

Capítulo 4

INSTRUIR Y EDUCAR CON RESPONSABILIDAD EN TIEMPOS DE CRISIS: MÁXIMA DEL DERECHO EDUCATIVO

Dra. Haydeé Acosta Morales

Dr. Yuniesky Álvarez Mesa

Universidad de Matanzas

RIIDE Cuba

I. Introducción

La aceptación y pertinencia en la actualidad, de la comprensión acerca del Derecho como una Ciencia de la Educación y del Derecho Educativo como un campo emergente de estudio, imprescindible en estos tiempos, ante todo, por lo que contribuye al logro de contextos de convivencia y formación más humanos, ha permitido volcar este análisis a presentar, ante todo, que el Derecho Educativo en sí mismo encierra una positividad y trascendencia que lo convierte en un valor y por tanto, exige que ante los complejos escenarios educativos, matizados por las transformaciones que ha impuesto el aislamiento social, al modo presencial de educar, adquiera carácter de norma, el hecho de instruir y educar con responsabilidad. Sin lugar a dudas, ello implica acudir al papel movilizador y transformador que tiene el Derecho Educativo para alcanzar este fin.

Para Gómez y Camacho (2020), el Derecho Educativo pertenece a la ciencia del mundo jurídico multidimensional, y afirman que “contempla en su estructura científica las siguientes dimensiones: La dimensión antropológica, la dimensión social, la dimensión educativa, la dimensión cultural y la dimensión ética”. Si bien es un criterio compartido, hay también la visión de la existencia de una dimensión axiológica, abordada por López (2008); Díaz Barriga (2006); Alonso (2004) y Alonso y Guzón (2017). A esta dimensión estará dirigida la atención en el presente capítulo.

En un primer momento se aborda la connotación de valor que adquiere el Derecho Educativo, desde una perspectiva multidimensional del mismo, “la cual reconoce la existencia de al menos tres dimensiones o planos de manifestación de los valores” en opinión de Fabelo (1995, 2000, 2003, 2004).

Asumida esta posición teórica, se explicita entonces, por qué es la responsabilidad, el valor que se erige para garantizar la calidad de la educación superior, ante las transformaciones en que tiene lugar hoy, la formación de los profesionales, donde las tecnologías de la información y las comunicaciones, desempeñan un papel fundamental en el entorno universitario para garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

II. Algunas reflexiones para considerar el Derecho Educativo como valor

La complejidad del análisis, para determinar qué son los valores, no encuentra una solución única y definitiva, si se toma para ello, su relación con las ciencias particulares, pues está presente en disímiles ciencias, las cuales ponderan una u otra dimensión de acuerdo con la especificidad de su objeto de estudio (Fabelo, 1995, 2000, 2003, 2004).

Para la Filosofía, por ejemplo, independientemente de los diferentes enfoques con que se acerca a él, lo analiza a partir del significado que adquiere para el hombre o la sociedad, en su vínculo con las necesidades e intereses de estos.

Fue precisamente, en la segunda mitad del siglo XIX, que se va separando una rama de la Filosofía, destinada al estudio de los valores, la cual se consolida a principios del siglo XX, y se le denomina a esa rama del saber Axiología que significa axia: valor, logos: estudio, tratado. Este término aclara Fabelo (1995, 2000, 2003, 2004), fue utilizado por el filósofo francés P. Lapieen, en su libro “Logique de la volonté” en 1902 y ampliamente empleado por Eduard von Hartmann en “Grundriss der Axiologie” en 1908.

La Axiología como ciencia, define su objeto de estudio en dar respuesta a esas interrogantes presentes desde la más remota historia del pensamiento humano: ¿cuál es la naturaleza de los valores?, ¿de dónde surgen?, ¿cuál es su fuente? (Fabelo, 1995, 2000, 2003, 2004).

¿Cómo desde la filosofía se ha dado respuesta al problema de la naturaleza de los valores?

En la filosofía, desde una mirada dialéctico materialista, se reconocen cuatro respuestas históricas, en el análisis de la naturaleza de los valores: la naturalista, la objetivista, la subjetivista y la sociologista. (Fabelo, 1995, 2000, 2003, 2004).

Esta concepción naturalista del valor, tuvo en Demócrito (460-370 a.n.e.) un clásico representante. Para estos pensadores la esencia del valor se haya en la naturaleza, “el bien, lo útil, lo bello, es lo que se corresponde con la naturaleza; al tiempo que el mal, lo perjudicial y lo horrible es lo antinatural” (Fabelo, 2003, p. 12).

El conflicto teórico aparece a la hora de determinar lo valioso o antivalioso, análisis que lleva a incluir otras categorías como “deleite”-categoría general- y su capacidad de sentirlo – categoría individual-, esta evidente contradicción entre el carácter general del deleite como valor, común a todos y la capacidad individual de sentirlo plenamente, el pensador de Abdera, la resuelve acudiendo al conocimiento, y afirma que “lo malo o erróneo de las acciones del hombre se debe a la insuficiencia del conocimiento”. (Fabelo, 2003, p. 19) Esta concepción alcanzó durante el Renacimiento un gran esplendor, acentuando los dos pilares sobre los que se fundamenta: “el valor coincide con la naturaleza y es alcanzable a través del conocimiento de esta última”. (Idem, p.20).

Esta concepción naturalista sobre los valores, encontró en el filósofo alemán Immanuel Kant (1724-1804) y la crítica que le impugnara, un freno a su posterior desarrollo. Expone Fabelo (Op. Cit, p. 20) en sus análisis, que para Kant:

“...la moralidad está por encima de la naturaleza humana, es anti-natural o extra-natural y se asocia a cierto principio formal proveniente de un mundo distinto al mundo real, del cual el hombre extrae la fuerza necesaria para, pasando por encima de los intereses propios, asumir una conducta moral”. De ahí que “...conciba al ser humano coexistiendo en dos mundos: el mundo del ser y el mundo del deber, este último suprasensible, no alcanzable por nuestra experiencia”.

Y es precisamente “esta separación kantiana entre el mundo del ser y el mundo del deber, entre realidad y valor, lo que sirvió de fundamento para el desarrollo del objetivismo axiológico”. (Ídem).

Entre sus principales representantes, los neokantianos de la Escuela de Friburgo: Wilhelm Windelband (1848-1915) y Henrich Rickert (1863-1936), vieron en Kant al gran descubridor de una nueva dimensión del mundo, el reino de los valores y le otorgaron trascendencia, eternidad, significación universal y diferencia del cambiante mundo empírico que es donde se ubican el sujeto y el objeto de la actividad. Siguiendo a Kant, los neokantianos convierten a los valores en una especie de principios a priori, que poseen la fuerza de una ley objetiva, aunque no sean alcanzables por la racionalidad científica.

