

Derechos de la persona: aspecto sociológico del derecho a la educación y el desarrollo de su personalidad en la humanidad

Rights of the Person: Sociological Aspect of the Right to Education and Development of the Personality in Humanity

Rosa Leonor Maldonado Manzano

Universidad Regional Autónoma de Los Andes
Ecuador



0000-0002-0083-3227

ub.c.derecho@uniandes.edu.ec

Marcia Esther Espana Herreria

Universidad Regional Autónoma de Los Andes
Ecuador



0000-0002-2921-5828

ub.marciaespana@uniandes.edu.ec

Alexandra Dolores Molina Manzo

Universidad Regional Autónoma de Los Andes
Ecuador



0000-0002-4778-512X

ub.alexandramolina@uniandes.edu.ec

Fecha de enviado: 21/03/2021

Fecha de aprobado: 08/04/2021

RESUMEN: Los niveles de la educación ayudan a mejorar los de vida –como la salud y la productividad–, y contribuyen a atenuar los índices de desigualdad en el acceso a la educación. La presente investigación va encaminada a establecer mecanismos necesarios para ejercer de manera consciente y responsable los derechos fundamentales entorno a la educación. El tema ofrece un panorama en relación con el análisis de los factores de la educación y el libre desarrollo de la personalidad como derecho de la persona humana, digno de mérito. Se realizó un análisis de índole analítico, descriptivo e interpretativo.

PALABRAS CLAVE: derecho; educación; humanidad, desarrollo de la personalidad.

ABSTRACT: Education levels help improve living standards -such as health and productivity-and contribute to mitigating inequality indexes in access to education. This research aims to establish the necessary mechanisms to consciously and responsibly exercise the fundamental rights surrounding education. The topic offers a panorama concerning the analysis of education factors and the free development of the personality as a human person's right, worthy of merit. An analytical, descriptive and interpretative analysis was carried out.

KEYWORDS: law; education; humanity, personality development.

Este trabajo tiene como objetivo realizar un análisis de los factores sociológicos de la educación y el libre desarrollo de la personalidad como derecho de la persona humana en la sociedad. Se comenzará enmarcando los conceptos esenciales al respecto.

La palabra «derechos» –que tienen otras acepciones–, cuando se usa con el adjetivo «humanos», suele hacer referencia al poder que una persona o varias tienen para exigir una o diversas conductas de parte de otras, en alusión al poder de la aceptación de la comunidad (Berkman, 2013).

El desarrollo histórico de los derechos humanos hasta el presente se ha realizado de manera acumulativa, es decir, ninguno de los consagrados en el pasado ha sido repudiado o desconocido (Carbonell, 2013).

El derecho fundamental (López, 2017) toma de la definición de derechos humanos su representación de derecho universal y abstracto, que reconoce por igual a todas las personas como tales y que procede de una misma base moral de fundamentación basada en la «dignidad de la persona» (Scioscioli, 2015). Existen derechos innatos a la dignidad humana, como el derecho a la educación, que permite el libre desarrollo de la personalidad.

Las diferentes clases sociales en relación con la familia y la institución escolar han venido sufriendo situaciones muy complejas de desigualdades sociales, familiares y escolares (Demissie & Brener, 2017).

Desarrollo

Los niveles de la educación representan un factor muy importante porque ayudan a mejorar niveles de vida como la salud y la productividad, lo que contribuye a atenuar los índices de

desigualdad en el acceso a la educación (Carrasco, 2011).

A continuación se señalan factores sociológicos, y diferentes contextos de la educación y el desarrollo de la personalidad en la humanidad.

En cuanto al niño en la sociedad rural, al entrar a la casa de las nodrizas campesinas (Martínez, Siles, Solano & Saus, 2017) en el siglo XIX, los enviados de la administración, encargados de supervisarla, se mostraban horrorizados por los métodos de tratamiento para los niños de pecho. Los recién nacidos eran atados durante largos meses, alimentados con sopas de pan o papillas a veces indigestas, y se dejaba a menudo, al cuidado de los mayores, niños con apenas más edad que estos en una única habitación donde permanecían gallinas o cerdos (Vázquez, 2015).

