

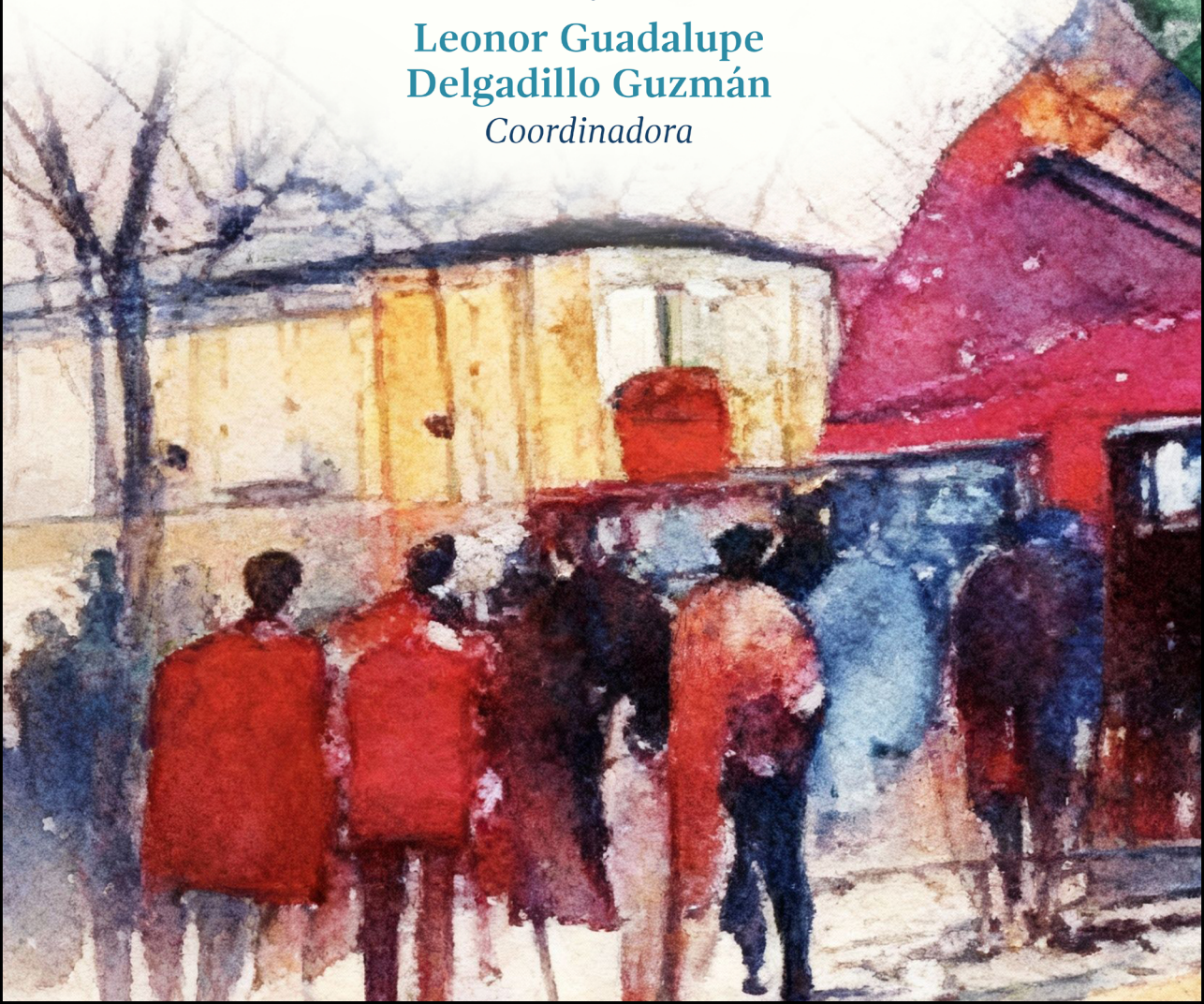


Universidad Autónoma  
del Estado de México

# Desafíos, debates y propuestas sobre vulnerabilidad e inclusión social



Leonor Guadalupe  
Delgadillo Guzmán  
*Coordinadora*





**Desafíos, debates y propuestas  
sobre vulnerabilidad e inclusión social**



**Universidad Autónoma  
del Estado de México**

Doctora en Ciencias Sociales  
**Martha Patricia Zarza Delgado**  
*Rectora*

Doctora en Ciencias Computacionales  
**Arianna Becerril García**  
*Secretaría de Ciencia*

Doctora en Ciencias de la Salud  
**Gabriela Hernández Vergara**  
*Directora de la Facultad de Ciencias de la Conducta*

Maestra en Análisis y Visualización de Datos Masivos  
**Alma Rosa Segundo Escobar**  
*Directora de Bienes Públicos del Conocimiento*

**Desafíos, debates y propuestas  
sobre vulnerabilidad e inclusión social**

**Leonor Guadalupe Delgadillo Guzmán**

*Coordinadora*

*“2025, 195 Años de la Apertura del Instituto Literario en la Ciudad de Toluca”*

Universidad Autónoma del Estado de México

Toluca, 2025

Desafíos, debates y propuestas sobre vulnerabilidad e inclusión social / Leonor Guadalupe Delgadillo Guzmán, Coordinadora.  
1ª ed.  
Toluca, Estado de México: Universidad Autónoma del Estado de México, Organización de las Naciones Unidas para la Educación,  
la Ciencia y la Cultura (UNESCO), 2025.  
248 p. : il.

**ISBN 978-968-9718-52-9 (PDF)**

Incluye referencias bibliográficas.

Inclusión Social  
Derechos Humanos -- Estudio y enseñanza (Educación Superior) -- México  
Minorías sexuales -- Relaciones familiares -- México  
Pueblo nahua -- Condiciones sociales -- México  
Desarrollo sostenible -- Papel de las Universidades  
Justicia ambiental -- América Latina  
Niños -- Condiciones sociales -- México

I. Delgadillo Guzmán, Leonor Guadalupe, coord.

HV1551 .D43 2025



Libro sometido a sistema antiplagio y publicado con la previa revisión y aprobación de pares doble ciego externos, ambos revisores forman parte del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, nivel I. Expediente de obra: 420/08/2024, Dirección de Bienes Públicos del Conocimiento (anterior Dirección de Difusión y Promoción de la Investigación y los Estudios Avanzados), adscrita a la Secretaría de Ciencia (anterior Secretaría de Investigación y Estudios Avanzados) de la Universidad Autónoma del Estado de México.

Primera edición: 12 de diciembre de 2025

**ISBN 978-968-9718-52-9 (PDF)**

D.R. © Universidad Autónoma del Estado de México  
Instituto Literario núm. 100 Ote. Col. Centro  
C.P. 50000, Toluca, Estado de México  
[www.uaemex.mx](http://www.uaemex.mx)

Diseño de portada: imagen basada en IA.

Esta edición y sus características son propiedad de la Universidad Autónoma del Estado de México.