Las concepciones fenomenológicas de Max Scheler (1874-1928) y Nicolai Hartmann (1882-1950), se encuentran entre otros importantes representantes del objetivismo axiológico. Estos pensadores:

“...conciben a los valores como dados de una vez y para siempre, eternos, inmutables, ordenados en cierta jerarquía también inamovible. En realidad los seres humanos conviven directamente no con los valores, sino con los bienes que son las manifestaciones reales de aquellos, opinan. Mientras que la belleza, se encuentra bien segura en su mundo a priori o ideal, un cuadro o un paisaje bellos, en tanto bienes, pueden ser destruidos por la acción del hombre o de la naturaleza. Sólo algunos elegidos, grandes creadores, genios, profetas, son capaces de intuir los verdaderos valores y realizarlos en la vida a través de la producción de bienes. Pero existan o no esos elegidos, se conviertan o no los valores en bienes, el sistema jerárquico objetivo de valores permanecerá incólume”, explica Fabelo (Op. Cit., 22).

En oposición a esta concepción, que brinda un cuadro de los valores fuera del alcance de los hombres, el subjetivismo, “ubica la fuente de los valores en el sujeto, en sus sentimientos, gustos, aspiraciones, deseos o intereses”.(Ídem).

Para Francisco Brentano (1838-1917), representante de esta posición, sitúa “el origen de los valores en la preferencia y el amor. Es valioso lo digno de ser amado” (Ibidem).

Otros pensadores como Alexius von Meinong (1853-1920) y Christian von Ehrenfels (1859-1932), son considerados los primeros subjetivistas sistemáticos en axiología y sostuvieron una famosa polémica en la década del 90 del siglo XIX, en la cual la discrepancia fundamental radicaba en el aspecto de la subjetividad que da validez al valor; para Meinong el placer o el agrado, para Ehrenfels, el deseo.

LA DIMENSIÓN TRANSFORMADORA DEL DERECHO EDUCATIVO

Se encuentra también en esta línea de pensamientos el neorrealista Ralph Barton Perry (1876-1957), el empirista lógico Bertrand Russell (1872-1970), el existencialista, Jean Paul Sartre (1905-1980) y el filósofo posmodernista Gianni Vattimo, cada uno de estos representantes asumen diferentes aspectos de la subjetividad como fuente de los valores.

Finalmente en su obra citada, Fabelo ubica a autores como Emile Durkheim (1858-1917), Lucien Lévy-Bruhl (1857-1939) y Célestin Bouglé (1870-1940) como promotores de lo que se ha dado en llamar sociologismo axiológico, interpretación asumida y continuada posteriormente por otros muchos sociólogos, antropólogos, etnólogos y estudiosos de la cultura. Según esta concepción es valioso lo que la sociedad aprueba como tal. Los valores son el resultado de ciertas convenciones sociales que presuponen el apoyo de la mayoría y se promueven y reproducen a través de la cultura y las tradiciones. Así entendidos, los valores actúan, en opinión de estos autores, como entidades objetivas con fuerza imperativa, que los sujetos asumen como una realidad dada e incuestionable, que los trasciende y debe ser acatada y respetada para sentirse afiliados a la sociedad correspondiente. (Fabelo, Op.Cit.)

Como se aprecia, cada una de estas concepciones, incluida la relativista que propone Frondizi, y a la que el autor citado, dedica un profundo estudio crítico, absolutizan un lado o aspecto de la problemática que nos ocupa, son respuestas incompletas e inconexas de acuerdo a la complejidad de los valores, de ahí la necesidad de continuar reflexionando sobre el tema, ante todo por su impronta en la actividad educativa.

La pluridimensionalidad del valor como respuesta a su naturaleza

Si bien el filósofo y axiólogo cubano Fabelo Corzo, ha dedicado su actividad docente e investigativa, al análisis de los valores, no fue hasta 1995, en que presenta por vez primera una propuesta filosófica con la intención de encontrar una respuesta más coherente y fundamentada a esta importante problemática. En su concepción manifiesta que:

“ninguna de las posiciones clásicas (naturalismo, objetivismo, subjetivismo y sociologismo) logra brindar una teoría satisfactoria. En cada caso se asume una naturaleza distinta y única para los valores: o son propiedades naturales, o son esencias ideales objetivas, o son el resultado de la subjetividad individual o colectiva. Ni siquiera Frondizi, a pesar de su intento superador de los extremos, alcanza a ofrecer una concepción plausible y realmente integradora de los valores. También en su caso el valor es uno y el mismo siempre, aunque sea objetivo y subjetivo a la vez, aunque dependa de las propiedades naturales y de la valoración, aunque sea deseado y deseable. Incluso la identificación que hace del valor con una propiedad estructural (gestaltqualität) responde más a la intuición sobre su naturaleza compleja que a una real captación de los fundamentos de esa complejidad” (Fabelo, 2003, p. 35-36).

Aquellas concepciones filosóficas, afirma Fabelo, que *“identifican el contenido de la categoría valor, con la noción que sobre ella tiene alguna rama específica del saber social, han contribuido a esta errónea forma de comprender los valores, perdiéndose así la distinción necesaria del enfoque filosófico del problema”* (2003, p. 48) y continúa afirmando que *“el tratamiento filosófico del valor debe servir de método para las demás ciencias, lo cual exige que en el plano teórico-filosófico no se siga arrastrando la diversidad semántica e*

indiferenciada del concepto. Si ontológicamente se trata de cosas distintas, conceptualmente también deben serlo” (2003, p. 49).

Se precisa entonces de una mirada desde la filosofía dialéctico materialista, a esta problemática, en pos de establecer la diversidad de aristas, dimensiones y formas de manifestación de los valores. Aparece así la concepción pluridimensional al valor. Esta concepción, no solo los *“comprende como un fenómeno complejo con manifestaciones distintas en diversos planos de análisis”*, sino que *“muestra la conexión mutua entre esos planos y realiza para cada uno de ellos las precisiones categoriales correspondientes... Se distinguen conceptualmente estas dimensiones como objetiva, subjetiva e instituida, otorgándosele el espacio requerido y estableciéndose la conexión entre las distintas manifestaciones particulares de los valores”*¹ (Fabelo, 2003, p. 50).

Así, para cada formación social:

“es posible encontrar, además del sistema objetivo de valores, una diversidad de sistemas subjetivos y un sistema socialmente instituido. No se trata aquí de una relación de causalidad unidireccional. En realidad todas estas diferentes dimensiones de los valores interactúan entre sí en múltiples sentidos. Los valores objetivos, como componentes de la realidad social, sólo pueden surgir como resultado de objetivaciones de la subjetividad humana. Los valores de este último plano reciben no sólo, a través de la praxis, el influjo de la objetividad social, sino también, por medio de la educación y otras vías, la acción de los valores instituidos. Estos últimos, precisamente a través de las subjetividades que condicionan, matizan la creación de nuevos valores objetivos” (Fabelo, Op. Cit., p. 54).

