a las exigencias de la CDPD. Sin embargo, ello no quiere decir que hasta entonces fuéramos totalmente ajenos a su influencia, ya que con la Ley 26/2011 se pretendió concluir la referida labor de adaptación y, además, debemos reconocer la importante labor que ha llevado a cabo la jurisprudencia del Tribunal Supremo desde el año 2009, intentando dar aplicación a los postulados de la Convención y permitiendo dar entrada a la voluntad de la persona discapacitada en los procesos de modificación de capacidad. Sin embargo, tales esfuerzos no fueron suficientes, pues aunfaltaba el paso más importante, que era la adaptación del artículo 12 CDPD, donde se reconoce el igual reconocimiento como persona ante la ley, un principio básico en la protección de los derechos fundamentales.

SEGUNDA.- Como consecuencia de la entrada en vigor de la Ley 8/2021 tiene lugar un cambio radical en el modo de entender la discapacidad. A raíz de la reforma, hemos tenido que reformular conceptos tradicionales profundamente arraigados como es la capacidad jurídica, en la que debemos comprender no solo la titularidad de derechos, sino también el ejercicio de los mismos, es decir, lo que anteriormente se conocía como capacidad de obrar. En tanto en cuanto se reconoce la capacidad jurídica a todas las personas sin ninguna clase de limitación, deben suprimirse los procesos de modificación de la capacidad en favor del proceso judicial de provisión de apoyos, en el cual siempre deben preponderar la voluntad, deseos y preferencias de la persona discapacitada, tanto para

[37] Vid. BARBA, op. cit., pág. 89.

La elección del apoyo como para su alcance, dejando en segundo plano su "interés superior".Es decir, se destierran los sistemas sustitutivos de toma de decisiones: la tutela, la prórroga y la rehabilitación de la patria potestad. Por tanto, se abandona el modelo médico que hasta entonces existía en España y que contaba con unas bases profundamente paternalistas, en aras de instaurar el modelo social, mucho más respetuoso con la dignidad de la persona discapacitada.

Los principios generales de la autonomía e independencia individual de las personas con discapacidad contenidos en la CDPD pasan a formar parte de nuestro ordenamiento jurídico, debiendo procurar siempre que toda decisión del discapaz se tome atendiendo asu voluntad y, cuando la persona discapacitada no pueda expresarla por sí misma, debe interpretarse lo que hubiera hecho. Para asegurar esta cuestión y para que no haya influencias indebidas por parte de la persona que presta el apoyo deben establecerse las salvaguardas adecuadas, pues ello es una exigencia de la CDPD.

TERCERA.- El nuevo concepto de discapacidad instaurado tras la promulgación de la Ley 8/2021 pretende lograr una mayor integración de la persona con discapacidad en la sociedad, pues lo que se pretende es el igual reconocimiento como persona ante la ley, un principio básico en la protección de los derechos humanos. Asimismo, el reconocimientode su autonomía e independencia en la toma de decisiones implanta un sistema considerablemente más justo. En consecuencia, todo ello redunda en beneficio delderecho a la educación, mejorando el acceso a la misma con la creación de una sociedad más tolerante.

**Referencias.**

**Bibliografía**

BARBA, Vicenzo. "Principios generales de las demedias de apoyo en el marco de la convención de Nueva York". En: *Un nuevo orden jurídico para las personas con discapacidad*. Madrid: Ed. Bosch, 2021, págs. 75 a 95.

FERNÁNDEZ DE BUJÁN, Antonio. "La Ley 8/2021, para el apoyo a las personas con discapacidad en el ejercicio de su capacidad jurídica: un nuevo paradigma de la discapacidad (1)". *Diario La Ley*. 2021, noviembre, Nº 9961.

FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, María Begoña. "Discapacidad y ejercicio de la autonomía personal". En: Sistema de apoyos para personas con discapacidad. Medidas jurídico-civiles y sociales. Madrid: Ed. Dykinson, 2021, págs. 13 a 24.

GARCÍA ALGUACIL, María José. *Protección jurídica de las personas con discapacidad*. Madrid: Ed. Reus, 2016.

GARCÍA RUBIO, María Paz. "La necesaria y urgente adaptación del Código Civil español al artículo 12 de la Convención de Nueva York sobre los derechos de las personas con discapacidad". *Anales de la Academia Matritense del Notariado*. Tomo LVIII, Curso 2017/2018, págs. 144 a 191.

GETE-ALONSO Y CALERA, Mª del Carmen. "Paternalismo y autonomía en la nociónlegal de capacidad". En: *Un nuevo orden jurídico para las personas con discapacidad*. Madrid: Ed. Bosch, 2021, págs. 29 a 49.

LEGERÉN-MOLINA, Antonio. "La relevancia de la voluntad de la persona con discapacidad en la gestión de los apoyos". En *Claves para la adaptación del ordenamiento jurídico privado a la convención de Naciones Unidas en materia de discapacidad*. Valencia: Ed. Tirant lo Blanch, 2019, págs. 165 a 212.

LÓPEZ SAN LUIS, Rocío. "El principio de respeto a la voluntad de la persona con discapacidad en la Convención de Nueva York (2006), y su reflejo en el anteproyecto deley por la que se reforma la legislación civil y procesal en materia de discapacidad". *Indret: Revista para el Análisis del Derecho*. 2020, Nº 2.

PAU, Antonio. "De la incapacitación al apoyo: El nuevo régimen de la discapacidad intelectual en el Código Civil". *Revista de Derecho Civil*. 2018, julio-septiembre, vol. V,núm. 3, págs. 5 a 28.

PEREA GONZÁLEZ, Álvaro (Coord.). "Diálogos para el futuro judicial XXXVI. La Ley8/2021, de 2 de junio, y la reforma de la capacidad civil". *Diario La Ley*. 2021, Nº 9980.

PÉREZ MARTÍN, Antonio Javier. "Ley 8/2021 de 2 de junio: Las personas con discapacidad tienen capacidad jurídica". *Revista de Derecho de Familia*. 2021, julio- septiembre, págs. 353 a 360.

PETIT DE GABRIEL, Eulalia W. "Lo prometido es deuda: La Ley 8/2021, o de cómo avanzar en la aplicación interna de las obligaciones internacionales de España conforme a la Convención de Nueva York sobre los derechos de las personas con discapacidad". En: *Un nuevo orden jurídico para las personas con discapacidad*. Madrid: Ed. Bosch, 2021, págs. 51 a 74.

SÁNCHEZ GÓMEZ, Amelia. "Hacia un nuevo tratamiento jurídico de la discapacidad: Reflexiones a propósito del Proyecto de Ley de 17 de julio de 2020 por la que se reforma la legislación civil y procesal para el apoyo a las personas con discapacidad en el ejercicio de su capacidad jurídica". *Revista de Derecho civil*. 2020, octubre-diciembre, vol. VII, núm. 5, págs. 385 a 428.

TORRES COSTAS, María Eugenia. *La capacidad jurídica a la luz del artículo 12 de la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado, 2020.

**Legislación**

España. Constitución Española. *Boletín Oficial del Estado*, de 29 de diciembre de 1978, núm. 311.

España. Ley 26/2011, de 1 de agosto, de adaptación normativa a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. *Boletín Oficial del Estado*, de 2 de

agosto de 2011, núm. 184.

España. Ley 8/2021, de 2 de junio, por la que se reforma la legislación civil y procesal para el apoyo a las personas con discapacidad en el ejercicio de su capacidad jurídica. *Boletín Oficial del Estado*, de 3 de junio de 2021, núm. 132.

España. Real Decreto de 24 de julio de 1889 por el que se publica el Código Civil. *Gacetade Madrid*, de 25 de julio de 1889, núm. 206.

ONU: Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, *Observación general Nº 1 (2014).*

ONU: *Convención Sobre los Derechos de más Personas con Discapacidad,* Nueva York,13 de diciembre de 2006.

**Jurisprudencia**

STS 282/2009, de 29 de abril de 2009. Ponente: Encarnación Roca Trías. ROJ:2362/2009.

STS 596/2017, de 8 de noviembre de 2017. Ponente: Eduardo Baena Ruiz. ROJ:3925/2017.

# EL DERECHO A LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL PERÚ

***FEDERICO CÁCERES MACEDO***[140]

**PLAZAS DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA PROFESIONALES ESPECIALIZADOS EN ARTES.**

**ARTISTAS EN LA POLÍTICA y POLÍTICOS ARTISTAS (PPK, FRANCISCO PETROZZI):**

**LOGRAN LEYES EN FAVOR DE PROFESIONALES EN FORMACIÓN ARTÍSTICA.**

## Resumen

En el Perú hay un promedio de 45 instituciones que forman profesionales académicos en artes y Educación Artística, entre Escuelas de Bellas Artes e Institutos Superiores de Formación Artística.

En el gobierno del ex Presidente de la República Ollanta Humala Tasso (2011-2016), se proyectó la Educación Artística con más horas semanales para la Educación Básica Regular.

Durante el gobierno del ex Presidente de la República Pedro Pablo Kuczinsky (2016-2018), se promulgó la norma que otorga tres (3) horas semanales para la asignatura escolar de Educación Artística.