El contenido de esta publicación es responsabilidad de las autoras.



Esta obra queda sujeta a una licencia *Creative Commons* Atribución-No comercial-Sin derivadas 4.0 Internacional. Puede ser utilizada con fines educativos, informativos o culturales, ya que los autores permiten sólo descargar sus obras y compartirlas, siempre y cuando les den crédito, pero no se pueden cambiar de forma alguna ni usarse de manera comercial. Disponible para su descarga en acceso abierto en: [ri.uaemex.mx](http://ri.uaemex.mx)

Hecho e impreso en México

# Índice

<b>9</b>	<b>Prefacio</b> Leonor Guadalupe Delgadillo Guzmán
<b>13</b>	<b>Resúmenes</b>
	<b>Capítulos</b>
<b>27</b>	<b>I. Las defensorías universitarias como promotoras de los derechos humanos en México y en España</b> María Trinidad Rojas Arreola, Perla Araceli Barbosa Muñoz
<b>49</b>	<b>II. Educación en derechos humanos, claves para contrarrestar la xenofobia hacia la población en movilidad humana</b> Ana Elizabeth Jardón Hernández, Areli López Flores, Norma Elena Martínez Martínez
<b>73</b>	<b>III. Salir del clóset al interior de la familia: experiencias de personas de la diversidad sexual y de género</b> José Arce Valdez, Leonor Guadalupe Delgadillo Guzmán
<b>93</b>	<b>IV. Vulnerabilidad, igualdad y disparidad de géneros en comunidades nahua hablantes</b> Claudia Torres Castillo
<b>107</b>	<b>V. Innovación psicopedagógica derivada de una unidad de aprendizaje básica conceptual, elaboración de un MOOC</b> Leonor Guadalupe Delgadillo Guzmán
<b>127</b>	<b>VI. El papel de las instituciones de educación superior en el desarrollo sostenible</b> Carlos Salvador Rodríguez Camarena, Laura Leticia Padilla Gil

<b>147</b>	<b>VII. Derecho de acceso, la participación ambiental y su dinámica en la Comisión Interamericana de Derechos Humanos</b> Celia América Nieto del Valle, María Trinidad Rojas Arreola, Grecia Atenea Huape Padilla
<b>167</b>	<b>VIII. Principios jurídicos de la educación ambiental y su transversalidad para el desarrollo sostenible</b> Laura Leticia Padilla Gil, Grecia Atenea Huape Padilla, Erandi Guadalupe Bernal Trejo
<b>187</b>	<b>IX. Las redes sociales en la vida de niños, niñas y adolescentes</b> Leydi Diana Morales Díaz, Yareli Hernández Martínez
<b>205</b>	<b>X. Alternativas escolares con infancias y juventudes en contextos de vulnerabilidad</b> María Guadalupe Velasco Giles, Rocío Elizabeth Salgado Escobar, José Federico Benítez Jaramillo
<b>223</b>	<b>Abstracts</b>
<b>239</b>	<b>Síntesis curriculares de autoras y autores</b>

## Prefacio

Este libro es resultado de los trabajos presentados en la 2ª Jornada Internacional Colegiada 2023, de la cátedra Unesco Vulnerabilidad e Inclusión Social de la Universidad Autónoma del Estado de México, evento que se llevó acabo del 23 al 25 de agosto de 2023, con sede en la Escuela Superior de Zimapán de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. El objetivo de la reunión se comparte con la integración de esta obra, la cual busca difundir las investigaciones realizadas por los profesores adscritos a la red institucional que lleva el mismo nombre: Vulnerabilidad e Inclusión Social.

Se trabajaron dos de los objetivos de desarrollo sostenible de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). Dichos objetivos plantean lo siguiente: 4.5. Igualdad entre los sexos e inclusión; 4.7. Educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial.<sup>1</sup> Éstos son objetivos de desarrollo sostenible encomendados a la cátedra Unesco. De manera descriptiva, éstos contemplan lo siguiente:

4.5 Para 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional<sup>2</sup> (Unesco, 2017).

4.7 Para 2030, garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios (Unesco, 2017).

---

<sup>1</sup> Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Unesco digital library. (s/f). [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259784\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259784_spa)

<sup>2</sup> ODS (s/f). ODS, núm. 4 Educación.

Los trabajos desarrollados sobre los ODS 4.5 y 4.7 son los siguientes:

<b>ODS 4.5</b>	
<b>Autores</b>	<b>Estudio</b>
María Trinidad Rojas Arreola Perla Araceli Barbosa Muñoz	Las defensorías universitarias. Conocerlas para garantizar los derechos humanos de los integrantes de su comunidad
Ana Elizabeth Jardón Hernández Areli López Flores Norma Elena Martínez Martínez	Educación en derechos humanos, claves para contrarrestar la xenofobia hacia la población en movilidad humana
José Arce Valdez Leonor Guadalupe Delgadillo Guzmán	Salir del clóset al interior de la familia: experiencias de personas de la diversidad sexual y de género
Claudia Torres Castillo	Vulnerabilidad, igualdad y disparidad de géneros en comunidades nahua hablantes
Leonor Guadalupe Delgadillo Guzmán	Innovación psicopedagógica derivada de una unidad de aprendizaje básica conceptual, elaboración de un MOOC
<b>ODS 4.7</b>	
<b>Autores</b>	<b>Estudio</b>
Carlos Salvador Rodríguez Camarena Laura Leticia Padilla Gil	El papel de las instituciones de educación superior en el desarrollo sostenible
Celia América Nieto del Valle María Trinidad Rojas Arreola Grecia Atenea Huape Padilla	Derecho de acceso, la participación ambiental y su dinámica en la Comisión Interamericana de Derechos Humanos
Laura Leticia Padilla Gil Grecia Atenea Huape Padilla Erandi Guadalupe Bernal Trejo	Principios jurídicos de la educación ambiental y su transversalidad para el desarrollo sostenible
Leydi Diana Morales Díaz Yareli Hernández Martínez	Las redes sociales en la vida de niños, niñas y adolescentes

María Guadalupe Velasco Giles  
Rocío Elizabeth Salgado Escobar  
José Federico Benítez Jaramillo

Alternativas escolares con infancias y juventudes en contextos de vulnerabilidad

La obra es de acceso abierto y su contenido es interdisciplinario. Como se puede apreciar, los temas se enfocan en la vulnerabilidad de ciertos grupos, en la exposición de elementos constructivos para combatir condiciones de desventaja y en recursos de afrontamiento propositivo para la superación de conflictos.