Para la cabal comprensión de esta problemática, es preciso adentrarse en el análisis de la valoración, en tanto proceso que permite la conformación de la escala subjetiva de valores en los sujetos y donde la práctica y el conocimiento desempeñan un rol fundamental.

A la capacidad subjetiva de reflejar la significación que poseen los objetos o fenómenos de la realidad, para el sujeto, se le conoce como valoración. (Ramos, 1996)

En su obra *Práctica, conocimiento y valoración*, Fabelo (1989) presenta un estudio sobre el reflejo valorativo de la realidad y expone que este *“nace con el surgimiento de la conciencia en el proceso del trabajo social. El trabajo, la actividad práctica de los hombres dirigida a la producción de bienes materiales, constituye el factor fundamental bajo cuya influencia surge no sólo la conciencia en su integridad, sino también la valoración como uno de sus componentes”*.

La actividad valorativa de los hombres se refiere a la capacidad que se forma a lo largo de la vida (en cuya formación interviene la escuela, la familia, la comunidad, la sociedad y todas las instituciones que participan del proceso formativo de los individuos) de enjuiciar y dar

¹ Como se había mencionado, Fabelo Corzo expone este enfoque por primera vez por, en la ponencia a la Audiencia Pública del Parlamento Cubano sobre La formación de valores en las nuevas generaciones (24 de abril de 1995). Ver: José Ramón Fabelo: “Valores y juventud en la Cuba de los años noventa”, en: J. R. Fabelo: Retos al pensamiento en un época de tránsito, Editorial Academia, La Habana, 1996, pp. 163-164. También se puede consultarse en La formación de valores en la universidad: exigencias teórico-metodológicas (2000); Los valores y sus desafíos actuales, Editorial José Martí, La Habana, 2003. Sobre estos presupuestos se realizaron otros estudios doctorales: La democracia como valor político (González Palmira, Edith, 2000) y La justicia como valor distintivo del Socialismo y La Revolución cubana (Acosta Morales, Haydeé, 2007), ambos en la Universidad de Matanzas.

LA DIMENSIÓN TRANSFORMADORA DEL DERECHO EDUCATIVO

significado a la realidad a través del prisma de los intereses, las necesidades, y los fines del sujeto que valora.

El hombre siempre actúa en correspondencia con unas u otras necesidades. En la categoría “necesidades” se fija la dependencia del sujeto en relación al objeto en el proceso de su interacción. Las necesidades representan las exigencias objetivas de determinado sistema biológico o social. Su satisfacción garantiza el funcionamiento y desarrollo normal del sistema, y es precisamente en relación al hombre en calidad de “sujeto de necesidades” que adquiere la realidad objetiva determinadas características valorativas. La valoración en cualquier forma que se presenta (como práctico-utilitaria, política, moral, estética, etc.) siempre refleja la capacidad de los fenómenos materiales y espirituales de satisfacer las necesidades de los hombres.

Como se aprecia, toda valoración presupone la unificación de una información acerca de los objetos, fenómenos y sus propiedades y una información acerca del estado de las necesidades del sujeto. Los nexos de las necesidades con la valoración son complejos, no representan una relación unívoca, debido a diferentes factores:

- un mismo sujeto cumple diferentes funciones y desempeña diferentes papeles en la vida social.
- las necesidades cambian, se desarrollan.
- no todos los objetos que poseen una significación positiva para el sujeto, satisfacen en igual medida sus necesidades.

Muy vinculado a las necesidades se manifiestan los intereses del sujeto. Los intereses se forman sobre la base de las necesidades y la actividad encaminada a su satisfacción cada vez más plena. El interés representa un reflejo no sólo de las necesidades, sino también de las condiciones, objetos y medios de su satisfacción. Sólo a través del interés se convierten las necesidades en acción.

La valoración es un proceso subjetivo, ya que constituye un reflejo de la realidad. Es inherente al hombre, que es el ser capacitado para realizarla y como la conciencia, es resultado del desarrollo de las formas psíquicas de reflejo. La conciencia valorativa se expresa a través de las representaciones, conceptos y juicios que realiza el sujeto valorante, a través del prisma de sus necesidades, intereses, gustos y aspiraciones.

Si bien, como se ha afirmado, la valoración expresa la significación que tienen los objetos, fenómenos, etc., para el sujeto, esa significación puede ser positiva o negativa, acertada o desacertada, a partir de las necesidades e intereses de quien valora. La comprobación del acierto o desacierto de la valoración radica en la práctica, en tanto constituye el fundamento de la actividad valorativa, le da sentido y dirección, y funge como criterio de comprobación de la veracidad, en última instancia de la valoración.

También el conocimiento desempeña una importante influencia sobre la valoración. Al respecto se pronuncia Fabelo (1989, págs. 155-157) y señala:

- La valoración en gran medida depende del objeto que ella en última instancia refleja: la significación social del fenómeno valorado o su valor. Tanto la significación social en general, como los valores en particular, se desarrollan, son mutables. Cada uno de estos cambios repercuten en la forma en que son valorados en la conciencia de los hombres y uno de los factores que provoca dichos cambios es el conocimiento.
- El conocimiento ejerce también su influencia sobre la valoración del sujeto a través de las necesidades, intereses y fines de éste. Estas necesidades, intereses y fines, como es conocido, en gran medida se determinan por los conocimientos que posee el sujeto. El proceso dialéctico de condicionamiento mutuo del conocimiento y las necesidades constituye la base para el desarrollo de la actividad valorativa, debido a que la valoración, en cualquiera de sus formas, expresa el estado de las necesidades del sujeto, así como el sentido y dirección de sus intereses y fines.
- Al formular una valoración el hombre por regla general compara el objeto valorado con determinado patrón o *standard*. La elección del patrón de comparación depende del carácter de la concepción del mundo del sujeto, de sus ideales, normas, puntos de vista y conocimientos.

En la medida en que el hombre cree y reconozca significados adecuados, cree y asimile valores, podrá contribuir más plenamente a su desarrollo individual y al de la sociedad. Formar ese hombre, es un reto para los educadores. Muchas veces en la labor educativa se le da la mayor importancia a la actividad de conocer. Sin embargo, la acción de valorar la realidad es tan importante como la de conocerla.

Para el contexto social actual, asumir el contenido de valor del Derecho Educativo, se explica por la significación socialmente positiva que adquiere, el pretender desarrollar la conciencia de la comunidad escolar en un ambiente democrático de abierta participación, donde se generen consensos sobre la formulación y aplicación de la norma aceptada por todos, donde la acción educativa no se justifique y promueva a base de premios y castigos, sino por la aplicación de cualidades como: saber escuchar, paciencia, tolerancia, cooperación, fraternidad, solidaridad, capacidad intelectual, entre otras.

En tanto valor objetivo, esa significatividad se relaciona con la capacidad de la actividad educativa para responder a necesidades y transformaciones necesarias para el desarrollo integral del sujeto, a partir de nuevas estrategias de trabajo, centradas en el respeto a la dignidad de las personas para consolidar una sana convivencia.