A la fecha, el Ministerio de Educación no alcanza a implementar la cobertura de las horas dedicadas a la Educación Artística en las instituciones educativas de los niveles primaria y secundaria con profesionales académicos especializados en Artes como manda la norma; tampoco cubre las plazas de profesores de Educación Artística con artistas de reconocida trayectoria como está considerada.

-El Congreso de la República elabora proyectos legislativos y aprueba leyes.

[140] Periodista Colegiado. Egresado de la Escuela de Bellas Artes del Cusco. Especialista en Gestión Cultural y Promoción Artística. Facilitador en Capacitación de Docentes.

-El gobierno nacional promulga leyes.

-El Ministerio de Educación, ente rector del sistema educativo, debe asumir su deber con la Educación Artística, dándole la relevancia ya reconocida.

-La descentralización del sector Educación, a través de las Gerencias de Educación de los Gobiernos Regionales, poco o nada contribuyen a promover la Educación Artística. Actualmente, promueven un Proyecto Educativo Regional al 2036 (?).

-Instituciones formadoras de profesionales en Educación Artística sirven en todo el país, a través de cerca de medio centenar, ubicadas en la mayoría de Departamentos del Perú.

Palabras clave: educación artística. profesionales especializados. políticos, artistas, formadores de artistas.

## Introducción

Si algo valioso ha demostrado la Pandemia, es la importancia de las Artes en la sociedad. Por ello, una nueva ley que consagre el Arte y cultive a sus practicantes no puede dejar de poner en el centro, la expresión creativa que nos hace a todos más humanos: *"En el confinamiento, el arte nos ha permitido mantener la cordura y canalizar nuestras emociones. Debemos seguir trabajando porque el arte y la cultura son herramientas para un mundo mejor".*

Hay déficit de maestros de Arte en colegios del país: primaria y secundaria.

Al año se gradúan poco más de mil profesionales en Educación Artística para más de 15 mil plazas (año 2016). Entonces, el Gobierno de Kuczynski hizo algunos cambios.

En Escuelas y Colegios Públicos del país, el curso de ARTE como materia de estudio, en la mayoría de casos es dictado por docentes no especializados.

Algunos profesionales graduados en Artes, enseñan Arte en Secundaria. En primaria, los mismos tutores dan esa clase.

Entonces, el ex Presidente de la República Pedro P. Kuczinsky, como positiva decisión, impulsó las Artes como materias obligatorias en los colegios estatales.

Los expertos aseguran que, “enseñar Arte en los Colegios debe ser tan importante como dictar clases de matemáticas o lenguaje”.

Los estudios señalan que, gracias a la Educación Artística, los niños logran un 20% de aumento en su creatividad y un 34% en autoeficacia escolar, entendida como el gusto por el trabajo en el colegio.

Los alumnos deberían tener tres horas semanales de cursos de Arte. A partir del año 2017 los alumnos de educación primaria y secundaria debían tener tres horas semanales en artes visuales, teatro, danza y música, anunció el entonces Ministro de Educación (Jaime Saavedra), al exponer la estrategia de Formación Artística y Cultural que se aplicaría en el país.

La implementación curricular solamente era de dos horas a la semana y la enseñanza estaba enfocada en un solo lenguaje artístico, generalmente pintura y dibujo, donde el énfasis estaba en el producto final y no en el proceso de aprendizaje, según explicó el ex Ministro.

Se informó que en el 2021 se contaría con 8 mil 500 nuevas plazas de docentes especializados en Arte en educación primaria, las cuales serían cubiertas por especialistas en Educación Artística. Hoy en día, la realidad sigue siendo otra: en secundaria imparte algún docente de otra especialidad que asume esas horas.

El ex titular de Educación expuso además cuál es el perfil del egresado de educación básica: aprovecha las tecnologías de información y de la comunicación; y entre otros aspectos, aprecia manifestaciones artístico-culturales.

Existen proyectos de ley para fortalecer el curso de Educación Artística. El entonces presidente de la Comisión de Cultura, Francisco Petrozzi (artista-político), dio cuenta que estaba en proceso de evaluación una iniciativa legal para que se dicten maestrías en música.

## Contenido

Los alumnos de educación primaria y secundaria de Perú recibirán tres horas semanales de Artes visuales, teatro, danza y música a partir de 2017, para lo que era necesario

incrementar las plazas de docentes a 8.500 maestros de Arte en el 2021, aseguró el ministro de Educación de entonces (Jaime Saavedra).

Se dijo que cuando concluya la gestión del ex Presidente Kuczynski, **las escuelas tendrían 8,500 docentes especializados en Arte en la educación primaria.** Kuczynski dijo que en su Gobierno los cursos de arte serían materias obligatorias en las escuelas estatales.

“Actualmente, el curso de Arte está enfocado en pintura y dibujo, con énfasis en el producto final y no en el proceso de aprendizaje”, explicó el ministro de entonces (2016).

Con el nuevo perfil de egresado escolar que el ministerio propuso, el objetivo es que el estudiante interprete la realidad y aprecie manifestaciones artístico-culturales.

Con el nuevo currículo, a partir de 2017, los alumnos de primaria y secundaria contarían ya no con dos, sino con tres horas semanales de Arte.

Al ampliarse los horarios de Arte se necesitaban más profesores de artes para los colegios en general. Y esos puestos debían ser cubiertos por profesores formados en arte.

Se necesitan más especialistas en Arte para la educación primaria, en la que los profesores de aula cumplen esas labores.

Una medida inicial, de carácter excepcional para 2017, que debía tomar el Ministerio de Educación, era llamar a artistas reconocidos para que ocupen esas plazas.

**El Ministerio de Educación oficializó el nuevo Currículo Nacional de la Educación Básica para colegios públicos y privados.** Mediante Resolución Ministerial 281-2016-MINEDU publicada el 03 de junio, el Ministerio de Educación aprobó el Currículo Nacional de la Educación Básica, el cual entraba en vigencia a partir del 01 de enero del 2017 en todas las instituciones y programas educativos públicos y privados del país. Entre sus principales características estaba su apuesta por el **incremento de horas al Arte y cultura.**

El Currículo aprobado, resultó de las recomendaciones plasmadas en el Proyecto Educativo Nacional al 2021 y el trabajo en equipo con Gobiernos Regionales y Locales,

según el Ministro de entonces (Jaime Saavedra). La implementación del Currículo se daría de manera progresiva y preveía la diversificación curricular en regiones.

**El nuevo currículo escolar profundizará la enseñanza de artes y ciencias.** Herramienta de formación se aplicaba el 2017 a nivel nacional. El nuevo Currículo Nacional de la Educación Básica que el Ministerio de Educación ponía en vigencia el año 2017 iba a profundizar en la enseñanza de las artes y ciencia. El objetivo del nuevo currículo era educar integralmente a los estudiantes. De esa manera la enseñanza de Educación Artística, entre otras, se profundizará en la educación secundaria, donde se quería implementar totalmente la Jornada Escolar Completa.

**Formación para el arte y las ciencias:** Áreas de prioridad son las artes, y la ciencia y tecnología. Se aseguró que su inclusión en el nuevo currículo buscaba una educación integral para los escolares. La enseñanza de la **educación artística** también se profundizará en Primaria. El objetivo era que desde la niñez se aprendiera a participar en la sociedad de forma integral y con una visión intercultural.

**Educación en el 2021 debía ser sustancialmente mejor y más inclusiva:** El ex Presidente de la República, Pedro Pablo Kuczynski, dijo que para el 2021, el Perú debía contar con un sistema educativo sustancialmente mejor y más inclusivo. Explicó que ya se había decretado que se restablezca el arte y cultura en las escuelas. Agregó que también se debe enseñar dibujo, pintura y música “pero no solo la Sinfónica, sino también la de quenas, charangos y de cultura local”.

## Objetivos de la Educación Artística

Aportar en la formación de ciudadanos con sentido crítico sobre el desarrollo cultural del país, capaces de analizar la problemática social y promover la reflexión, a través de las artes.

Formar profesionales en docencia capaces de desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje que acerquen a los diversos lenguajes artísticos tradicionales, modernos y contemporáneos desde los distintos espacios de enseñanza.

## Principios

**-Libertad creativa**: Se incentiva la creatividad, libertad de expresión y el respeto de la propiedad intelectual.

**-Pluralismo**: Se fomenta una actitud democrática de respeto y tolerancia a las diversas manifestaciones del arte y la cultura, las creencias y tendencias dentro de la sociedad.

**-Interculturalidad:** Asume como riqueza la diversidad cultural, étnica y lingüística del país, y encuentra en él reconocimiento y respeto a las diferencias, así como en el mutuo conocimiento y actitud de aprendizaje, sustento para la convivencia armónica y el intercambio entre las diversas culturas del país.

El Ministerio de Educación, es el ente rector de las políticas nacionales de la Educación.

-**Enfoque intercultural:** La Educación Artística pone énfasis en el respeto y valoración de la diversidad cultural.

## Importancia de la Educación Artística

El nacimiento de las facultades de bellas artes y las universidades, fundamentalmente dedicadas a la educación artística, los centros educativos especializados en artes -posteriormente escuelas superiores de formación artística- han aportado en gran medida al desarrollo cultural del país.

El arte, hoy es imposible entenderlo separado de los conceptos de educación, cultura y sociedad.