Este libro puede ser consultado en el repositorio institucional de la Universidad Autónoma del Estado de México: <http://ri.uaemex.mx/>

Igualmente, se puede acceder al portal de la cátedra Unesco Vulnerabilidad e Inclusión Social, en la pestaña de colección de publicaciones, en el apartado de libros. El enlace digital es el siguiente: <https://catedraunesco.uaemex.mx/>

La estructura del contenido de este esfuerzo colegiado presenta en primer lugar los resúmenes en español de cada uno de los capítulos, seguido por la exposición de los capítulos en sí mismo, de acuerdo con la secuencia de participación realizada durante la Jornada. Después, se presentan los *abstracts* en inglés, con el objetivo de darle a los lectores una mayor accesibilidad. Finalmente, se pone a disposición de ustedes la síntesis curricular de las autoras y autores de los capítulos.

Cabe señalar el respaldo de la Secretaría de Ciencia de la Universidad Autónoma del Estado de México; sin su apoyo, esta obra no se hubiese podido concretar. Detrás de esta importante Secretaría, hay todo un equipo de trabajo de la Dirección de Bienes Públicos del Conocimiento: diseñadores, correctores de estilo y la editora.

Es una gran alegría para el equipo colegiado de esta cátedra poder colocar este conjunto de debates y propuestas de estudio sobre la vulnerabilidad y la inclusión social.

Leonor Guadalupe Delgadillo Guzmán



## Resúmenes

### I. Las defensorías universitarias como promotoras de los derechos humanos en México y en España

María Trinidad Rojas Arreola

Perla Araceli Barbosa Muñoz

Las Instituciones de Educación Superior desempeñan un papel fundamental en la promoción de la igualdad y la inclusión, en concordancia con el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4.5, que busca garantizar el acceso equitativo a la educación y eliminar disparidades de género en todos los niveles. En este contexto, las defensorías universitarias surgen como instancias clave para fortalecer una cultura de respeto a los derechos humanos dentro de las universidades, permitiendo que estudiantes, docentes y personal administrativo desarrollen sus actividades en un entorno libre de violencia y discriminación.

Estas defensorías, además de brindar atención a conflictos universitarios, contribuyen a la transformación estructural de las instituciones educativas, promoviendo políticas y acciones que favorezcan la igualdad de oportunidades y la erradicación de cualquier forma de exclusión. Su labor resulta esencial para garantizar que las universidades no solo cumplan con su función formativa, sino que también sean espacios donde la diversidad sea valorada y protegida.

El fortalecimiento de las defensorías universitarias en México es una tarea pendiente que permitiría avanzar en la consolidación de universidades comprometidas con la equidad y el acceso a la educación en condiciones de igualdad. Incorporarlas de manera obligatoria en todas las instituciones, tanto públicas como privadas, representaría un paso decisivo en el cumplimiento de los compromisos internacionales en materia de derechos humanos y educación inclusiva.

**Palabras clave:** defensorías universitarias, ODS 4.5, igualdad educativa, derechos humanos en la educación superior.

## II. Educación en derechos humanos, claves para contrarrestar la xenofobia hacia la población en movilidad humana

Ana Elizabeth Jardón Hernández

Areli López Flores

Norma Elena Martínez Martínez

En el marco del cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible educación de calidad, específicamente en la meta 4.7, en este capítulo, se discute la pertinencia de fortalecer la educación en derechos humanos, desde una perspectiva integral sustentada en la educación para la ciudadanía mundial y la educación para la valoración de la diversidad —todas dimensiones de dicha meta—, como una herramienta clave para gestionar los procesos de movilidad humana y disminuir las prácticas de discriminación, racismo y xenofobia que experimentan las personas en situación de movilidad y migración en México. A partir de los resultados de la Encuesta Nacional de Discriminación 2022, los principales hallazgos del trabajo muestran la presencia de valores, percepciones y actitudes negativas hacia la diversidad e inclusión de población de otros orígenes nacionales, migrante y refugiada, con énfasis en la población centroamericana, en la medida en que, una proporción importante de la población encuestada rechaza la integración de estas personas a la vida laboral y social de nuestro país, señalando que el gobierno debería de cerrar las fronteras, regresarlos a su país o instalarlos en albergues temporales hasta que cuenten con la posibilidad de regresar.

Por tanto, se advierte la necesidad de impulsar estrategias para la sensibilización y concientización en aras de construir sociedades inclusivas, tolerantes, pacíficas y seguras, así como de impulsar la interacción respetuosa entre diferentes culturas, costumbres y tradiciones. Así entonces, educar con una perspectiva intercultural se establece en una condición ante las diversas situaciones que atraviesan los países de la región y que han vigorizado las dinámicas de movilidad humana, pero particularmente ante el hecho de que la libre circulación es un derecho que debe procurarse para gestionar

las migraciones desde un enfoque humano e inclusivo. Finalmente, la meta es contribuir a los procesos de transformación social e impulsar la construcción de sociedades en donde las desigualdades, la discriminación y la xenofobia hacia estas poblaciones reduzca su presencia.

**Palabras clave:** derechos humanos, educación, xenofobia.

### III. Salir del clóset al interior de la familia: experiencias de personas de la diversidad sexual y de género

José Arce Valdez

Leonor Guadalupe Delgadillo Guzmán

Informar a la familia sobre la orientación sexual o identidad de género representa un evento de relevancia en la vida de las personas LGBTI+. Las expectativas que sus madres y padres les han atribuido, originadas en la heteronormatividad, no son satisfechas. Investigaciones previas indican que la familia pasa por un proceso de ajuste ante este fenómeno, el cual gradualmente conducirá a la aceptación. Para confirmar este punto, se llevó a cabo un trabajo a través de grupos focales con personas LGBTI+, donde se exploraron sus experiencias relacionadas con el reconocimiento de la orientación sexual y/o identidad de género a nivel personal y familiar, así como las experiencias posteriores a este reconocimiento y la dinámica relacional actual con la familia. Los hallazgos son congruentes con investigaciones anteriores, evidenciando que el proceso de socialización de la orientación sexual genera tensiones en las expectativas heteronormativas de padres y madres, lo que requiere un proceso de adaptación, resignación y resignificación de parte de estos para mantener el vínculo familiar con sus hijas e hijos. La falta de aceptación de la identidad de género y/o la orientación sexual conlleva al quiebre de la convivencia y al alejamiento de las hijas e hijos en busca de espacios de aceptación.

**Palabras clave:** LGBTI+. diversidad sexual; familia; orientación sexual, identidad de género

## IV. Vulnerabilidad, Igualdad y disparidad de géneros en comunidades nahua hablantes

Claudia Torres Castillo

El capítulo explora cómo los eventos históricos han creado desventajas para la población indígena en México, especialmente para las mujeres. La castellanización forzada transformó la percepción de los hablantes de náhuatl, consolidando estereotipos negativos sobre los indígenas y las mujeres. En la obra de Binet, se cuestionan estos constructos históricos y se invita a reconsiderar la historia desde perspectivas alternativas. Se destaca la ausencia de distinción de género en el náhuatl como indicativo de igualdad en las culturas indígenas, en contraste con la discriminación de género y raza en la sociedad colonial y contemporánea. Además, se subraya la necesidad de un enfoque interseccional para comprender y abordar la disparidad de género, considerando las interacciones entre raza, clase y género. El artículo sugiere que reconocer estas complejidades es esencial para avanzar hacia una igualdad de género más inclusiva en México.