Al respecto Soria (2014) indica, que el Derecho Educativo:

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

LA DIMENSIÓN TRANSFORMADORA DEL DERECHO EDUCATIVO

Consecuentes con la postura teórica, aquí presentada, grandes desafíos se deben enfrentar aun, por parte de los investigadores, sean docentes o juristas para lograr instituir el Derecho Educativo, posicionarlo en las escalas estimativas de valores de nuestros educandos, para que en la realidad se reconozca su existencia como un valor objetivo. El reto está lanzado.

III. El binomio instrucción - educación fundamento del Derecho Educativo

La Didáctica como ciencia, centra su objeto de estudio, en el proceso de enseñanza aprendizaje escolarizado. Sus leyes actúan en todas las manifestaciones, características, relaciones y desarrollo del fenómeno al cual pertenecen; no son resultado de decisiones humanas, sino que sin exclusión ni excepciones, son leyes objetivas, inherentes y universales para todo proceso educativo que tiene lugar en una institución escolar independientemente del nivel educativo.

Su alto valor metodológico está en permitir comprender, explicar, planear, conducir, evaluar e investigar, el proceso de enseñanza aprendizaje, pues al ser conocidas y consideradas permiten la conducción científica de este proceso en todas las instituciones docentes.

En tanto una expresión concreta de la relación entre la base económica y la superestructura de la sociedad, una ley del proceso de enseñanza aprendizaje descubre su condicionalidad histórica y social. De esta forma, se explica que toda organización social, en correspondencia con su desarrollo histórico, tenga en el proceso de enseñanza aprendizaje una imagen pedagógica de sus problemas, necesidades, aspiraciones, nivel de desarrollo social y económico, cultural, histórico y de la naturaleza en que se desenvuelve.

De esta forma, al considerar el proceso formativo, parte de las influencias educativas que tienen lugar en una sociedad, permite comprender la ley de la determinación socio-histórica del mismo. Así lo refiere Blanco (2007, p. 23) *“en un sentido amplio se puede entender la educación como el conjunto de influencias recíprocas que se establecen entre el individuo y la sociedad, con el fin de lograr su inserción plena en ella, o sea la socialización del sujeto”*. Según esta ley no es posible explicar el carácter apolítico del proceso de enseñanza aprendizaje, pues siempre será un reflejo selectivo de la realidad social a la cual responde. La historia de la educación demuestra la vigencia universal de esta ley para todo proceso de enseñanza aprendizaje.

En todo proceso educativo, se manifiesta la relación de interdependencia que se establece, entre la formación de conocimientos y habilidades y la formación de valores, gustos, sentimientos, aspiraciones, intereses e ideales materializados en actitudes. Esta realidad es captada y expresada en la ley de unidad dialéctica entre la instrucción y la educación durante el proceso de enseñanza aprendizaje y reconocible en todos los componentes del mismo, determinando muchas de sus características. La identificación de esta ley hace posible la comprensión de que el proceso de enseñanza aprendizaje no es aséptico de una posición axiológica específica. *“Si aceptáramos lo contrario y en el propio proceso lo intentáramos, ya, de hecho, estuviéramos ejerciendo una influencia educativa, podríamos formar valores y actitudes específicas, y esto es una determinada acción educativa”* (Alemán y Acosta, 2021).

En todo proceso educativo intervienen un conjunto de elementos o componentes que están interconectados y que poseen jerarquía entre sí. Al modificar uno de ellos se genera la modificación, en mayor o menor medida, de los restantes y todos están bajo la acción simultánea de las restantes leyes y factores influyentes, como la familia y la comunidad, lo que da a este proceso gran complejidad y diversidad. Esta tercera ley es funcional y reconoce que el proceso de enseñanza aprendizaje es un sistema que funciona bajo influencia multifactorial. Al igual que las anteriores, esta ley posee enorme importancia para el desarrollo y optimización del proceso educativo, así como para su investigación científica, en tanto, se funciona como un recurso metodológico para la actuación profesional docente e investigativa.

Por último y no menos importante, al penetrar en la esencia del proceso de enseñanza aprendizaje se logra aceptar e identificar, como una cualidad estable y universal, que este constituye una unidad de la diversidad.

Es importante reconocer que la aplicación consecuente de estas leyes, tanto en la teoría como en la práctica didáctica, operan como pieza clave y estratégica en la dirección y en las acciones educativas dirigidas a optimizar el propio proceso de enseñanza aprendizaje.

Si bien todas ellas actúan en sistema, se hace en este análisis, un apartado con la ley de unidad de lo instructivo y lo educativo.

Recoge la historia de la pedagogía que *“el término instrucción fue introducido por el pedagogo suizo de renombre universal J. E. Pestalozzi (1746-1827), quien afirmaba que no había educación sin instrucción y no reconocía como instrucción aquella que no tuviera efectos educativos”* (Ortiz y Sánchez, 2020, p. 71).

Argumentan estos autores que otro pedagogo *“Herbart (1806) no concebía la educación sin la instrucción, y no reconocía instrucción que no eduque”* (ídem), que en palabras del propio Herbart *“en la instrucción hay siempre un tercer elemento, con el cual se ocupan a la vez el maestro y el alumno... en los restantes cuidados educativos, el educador tiene inmediatamente a la vista al alumno, como el ser sobre el cual ha de obrar, y que ha de permanecer pasivo respecto a él... lo que al principio cuesta trabajo al educador -aquí la ciencia que se ha de comunicar, allí el muchacho inquieto- es lo que facilita la separación fundamental entre la instrucción y la educación propiamente dicha”*. (Herbart, 1806, p. 207), por lo que *“todo aquello que se presenta al alumno como objeto de examen; comprende la disciplina misma a la cual se le somete, y ésta influye más eficazmente por el ejemplo de una energía que mantiene el orden”* (ídem, p. 13),... *convenientemente esta riqueza es el objeto de la instrucción, la cual continúa y completa el trabajo preliminar procedente de la experiencia y del trato social”* (Ibídem, p. 60).

Para Compayré, el razonamiento esencial de toda la pedagogía de Herbart, radica en:

“que la instrucción es el cimiento de la educación, la instrucción es la base de la educación” y agrega *“no hay dos educaciones distintas, una educación intelectual y una educación moral, [...], la naturaleza de la mente es una, y por lo tanto sólo hay una educación: la educación a través de la instrucción”* (2011, p. 36).

LA DIMENSIÓN TRANSFORMADORA DEL DERECHO EDUCATIVO

En la historia de la pedagogía nacional, se encuentran, aportes significativos al análisis de los conceptos instrucción y educación. Para el ilustre pedagogo cubano Don José de la Luz y Caballero:

“...la instrucción no debe ser por consiguiente el único objeto que excite el interés del maestro; antes que en ella debe pensar en otro objeto superior. Sólo cuando cultiva, moraliza e instruye a la vez, es cuando cumple con los fines de su ministerio, porque cultivar las facultades todas, moralizar al individuo y transmitirle conocimientos: tales son los fines de la enseñanza, de la verdadera enseñanza” (Citado por Chávez, 2011).