El arte ha tenido un rol relevante en la formación de la identidad y en la integración. Sus principales manifestaciones han estado ligadas al arte visual y otras expresiones.

En el Perú, si bien se cuenta con una gran riqueza cultural que se ve reflejada en diferentes expresiones artísticas, las mismas no son adecuadamente valoradas por el Estado. Ello se ve reflejado en la importancia que se le ha otorgado a la Escuelas Superiores de Formación Artística, que son por excelencia las instituciones educativas llamadas a impartir programas de formación artística (estudios para ser artista) y

educación artística (docencia del arte). Y bien, que a la fecha algunas de las Escuelas de Educación Superior de Arte han logrado denominarse Universidades,

**La EDUCACIÓN ARTÍSTICA o Formación en Arte. El ARTE es significado de Libertad, creatividad, sensibilidad, autodisciplina, autorreflexión, individualidad, flexibilidad, inclusión.**

**Objetivo:** Relevancia de la Educación Artística como espacio de construcción de conocimientos.

Las instituciones formadoras de profesionales especializados en artes, cumplen funciones importantes como son la formación en docencia, la investigación y la extensión, entre otras actividades.

Las instituciones superiores de artes, tienen como fin propiciar un régimen educativo que entregue a la sociedad profesionales listos para el trabajo en cualquier lugar del país.

EL LUGAR QUE OCUPA LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA: El tema del arte es extremadamente vasto y complejo, ya que reconoce la existencia de la naturaleza y del ser humano en toda su magnitud, desde sus inicios hasta los momentos actuales. Ha servido para exaltar el accionar humano que a través de los tiempos se ha visibilizado en las distintas expresiones artísticas de todas las culturas.

La construcción de conocimiento en el terreno del arte, se desarrolla o despliega de forma distinta a como sucede en el conocimiento científico, que hoy por hoy se ha constituido en el modelo por excelencia de desarrollo de pensamiento en la universidad, dejando de lado otras maneras de ver y entender el mundo.

Escuelas de Arte: Se ingresa sabiendo lo que es el arte, y que uno ama el arte, pero allí se aprenden razones para amar el arte y también todo un conjunto de técnicas, de saberes de competencias que hacen que uno pueda sentirse, a la vez inclinado y apto para transgredir legítimamente las “reglas del arte” o, más simplemente, las convenciones del “oficio” tradicional.

-La importancia de la formación artística en el ámbito superior, encauza los ideales más íntimos y genuinos de las personas por un posicionamiento hacia una búsqueda espiritual como apuesta de vida.

-La educación artística, debe ocupar un sitial protagónico en la sociedad actual, como entidades constructoras de conocimiento que son, en procura de un mundo que privilegie el cuidado del ser humano y la naturaleza.

**Sistema educativo.** Disponibilidad: Los estudiantes de las instituciones educativas públicas y privadas tendrán derecho a contar con docentes calificados y suficientes para atender las necesidades del servicio de enseñanza, "con instituciones educativas con las plazas de personal docente necesario…", "contar con docentes competentes y en cantidad suficiente…".

**Arte y cultura en el contexto escolar peruano:** El arte y la cultura se han constituido como expresiones que identifican al ser humano y cumplen la necesidad de incentivar su desarrollo cognitivo y emocional desde temprana edad. El objetivo es determinar el rol fundamental que tiene la educación artística y cultural en la formación integral del niño en el contexto escolar. Comprender la importancia del aprovechamiento de esta materia en los contenidos curriculares mediante el trabajo conjunto de autoridades, docentes y especialistas. Es necesario revalorizar la presencia del arte y la cultura en la vida escolar del niño y reestructurar las políticas educativas con miras a mejorar y actualizar los contenidos relativos a ese curso.

La educación artística como parte del área de Arte y Cultura en la Educación Básica Primaria en el Perú es una materia enfrentada a múltiples sesgos y falencias a pesar de la amplia documentación que se tiene sobre los beneficios que supone para el desenvolvimiento de la niñez y la formación integral del individuo.

En la actualidad, una de las áreas más afectadas es la de Arte y Cultura, que además de ocupar un espacio de tres horas lectivas a la semana, se ve relegada por la insistencia en una educación desfasada que se concentra en resaltar unas materias en detrimento de otras.

Se entiende que el curso de Arte y Cultura está orientado hacia la actividad práctica. También se señalan algunos de los problemas que dicho curso presenta, como la insuficiente cantidad de docentes especializados en formación artística y cultura integral. Asimismo, los docentes designados muchas veces no demuestran un interés en profesionalizarse o capacitarse en el tema. Ambos fallos, que ya habían generado

consecuencias negativas en la percepción del arte y la cultura en los estudiantes precovid, se intensificaron cuando se le sumaron los inconvenientes acarreados por la educación virtual. información referencial que pueda explicar temas actuales relacionados a la pedagogía del arte.

Ejes temáticos: la especialización de los docentes de Arte y Cultura en la Educación Básica Primaria, la importancia de este curso en la formación integral de la niñez en la escuela y las reformulaciones bajo el marco del Covid-19.

Las diversas posturas teóricas demuestran la relevancia de las manifestaciones artístico-culturales en el contexto del currículo escolar.

Analizar la importancia de posicionar el valor de la educación artística en la escuela básica, no solo como materia práctica, sino también como un medio.

Se demostró que la educación artística en la enseñanza básica escolar aporta a la formación ciudadana de los estudiantes. Un correcto proceso de enseñanza-aprendizaje podría significar un intercambio dialéctico, no sólo con otros procesos pedagógicos, sino también como medio fortalecedor de los sentimientos de identidad, solidaridad, respeto y conciencia social.

Se puede estimular el aprendizaje de todo tipo de materias mediante la educación artística, dando como resultado una mejora en los desempeños del alumnado.

Desde la educación superior en artes, se generan programas orientados a capacitar a los docentes escolares en una enseñanza integral artística. El rol del arte y la cultura en la primaria básica aporta a la sensibilización del ser humano, a la promoción de la experiencia estética y al desarrollo de una creatividad que puede ser aplicada en cualquier ámbito y etapa de la vida del individuo.

La especialización de los docentes de Arte y Cultura en la Educación Básica Regular.

Durante décadas el curso de Arte y Cultura en la Educación Básica Primaria del Perú muchas veces se limita a enseñar a los estudiantes diversas labores plásticas o escénicas básicas, (pintura, dibujo, manualidades, teatro o danza), sin embargo, según las orientaciones para la enseñanza del Arte y la Cultura, diseñadas por el Ministerio de Educación (2021), lo ideal es que los conocimientos de un docente integral de esta

materia, trascienden los conceptos tradicionales y sea capaz de dominar cualquier herramienta contemporánea de índole artístico-cultural (performance, instalación, video arte, manifestaciones culturales de la diversidad de regiones del Perú, patrimonio cultural, etc.).

También se entiende la necesidad de establecer vínculos entre esa materia con las otras áreas, enfoques y competencias.

En la especialización en la Educación Artística, en Perú existe una escasez de docentes formados ad hoc en la materia, es decir, la mayoría de los profesores que dictan esta área no poseen la especialidad. En el año 2018, de los docentes de nivel primaria y secundaria que ejercieron el curso de arte y cultura, solo un 4.1% contaban con la especialidad.

-Las autoridades del Ministerio de Educación (2020), en la Resolución Directoral Regional N° 2896, mencionan que, en el nivel primario, el docente encargado de dictar el curso de Arte y Cultura es el docente-tutor a cargo de la formación de los niños en todas las áreas. También se señala que el área de Arte y Cultura ha sido poco atendida en los últimos años; frente a lo cual se dispuso a ejecutar un Programa de Formación Docente en Arte y Cultura 2020-2021 de forma urgente, intensiva y articulada.

La iniciativa de Perúeduca, plataforma del Ministerio, que ofrece, de modo virtual, orientaciones y guías de enseñanza, especialmente dirigidas a los docentes. Se ha publicado un manual con Orientaciones para la enseñanza del área de Arte y Cultura. Más, una guía para docentes de Educación Primaria (Ministerio 2019), donde los profesores deben despojarse de la idea de asumir el arte y la cultura como meras copias técnicas de diversas manifestaciones, también se incentiva a desplazar la educación artística y cultural hacia un espacio de creación de conocimiento que se conecte con los contextos socioculturales, a través de la reflexión, la investigación y la experiencia estética.

Esos programas y orientaciones planteados, aunque reconocen los fallos y carencias, están dirigidos a una minoría de la población docente y son optativos, tampoco se han realizado propuestas para ampliar las horas lectivas de esta materia; aquello genera que aún en la actualidad, solo llegue al estudiante una visión parcializada e incluso superficial

del tema, en donde, en la mayoría de los casos, se enfatiza en el aspecto práctico y se obvian los aspectos teóricos y críticos del asunto.

## Resultados

El papel del arte y la cultura en la formación integral de la niñez en la escuela: El debate sobre el papel que deben desempeñar las artes y la cultura dentro de la enseñanza escolar. Sobre la educación artística -según especialistas- sostienen que las artes son fundamentales para una educación integral del educando.