**Palabras clave:** vulnerabilidad, igualdad, género, indígenas.

## V. Innovación psicopedagógica derivada de una unidad de aprendizaje básica conceptual, elaboración de un MOOC

Leonor Guadalupe Delgadillo Guzmán

Este capítulo da cuenta del cómo es posible instrumentar un equipo de trabajo entre docente y estudiantes que se tienen a cargo bajo una determinada unidad de aprendizaje con quienes se puede establecer un proyecto ambicioso que permita observar a todos y todas el cómo un conocimiento conceptual puede ser aterrizado en un dispositivo de innovación tecnológica de aprendizaje como son los MOOC, masiva *open online course* por sus siglas en inglés, en español, cursos masivos abiertos en línea. Propuesta que se trabajó hasta culminar un MOOC en Derechos humanos y bienestar social. Un recurso didáctico de enseñanza aprendizaje autogestivo abierto a las personas que quieran aprender más sobre el tema sin importar que cuenten o no con un nivel académico universitario. Lo importante aquí es el interés por querer y saber más sobre un tópico en específico. El producto final se encuentra instalado en la plataforma de Seduca, portal de servicios educativos, en la pestaña de campus virtual, seguida de la pestaña de educación continua, y finalmente de la pestaña de MOOC de forma gratuita y totalmente abierta.

**Palabras clave:** innovación tecnológica, los MOOC, derechos humanos, bienestar social

## VI. El papel de las instituciones de educación superior en el desarrollo sostenible

Carlos Salvador Rodríguez Camarena

Laura Leticia Padilla Gil

Este capítulo explora el papel de las instituciones de educación superior en el desarrollo sostenible, específicamente en México. Se discute el concepto de desarrollo humano y el impacto de la educación en el desarrollo social. También se examina el marco legal de la educación superior en México y el tema de la autonomía universitaria. Finalmente, se reflexiona sobre el concepto de excelencia educativa y su evaluación.

Las instituciones de educación superior en México tienen un papel fundamental en el desarrollo sostenible del país. La educación brinda habilidades y conocimientos que son necesarios para el desarrollo humano y las universidades públicas en México han utilizado la autonomía que les garantiza la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos para contribuir al desarrollo nacional a través de la instrucción, la educación, el apoyo a la investigación científica y tecnológica, y la promoción del fortalecimiento y difusión de la cultura. Es importante la importancia de la calidad y excelencia en la educación superior; las instituciones deben ser evaluadas externamente para garantizar su calidad y reputación. De ahí que el papel de las instituciones de educación superior en México, por un lado, es fundamental para el desarrollo sostenible del país: deben contribuir al mismo a través de la educación, la investigación y la promoción de la cultura.

Por otro lado, la educación es fundamental para el desarrollo social en México, ya que brinda a las personas habilidades y conocimientos que de otra manera serían inaccesibles. La educación superior debe ser de excelencia según la Constitución, y la universidad pública debe ofrecer una educación que promueva el desarrollo personal, la responsabilidad, el respeto, la libertad individual y los derechos humanos. Sin embargo, el sistema educativo en México tiene una deuda con la sociedad, ya que el pleno ejercicio del derecho a la educación es fundamental para el desarrollo y la mayoría de los recursos provienen de la sociedad, pero no se está recibiendo la cantidad ni calidad de profesionales necesarios.

En este aspecto, es importante el tema de la autonomía universitaria en México y su relación con el desarrollo sostenible del país. La autonomía universitaria es un derecho constitucional que se otorga a las instituciones de educación superior en México, y les permite tener libertad en la toma de decisiones y en la gestión de sus recursos. Esta autonomía se divide en cuatro facetas o facultades: autogobierno, autorregulación, autogestión administrativa y autoorganización académica.

Esta investigación analiza cómo las universidades públicas en México han utilizado esta autonomía para contribuir al desarrollo sostenible del país, y cómo algunas de ellas han abusado de ella en detrimento de México. También se discute la obligación de las instituciones educativas públicas de propiciar el desarrollo nacional a través de la instrucción, la educación, el apoyo a la investigación científica y tecnológica, y la promoción del fortalecimiento y difusión de la cultura.

**Palabras clave:** instituciones de educación superior, desarrollo sostenible.

## VII. Derecho de acceso, la participación ambiental y su dinámica en la Comisión Interamericana de Derechos Humanos

Celia América Nieto del Valle

María Trinidad Rojas Arreola

Grecia Atenea Huape Padilla

Los derechos de acceso entendidos como poder acceder a la información, la participación y la justicia todos estos, en materia de derecho ambiental, representan un trinomio fundamental que permiten gozar y disfrutar del derecho humano a un medio ambiente sano. Cada uno de ellos posee un papel trascendental, por ejemplo, si no se brinda información, se niega el derecho a la persona o personas, comunidades para acceder a la justicia ambiental.

La participación en términos generales es fundamental en un estado democrático. La participación pública ambiental —eje central de esta colaboración— es un derecho garantizado y protegido en la legislación interna de cada país, así como en el sistema universal e interamericano de protección de derechos humanos.

La Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) ha recibido peticiones de los promoventes quienes acudieron a sede solicitando la protección de derechos como: derecho a la vida, salud, derecho al agua, salud, propiedad y por supuesto, el derecho humano a un medio ambiente sano.

Los peticionarios entendidos como cualquier persona, grupo de personas, entidad no gubernamental reconocida en uno o más Estados miembros de la Organización de Estados Americanos incluso, la propia Comisión por *motu proprio* están facultadas para iniciar la tramitación de una petición ya sea a nombre propio o bien, en nombre de terceras personas que refieran una presunta violación de los derechos reconocidos en el *corpus iuris* interamericano. Por tanto, el objetivo de esta investigación es conocer quiénes son los peticionarios y cuál es la dinámica de participación en los asuntos de esa sede.

**Palabras clave:** derecho, acceso, ambiente, participación ambiental, Comisión Interamericana de Derechos Humanos.

## VIII. Principios jurídicos de la educación ambiental y su transversalidad para el desarrollo sostenible

Laura Leticia Padilla Gil

Grecia Atenea Huape Padilla

Erandi Guadalupe Bernal Trejo

El propósito primordial de la educación ambiental es la transmisión del conocimiento para generar conciencia social sobre el cuidado, protección y preservación del medio ambiente, cuyo resultado se convierta en la generación de acciones que permitan proponer soluciones a los problemas ambientales y a su vez, incidir en la construcción de un entorno armónico, entre el hombre y la naturaleza en un marco de respeto y responsabilidad generacional.