De esta forma, concibe de la Luz y Caballero, la unidad entre instrucción y educación, *“la instrucción debe cultivar y moralizar a la vez... he ahí la verdadera enseñanza”* (Ídem).

El Maestro José Martí, corrobora lo expresado por José de la Luz cuando afirma que *“instrucción no es lo mismo que educación: aquella se refiere al pensamiento, y ésta principalmente a los sentimientos. Sin embargo, no hay una buena educación sin instrucción. Las cualidades morales suben de precio cuando están realzadas por las cualidades inteligentes”* (Martí, 1993). Con claridad meridiana, Martí precisa que la instrucción se refiere al pensamiento y la educación a los sentimientos. *“No identifica los conceptos como uno sólo, los separa, precisa su diferencia, pero al mismo tiempo establece su unidad”* (Alemán y Acosta, 2021)

Chávez (2011) aborda, también como Enrique José Varona, uno de los grandes pensadores y educadores de nuestro país, concibe estos conceptos, los cuales identifica como dos momentos importantes del proceso formativo, en la misma medida en que reconoce la unidad entre ellos, *“educación e instrucción son cosas bien distintas”, “educar no es enseñar tan solo, sino templar el alma para la vida. Podemos tener clases perfectamente instruidas y, sin embargo, que no están educadas para sacar provecho y fruto de la enseñanza adquirida”* (Chávez, 2011).

Elementos claves para la comprensión de esta temática, los aporta la investigadora y profesora cubana Esther Báxter. En su apreciación, en el proceso formativo:

“el desarrollo del pensamiento y los sentimientos se conciben como una unidad, como un sistema. Aunque ambos son cosas distintas se forman en un solo mecanismo en el cual se influyen y refuerzan recíprocamente. No existen momentos educativos o instructivos en el proceso; lo que existe es una unidad y relativa independencia entre lo educativo y lo instructivo. Por tanto, no se puede ser simplista y decir o exigir al profesor que debe relacionar sistemáticamente cada clase o contenido con situaciones docentes-educativas que en la mayoría de los casos son superficiales, artificiales” (Báxter, 2007).

Lo que se pretende, es lograr transmitir un mensaje educativo coherente desde la ciencia que se imparte, proyectando y planificando todas las ventajas que encierra el desarrollar la clase, presencial o a distancia, en tanto, espacio formativo por excelencia para no solo instruir sino también educar. Este proceder de los docentes debe abarcar cualquiera de las formas organizativas del proceso docente-educativo que desarrolle la asignatura y/o disciplina que se imparte. Sin lugar a dudas, ello exige de un arduo trabajo metodológico por parte de los docentes, encaminado a la determinación de las potencialidades educativas de cada asignatura que se imparta.

En consonancia para lograr una labor educativa sistemática sobre la base del contenido que se enseña y desarrollar una verdadera integración de lo educativo y lo instructivo para la formación integral de los estudiantes, es necesario para los departamentos docentes. Como bien expresara Báxter (2007) “sin esquemas de ningún tipo, con el fin de no desvirtuar el papel educativo de la asignatura y el aspecto instructivo que a ella le corresponde dentro del plan de estudio”.

IV. Especificidad de la dimensión axiológica en la formación universitaria

Existe entre los teóricos de la educación una marcada inclinación a distinguir dos componentes fundamentales en la formación del profesional de nivel superior. Se concuerda con Ramos (2003) que predomina, aun hoy, una:

“comprensión estrecha y reduccionista, por un lado, de lo profesional sólo o casi exclusivamente visto como el desempeño tecnicista del individuo que persigue el aumento de la ganancia de su empresa y su bienestar personal y familiar a toda costa y a todo coste, desentendiéndose del contexto y de las implicaciones colectivas y sociales de su comportamiento; y por otro, de la formación profesional como la preparación del profesional para el mundo del empleo basado en elementos única o predominantemente técnicos de su esfera de actuación profesional, excluyendo aquellos componentes que tributan a su formación personal y humana en un sentido más amplio y culto, y que precisamente lo debieran preparar para su inserción consciente y activa en el siglo XXI”.

Esta preocupación, presente ya desde el otrora siglo XIX, llevó a hombres de la talla del Maestro José Martí a expresar:

“Edúquese en el hábito de la investigación, en el roce de los hombres y en el ejercicio constante de la palabra a los ciudadanos de una república que vendrá a tierra cuando falten a sus hijos esas virtudes. Lo que estamos haciendo son abogados, y médicos, y clérigos, y comerciantes; pero ¿dónde están los hombres?” (Martí J., 1975, p. 22) .

Argumenta Agudelo (1996) que *“la formación profesional no tiene que apuntar a la transferencia de técnicas o de conocimientos sino al desarrollo de capacidades que nos permitan aprender y adecuarnos a los cambios tecnológicos que se presentan... La formación profesional es un proceso para desarrollar capacidades de trabajo...”.*

Es así, que se comparte el punto de vista de Ramos (2003) acerca de que *“los componentes técnico y humanístico constituyen elementos indispensables del todo único, integrado y sistémico, que debiera ser la formación de un profesional de nivel superior en este Tercer Milenio de la humanidad”.*

Esta afirmación condujo al autor citado a desarrollar el concepto de dimensión axiológica de la formación del profesional universitario, y la asume, como *“aquella dirigida a suministrar, conformar y/o perfeccionar un sistema de valores genuinamente humanos en el profesional, así como a desarrollar su capacidad de percibirlos, concientizarlos, apreciarlos y aplicarlos a su actividad” (Ramos, 2003).*

LA DIMENSIÓN TRANSFORMADORA DEL DERECHO EDUCATIVO

Ello se vincula a la trascendencia y significatividad de los fenómenos y procesos con los que interactúa el profesional y el nivel y exactitud con que ello es apreciado y asimilado en su conciencia, conformándose, además, bajo la influencia familiar, del grupo de amistades y relaciones sociales en los que se ha desenvuelto, de los medios de comunicación social y no solo por la influencia educativa recibida en una institución de educación superior.

En cuestión, tanto la capacidad de reconocer y crear valores, como la capacidad de concientizar y enjuiciar la significación humana de los fenómenos y procesos con los que este interactúa, constituyen los dos componentes de la dimensión axiológica de la formación profesional. La primera de carácter objetivo y la segunda de carácter subjetivo. Es decir, *“valor y valoración constituyen los contenidos fundamentales a tomar en consideración y sobre los cuales incidir en el proceso, pedagógicamente concebido e implementado, de formación de la dimensión axiológica del profesional”* (Ramos, 2003).