Había dureza en las condiciones de vida, tanto para los pequeñitos como para los más grandes, que no incluían seguramente una forma de ternura y de cuidados de la madre hacia la salud de los niños de pecho. Aunque limitadas en su poder de cura, numerosas terapéuticas han sido el testimonio de la ansiedad de las mujeres desfavorecidas frente a la violencia del fenómeno de la mortalidad infantil (Balza-Franco, 2013).

Cuando el menor sobrevive es criado, alimentado y socializado dentro del grupo doméstico de sus padres y abuelos, incluso sin existir convivencia. Las relaciones con los padres están marcadas por el rigor, al mismo tiempo que el niño encuentra la dulzura y la complicidad con sus abuelos. Esta relación con la generación que va más allá de la de los padres sitúa al niño dentro de la continuidad. La relación entre nieto y abuelo simboliza la solidaridad de las

generaciones y permite la transmisión de valores (Segalen, 2013).

La mortalidad infantil en el área rural (García, 2020) se da por la falta de educación e ignorancia, al no tener una orientación de cómo deben ser tratados los infantes, todo lo cual conlleva a que el trato físico y la alimentación de estos no se realice de manera adecuada. La relación entre abuelos y nietos viene a fortalecer la educación y el desarrollo integral del individuo, ya que, al ausentarse sus progenitores, estos aprenden los principios y valores para su buen desenvolvimiento dentro de la sociedad de sus abuelos.

Como lo ha mostrado Philippe Aries (citado por Rojas, 2000), el desarrollo del sentimiento de la infancia se caracteriza por la toma de conciencia de la existencia de una personalidad infantil y por el alargamiento del período de esta edad. Al mismo tiempo que la pareja se retira de los espacios públicos y se privatiza, los hijos menos numerosos se ven valorizados. El matrimonio burgués constituye un establecimiento en el que prima el interés. Este se prolonga en un número más restringido de hijos, mejor cuidados y educados, a los que se les confiere la tarea de reproducir el modelo familiar o de conseguir el ascenso social de la familia. Tanto en la sociedad como en la familia, se desarrolla el sentimiento de que el niño constituye un capital: menos hijos, con buena salud, serán mejor educados. Las estrategias de reproducción biológicas y las educativas se articulan con la de reproducción social.

A partir de este momento, la institución médica y la escolar son más importantes. La función educativa se desarrolla y el saber se acumula gracias a la especialización de la pediatría y, luego, a principios del siglo XX de la psicología. ¿Privarán estas nuevas instituciones

a la familia en sus funciones tradicionales? Todas comparten el mismo objetivo, cooperan con un proyecto común al que adhieren padres, maestros y médicos.

El nuevo modo educativo no se superpone con el campo familiar, pero se desarrolla en detrimento de las libertades que caracterizan las socializaciones de los niños en el contacto con otros de su edad, cuyas ironías y violencias hay que soportar; o mediante el contacto con otros adultos a través del aprendizaje. Medicalizadas y escolarizadas, la infancia y la adolescencia burguesa se vuelven controladas. En Inglaterra se extiende el sistema de internado, mientras que en Francia se prefiere el externado; pero esté el niño interno o externo, su espacio será cerrado desde ese momento (Segalen, 2013).

Actualmente, la educación en la familia burguesa difiere de la comentada por el autor porque, si bien es cierto que hoy día hay mayor planificación dentro de la familia, para una buena educación, un mejor futuro, las nodrizas han venido a ser reemplazadas por una doméstica, y la formación del individuo se deja en su mayor totalidad a los centros de educación.

En el transcurso de este proceso se asiste a una marcada diferenciación de roles parentales. Aunque el padre representa el jefe doméstico y responsable de la educación de sus hijos, por lo que traza las grandes orientaciones, lo cotidiano de la relación recae sobre la madre (Faÿ-Salloy, 1980). Generalmente, en la actualidad el padre no se considera como jefe doméstico, ya que el sistema de vida que lo obliga a buscar el sustento fuera de casa no permite verlo como la figura indicada, porque la responsabilidad recae sobre ambos progenitores (Oláh, Kotowska & Richter, 2018).