En este contexto, los principios jurídicos medioambientales y de la educación ambiental, constituyen directrices que guían la actuación institucional en la elaboración de los planes y programas educativos; además, son disposiciones que orientan a los operadores jurisdiccionales en la interpretación de la norma jurídica o bien, al cuerpo legislativo en la formulación de iniciativas de ley. Esta labor convergente incide en el comportamiento de los seres humanos, instituciones y organismos en cuanto a su posición y actuación ambiental.

El objetivo del presente capítulo se centra en exponer los principales instrumentos internacionales y nacionales que fundamentan los principios jurídicos medioambientales y de la educación ambiental, así como un breve análisis acerca de la importancia de la transversalidad de la educación para el desarrollo sostenible.

El enfoque de la investigación es de carácter cualitativo asociado a un nivel metodológico de tipo descriptivo. Por lo que se realizó una investigación documental, a través de la cual, se recolectó, analizó y sistematizó información proveniente de los instrumentos internacionales y nacionales, así como de la literatura académica vinculada a la educación ambiental, la transversalidad y el desarrollo sostenible.

Entre los hallazgos con mayor relevancia, se destaca que los principios jurídicos medioambientales y de la educación ambiental son el resultado de múltiples esfuerzos globales cuya finalidad es afrontar los problemas ambientales y a su vez, coadyuvar en la preservación del medio ambiente para que las generaciones presentes y futuras disfruten de los recursos y el entorno natural que nos brinda nuestro planeta Tierra.

**Palabras clave:** tierra, educación ambiental, desarrollo sostenible, principios jurídicos.

## IX. Impacto de las redes sociales en niños, niñas y adolescentes en Jacala de Ledezma, Hidalgo

Leydi Diana Morales Díaz

Yarelia Hernández Martínez

En la actualidad, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) juegan un papel determinante en la vida de los seres humanos. Son útiles tanto para la comunicación como para la distribución de diversos conocimientos, de manera más rápida y fácil, permiten que la capacidad de comunicación interpersonal sea de manera más eficiente. Han transformado de manera vertiginosa la vida cotidiana y social de los seres humanos, algunos ejemplos están en el uso de los teléfonos móviles, los computadores, el internet y sus herramientas de comunicación, la televisión digital, aplicaciones entre otros, que nos permiten conocer un lugar sin haber estado físicamente en él.

Estas transformaciones han ido permeando en los ámbitos profesionales y educativos para facilitar nuestros desempeños en varias áreas, una de ellas tiene que ver con el acceso a la información, otra con el procesamiento de datos, y otra, con la comunicación inmediata, sincrónica y asincrónica, para difundir información o para contactar con cualquier persona en cualquier lugar del mundo, lo que en algunas ocasiones se corre el riesgo de ser vulnerable, un comentario virtual puede ser perjudicial en la construcción de la identidad de los niños, niñas y adolescentes, especialmente cuando la difusión de contenidos negativos o descalificadores que se propagan muy rápido, alcanzando niveles insospechados.

Por lo anterior, el objetivo de este capítulo es analizar el impacto de las redes sociales en niños, niñas y adolescentes del municipio de Jacala de Ledezma, Hidalgo. Nos apoyamos de la metodología mixta, utilizando como herramienta la encuesta que fue aplicada a los alumnos de diversos niveles educativos. Se encontró que los niños, niñas y adolescentes desconocen de los efectos negativos y/o positivos de las redes sociales. Se recomienda generar estrategias de apoyo a padres de la familia que permitan mantener una supervisión constante en el contenido de las redes sociales.

**Palabras clave:** redes sociales, niñez, adolescencia.

## X. Alternativas escolares con infancias y juventudes en contextos de vulnerabilidad

María Guadalupe Velasco Giles

Rocío Elizabeth Salgado Escobar

José Federico Benítez Jaramillo

El escrito caracteriza los procesos, dinámicas e interacciones pedagógicas y sociales desplegados por las infancias y las juventudes de escuelas Primarias Multigrado, Telesecundarias y Telebachilleratos Comunitarios, modalidades de educación básica y media superior, implementadas en el orden de las políticas educativas, para poblaciones de zonas urbano marginales, indígenas y rurales. La investigación permitió hacer visibles las voces de estudiantes y profesores, que habitan en escuelas que se proponen como alternativas educativas para grupos poblacionales en edad escolar de estos contextos.

Desde un enfoque cualitativo-interpretativo, basado en encuentros dialógicos conversatorios, y talleres, se coloca como centro el conocimiento vivencial y localizado de los niños y jóvenes; bajo una metodología horizontal, reflexiva y dialógica (Corona y Kaltmeier, 2012). La perspectiva teórica es sociocultural, desde la cual las infancias y las juventudes se conciben como sujetos educativos y de derecho, insertos en una lógica escolar, pero ligado a un contexto social amplio; por lo que se plantean formas alternativas y pertinentes de comprender, sentir y expresar los contextos socioculturales cada vez más complejos. Esta perspectiva permitió también reconocer que los modos de nombrar, legislar, concebir y aludir al niño o al joven, suelen estar contextualizados por los momentos históricos, sociales y políticos que los definen. Por ello, se propone destacar el enfoque de derecho a la educación en contextos de vulnerabilidad y desigualdad; al tiempo, de develar las interacciones y participaciones desplegadas por los sujetos que habitan los espacios escolares y comunitarios donde tienen existencia las escuelas.

**Palabras clave:** infancias, juventudes, contextos vulnerables.



# I. Las defensorías universitarias como promotoras de los derechos humanos en México y en España

María Trinidad Rojas Arreola<sup>1</sup>

Perla Araceli Barbosa Muñoz<sup>2</sup>

## Introducción

En las Instituciones de Educación Superior (IES), tanto públicas como privadas, resulta de gran relevancia la promoción de los derechos humanos y universitarios, así como la implementación de mecanismos que garanticen el ejercicio efectivo de éstos, con el fin de que las actividades sustantivas de la universidad se gesten en un marco de respeto a dichas prerrogativas; por lo anterior, el presente capítulo se circunscribe al Objetivo de Desarrollo Sostenible 4.5, el cual alude al compromiso de las IES de garantizar el acceso a la educación en condiciones de igualdad a todas las personas, eliminar las disparidades de género y procurar un ambiente universitario armonioso y libre de cualquier tipo de violencias.

Atendiendo a ello, se necesita implementar, al seno de las universidades, esquemas integrales que permitan garantizar el cumplimiento de los objetivos definidos en su propia normativa a la luz de los derechos humanos, para lo cual se debe partir de una culturización sobre estos derechos a toda la comunidad universitaria, fomentando así la formación de individuos solidarios, responsables y con conciencia social.

Asimismo, las defensorías universitarias constituyen órganos de gran relevancia en las universidades, cuyo objetivo es equilibrar la actuación de las distintas autoridades universitarias, integrando en el mayor gra-

---

<sup>1</sup> Doctora en Derecho por la Universidad de Guanajuato, académica de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Contacto: trinidad.arreola@umich.mx

<sup>2</sup> Doctora en Ciencias del Desarrollo Regional por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, profesora e investigadora de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Contacto: perla.barbosa@umich.mx

do posible los derechos de cada individuo con las exigencias colectivas de la universidad y de su ámbito social, debiendo prevalecer en todo momento una política institucional con enfoque de derechos humanos que favorezca las relaciones entre los diferentes grupos y personas que forman parte de la comunidad universitaria.