De manera particular, este proceso se articula con el modo de actuación profesional, porque el aporte que hacen los estudios universitarios al desarrollo de la personalidad, se relacionan directamente con la delineación de los modos de actuación para la profesión en que se forman, de ahí que sea asumido como un problema pedagógico. En el contexto de la educación superior, ese proceso de formación y desarrollo de valores, lleva la impronta que le imprime, sin lugar a dudas, la dimensión profesional del valor, referida a concretar el contenido de los mismos a las esferas y los modos de actuación de la profesión en cuestión.

En opinión del eminente científico Albert Einstein, -preocupado también por esta problemática-, *“no basta con enseñar a un hombre una especialidad... Es esencial que el estudiante adquiera una comprensión de los valores y una profunda afinidad hacia ellos. Debe adquirir un vigoroso sentimiento de lo bello y lo moralmente bueno. De otro modo, con la especialización de sus conocimientos más parecerá un perro bien adiestrado que una persona armoniosamente desarrollada”* (1952).

Consideran Addine y García (2019), que:

“la solución de los problemas a que se enfrenta el profesional en su práctica, requiere del dominio por parte de éste, de la lógica de la profesión, de la ciencia o de las ciencias, y en especial, de la lógica de la innovación y la investigación científica lo que conduce tanto al conocimiento como a la transformación de su objeto de trabajo con el fin inmediato de satisfacer las necesidades que le plantea la vida social en sus diferentes facetas, donde el saber pueda reutilizarse, y se delimite su campo de aplicabilidad en el curso del aprendizaje, consolidándose posteriormente al ser reutilizados en otras situaciones en las que también pueda aplicarse”.

El reto está en asumir con responsabilidad y rigor el desarrollo de la dimensión axiológica en la formación del profesional.

V. Una mirada axiológica al sistema de valores del profesional ¿Por qué la responsabilidad, es el valor, que destacamos como preponderante en las escalas valorativas de estudiantes y profesores?

En el Diccionario de la Lengua Española, se registra que el término responsabilidad proviene etimológicamente del latín, *respondeo* que significa “responder”, e implica, precisamente, la obligación de responder por determinados actos cuando éstos hayan provocado un daño, por lo que significa compensar, satisfacer, reparar. (1992)

Según Arana y Batista, la responsabilidad *“es una cualidad de la personalidad que implica libertad para decidir y actuar asumiendo las consecuencias que se derivan de sus acciones, y definen responsabilidad como compromiso y obligación: deber, obligación, respeto, disciplina, honradez, sinceridad, colectivismo”* (Arana; Batista, 2000).

En el estudiante universitario, la responsabilidad constituye un valor clave a formar y desarrollar, pues permite que en su sistema de valores se dimensione la entrega, el sentido del deber, la consagración, el espíritu solidario y el amor a la profesión en su futuro desempeño profesional. De lo que se trata es de que *“desde el proceso de su formación como profesional, se logre que el estudiante se implique en situaciones educativas que potencien su responsabilidad”*, afirma Cerro, et al (2021, p.107). Es decir, no es suficiente que se conozca lo que significa poseer el valor responsabilidad, es necesario además, sentir la necesidad interna de un actuar responsable alejado de todo tipo de presión o coacción social.

En la pedagogía nacional y foránea, abundan los estudios sobre la presencia del valor responsabilidad, en los sistemas de valores subjetivos de los estudiantes, en diferentes niveles educacionales.

También aparece como uno de los valores fundacionales de la nación cubana, necesitado de ser atendido por los diferentes medios socializadores, ante el peligro que representa para la continuidad del proyecto social socialista actuaciones irresponsables, de incumplimientos de los deberes como ciudadanos, la ausencia de la crítica y la autocrítica tanto social como individual.

Ajustado a la temática que abordamos, consideramos pertinente el estudio que realizara Barrera (2003) acerca del modelo del deber ser del valor responsabilidad, donde destaca que para ser responsable *“se debe ser capaz de realizar una actuación racional; de elegir los mejores medios posibles para su auto realización personal, de tomar decisiones y auto dirigirse a la luz de los valores sociales, perseverante ante las dificultades, crítico y autocrítico”*. Asume el referido autor que el sujeto *“debe demostrar un uso adecuado de la libertad, del sentido del deber, obligación y compromiso en el cumplimiento de las principales actividades en la escuela, la familia y la comunidad, mantener una norma de disciplina y de comportamiento individual y colectiva, con marcada tendencia al autoperfeccionamiento”*. Incluye su propuesta que se *“ha de tener comprensión cabal de los objetivos y de las decisiones, adquiriendo la información necesaria, investigando y superándose, teniendo la voluntad necesaria para cumplir las metas con abnegación y sacrificio”*. Por tanto, *“debe rechazar la indiferencia ante las decisiones colectivas que se generen y la evasión de las consecuencias de sus actos”*.

LA DIMENSIÓN TRANSFORMADORA DEL DERECHO EDUCATIVO

Resulta trascendente apuntar que en una sociedad como la cubana, donde el sistema educativo, tiene en el ideario martiano un sólido fundamento, se hace imprescindible y necesario, incorporar a la teoría y práctica de la formación y desarrollo del valor responsabilidad, su concepción sobre el deber y el contenido ético que este encierra, esbozado en sus palabras:

“Sólo en el cumplimiento triste y áspero del deber está la verdadera gloria. Y aún ha de ser el deber cumplido en beneficio ajeno, porque si va con él alguna esperanza de bien propio, por legítimo que parezca, ya se empaña y pierde fuerza moral. La fuerza está en el sacrificio” (Martí, 1975, t.3: 266).

Ante la compleja situación que vive hoy el país y el mundo, conscientemente dirigir la práctica educativa a desarrollar el valor responsabilidad, adquiere singular relevancia. Para López (2004, p. 195), *“educar en la responsabilidad consiste en crear condiciones para que los [estudiantes] aprendan a hacerse cargo del mundo en el que están, asumir las consecuencias de sus acciones y de los efectos que producen en los demás y reconocer que son autores de sus comportamientos”*.

La asunción de la responsabilidad del estudiante en su formación profesional, expone Ojalvo (2003) se refiere:

“al cumplimiento de la mejor manera posible de los deberes como estudiante, donde el estudio sistemático, la realización de las tareas docentes, laborales e investigativas, del trabajo independiente, ocupen un lugar fundamental, sin olvidar el compromiso con el entorno social”, que hoy está signado por estar en la vanguardia de las tareas que impone la crisis sanitaria, todo ello “como una necesidad interna, asumida de forma voluntaria para que despierte vivencias positivas y con plena conciencia a la disposición de responder por sus actos” (Ojalvo, 2003, p. 65).