La educación por el arte es un arma política, entendiendo el término «política» como una actividad que todo ser humano debería cumplir necesariamente para la toma de decisiones que comprometan al bien común. La materia de Arte y Cultura trabaja desde dos frentes: «aprender a leer», que conlleva a la comprensión de las diversas realidades que rodean, y «aprender a hacer», que implica la creación de productos socialmente potentes.

-Existen grandes falencias en el planteamiento de la materia de Arte y Cultura dentro del Currículo Nacional para la Educación Básica Primaria en Perú. La propuesta curricular del Ministerio, planteada para este curso, no guarda coherencia con lo que sucede en la realidad en las clases, en donde, para lograr metas concretas, el docente debería tener un vasto conocimiento y dominio del área.

Colocar docentes especialistas en temas de arte y cultura ad hoc, en la escuela básica, parecería imposible incluso a futuro; por lo tanto, las propuestas se limitan a solucionar la problemática a corto plazo, aplicando un sistema mixto, en el cual, por un lado, el docente encargado del área artístico-cultural –apoyado por su institución educativa– busque el soporte colaborativo de otros docentes especialistas, artistas y teóricos de arte y la cultura.

-Frente a la emergencia de la covid-19, la educación artístico-cultural escolar ha adquirido un valor agregado, incluso la OMS ha publicado informes que evidencian los beneficios que este curso aporta para la salud mental y física, ayudando a la contención emocional y psicológica de los estudiantes. Por tanto, ofrecer conocimientos en arte y cultura en la educación primaria, debe servir como medio para comprender las nuevas vivencias.

-La educación artística en el Perú: Como parte del área de Arte y Cultura en la Educación Básica Primaria, es una materia enfrentada a múltiples sesgos y falencias a pesar de la amplia documentación que se tiene sobre los beneficios que supone para el desenvolvimiento de la niñez y la formación integral del individuo.

Las cifras brindadas por el Ministerio de Educación respecto a las instituciones educativas, ayudan a identificar el grave déficit en el número de docentes de educación artística a nivel nacional.

En los últimos años se ha tenido un incremento importante de la matrícula de educación superior artística, siendo el crecimiento más significativo a nivel de la matrícula en estudiantes que se preparan para ejercer la docencia del arte (educación artística).

PERÚ: DOCENTES QUE IMPARTEN EL ÁREA DE ARTE Y CULTURA, SEGÚN NIVEL EDUCATIVO, AÑO 2018

| | **Pública** | Privada |
|---|---|---|
| -Inicial | : **0** | 0 |
| -Primaria | : **78,941** | 15,104 |
| -Secundaria | : **86,178** | 31,222 |

Algún incremento en la presencia de docentes del arte; sin embargo, si se compara esas estadísticas con el número de docentes con título en educación artística, podemos evidenciar una problemática especialmente importante: no todos los docentes que enseñan artes y cultura han sido formados para ello.

PERÚ: DOCENTES CON TÍTULO EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA-AÑO 2018

-Hombres : 5,485 -Mujeres : 3,153

En promedio, (año 2018), sólo el 1.9% de la totalidad de docentes que enseñaban artes y cultura tenían título en educación artística, lo cual revela una problemática de ausencia de docentes formados en la materia. Esta última problemática mencionada sería porque haría falta que se incentive la formación de profesionales especializados en la materia.

## Conclusiones

En la Constitución Política del Perú, uno de los contenidos más importantes del Derecho a la Educación se encuentra en el artículo 14. En el primer párrafo de este artículo, el Constituyente identificó cuáles serían los objetivos de la educación. Así, se estableció que "la educación promueve el conocimiento, el aprendizaje y la práctica de las humanidades, la ciencia, la técnica, las artes, etc.". El Constituyente optó por equiparar las diferentes áreas del conocimiento. Se consagró que el objetivo de la educación es fomentar también áreas tan distintas a otras como las técnicas, las artes, etc. Entonces, se pretende colocar las bases normativas de la Educación Artística y hacer eco del derecho de acceso a la cultura, Las Escuelas de Educación Superior Profesional Artística constituyen el núcleo formativo de las expresiones artísticas de nuestro país, impactando directamente en el fomento del acceso a la cultura a nivel nacional.

Los egresados de las Escuelas de Educación Superior Profesional Artística conforman los profesionales en arte y cultura que el mercado cultural del país demanda. Resultado de un beneficio social.

Como sociedad en general, se beneficia a los jóvenes de los últimos años de la educación secundaria con vocación artística que se encuentren interesados en acceder a una formación profesional en arte.

EFECTOS: La aplicación del artículo 14 y siguientes de la Constitución referidos al Derecho de Educación (Artística).

El Acuerdo Nacional, como Política de Estado, pregona la **promoción y defensa de la Cultura**.

Finalmente, el Perú cuenta con tres primeras Universidades de Arte (Ley 30597-Año 2017): Una de Bellas Artes-Cusco y dos de Música-Lima y Huánuco. Todas en plena adecuación e implementación para su Licenciamiento y garantizar sólida formación profesional especializada de los nuevos Docentes de Educación Artística para todo el país.

## Fuentes

- Universidad Nacional “Diego Quispe Tito”: Tesis Licenciaturas-Educación Artística
- Escuela Superior Autónoma de Bellas Artes Cusco: Biblioteca física
- Congreso de la República: Comisión Educación, … -Proyectos de Ley.
- Biblioteca Municipal del Cusco: Diario “El Sol” (Hemeroteca)
- Diario oficial “El Peruano”: Leyes y normas Escuelas de Artes y Educación Artística.
- ESCUELAS E INSTITUCIONES DE FORMACIÓN ARTÍSTICA Y DE DOCENTES DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL PERÚ:
- Escuela Superior de Formación Artística Público Ancash (Esfap-Ancash)
- Escuela Nacional de Arte Carlos Baca Flor
- Conservatorio Regional De Música Luis Dunker Lavalle
- Escuela Superior De Formación Artística Público Condorcunca
- Escuela Superior de Formación Artística Público Felipe Guamán Poma de Ayala
- Escuela Superior de Formación Artística Público Mario Urteaga Alvarado
- Instituto Superior de Música Público Leandro Alviña Miranda
- Escuela Superior de Música Público Francisco Perez Anampa
- Escuela Superior de Formación Artística Sérvulo Gutiérrez Alarcón
- Escuela Superior De Formación Artística "San Pedro de Cajas"
- Instituto Superior De Música Público Acolla Jauja Junín
- Escuela Superior de Arte Dramático Virgilio Rodriguez Nache
- Escuela Superior de Formación Artística Público Macedonio de La Torre
- Conservatorio Regional de Música Del Norte Público Carlos Valderrama
- Escuela Superior de Formación Artística Público Ernesto López Mindreau
- Escuela Nacional Superior de Arte Dramático Guillermo Ugarte Chamorro-Ensad
- Escuela Nacional Superior Autónoma De Bellas Artes del Perú-Ensabap
- Escuela Nacional Superior De Ballet-Ensb
- Escuela Nacional Superior de Folklore José María Arguedas
- Escuela Superior De Arte Público Ignacio Merino
- Escuela Superior De Música Público José María Valle Riestra
- Escuela Superior de Música Público Pilcuyo-Ilave

- Escuela Superior de Formación Artística Público de Juliaca
- Escuela De Formación Artística Público De Puno
- Escuela Superior de Formación Artística Público Francisco Laso.
- Escuela Nacional Superior de Ballet
- Escuela Nacional Superior Autónoma de Bellas Artes del Perú
- Escuela Nacional Superior del Folklore "José María Arguedas"
- Escuela Nacional Superior de Arte Dramático "Guillermo Ugarte Chamorro"

# LA EDUCACIÓN DE LA MUJER EN ESPAÑA:

# PERSPECTIVA HISTÓRICA DE UN DERECHO EDUCATIVO

**Juan Carlos Sánchez Huete**

**Dr. en Filosofía y Ciencias de la Educación**

**CES Don Bosco (adscrito a la Universidad Complutense de Madrid, España)**

Si yo realizara la siguiente **Declaración de intenciones**, donde manifestara que:

> *Aunque sin dejar de reconocerles aptitudes, la inteligencia de las mujeres no puede llegar a donde llega la de los hombres.*
> *La enseñanza de la mujer queda anclada en la premisa de su inferioridad intelectual innata y en su función reproductora.*
> *El destino de la mujer es amar… el del hombre es pensar.*
> *Que la mujer no debe ocuparse en nada serio, grave e importante.*
> *En el hogar doméstico tiene la mujer su teatro, su asiento y su trono.*

Seguro que a ustedes les resultara provocador, puede insultante, que quien les habla siguiera disertando con frases como las que acaban de escuchar.

No se preocupen; me hago eco de ideas vertidas en unas conferencias celebradas en Madrid, en mayo de 1869 (han pasado pues 153 años). Máximas dichas por hombres en el siglo XIX, donde pocas mujeres pisaron alguna de las facultades de nuestro país, si no era para limpiar o, como mucho, para asistir a las clases como oyentes, algunas incluso disfrazadas de hombres.

Tan provocador como lo que acabamos de escuchar es la falta de sensibilidad hacia la educación de la mujer en el año 1859 (en 1857 se promulga la primera Ley Educativa en España de carácter global), con los siguientes datos sobre establecimientos educativos en España: Colegio niños → 209 / Colegio niñas → 10.