Por todo esto es que, en el ámbito internacional, en las universidades principalmente públicas, aunque no de manera exclusiva, ha venido incorporándose la figura de la defensoría o procuraduría universitaria, bien por vía reglamentaria o por acuerdo administrativo de sus órganos de gobierno, en aras de contar con mecanismos y entramados institucionales sólidos para la promoción y defensa de los derechos humanos.<sup>3</sup>

## **Desarrollo**

### *Modelo teórico*

Este capítulo parte del modelo garantista, que incluye de manera implícita la obligación constitucional que tienen las autoridades universitarias de proteger, promover, respetar y garantizar los derechos humanos y universitarios, en un contexto institucional en donde se presentan relaciones de subordinación entre los entes que conforman la comunidad universitaria, y como consecuencia continuas violaciones a sus derechos. En especial en torno al quehacer de las defensorías universitarias, organismos garantes de la legalidad, razonabilidad y eficiencia en la prestación de los servicios que ofrecen las Instituciones de Educación Superior.

La defensoría universitaria es una institución que emana del paradigma contemporáneo de los derechos humanos, el cual, tras la reforma constitucional de 2011 en México, enfatiza la universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad de los derechos fundamentales (Corte IDH, 2011). Este modelo se enriquece con teorías organizacionales que promue-

---

<sup>3</sup> Este capítulo recupera y amplía algunos fragmentos de la investigación previamente realizada en la tesis de maestría de María Trinidad Rojas Arreola, titulada *Los derechos humanos y su importancia en la vida universitaria contemporánea: la experiencia en la Defensoría de los Derechos Humanos Universitarios Nicolaitas* (2015), con el objetivo de profundizar en el análisis comparativo y contextualizar los avances en la materia.

ven estructuras híbridas adaptadas a contextos específicos, como las instituciones de educación superior:

1. *Teoría del Ombudsman como mecanismo de justicia alternativa*. Basada en las ideas de Jorge Carpizo y Héctor Fix-Zamudio, esta corriente describe al ombudsman como un intermediario no vinculante que fomenta el respeto por los derechos mediante recomendaciones persuasivas y carentes de coerción (Carpizo, 2003; Fix-Zamudio, 2001).
2. *Modelo híbrido de Ombudsman Universitario*. Según Rodríguez Gaona, este modelo combina elementos organizacionales y jurisdiccionales. En México, se caracteriza por su enfoque en la defensa de los derechos de la comunidad universitaria mediante prácticas como la mediación, conciliación y propuestas normativas, destacando su rol educativo (Rodríguez Gaona, 2009).
3. *Teoría de la cultura organizacional en derechos humanos*. Este enfoque, representado por estudios de García Ramírez, propone que las defensorías promuevan valores como la equidad, la inclusión y el respeto en el entorno universitario, lo cual refuerza su capacidad para integrar la normativa internacional y nacional (García Ramírez, 2011).
4. *Derechos Humanos y Gobernanza Universitaria*. En un contexto internacional, las defensorías universitarias se apoyan en marcos como la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), particularmente el ODS 4 (educación de calidad). Este enfoque resalta el rol de las universidades como actores clave en la promoción de sociedades más justas (Jiménez, 2009).

Por tanto, la defensoría universitaria actúa como un puente entre la comunidad universitaria y los sistemas formales de justicia, promoviendo una educación basada en derechos y valores. La instauración de esta figura, obligatoria en otros países como España, permite abordar los conflictos internos con agilidad y sensibilidad, contribuyendo así al fortalecimiento institucional y al bienestar de la comunidad universitaria.

### *Consideraciones metodológicas*

El diseño metodológico del presente estudio parte del paradigma cualitativo y de un análisis de contenido de corte descriptivo, que permite la caracterización del objeto de estudio: las defensorías universitarias. Asimismo, se realiza un estudio de derecho comparado, para identificar las coincidencias y divergencias entre estas figuras universitarias en México y en España.

### **Defensoría Universitaria: antecedentes, naturaleza y proceso**

La figura de las defensorías universitarias constituye un peculiar sistema de control de la actividad administrativa de la universidad, permitiendo así, una mayor tutela de los derechos de los colectivos y personas que conforman el entorno universitario sin necesidad de recurrir a los tradicionales controles administrativos o jurisdiccionales (Jiménez, 2009, pp. 170 y ss.), y que comparte la naturaleza de un *ombudsman*.

En este tenor, las defensorías, procuradurías y organismos de promoción, protección y defensa de los derechos humanos actualmente presentes en el ámbito universitario en diversos países, conforman una especie de subsistema de *ombudsman* especializados en la salvaguarda de derechos universitarios en las Instituciones de Educación Superior.

En América, sólo por mencionar algunos antecedentes de esta actividad llamada hoy en día *ombudsing*, la Universidad Simón Fraser de Canadá fue pionera en la creación de este organismo de defensa de derechos universitarios en el año de 1965, lo que la convierte a nivel internacional en la primera Defensoría Universitaria, sumándose años más tarde a este ejercicio universitario, la Defensoría de la Universidad Estatal de Washington, Estados Unidos, creada en 1970 (Carmona, 2013, pp. 205 y ss.).

Cabe precisar que, en México, el modelo ibérico de *ombudsman* sirvió de inspiración a nuestro insigne jurista Jorge Carpizo en ese momento rector de la Máxima Casa de Estudios del País, para crear en la Universidad Nacional Autónoma de México, una Defensoría de los Derechos Universitarios en la sesión del Consejo Universitario del 29 de mayo de 1985,

donde se aprobó el Estatuto de la Defensoría, marcando el nacimiento del *ombudsman universitario* en el ámbito latinoamericano.

Esta defensoría funge incluso como el antecedente inmediato de las comisiones de derechos humanos que se implementarían después a nivel nacional y en las Entidades Federativas en nuestro país (Carmona, 2013, p. 220), precedente de lo más importante para entender en primer término la relevancia de dicha institución en la vida universitaria y por otro lado el impacto que la actuación universitaria tiene en el entorno social; así como destacar el papel que el ombudsman como institución garante de derechos humanos ha venido desarrollando a partir de este antecedente gestado en la trinchera universitaria.

Por su parte, en Europa el punto de partida del defensor universitario se gesta en España, cuando se incluyó en los estatutos de algunas universidades de manera voluntaria y al amparo de la autonomía universitaria consagrada en la Ley de Reforma Universitaria de 1983, regulada en los respectivos Estatutos, fecha de la que tuvieron que transcurrir dos años para su efectiva implementación, es decir, es en 1985 cuando aparecen las primeras defensorías, iniciando en la Universidad Complutense de Madrid y posteriormente la Universidad de Granada (cuya casa es la de Ignacio Jiménez Soto, un referente obligado si queremos conocer la figura de la defensoría universitaria), lo que conllevó la regulación más amplia y detallada que de dicha figura se hizo en la década de los ochenta.