La actitud del niño de la familia obrera frente a sus semejantes ocurre entre varios modelos –en

contraposición con la familia burguesa o campesina—. Esta se define por una serie de rasgos negativos; constituye una familia sin estrategias marcadas por la inestabilidad del empleo y de la vivienda.

No es una familia calculada, de allí su prolífica fecundidad. El signo de aburguesamiento de la familia obrera será la aparición del control de la natalidad. Al igual que en la sociedad campesina, existen numerosos hijos. Quedan atrás los cuidados de temprana infancia, la posibilidad de ingresos que completen el salario del padre o de los padres, y, en ausencia de sistemas sociales, los pequeños constituyen la esperanza de un recurso último para los días de la vejez (Battaglia & Pallarés, 2020).

En el ámbito obrero, las relaciones parentales son modeladas por la dialéctica de la relación dominante-dominado. El médico —y luego la escuela— tiene gran interés en esto. Se alentará el regreso a casa de la mujer, a la que tratan de alejar de la fábrica para que se dedique a los hijos. Se imprime sobre la familia obrera un proyecto que no le pertenece y que se inscribe ampliamente en los objetivos de la burguesía dominante.

Las madres obreras educan a sus hijos con principios sincréticos, y recurren, a la vez, a estos preceptos científicos que quieren imponer horas fijas para dar de mamar o el precoz aprendizaje de la limpieza. Adicionalmente, se emplean numerosos principios populares herederos de las formas de pensamiento del mundo rural del cual ellos provienen (Segalen, 2013).

Los criterios de Segalen (2013) con respecto a la familia obrera se asemejan mucho al *modo vivendus* de la actual, en la cual existen limitaciones por los escasos recursos económicos de los progenitores, la acentuada

pobreza por el número de hijos sin planificación, la escasez, las limitaciones para un buen vivir y la dificultad para acceder a una educación con calidad —que todo ente debe recibir para aspirar a tener un buen futuro.

La educación y la escolarización reproducen desigualdades sociales en lugar de contribuir a la igualdad de oportunidades vitales. Existen subculturas antiescolares que no muestran ningún interés por los exámenes ni ninguna carrera, sino que tienen la idea de ganar dinero y abandonar la escuela (Willis, 1988). De manera no intencionada, estos factores propician una formación laboral —no intelectual— en los menores.

Después de la Segunda Guerra Mundial, la escuela se abrió con mayor amplitud. Se interrogaban acerca del sostenimiento de desigualdades escolares. Al comprobar su remanencia, el objetivo de investigación fue orientado al estudio del rol de la familia (Maturó, Bocchio & Miranda, 2020).

El advenimiento de la escolaridad obligatoria para todos introdujo un cambio considerable en el seno de la institución familiar y de la sociedad en su conjunto, que pasó más inadvertido que el trabajo de las mujeres o el libre acceso a la contracepción. El niño, en el ámbito popular y obrero, resultaba un bien que pertenecía a la familia, en cuyo seno era socializado (Segalen, 2013).

La idea del currículo ha tenido influencia en la sociología de la educación. Las escuelas están diseñadas para mantener a los jóvenes ocupados y fuera de las calles hasta que obtengan un trabajo. Promueven una aceptación acrítica de carácter social y enseñanza a los niños a conocer sobre las posiciones de clases. Además, se propone la desescolarización de la sociedad, con el fin de favorecer los recursos

educativos y que estén disponibles cuando los soliciten (Iván, 2012), lo que en la actualidad sería posible para ciertos grupos sociales por la inserción de herramientas tecnológicas en el ámbito educativo.

Además de los factores sociológicos de la educación en la cárcel, se debe dar especial atención a la situación de los grupos y las personas que han sido históricamente discriminadas y excluidas de las oportunidades educativas. En este sentido, la falta de compromiso de los Estados en materia educativa y los abismos existentes entre la retórica jurídica y la realidad cotidiana que deben enfrentar millones de personas, se ven en a quienes se les niega la posibilidad de educarse. Las personas privadas de libertad constituyen uno de los grupos más importantes de marginados, sometidos a la violación endémica de su derecho a la educación (Rodríguez-Naranjo, 2015).

El aprendizaje en prisión por medio de programas educativos se considera, por lo general, una herramienta para el cambio y su valor se juzga a la luz de la repercusión de la reincidencia, la reintegración y, más concretamente, en las oportunidades de empleo tras la puesta en libertad y la garantía del libre desarrollo de la personalidad.