Se comparte con Zeca, que en síntesis la responsabilidad:

“es un valor esencial en el estudio y ejercicio de la profesión, es la significación social positiva que posee el cumplimiento del compromiso contraído ante sí mismo, la familia, el colectivo y la comunidad en que vive, constituye el eje integrador del sistema de valores, porque implica la asunción de las consecuencias de sus actos, tomar decisiones en que se integran los intereses individuales con el bien común, el servicio social, actuar en correspondencia con las aspiraciones y la necesidad de prepararse técnica y científicamente para contribuir al desarrollo humano en el cumplimiento del deber en el estudio y el ejercicio de la profesión. Se manifiesta en todas las formas de expresión relacionadas con el estudio de la profesión para la que se prepara, cumplir con lo establecido en los planes de trabajo, atendiendo a las actividades académicas, investigativas y comunitarias en la socialización de las actividades de estudio. Es un valor que se constituye en eje del sistema de valores porque moviliza la conciencia y el comportamiento ante la asignación de tareas relacionadas con la profesión” (2016, pp. 39-40).

Para ello, resulta imprescindible que el estudiante se convierta en un sujeto activo de su propio aprendizaje, que se implique y desempeñe un papel protagónico, mantenga una actitud consciente, responsable y comprometida en su efectiva formación profesional y que los docentes desarrollen un proceso de enseñanza comunicativo, dialógico y participativo, establecedor de relaciones basadas en el respeto mutuo, que potencie el trabajo independiente e introduzca técnicas participativas y grupales de enseñanza aprendizaje.

En Cuba, la realidad vivida durante estos meses de pandemia, expresa Saborido (2021):

“nos ha hecho asumir determinadas adecuaciones curriculares tendientes a borrar las fronteras entre la presencialidad y la semipresencialidad absolutas; nos ha exigido optar por la flexibilidad ante los tiempos, los espacios y las normativas; nos ha confirmado en la necesidad de reforzar el uso de métodos mucho más productivos y del desarrollo de habilidades para la actividad independiente e investigativa”.

Y agrega que este proceso de adecuación, se ha visto facilitado por el perfeccionamiento continuo a que son sometidos los planes de estudios en el país, evidenciados hoy en:

- Una concepción del aprendizaje a lo largo de la vida.
- La tendencia creciente al desarrollo de aprendizajes en muy diversos escenarios, espacios y tiempos paralelos a los que se producen en las instituciones académicas, particularmente en aquellos que se desencadenan al asumir tareas sociales en la comunidad y diversas ramas de la economía, en dependencia del perfil profesional de cada carrera.
- La personalización cada vez más creciente del aprendizaje, al tener en cuenta la existencia de diversas trayectorias propias, así como también una mayor atención a las diferencias individuales, lo que ha posibilitado que los procesos formativos sean cada vez más inclusivos, autónomos y estimulen permanentemente el logro de mayores niveles de independencia cognoscitiva y de conexiones a redes o comunidades de aprendizaje (Saborido, 2021).

El actuar responsable de instituciones, profesores y estudiantes, señala la necesidad de fomentar reflexiones, autodeterminaciones, cuidados por la virtud y la armonía en los procesos formativos virtuales, que tienen lugar en las condiciones sanitarias actuales, o sea, que se emprendan las actividades propias de sus roles, buscando que de verdad se realice el propósito de formación de los estudiantes (Aranda *et al.*, 2015).

VI. Conclusiones

La dimensión axiológica del Derecho Educativo, abordada en este capítulo, plantea el reto de asumir desde el punto de vista filosófico, la concepción pluridimensional como respuesta a la naturaleza del valor, de modo que desde los planos objetivo, subjetivo e instituido en que este se manifiesta, se comprenda la trascendencia y significatividad que adquiere el Derecho Educativo.

Colocar la formación y desarrollo del valor responsabilidad, en el centro del debate pedagógico en la actualidad en todos los niveles educacionales, incluyendo el universitario, es uno de los grandes retos que enfrentamos hoy, los educadores. Ello implica concebir la responsabilidad como valor moral tanto en su acepción individual como social.

Enfrentar y salir victoriosos, de la crisis social y sanitaria, en que vivimos, implica responsabilidad, inteligencia, solidaridad, humanismo y colaboración de todos los actores que

LA DIMENSIÓN TRANSFORMADORA DEL DERECHO EDUCATIVO

en ese proceso formativo intervienen, profesores, estudiantes, personal de servicios, administrativos. Dar lo mejor de sí, ese es el desafío.

Bibliografía

- Addine Fernández, F. y García Batista, G. (2019). La mente puesta a pensar (...) ¿Un problema de la Didáctica de la Educación Superior? En: Verena Páez Suárez, (Compiladora) *La Didáctica de la Educación Superior ante los retos del siglo XXI*. Libro digital (e-book). Editora Educación Cubana, ISBN: 978-959-18-1218-6, 320p. Licencia CC (BY-NC-SA).
- Agudelo, S. (1996). “La certificación: duración, transferibilidad e instituciones”. Seminario “Formación basada en competencias. Situación actual y perspectivas para los países del MERCOSUR”, 1996. En: Biblioteca Virtual de la OEI, Edición Técnico-Profesional, Cuaderno de Trabajo 2. [\[Enlace\]](#).
- Alemán Marichal, B.Y. y Acosta Morales, Haydeé. (2021). La unidad de la instrucción y la educación como fundamento para desarrollar la identidad profesional. Ponencia presentada en X Convención Científica Internacional “Universidad Integrada e Innovadora”. Universidad de Matanzas.
- Arana, M. (2000). *La educación en valores: una propuesta pedagógica para la formación profesional*. [\[Enlace\]](#).
- Aranda, R., Jaimes, I. y Caballero, M. (2015). Los principios éticos y las obligaciones civiles. Boletín mexicano de derecho comparado, 48(142), 313-337. [\[Enlace\]](#).
- Barreras Hernández, F. (2003) *Modelo pedagógico para la formación de valores*. Informe de investigación, ISP —Juan Marinello, Matanzas.
- Báxter, E (2007). *¿Cuándo y cómo educar en valores?*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- Blanco Pérez. A. (2007). *Introducción a la Sociología*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- Cerro Campano, Y. del; et al (2021) *La responsabilidad como un valor en la formación del médico Cubano*. Revista Científica de FAREM-Esteli. Año 10 | Núm. 37 | Enero-marzo, 2021 | Pág. 97-113.
- Chacón Arteaga, N. L. (2020). *La política cubana frente a la COVID-19*. La educación en este contexto. Boletín REDIPE [en línea] Vol. 9 No. 8, 2020. Disponible en: [\[Enlace\]](#).
- Chávez, J et alt. (2011). *Filosofía de la educación para maestros*. Ministerio de Educación. Cuba.
- Compayré, G. (2011). *Herbart. La educación a través de la instrucción*. México: Trillas.
- Einstein, A. (1952). En: The New York Times.
- Fabelo Corzo, J. R. (2003). *Los valores y sus desafíos actuales*. Editorial José Martí, La Habana.
- Fabelo Corzo, J.R. (1989). *Práctica, conocimiento y valoración*. Editorial Ciencias sociales, La Habana.
- Gómez Téllez, A.O. y Camacho López, M. (2020). Diferencias entre el derecho a la educación y el derecho de la educación. En: F. González-Alonso y R. Castaño-Calle, (Eds) *Análisis conceptual y metodológico del Derecho Educativo*. Editorial ISOLMA. ISBN 978-9968-591-97-3. Primera edición Costa Rica, 2020.
- González Alonso, F.; Guzón Nestar, J.L. (2017) La educación en valores: axiología, naturaleza y derecho educativo. Revista Ciencias Humanas, Vol.18, Núm. 2 (31), pág. 90-120.
- Herbart, J, F. (1806). *Pedagogía General derivada del fin de la educación*. Madrid: Ediciones de la Lectura.
- López Lorca, H. (2004) *Padres y alumnos ante el valor de responsabilidad*. Education Siglo XXI, No. 22.
- Martí J. (1975). Emerson, La Opinión Nacional. Obras completas. T XIII. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
- Martí J. (1975). Escuela de electricidad. Obras Completas. T VIII. Nueva York; 1883.
- Ojalvo Mitrany, V. (2003). *Estudio diagnóstico de la Responsabilidad en estudiantes universitarios*. En: Ojalvo Mitrany, V. et al (2003) Educación en valores en el contexto universitario. Revista Pedagogía Universitaria. Vol. 8, No.1, 2003.