A través de las defensorías o procuradurías de los derechos humanos y universitarios en las Instituciones de Educación Superior, se busca el respeto de los derechos de la comunidad universitaria mediante la orientación, la vigilancia y la supervisión de la misma, “para guiar y aconsejar a agraviados; para señalar errores y yerros de autoridades; para tramitar denuncias; para conciliar intereses contrapuestos, e inclusive para proponer enmiendas o adiciones a la legislación universitaria, a efecto de preservar y hacer efectivo el orden jurídico [...]” (Barrera, 1986, p. 24).

El defensor universitario es una institución de carácter interno encargada de la defensa de los derechos de los integrantes de la comunidad universitaria, es decir, sólo pueden recurrir a su amparo, los estudiantes, el personal académico y administrativo, de lo que habría que decir que estas

son para algunos estudiosos en la materia ideas limitativas, ya que hay universidades que son partidarias de un concepto de defensor más extenso y que optarían por que sus funciones incluyan toda circunstancia que afecte a un miembro de la comunidad. Así, en muchas ocasiones, *las características del defensor universitario difieren de unas universidades a otras, en virtud de la autonomía que tienen las mismas para definir tal figura* (Espada y Villanueva, 2000, pp.8 y ss.)

A través de estas instancias se busca crear nuevas formas de solucionar eficazmente determinados conflictos en el complejo y amplio quehacer universitario, sin acudir a los métodos de jerarquía administrativa, lenta, engorrosa, por tanto, disuasoria para el reclamante. Ahora bien, se debe precisar que la función de supervisar la actividad de la administración universitaria debe ser entendida de una forma restringida, sobre todo en lo que haga referencia a no rebasar las competencias de otros órganos, poniéndose en práctica para proteger y garantizar los derechos de algunos miembros de la comunidad universitaria que puedan haber sido vulnerados.

Es importante destacar que al no formar parte de la administración y, por tanto, no tener carácter ejecutivo, sus actuaciones se caracterizan por una mayor flexibilidad y sus decisiones sugieren soluciones mediante su poder de persuasión, pues de otro modo sería un juez más y perdería sentido su propia existencia. Lo anterior, no significa que no tiene medio coactivo para el cumplimiento de sus recomendaciones, ya que su eficacia se deberá en gran medida a la autoridad, el reconocimiento, el carisma y el prestigio de su titular o titulares, virtudes que se pueden ver aumentadas por las condiciones y requisitos que caracterizan la designación en cada universidad, ya que determina el respaldo y el grado de representatividad con que contará el defensor, en donde dicho sea de paso, la actuación y respeto que a dicha figura emane la autoridad universitaria será clave para el éxito de un órgano de tal envergadura como el referido.

Es decir, independientemente de cómo se realice su elección, las cualidades personales antes reseñadas que suelen tener el titular o titulares son determinantes, ya que poseen una trayectoria profesional ejemplar en el seno de la universidad y condiciones humanas idóneas para desempeñar la labor, pues siendo el del defensor un cargo de indudable vocación pública, la amabilidad de atender a las personas que a él acudan, la bondad, la seriedad de su conduc-

ta, el sentido ético de las actuaciones que emprenda o el ejemplo cotidiano de su rectitud van a fortalecer la filosofía de su actuar en el órgano bajo su cargo.

En este mismo orden de ideas, se debe entender que la Defensoría constituye un órgano independiente y autónomo que se ancla en el control de la legalidad de manera oficiosa o a instancia de parte, lo que conlleva de manera clara un mecanismo formal que arranca con las quejas o actuaciones oficiosas (Carmona, 2013, p. 23) presentadas por alguno de los miembros de la comunidad universitaria.

A criterio de Roberto Rodríguez Gaona (2009, pp. 1 y ss.) las defensorías universitarias son de carácter organizacional, toda vez que la institución de la defensoría universitaria se configura de manera especial, por ello se aparta de los estándares estrictos del *ombuds* general, pues se concentra, básicamente, en la tutela de los derechos de la comunidad universitaria en apego a su legislación.

Dentro de las consideraciones de Rodríguez, encontramos, por un lado, que las características precedentes alejan a las defensorías universitarias de México, de la idea común y contemporánea de un *ombudsman* organizacional y lo acerca más a los mecanismos organizacionales de control interno de legalidad o a las funciones específicas de los múltiples medios de atención formal de los conflictos de la institución, como un organismo garante de los derechos humanos universitarios.

Por otro lado, cabe precisar que la misión del defensor es trabajar para la mejora de las funciones sustantivas de la universidad, es decir, debe velar así por su buen funcionamiento, porque se cumplan y respeten los derechos de todos sus miembros y porque se lleven a cabo acciones o reformas que mejoren la efectividad de éstos y de los servicios que presta, y para ello, el defensor se sirve del estudio global e independiente de los problemas, del asesoramiento, del diálogo, de la escucha, del acercamiento de posturas, así como del efecto disuasorio de su intervención.

Son cinco los principios o rasgos que con carácter general podrían definir a los defensores universitarios:

- *Principio de actuación jurídico.* Al igual que cualquier organismo autónomo, el defensor tiene facultades específicas, conforme al marco jurídico que le es aplicable, tanto en el ámbito universitario como

en el concierto internacional. Ahora bien, el defensor también está llamado a trascender la norma y buscar la justicia;

- *Accesibilidad.* El éxito de la función de los defensores universitarios pasa ineludiblemente por la necesidad de estar siempre a disposición de todos los miembros de la comunidad universitaria y, en este sentido, va acompañado del espíritu antiformalista que debe presidir el acceso al mismo;
- *Ausencia de Poder Ejecutivo.* Los defensores universitarios no están para fiscalizar, ni vigilar a nadie. No dan órdenes, ni mandan. Sus pronunciamientos y decisiones no son como es sabido vinculantes. Su labor se realiza escuchando, atendiendo, convenciendo, persuadiendo, mediando, suministrando y recibiendo información, articulando propuestas viables y equitativas de solución a las personas y órganos competentes;
- *Imparcialidad, independencia y autonomía.* El éxito de la función del defensor radica en un seguimiento de estos tres principios, ya que deben actuar bajo esas tres pautas estrechamente vinculadas. El defensor deja de ser estudiante, profesor o personal administrativo, para por encima de ello, convertirse en un miembro de la comunidad universitaria llamado a servir a toda ella, por encima de sectores sindicales, facultades u órganos de gobierno, sólo así logrará el grado de confianza entre la comunidad universitaria, cuestión imprescindible para su actuación eficaz.
- *Confianza.* Para cumplir con los puntos anteriores, se debe otorgar confidencialidad. Su misión exige al defensor universitario actuar siempre con estricta discreción. De forma muy gráfica se trata de una figura que debe trabajar mucho, pero a la que se debe ver poco cuando examine los asuntos o las quejas que cualquier miembro de la comunidad universitaria le haga llegar, lo que no quita por supuesto, en sentido inverso y a la par, realice una constante labor pública de difusión, información y fluida comunicación con todos los sectores, órganos y personas que forman la universidad.