Es fácil entender esta exigua cifra para la mujer si seguimos con la sarta de barbaridades que en aquella época se decía sobre la condición femenina; o simplemente atendiendo a su alta tasa de analfabetismo (a comienzos del siglo XX de cada 100 mujeres, 71 no sabían leer ni escribir).

Debemos reconocer las diferencias entre hombres y mujeres para sensibilizarnos en el respeto a los demás y eliminar el prejuicio y la discriminación basada en las diferencias de sexo.

Y como se manifiesta HARRIS en su libro "*Vacas, cerdos, guerras y brujas":*

***"Únicamente un conjunto sumamente poderoso de fuerzas culturales puede explicar la práctica del tratamiento preferencial otorgado a las criaturas del sexo masculino. (…) las mujeres son más valiosas que los hombres. Sólo las mujeres pueden dar a luz y amamantar a los niños".***

Y, sí verdaderamente así es, la pregunta que nos hacemos es: ¿por qué durante siglos se ha educado a unas y a otros de forma distinta?

Concepción Arenal, en 1883, decía que ***La cuestión social de la mujer está esencialmente planteada en España y, como todas las cuestiones que se plantean en la sociedad, es preciso resolverla.***

Sin duda alguna, seguimos en el camino de resolver tantas cosas acerca de la mujer, pero transcurrido ya más de un siglo, en el año 2022.

La educación superior, como ámbito de desarrollo para la mujer, ha tardado en España y ha sido un camino tortuoso y sembrado de dificultades. Los primeros hitos datan de los siglos XV y XVI, de mujeres en las aulas universitarias de Salamanca y Alcalá de Henares: Teresa de Cartagena, Beatriz Galindo "La Latina", Francisca de Nebrija y Luisa de Medrano.

**Teresa de Cartagena**

Una entre siete hijos de un consejero real, que a su vez era hijo un judío converso que llegó a ser obispo. Tras la conversión, la familia conservó su influencia política.

Era común en las familias poderosas de origen judío, prestar un valor particular a la educación. Por eso, Teresa recibió las primeras letras en el palacio familiar donde pasó su infancia. Al quedar huérfana con quince años es enviada a un monasterio franciscano.

**Poco tiempo después se trasladó a Salamanca, donde estudió lo que se permitía a las mujeres en un ambiente universitario exclusivamente para los hombres.**

Con veinte años ingresó en el convento, donde contrajo una enfermedad que la dejó sorda.

Los dos libros que escribió fueron muy apreciados en su época entre los intelectuales castellanos. Un libro debía gozar de mucha estima para merecer el esfuerzo de copiarlo completamente a mano; en Europa no se conocía la imprenta y los ejemplares que circulaban eran copiados a mano.

Su primer libro, "*Arboleda de los enfermos*", era tal su calidad literaria que los hombres de su tiempo no creían lo hubiera escrito una mujer y, además, discapacitada (la tara física se consideraba signo demoníaco).

Ante las dudas, lejos de amedrentarse, decidió escribir un alegato en defensa de la capacidad intelectual de las mujeres, el que fuera su segundo libro, "*Admiración de las obras de Dios*", que muchos suponían un plagio. La calidad de los argumentos que usa permiten considerarla como una pionera del discurso feminista. Se convirtió en el primer texto escrito por una mujer en la Península Ibérica en favor de los derechos de las mujeres.

Defiende que "*las mujeres podían llegar a tener las mismas capacidades intelectuales que los hombres, que no era inconcebible que Dios hubiera dado a las mujeres el mismo entendimiento que a los hombres"*. Todo un alegato feminista en pleno siglo XV.

**Beatriz Galindo "La Latina"**

Nació en 1465, en Salamanca, ciudad por entonces hervidero cultural, con el Aula Salmantina, la Universidad fundada por el Rey Alfonso IX de León.

De familia muy numerosa, con linaje hidalgo pero venida a menos por la precariedad del momento, fue escogida como otras niñas de su tiempo para ser monja. Sus padres decidieron que su hija se instruyera con profundidad en el latín. Con 16 años leía con avidez los clásicos y se expresaba con una fluidez tan fuera de lo común que dejaba en vergüenza

a algunos eruditos y catedráticos de la Universidad salmantina, donde fue alumna de Gramática. Su fama se propagó y empezó a ser conocida como La Latina. Llegó a ser la preceptora de latín de la reina Isabel la Católica y de sus hijas, con tan solo veintiún años.

**Francisca de Nebrija**

Ilustre erudita que ocupó una cátedra universitaria, convirtiéndose, junto con Luisa de Medrano, en una de las pocas mujeres que lo alcanzó.

Recibió una esmerada educación en gran parte por la iniciativa de su padre, Antonio de Nebrija, con quien colaboró (gracias a sus conocimientos de latín) en la obra sobre la *Gramática de la Lengua Castellana*, primer tratado de gramática de una lengua vulgar. A la muerte de su padre, su inteligencia y los extensos conocimientos que poseía en lenguas y cultura clásica, la llevaron a sustituirle en la cátedra de retórica de la Universidad de Alcalá de Henares.

**Luisa de Medrano**

Nació en 1484 en el seno de una familia de nobles vinculada a la corte de Isabel la Católica. Precisamente esta reina favoreció la aparición de las llamadas *doctae puellae* (niñas sabias), mujeres nobles y cultas que se formaron bajo el amparo y protección de la reina.

Luisa de Medrano fue la primera mujer catedrática de una universidad europea, en 1508, con tan sólo veinticuatro años. Lo fue de Humanidades y, probablemente, también de Derecho, en la Universidad de Salamanca, una de las instituciones más prestigiosas de la época.

La historia, a veces diluye en su cronología a tantas mujeres ejemplo de superación. Y las consecuciones tardan en plasmarse incluso hasta en la legislación. Este salto en el tiempo nos lleva hasta el año 1783, cuando se publica la ley sobre establecimiento de escuelas gratuitas de niñas, donde podemos leer que:

*…las aspiraciones pedagógicas respecto a las jóvenes se limitaban a adiestrarlas en "los rudimentos de la Fe Católica, en las reglas del bien obrar, en el ejercicio de las virtudes, en el manejo de sus casas, y en las labores que las corresponden, como que es la raíz fundamental de las conservación y aumento de la religión..."*

Que se puede traducir en dos acciones "coser y rezar".

Y en ocasiones, el destino gesta un capricho real, como el ocurrido en 1785 por culpa del rey Carlos III: **María Isidra Quintana de Guzmán y la Cerda.**

De familia noble, recibe una esmerada educación de su preceptor, quien apreció su "penetración de ingenio".

Carlos III, quien le tomó desde niña singular cariño, favoreció encumbrarla académicamente y quiso ver a María Isidra académica. Para ello era preciso que se doctorase por lo que, según Real Orden, el Claustro de la Universidad de Alcalá examinó a la joven para ver *"si la consideraba acreedora a la investidura de los grados de doctora en Filosofía y Letras Humanas"*.

Tras examinarse es nombrada doctora en un acto en el que se suprimió el abrazo que rector y doctores debían darle en señal de fraternidad, suponemos que por motivos de "decencia".

Doctora a los diecisiete años por la Universidad de Alcalá, fue académica de la Real Academia Española y miembro de la Sociedad Económica matritense.

¿Cómo abordan los primeros reglamentos y planes educativos el tema de la educación de la mujer?

En 1821 se publica el **Reglamento General de Instrucción Pública**, donde se manifiesta que se ha de "*enseñar las primeras letras a las niñas; pero se deje en manos de las autoridades de provincia la responsabilidad de realizar este ideal".*

En unos de sus artículos se puede leer que "*Se establecerán escuelas públicas, en que se enseñe a las niñas a leer, escribir y contar, y a las adultas las labores y habilidades propias de su sexo".*

A comienzos de 1825 se fomenta la creación de escuelas y las plantillas de maestros con el **Plan y Reglamento General de Escuelas de Primeras Letras**. Asienta las bases de la enseñanza primaria sobre la doctrina cristiana, el conocimiento de la lectura, la escritura, la ortografía y las «cuatro reglas» aritméticas, abogando por la abolición del castigo físico.

En este Plan y Reglamento podemos encontrar algunos artículos sobre las "Escuelas de niñas" donde se hacen recomendaciones tales como *"que las niñas no carezcan de la buena educación en los rudimentos de la Fe católica, en las reglas del bien obrar, en el ejercicio de las virtudes y en las labores propias de su sexo…"*.

Por labores propias del sexo se entendía *"hacer calceta, cortar y coser las ropas comunes de uso, bordar y hacer encajes…"*.

En este **Plan y Reglamento General de Escuelas de Primeras Letras** la desigualdad de género es manifiesta en las diferencias en las ganancias que maestros y maestras obtenían por su trabajo.