Sin embargo, la educación es mucho más que una herramienta para el cambio; resulta un imperativo en sí. Con todo, la educación presenta desafíos considerables para los reclusos, debido a toda una gama de factores ambientales, sociales, institucionales e individuales. Estos factores y los desafíos que presentan no son insalvables (Muñoz, 2015).

Aunque a veces puede parecer que el principal obstáculo para aprovechar las posibilidades de impartir educación en las prisiones se halla en la opinión pública –que

suele desconocer la situación de las reclusas y los reclusos, y ser indiferente a ella–, la principal responsabilidad en esta esfera recae en el Estado, a través de sus políticas de educación pública (Rangel, 2020).

Los obstáculos causados por problemas de disposición, internos al educando, están estrechamente relacionados con las experiencias anteriores y contemporáneas al encarcelamiento, tales como las repercusiones de una niñez en condiciones desventajosas; el fracaso escolar anterior y la baja autoestima; el uso indebido de drogas y alcohol; y las discapacidades relacionadas con la comunicación, el aprendizaje y la salud mental.

Los obstáculos institucionales y situacionales son externos a las personas a las que les importe la formación y, quizás, resulten estas quienes mejor puedan describirlos. La lista de esos obstáculos, extensa y de alcance mundial, incluye ejemplos alarmantes de casos en que la educación se ve interrumpida o terminada por caprichos personales de los administradores o funcionarios de la prisión, o por frecuentes encierros en las celdas o traslados abruptos entre instituciones, así como de la falta de bibliotecas, la confiscación generalizada del escaso material escrito y educativo existente, las listas de espera de hasta tres años para acceder a los cursos, y el acceso limitado y a menudo inexistente a la tecnología de la información y a la capacitación conexas, incluidas las aptitudes técnicas necesarias en la actual sociedad informatizada (Austin, 2017).

Concretamente a este respecto, existe la percepción de que la educación ha de considerarse en función de la gestión de la prisión, y no de las necesidades y los derechos específicos de las reclusas y los reclusos. Cada Estado debería reconocer cuáles de esas

prácticas son constantes en sus establecimientos penitenciarios. A estos efectos ya se han desplegado algunos esfuerzos.

Por ejemplo, en América Latina, el personal penitenciario docente ha empezado a cuestionar la pertinencia de gran parte de los planes de estudio y métodos de enseñanza a la luz de las necesidades educativas de las reclusas y los reclusos (Rangel, 2008). En Colombia, por ejemplo, se ha introducido en el sistema penitenciario un nuevo modelo educativo con el propósito explícito de fomentar la transformación del alumno y el respeto de la dignidad, los derechos y las obligaciones de la persona (Gochicoa, 2005).

La insuficiencia en la dedicación de recursos para la educación genera una serie de problemas, que complican notablemente el círculo de pobreza. A veces consiguen trabajo los menos rentados, aumenta el riesgo de sus hijos y descendientes a su cargo, como en problemas de desnutrición, enfermedades, mortalidad infantil y acceso a la educación, que permita el desarrollo de su personalidad en la humanidad (Carrasco, 2011).

Conclusiones

La sociología de la educación contribuye con los saberes socioculturales, la esencia dialéctica materialista en el estudio de la sociedad y las particularidades económicas de los contextos comunitarios. Los valores profesionales socioculturales deben ser aquellos que, como resultado de las tradiciones humanistas revolucionarias, estén conformados por las particularidades del contexto histórico concreto de nuestras comunidades, cimentados desde las experiencias de diferentes actores en la sociedad y de la actuación profesional.

El valor de los bienes jurídicos y las relaciones humanas que este estudio implica, serán una profunda motivación para todo este desarrollo, ya que la educación se encuentra encaminada a interiorizar en la persona los conocimientos, las habilidades, y los valores éticos y morales necesarios para ejercer consciente y responsablemente los derechos humanos fundamentales.