- Ortiz O., A. y Sánchez B., J. (2020). *Educación, instruir y formar: una configuración triádica*. Plumilla Educativa, 26 (2), 63-101. [[Enlace](#)].
- Pestalozzi, J. E. (2011). *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*. México: Porrúa.
- Ramos Serpa, G. (1996). La actividad humana y sus formas fundamentales. Universidad de Matanzas.
- Ramos Serpa, G. (2003) *La dimensión axiológica de la formación profesional universitaria: un reto frente a la globalización neoliberal*. En: [[Enlace](#)].
- Real Academia Española. (1992) *Diccionario de la Lengua Española*. 21 ed. Madrid.
- Saborido Loidi, J.R. (2021). La comunidad universitaria cubana en el enfrentamiento a la COVID-19. Retos actuales. Conferencia dictada en el Congreso Pedagogía 2021. La Habana.
- Soria Verdadera, R.E. (2014). *Introducción al Análisis del Derecho Educativo*. Editorial Pirca-Córdoba, Argentina.
- Zeca A., & Chisseque J. (2016). Formación y desarrollo de los valores de la profesión en los estudiantes de la universidad “José Eduardo dos Santos”, Angola (UJES). Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Matanzas.

La dimensión transformadora del Derecho Educativo

Eds.
Fernando González Alonso
Andrés Villafuerte Vega

RENARD

**LA DIMENSIÓN TRANSFORMADORA
DEL DERECHO EDUCATIVO**

**LA DIMENSIÓN TRANSFORMADORA
DEL DERECHO EDUCATIVO**

Eds.

Fernando González Alonso

Andrés Villafuerte Vega

© de esta edición:
Red Internacional de Investigación en Derecho Educativo – RIIDE
Editores: Fernando González Alonso & Andrés Villafuerte Vega

Ed. Renard
Diseño: Corrales-Mondoy
San José, Costa Rica

ISBN: 978-9968-03-017-5
Impreso en Costa Rica – Printed in Costa Rica
Primera edición, 2022

CONSEJO EDITORIAL

Dr. Fernando González Alonso
Dra. Marilú Camacho López
Dra. Luci Mary Duso Pacheco
Dr. Yuniesky Álvarez Mesa
Lic. Andrés Villafuerte Vega

Derechos reservados conforme a la Ley de Derechos de Autor y Derechos Conexos. Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida o transmitida en cualquier medio electrónico, mecánico, fotocopia o cualquier otro sin previa autorización de los editores. Todos los derechos reservados. Hecho el depósito de ley.

DEDICATORIA

A todas las personas que partieron a la eternidad
por causa del COVID-19.

A todas las personas docentes que se entregaron
a sí mismas para asegurar la transferencia del
conocimiento en tiempos de crisis.

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

ÍNDICE

Prólogo

Andrés Otilio Gómez Téllez 9

Capítulo 1: Apuntes sobre el posible origen del Derecho Educativo en la antigüedad y su necesaria dimensión transformadora

Andrés Otilio Gómez Téllez & Marilú Camacho López
(México)..... 11

Capítulo 2: La suspensión de las garantías educativas durante el estado de excepción

Andrés Villafuerte Vega
(Costa Rica) 25

Capítulo 3: Derechos educativos vulnerados por el COVID-19

Albert Marqués Donoso, Juan Carlos Sánchez Huete & Gregorio Pérez Bonet
(España)..... 41

Capítulo 4: Instruir y educar con responsabilidad en tiempos de crisis: máxima del Derecho Educativo

Haydeé Acosta Morales & Yuniesky Álvarez Mesa
(Cuba) 59

Capítulo 5: Educação artística: lugar de confluência do direito à educação, à cultura e às artes? Um olhar pré e pós crise pandémica

Sandrina Milhano, Fernanda Nogueira & Marília Correia
(Portugal) 77

Capítulo 6: Implicaciones del Derecho Educativo en la educación emocional en época de aislamiento social: un respaldo impostergable en tiempos de confinamiento

María de Lourdes Than Farrera & Alejandro Hernández Meneses
(México)..... 91

Capítulo 7: Brechas socioeducativas en la educación superior en tiempos de desarrollo digital y aislamiento por COVID-19 en la región sur de Veracruz

Erica Fuentes Roque, Giovanni de Jesús García Cruz & Sadid Pérez Vásquez
(México)..... 105

Capítulo 8: Perspectivas de Uso de Tecnología Educativa a través de Foros de Proyectos de Investigación en Salud 2.0 en Chiapas, México

Maritza Carrera Pola & Rodolfo Humberto Ramírez León
(México)..... 127

ÍNDICE

Capítulo 9: El currículum como parte del contenido del derecho a la educación de calidad

Santiago Jiménez Sanabria

(Costa Rica)137

Capítulo 10: Unidad didáctica para favorecer el Derecho en la escuela

Paulino Fernández Calles, Raimundo Castaño Calle & Fernando González Alonso

(España)153

Capítulo 11: Aspectos positivos de la internacionalización de la Educación Superior

Augusto Federico González Graziano & Lucía Graciano Casas

(México)167

Capítulo 12: Direito Educativo, comunicação não-violenta e resolução de conflitos: caminhos possíveis em busca de uma cultura de paz

Daniel Pulcheiro Fensterseifer & Janaina Rossarolla Bando

(Brasil)179

Capítulo 13: As redes colaborativas e intelectuais na produção da pesquisa e do conhecimento em direito educativo

Jeanice Rufino Quinto & Luci Mary Duso Pacheco

(Brasil)193

Capítulo 14: La visita al aula

Berny Solano Solano

(Costa Rica)207

Epílogo

Andrés Villafuerte Vega223