Los maestros y maestras se clasificaban en cuatro clases según el tipo de escuela en el que trabajaban. Las de *1ª clase, de Madrid, hasta las Escuelas de 4ª clase en los pueblos de 50 a 500 vecinos.*

La dotación económica para un maestro de 1ª clase de Madrid era de 8.000 reales. Una maestra de 1ª clase recibía 3.000 reales, misma cantidad que ganaba un maestro de 3ª clase. Es más, un pasante, que no dejaba de ser un auxiliar del maestro o de la maestra, en Madrid ganaba 2.500 reales, y como se observa en la tabla, la dotación de estos pasantes de las escuelas con cien niños, siempre estaba por encima del salario recibido por la maestra: un pasante en Madrid, 2.500 reales y la maestra de 2ª clase, 2.000 reales; pasante de 3ª, 1.100 reales por los 1.000 reales de la maestra de 3ª; pasante de 4ª, 800 reales por los 500 de la maestra de la misma clase.

En 1836 se publica el **Plan General de Instrucción Pública**. Este plan dedica el ***Capítulo III. De las escuelas de niñas***, y en su artículo 21 se lee que "*Se establecerán escuelas separadas para las niñas **donde quiera que los recursos lo permitan**, acomodando la enseñanza en estas escuelas a las correspondientes elementales y superiores de niños, **pero con las modificaciones y en la forma conveniente al sexo**".*

En esta época, las esposas de los maestros, normalmente sin titulación, ejercían de maestra amiga, recogiendo a las niñas con un programa educativo diferente al de los niños.

Concepción Arenal se constituye en otro buen exponente de activista social. Entre 1841 y 1846 asistía a clases como oyente. Sorteando las dificultades que en su época se oponían al acceso de las mujeres a la universidad, asistió vestida de hombre a la Facultad de Derecho de la Universidad de Madrid. Además, cursó estudios de Sociología, Historia, Filosofía e idiomas.

Fue muy célebre por sus críticas a la injusticia social de su tiempo, **particularmente contra la marginación de la mujer**.

*En una de sus obras, Concepción Arenal* (***La mujer del porvenir***)*, señaló las contradicciones en la consideración de la mujer:* ***"Si la ley civil mira a la mujer como un ser inferior al hombre, moral e intelectualmente considerada, ¿por qué la ley criminal le impone iguales penas cuando delinque?".*** Combatió los prejuicios sobre la supuesta inferioridad fisiológica, moral e intelectual de la mujer y exploró las consecuencias de su acceso a la educación y al trabajo.

En 1857 se promulga la Ley de Instrucción Pública. España cuenta con su primera ley educativa, en el más amplio sentido de la palabra. Esta ley, popularmente conocida por Ley Moyano por el ministro que la impulso, Claudio Moyano, obliga a todos los niños entre seis y nueve años a asistir a la escuela, aunque se percibe incertidumbre en cuanto a su aplicación a las niñas.

**Las escuelas de niñas que mandaba crear podían se incompletas: ofrecer sólo el primer ciclo de la enseñanza (primaria elemental) y no la primaria superior, lo cual suponía que sus maestras no necesitaban poseer titulación. La ley fija el sueldo de las maestras en una tercera parte menos que el de los maestros.**

Fue la primera ley en reglamentar el plan de estudios de las niñas en la misma sección que la de los niños, aunque guarda la habitual división sexuada de los saberes.

Como enseñanza **Común a ambos sexos:** Primeras letras. Matemáticas. Religión.

Pero la diferencia en cuanto a niños y niñas es palmaria al comparar los estudios que realizan los **Niños,** con materias como Agricultura, Industria, Comercio, Geometría, Dibujo lineal, Física e Historia Natural.

Sin embargo, para **Niñas** aparecen la Doctrina Cristiana, la Lectura, la Escritura, la Gramática, la Aritmética y las Labores.

Y el dato revelador que ofrecíamos al principio sobre el número de establecimientos educativos en España en 1859: 209 colegios de niños por 10 colegios de niñas.

Hasta **1857 no existe normativa legal para abrir Escuelas Normales de Maestras.** Y es la LEY MOYANO de este mismo año la primera en sugerir la creación de normales femeninas. No obstante, su existencia es anterior, pues **algunas provincias las establecieron de forma espontánea**.

**Las Normales de Maestras hubieran sido las llamadas a poner en marcha un movimiento que cambiara la condición de muchas mujeres**, ya que a ellas acudían no sólo jóvenes que aspiraban al ejercicio del magisterio, sino también quienes deseaban ampliar sus estudios primarios. **Pero tal objetivo se realizó en muy escasa medida.**

La **Escuela Normal Central de Maestras de Primera Enseñanza**, **creada en 1858** en Madrid, con el carácter de Central del Reino, planteaba unos estudios, de dos años académicos de duración, no muy ambiciosos. A pesar de todo representó un notorio avance en la cultura del pueblo.

Destacamos en el plan de estudios **Doctrina Cristiana** y **Labores propias del sexo** (en ambos cursos), y el **Dibujo aplicado a las Labores**, en segundo.

Entre 1857 y 1875 se observa, sin embargo, una disminución del 4 al 5 % de analfabetismo, atribuible, al «efecto» de la **ley Moyano, porque obligó a crear dos escuelas, una de niñas y otra de niños, por cada 500 habitantes, amén de una escuela primaria superior por cada 10.000.**

Siendo el español un sistema productivo esencialmente agrícola, no es de extrañar que existiese un grado elevado de analfabetismo, ya que, para arar, sembrar y recoger las cosechas no sólo sobraban universitarios y bachilleres, sino mano de obra que supiese leer y escribir.

Y lo que podría parecer una mudanza, en **las ideas relativas a la educación femenina no cambiaron sustancialmente.**

Dentro del modelo de progreso y de desarrollo capitalista adoptado, no se podía prescindir del trabajo doméstico que las mujeres realizaban gratuitamente, por lo que convenía que su educación no se apartara mucho de aquello a lo que tendrían que dedicarse.

Aunque se fue reconociendo que la población femenina tenía derecho, igual que la masculina, a ser instruida, se fue dejando pasar el tiempo, entretenidos en discusiones sobre el carácter que debía tener esa educación y sobre las finalidades de la misma.

Todo lo que se ofreciera a las mujeres debía contribuir, en cualquier caso, a la difusión de un modelo de sociedad, de familia y de moral en el que la división de tareas, y de comportamientos de acuerdo con el sexo, quedara claramente definido y aceptado.

Junto a los Centros creados por entidades públicas, otras instituciones de carácter privado comenzaron a organizar también estudios específicos para mujeres.

En 1869, la **Escuela de Institutrices**, ofreció la educación más amplia a la que podían aspirar las mujeres en aquellos años. Se planteaba como finalidad *"**dar a las jóvenes los elementos más indispensables de la cultura intelectual, moral y social propia de la mujer, y preparar a las que han de dedicarse a la enseñanza y a la educación**"*.

La enseñanza debía servirles tanto *"para **cumplir acertadamente los deberes impuestos por su sexo**… como para que apliquen su actividad a profesiones varias"*, esta última una novedosa perspectiva con la que se quería responder a las inquietudes que ya se habían empezado a manifestar.

Esta Escuela de Institutrices contaba con un plan de estudios de tres años, mucho más completo que el de la **Escuela Normal Central de Maestras**.

En 1869, el **Ateneo Artístico y Literario de Señoras de Madrid**, es inaugurado por Fernando de Castro para ***instruir a la mujer en todos los ramos de una educación esmerada y superior, para que pueda instruir y educar a sus hijos, haciéndolos buenos ciudadanos y excelentes padres de familia»***.

En la Junta Directiva figuraba una mujer eminente, Concepción Arenal.

Las enseñanzas previstas por el Ateneo, donde dominaban los conocimientos ornamentales, coincidían con lo que era la educación tradicional y ortodoxa de las muchachas en aquel momento. Y como afirma Scanlon: «*La cultura ofrecida era muy vaga y superficial*».

Llama poderosamente la atención su presidenta, para nada revolucionaria ni una adelantada de la emancipación femenina, que se manifiesta diciendo que **no será ella la que clame por la emancipación de la mujer, pues opina que el matrimonio es el árbol**

**sagrado que cobija a la mujer, reivindicando como bendita la autoridad marital, que protege y ampara la débil naturaleza femenina.**

Ese mismo año de 1869 se celebran las **Conferencias Dominicales para la Educación de la Mujer**, en la Universidad Central de Madrid.

De tono muy desigual, como corresponde a la variedad de oradores, su mérito fundamental es franquear a las mujeres las selectivas puertas de la Universidad, aunque fuera en domingo. Sin moverse de lo tradicional, un gran número de estas disertaciones reiteran un paternalismo protector y afable, más que en un verdadero afán educativo. Y con un denominador común: todos los conferenciantes son hombres.

En el **DISCURSO INAUGURAL**, su promotor Fernando de Castro, expresa el propósito de contribuir al perfeccionamiento de la mujer; para lograrlo, el camino más seguro es la reforma de la educación, y **preconiza un paradigma femenino donde el fin primordial es el hogar, mediante el matrimonio y la maternidad.**

La formación de la mujer ha de constar de materias que la preparen para su desempeño… Religión y Moral, Higiene, Medicina y Economía domésticas, Labores propias del sexo… complementadas con otras de corte menos femenino.

Sin ánimo de ser exhaustivo, me detendré en aspectos de algunas conferencias, cuando menos llamativos y sorprendentes.

La 5ª Conferencia la imparte **Rafael de Labra**, sin duda el más adelantado de todos los conferencistas. **En su disertación exige una revisión del Código Penal para que se reconozcan a la mujer los mismos derechos que al hombre, puesto que se le reclaman idénticas responsabilidades**.