Referencias bibliográficas

- Austin, J. (2017). Limits of Prison Education. *Criminology & Public Policy*, 2 (16), 563-569.
- Balza-Franco, V. (2013). La espiral viciosa de la pobreza. *Clío América*, 7 (14), 170-176.
- Battaglia, M. & Pallarés, N. (2020). Family Planning and Child Health Care: Effect of the Peruvian Programa de Salud Reproductiva y Planificación Familiar, 1996-2000. *Population and Development Review*, 46 (1), 33-64.
- Berkman, R. D. (2013). *¿Cómo se hicieron los Derechos Humanos?: un viaje por la historia de los principales derechos de las personas*. Buenos Aires: DIDOT.
- Carbonell, M. (2013). *Derechos Humanos: Origen y desarrollo*. Quito, Ecuador: Cevallos.
- Carrasco, M. A. (2011). *Los Derechos Humanos en especial los Económicos, Sociales y Culturales*. Quito: Propedim.
- Demissie, Z. & Brener, N. (2017). Demographic differences in district-level policies related to school mental health and social services-United States, 2012. *Journal of School Health*, 87 (4), 227-235.
- Faÿ-Sallos, F. (1980). *Les nourrices à Paris au XIXe siècle*. Paris: Payot, 37, 52-55.
- García, J. (2020). Urban-rural differentials in Latin American infant mortality. *Demographic Research*, 42, 203-244.
- Gochicoa, E. P. (2005). *El Caso de México: Actores, Escenarios y Estrategias*. México: OCDE-FCE.
- Iván, I. (2012). *La sociedad Desescolarizada*. Buenos Aires: Godot.

- López, J. J. (2017). The human right to food as political imaginary. *Journal of Historical Sociology*, 30 (2), 239-261.
- Martínez Sabater, A., Siles González, J., Solano Ruiz, C. & Saus-Ortega, C. (2017). Visión social de las nodrizas en el periódico *La Vanguardia* (1881-1908). *Dilemata*, (25), 69-84.
- Maturo, Y. D., Bocchio, M. C. & Miranda, E. M. (2020). La Educación Secundaria en Argentina: Obligatoriedad, Inclusión y Producción de Nuevas/Viejas Desigualdades Escolares. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9 (2).
- Muñoz, V. (2015). Derecho a la Educación de las personas privadas de libertad. En *Justicia Penal, Política Criminal y Estado Social de Derecho en el siglo XXI*. Buenos Aires: Ediar.
- Oláh, L. S., Kotowska, I. E. & Richter, R. (2018). The New Roles of Men and Women and Implications for Families and Societies. *A Demographic Perspective on Gender, Family and Health in Europe*, 20 (3), 41-50.
- Rangel, H. (2008). Mapa Regional Latinoamericano sobre Educación en Prisiones: notas para el análisis de la situación y las problemáticas regionales. Euro social-Centro Internacional de Estudios Pedagógicos (CIEP). Obtenido de: <https://www.cmv-educare.com/wp-content/uploads/2011/11/MAPA-LATINOAMERICANA.pdf>
- Rangel, H. (2020). ¿Qué pasa en las cárceles y en sus aulas? Notas sobre la resistencia pedagógica y la investigación educativa en prisiones. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 17 (48), 10-21.
- Rodríguez Naranjo, J. T. (2015). Acceso al derecho a la educación en la población femenina reclusa de Colombia. *Derecho y realidad*, 13 (26), 235-264.
- Rojas, M. C. (2000). Modelizaciones en Psicoanálisis familiar. Aproximación teórico-clínica a la familia de hoy. *Revista de la Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupo*, 23(2).
- Scioscioli, S. (2015). *La Educación Básica como Derecho Fundamental: implicaciones y alcances en el contexto de un estado federal*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Segalen, M. (2013). *Sociología de la Familia*. Argentina: Eudeba.
- Vázquez, J. M. (2015). Nodrizas y tratados de pediatría en el Madrid del Setecientos. *Cuadernos de Historia Moderna*, 14, 107-133.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no existe conflicto de intereses.

Contribución de los autores

Rosa Leonor Maldonado Manzano: participó en la conceptualización, investigación, metodología y redacción del artículo.

Marcia Esther Espana Herreria: participó en la conceptualización, investigación, metodología y redacción del artículo.

Alexandra Dolores Molina Manzo: participó en la conceptualización, investigación, metodología y redacción del artículo.