Critica **la perpetua minoría de edad a la que se ve sometida la mujer casada, situación que da lugar a abusos de todo tipo por parte de maridos sin escrúpulos**. Su postulado «el Derecho está por encima del sexo», será después asumido plenamente y amparado por los juristas de la Institución Libre de Enseñanza.

El médico **Santiago Casas** fue el encargado de la 6ª Conferencia: **«La Higiene de la Mujer»**. Y se expresa diciendo *"que es indispensable para todo individuo, de ambos sexos, conocer las reglas fundamentales y más usuales de la Higiene.*

Se atreve a aconsejar a las mujeres, y además lo hace "muy seriamente", *el* ***que se levanten*** *habitualmente, lo más tarde,* ***en invierno, a las nueve, y si cabe, a las ocho de la mañana; y en verano, a las siete, y si más temprano, mejor****.* Y pronostica alargar la vida siguiendo tales recomendaciones ("*cada doce años habría vivido un año más*").

Una vez levantadas, enseguida hacer las abluciones (con agua fría), vestiros, tomar un ligero alimento… y a pasear sin cansarse. El agua fría combate catarros y reumas, según este médico.

En la conferencias, como en la séptima, se hace una florida exaltación de la maternidad cuando se afirma que: ***«Así en vosotras la misión más sagrada es consagrarse a ese trabajo constante que exige la educación de vuestros hijos****»*, justificando que en ello se obtiene la mejor recompensa.

En la octava conferencia su autor llega a decir ***"que la mujer no debe ocuparse en nada serio, grave e importante…"***, proclamando: ***"Señoras, sois seres racionales".***

Sin duda alguna la décima conferencia, donde su autor disertó sobre **«Algunas consideraciones generales sobre el Matrimonio»**, sorprende por afirmaciones tales como: ***"…sois semejantes, y no iguales al hombre. No: no somos iguales, ni en lo físico, ni en lo intelectual, ni en lo moral."***

***"En lo intelectual, no son menos notables las diferencias. El hombre puede compararse (…) a la línea recta, con su fijeza, con su precisión, con su invariable tendencia hacia adelante. La mujer, por el contrario, a la línea curva, con sus inflexiones graciosas, con sus variados accidentes, con su propensión a replegarse sobre sí misma".***

**El destino de la mujer es amar… el del hombre es pensar.**

En la Conferencia número catorce, «La misión de la mujer en la sociedad», dada por Francisco Pi y Margall, que unos años después llegó a ser presidente de la república española indicaba que en *«el hogar doméstico tiene la mujer su teatro, su asiento y su trono».*

Proclama la misión más grande de la mujer: la educación de sus hijos. Y les exige se instruyan para aumentar sus conocimientos.

**María Elena Maseras Ribera** es la primera alumna universitaria en el curso 1872-73. **Se matricula en la Universidad de Barcelona, en su Facultad de Medicina** y finaliza sus estudios en 1878.

Bueno, quizás otra mujer pisara antes alguna de las facultades que se extendían por nuestro país; pero, si fue así, posiblemente lo haría para limpiar o como mucho para **asistir a las clases como oyente.**

Las trabas hacia su sexo no cesaron con la apertura de las puertas de la **facultad de medicina;** por lo que, harta de impedimentos burocráticos, acabó por decidir **dedicarse a la enseñanza**, convirtiéndose en una magnífica profesora.

***En 1910*** *se legalizó en España la* ***matriculación de las mujeres en las Universidades Españolas****.*

En 1881, el Director General de Instrucción Pública, recoge en un manuscrito las *"Mujeres que han hecho estudios en las universidades e institutos oficiales en España en los últimos años".* Los datos son sobre **9 alumnas cursando carreras universitarias: 4 en Barcelona, 3 en Madrid y 2 en Valladolid; y 157 matriculadas en institutos de segunda enseñanza.**

Sin duda 1882 es un año histórico para la educación de la mujer, al ser autorizadas a cursar los estudios de doctorado de medicina a Elena Maseras y a Dolores Aleu y que se ***les expidan los títulos correspondientes y se les autorice para el ejercicio de su profesión…***

**En 1887,** los datos de las mujeres frente a los hombres que estudiaban son concluyentes (representan un 4,5% del total de los hombres que estudiaban):

1.433 mujeres habían cursado la segunda enseñanza.

1.082 mujeres registradas en estudios superiores y universitarios, frente a 55.504 hombres.

**En 1888,** se faculta a las mujeres para cursar estudios en institutos y universidades "siempre que esta admisión fuese compatible con la conservación del orden". Establecía

que las mujeres tenían que pedir un permiso especial de la superioridad para poder matricularse (regla discriminatoria derogada en 1910).

Una paradoja del siglo XIX: Dos hermanos retratados en 1888. El niño, escolar menos que discreto, perezoso y muy distraído (puede fuera disléxico), pero con precoz facilidad para el dibujo.

La niña estudió en un colegio de monjas francesas y luego realizó estudios de solfeo.

El ideal burgués de la España de la segunda mitad del siglo XIX era contundente con la *inteligencia de las mujeres: no podía llegar a donde llegaba la de los hombres.*

Los hermanos retratados en 1888 son los Ruiz Picasso, Pablo de 7 años y Dolores de 4. Y sus logros, en función de ese ideal burgués, es que el niño, ya en 1888 pintó bajo la compañía de su padre, profesor de dibujo en la Escuela Provincial de Artes y Oficios. Niño discreto, perezoso y bastante distraído (se cree que era disléxico), pero con precoz facilidad para el dibujo. Con sólo 15 años, instala su primer taller en Barcelona. La niña, fue la modelo por excelencia de los retratos tempranos de Picasso. Lola estudió en un colegio de monjas de Málaga y posteriormente realizó estudios de solfeo. En 1909, ya en Barcelona, se casó con un neuropsiquiatra. En 1910 se trasladaron a Mahón, donde su marido trabajó en el laboratorio de Sanidad. Uno llegó a ser un genio; ella… ¡se casó!

En el año 1892 se celebra en Madrid el Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano. Constaba de cinco secciones temáticas, con una dedicada al "Concepto y límites de la educación de la mujer, y de la aptitud profesional de esta".

Algunas de las intervenciones, desde la distancia del tiempo, cuando menos son para sonrojarse:

Como la intervención donde se daba por supuesto el carácter masculino del saber, al describir como "varoniles" a las mujeres que deseaban adquirirlo:

*"Sólo las mujeres varoniles pueden aspirar a una mayor cultura".*

**Romero Blanco**, rector de la Universidad de Santiago, sostuvo que ***la mujer es por naturaleza débil y que no puede por tanto recibir la misma educación ni ocupar los mismos puestos de trabajo que el hombre***.

Para el pedagogo luso **Raposo:** ***el principal destino de la mujer es la procreación***.

**Emilia Pardo Bazán** resalta el carácter subsidiario de la educación de la mujer, (…) el cual dicta que a las jóvenes se les prohíba el ejercicio físico tachándolo de indecente e impropio, que su formación moral ignore los grandes ideales y los valores nobles insuflados al varón, y que su adiestramiento intelectual sea escaso.

«**No puede, en rigor, la educación actual de la mujer llamarse tal educación, sino doma, pues se propone por fin la obediencia, la pasividad y la sumisión**». (…) **su educación ha de ser tan extensa como la del hombre** y sus perspectivas profesionales tan amplias como acredite su competencia.

**Ángel Pulido** y **Joaquín Sama** defienden la conveniencia de proporcionar a la mujer una adecuada educación física; Sama destacó la necesidad de que las niñas se bañaran diariamente instalando dependencias para tal fin en las escuelas.

**Rafael Torres Campos**, desmiente la inferioridad fisiológica de la mujer (el argumento de su menor capacidad craneana), indicando que las diferencias intelectuales entre los sexos

son obra de una educación diferente, no de la naturaleza. Para evitar que la educación femenina sea inferior a la masculina y se revista de otro carácter, Torres Campos aboga por «Tratar igualmente a la mujer y al hombre, educarlos del mismo modo, hacerlos concurrir juntos a las escuelas y universidades en todos los grados y esferas de la enseñanza, acabar con la irracional separación de sexos».

**Concepción Arenal**, que no estuvo presente en el Congreso, envió un informe sobre varios puntos donde se pronunció a favor de la educación femenina: «Es un error grave, y de los más perjudiciales, inculcar a la mujer que su misión única es la de esposa y madre; equivale a decirle que por sí no puede ser nada, y aniquilar en ella su YO moral e intelectual».

Añade: la mujer es especialmente apta para actividades como la enseñanza y, de las demás, no debe excluírsela, excepción hecha de la carrera de las armas.

No sabemos por qué se pronunció en contra de la mujer en el ejército. Esto es lo que ha ocurrido en España desde el año 1991 hasta 2019, justo el año que **Patricia Ortega** se convierte en la primera mujer que asciende a general en la historia de España.

Como demostración palmaria de los avances, entre los años 80 y 90 quince mujeres culminaron carrera universitaria en España; frente a ellas, la vergonzosa evidencia de una tasa de analfabetismo femenino del 71% en 1900. El gran salto en este campo sería dado en las primeras décadas del siglo XX.

Pardo Bazán sostuvo que mientras la enseñanza del hombre estaba asentada en la creencia de su perfectibilidad y encaminada a producir su felicidad, la de la mujer quedaba anclada en la premisa de su inferioridad intelectual innata y en su función reproductora.

A comienzos de siglo, de los dieciocho millones de habitantes con que contaba España por la fecha, doce eran analfabetos (68 % de la población), con una gran descompensación según provincias como se puede observar en los casos de Álava (37,85%), que es norte de España y Almería (86 %), que es sur.

Las escuelas eran escasas; los maestros, pocos, mal pagados y, por ende, mal preparados; los niños dejaban la escuela para trabajar y ayudar a sus familias... Entre 1870 y 1894 no llegaron a 2.500 las escuelas creadas.

En 1895 sólo 1.556.136 niños, entre los tres y los doce años, estaban escolarizados. Dada la población escolar, quedaban sin escolarizar 2.438.816.

Pero resulta que, habiendo pocas escuelas, había menos maestros. En 1899 hay 25.000 escuelas públicas y sólo 18.000 maestros para atenderlas. No hablar ya de los atrasos que se debían a los maestros ni de su dependencia de los caciques locales, ya que éstos controlaban los nombramientos a través de las Juntas Locales hasta que, en 1901, los maestros percibían sus emolumentos por el Estado.

En 1910 se publica la Real Orden que establece se concedan, sin necesidad de consultar a la Superioridad, las inscripciones de matrícula en enseñanza oficial o no oficial solicitadas por las mujeres. Con esta orden se ponía fin a la marginación educativa de la mujer.

Con anterioridad a 1910, si no lo solicitaban, eran inscritas en la modalidad de alumnas no oficiales; es decir, acudían a la universidad únicamente los días en que se celebraran los exámenes de las asignaturas, las cuales debían haber preparado privadamente.

En 1910 se produce un caso que ilustra la profunda resistencia hacia la presencia de mujeres en las aulas. Unas estudiantes (dos españolas, dos francesas, una alemana y una

americana), que cursaban en la cátedra de Literatura General y Española, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central, son vejadas e insultadas.

La publicación de un artículo sin permiso de su autora, Rosario de Acuña, en el periódico *El Progreso* sobre este asunto, encenderá una mecha difícil de parar: acarrea protestas y el conflicto se generaliza; institutos y facultades se quedan vacíos por una huelga feroz, donde rectores y profesores se unen a las protestas. La autora se ve obligada a exiliarse durante cuatro años.

No obstante, las trabas seguían siendo importantes y de todo tipo: resistencias, desaires… hasta incluso desarrollar una actividad académica de forma gratuita.

En 1916, Emilia Pardo Bazán es nombrada catedrática, mejor dicho **catedrático**, de una asignatura de doctorado de la Universidad de Madrid, por el Rey Alfonso XIII, en virtud de sus méritos literarios, no como consecuencia de un itinerario de formación académica.

El Ministro de Instrucción Pública la consideró con cualidades innegables para ese cargo, aunque no recibió la conformidad del claustro de la Facultad de Filosofía y Letras ni de la Real Academia Española, una institución cuyos miembros ya le habían negado la entrada.

En 1918, la primera profesora universitaria que consigue tal honor en mérito académico, Luisa Cuesta Gutiérrez, al finalizar la carrera se estrenó como profesora auxiliar interina y **gratuita** de las asignaturas de Geografía Política y Descriptiva y de Paleografía en la Facultad de Filosofía y Letras de Valladolid. Fue una excelente alumna que había finalizado la licenciatura en la Sección de Historia con sobresaliente y premio extraordinario.

Con el tiempo, las mujeres matriculadas, y su porcentaje sobre el total del alumnado, van subiendo.

Las 73 jóvenes que realizaron estudios universitarios hasta 1910 formaban parte de ese tipo de acontecimientos que suelen denominarse excepcionales. Y esto comenzó a ser normalidad, cuando las autoridades reconocieron el derecho que tenían las mujeres a matricularse en las facultades universitarias cumpliendo los mismos requisitos exigidos a los hombres. En la tabla aparecen el número de Alumnas distribuidas por Facultades y Cursos académicos. Y, fíjense, los años en donde se datan en la primera licenciada en Derecho, en 1922, y la primera doctora en los estudios de Derecho, en 1928. Estamos hablando apenas de 100 años atrás.

Es evidente que el devenir del tiempo hace que muchas mujeres vayan alcanzando cotas inimaginables. Aquí están los ejemplos de estos logros, como la primera mujer ingeniera de España, también primera mujer en conducir una máquina de tren, lo que supuso un acontecimiento social de la época. Y no dudó en ponerse el mono de trabajo y conducir una locomotora de vapor desde Madrid a Bilbao. Jamás ejerció la profesión, dedicándose a la política: llegó a ser alcaldesa de Bilbao entre 1969 y 1975. O la primera mujer arquitecta de España, que lo fue tres días antes de estallar la guerra civil española del 36, y que recibió el Premio Nacional de Arquitectura en 2004.

Deseo acabar mi intervención con un reconocimiento a varias mujeres cuyas consecuciones han pasado inadvertidas en mi país. Y solamente por su muerte, o por circunstancias criminales, han llegado hasta nosotros por los medios de comunicación, y no porque sean referentes en los libros de texto de alguna asignatura curricular de nuestras escuelas.

En 1949, una maestra llamada **Ángela Ruiz Robles**, patentó la "*Enciclopedia mecánica*", una máquina tecnológica para estudios, como la definía su inventora, y que fue la precursora de lo que hoy sería un libro digital.

Con poco éxito presentó en Madrid su invento, pero no consiguió fuentes de financiación de ministerio alguno, y recorrió varios, regresando a su casa muy decepcionada.

Pero no se rindió y se dedicó a evolucionar su artilugio y en 1962 patentó "*Un aparato para lectura y ejercicios diversos*" → enciclopedia mecánica con unas bobinas parecidas a los rollos de películas de una cámara fotográfica. Llevaba sonidos y **se podía utilizar en tres idiomas (español, francés e inglés)**.

**En 2002, Margarita Salas**, bioquímica, fue la primera doctora Honoris Causa por la Universidad Politécnica de Madrid. Realizó un descubrimiento del **ADN polimerasa del virus bacteriófago phi29**, que es una aplicación crucial en biotecnología, pues permite amplificar el ADN de manera sencilla, rápida y fiable, y es muy usado **en medicina forense, oncología y arqueología, entre otras áreas**.

**Esta tecnología ha sido además la patente más rentable del Centro Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).**

Decía Margarita Salas que *no hay que establecer cuotas… la mujer debe trabajar por su mérito.*

Y si es el trabajo lo que cuantifica el mérito, el apellido Alvariño de la última de nuestras protagonistas, se asocia más a uno de los buques oceanográficos más avanzados del Instituto Español de Oceanografía, que lleva su nombre desde 2012. **Barco que, en el año 2021, tristemente se asocia a un hecho luctuoso relacionado con la búsqueda de las hermanas Anna y Olivia, secuestradas por su padre en un caso de violencia vicaria.**

Sin embargo, esta mujer descubrió, identificó y describió **22 nuevas especies planctónicas marinas.**

Concluyo con una reflexión de Berta Wilhelmi: **"Si la mujer pide por derecho propio el ejercicio de todas las profesiones, participar en las conquistas de la ciencia, cooperar a la solución de los problemas sociales, creemos que pide lo justo: pide la rehabilitación de media humanidad".**

***¡Hagamos bien las cosas para que las cosas salgan bien!***

***MUCHAS GRACIAS***

***Juan Carlos Sánchez Huete***

## ANEXO FOTOGRÁFICO

IX
CONGRESO INTERNACIONAL
DE INVESTIGACIÓN EN
DERECHO EDUCATIVO
I CONGRESO NACIONAL EN PERÚ
OCT-26-27-28
CUSCO
SAN FRANCISCO

UNIVERSIDAD NACIONAL DIEGO QUISPE TITO
CUSCO
KHIPU

UNIVERSIDAD
NACIONAL
CUSCO - PERÚ

Teresa de Cartagena
1425-¿?)
Denominador común:
Provenientes de familias nobles
Francisca de Nebrija
Finales del s. XV

OCT-26-27-28
CUSCO
BIENVENIDOS AL:
KHIPU

OCT-26-27-28
CUSCO
ORGANIZAN
KHIPU

UNIVERSIDAD NACIONAL DIEGO QUISPE TITO
BIENVENIDOS AL:
IX CONGRESO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN EN DERECHO EDUCATIVO
I CONGRESO NACIONAL EN PERÚ
CUSCO
OCT-26-27-28

LA CONSTITUCIÓN DE 1993:
PRESENTE Y FUTURO
PRESENTE Y FUTURO
23 DE JUNIO DE 2022
LUGAR: CENTRO CULTURAL DE
LA UNIVERSIDAD DE PIURA
CASONA PARDO

KHIPU

BIENVENIDOS AL:
CONGRESO INTERNACIONAL
DE INVESTIGACIÓN EN
DERECHO EDUCATIVO

UNIVERSIDAD
NACIONAL
DIEGO
QUISPE
TITO

CUSCO
KHIPU