Para efectos comparativos, expondremos las características que señala Rodríguez para el defensor universitario como *ombudsman* organizacional:

- Promueve y vigila la cultura de la legalidad. Esto puede incluir el impulso de códigos o estándares éticos, de integridad académica o de políticas institucionales;
- Mediante la retroalimentación y las recomendaciones de la solución informal de los conflictos, el defensor universitario impulsa la revisión de los procesos institucionales y contribuye a garantizar la calidad de los servicios;
- Promueve una educación basada en valores y derechos;
- Es un gestor de conflictos o un solucionador de conflictos entre los miembros de la comunidad universitaria, o bien, entre personas externas respecto de actos de las autoridades o servicios universitarios;
- Es un asesor sobre el ejercicio de los derechos fundamentales de toda la comunidad universitaria;
- Es el principal promotor de las igualdades y la equidad de género en la universidad; y,
- Es un consultor para la Administración Universitaria con el fin de que los procesos institucionales sean equitativos y ofrezcan calidad (Barrera, pp. 25 y ss.).

Como se puede observar, en realidad la dinámica y función de las defensorías universitarias, es una cuestión más que organizacional o eminentemente jurisdiccional como refiere Rodríguez, una institución de naturaleza mixta o híbrida, ya que parte de la practicidad del órgano, sin descuidar la base jurídica interna para su correcto funcionamiento.

En el cambio de paradigma respecto a los derechos humanos, más aún a partir de la trascendente reforma constitucional en materia de derechos humanos de 2011 en México, y al ser la universidad una institución de corte global, la utilidad que posee un *ombudsperson* especializado en la educación superior es innegable, en tanto garante de la legalidad, razonabilidad y eficiencia en la prestación de los servicios que ofrecen las universidades,

mediante la protección de los derechos que disponen los estudiantes, académicos y administrativos en virtud de las normas que rigen a las Instituciones de Educación Superior en el ámbito de su competencia, lo que hace que el tema de la educación como derecho humano se vea materializado y que se vigile la observancia de otros derechos humanos en las universidades.

Lo anterior configura una nota esencial del diseño institucional y la reconfiguración de estos organismos, es decir, la universidad actual no es la misma de la década de los ochentas, hay todo un cambio generacional y por ende sus funciones se han ampliado, de ello la relevancia de la instauración de este órgano defensor, ya que su naturaleza le permitirá lograr la noble labor entre otras cosas, de salvaguardar los derechos humanos en la realidad jurídica que conlleva su implementación, y que es producto de la obligada reconfiguración del quehacer universitario, en donde el defensor tiene más autoridad que poder, apela más a la justicia que al derecho y busca más humanismo y menos burocracia.

Son muy diversas las actuaciones de las defensorías, pero tratando de señalar de manera unificada sus funciones, se puede decir que, en lo general, el procedimiento se inicia por medio de una queja, individual o colectiva, por escrito y firmada por el o los interesados con datos generales y dentro de un periodo de presentación en los casos que el transcurso del tiempo haga inviable su tramitación, debiéndose hacer llegar todos los medios de prueba que se tengan. Cada universidad tiene sus propios criterios acerca de la necesidad de agotar las demás vías administrativas, según sea la naturaleza del reclamante para que la queja sea tramitada por el defensor, además en la mayoría de las universidades éste puede actuar también de oficio.

Presentada la queja, se registra y se emite el correspondiente acuse, se acuerda si va a ser admitida a trámite o si, por el contrario, se rechazará, y si esto último sucede se le comunicarán los motivos de tal decisión y se le informará sobre las posibles instancias o facultadas para atender su planteamiento. Hay una práctica general de no entrar en el examen de las quejas sobre las que esté pendiente una resolución judicial y de abandonarlo si, una vez que haya iniciado sus actuaciones, se interpusiese demanda o recurso ante los tribunales, debiendo precisar que hay casos en los que esto no es un requisito, como la Defensoría de los Derechos Humanos Universitarios Nicolaitas. Del mismo modo, no se tramitarán las quejas anónimas y aquellas

en que exista mala fe, carencia de fundamento o inexistencia de pretensión, como también las que provoquen, por las actuaciones que dimanen de su tramitación, perjuicio en el legítimo derecho de terceras personas.

Admitida la queja, se hará la investigación para el esclarecimiento de los hechos que originaron la reclamación, contando con uno de los instrumentos más valiosos de que dispone el defensor, que es el derecho de poder exigir de todos los órganos y miembros de la comunidad universitaria la colaboración que necesite para el ejercicio de sus funciones.

De manera invariable, la defensoría comunicará el contenido de la queja al organismo, dependencia administrativa o persona que proceda para que éste remita un informe al respecto, por escrito, dentro de un plazo específico y comunicará al interesado la finalización de sus actuaciones mediante un oficio en el que le informará sobre la conclusión a que se haya llegado en relación a la queja que presentó o la solución que se haya conseguido, especificará las recomendaciones o sugerencias que el defensor haya realizado para que el órgano administrativo mejore su actuación.

Este procedimiento goza de gran flexibilidad, pudiendo modificarse siempre que el defensor opine que ciertos pasos son innecesarios, pero existen unos mínimos legales que deben ser considerados para respetar todas las garantías posibles que otorgan seriedad y credibilidad a la institución.

Al igual que lo señalado en el caso del procedimiento, la conclusión del trámite de la queja se puede realizar, sin entrar en las peculiaridades de cada universidad, bajo una perspectiva general, a través de:

- *Archivo de las actuaciones.* Se produce si en el periodo en que el problema está siendo tramitado se soluciona o en el caso de que, finalizada la investigación, no se advierta ninguna vulneración en los derechos del afectado, ni irregularidades administrativas de ningún tipo, o bien en el cumplimiento de la resolución que se emita;
- *Suspensión.* Se paralizan las actuaciones que se está llevando a cabo, realmente es semejante a un archivo y sucede si iniciada la investigación, la persona agraviada interponer algún tipo de demanda o recurso ante los tribunales; y,
- *Resolución.* Ésta puede ser con medidas de solución inmediata, recomendaciones, recordatorios de sus deberes legales y sugerencias

para la adopción de nuevas medidas formuladas, aun no teniendo el defensor la capacidad de modificar o anular los actos y resoluciones de las administraciones públicas; cuando el órgano administrativo reciba la resolución, deberá de contestar dentro del plazo establecido. Por medio de la respuesta que emita, se puede aceptar la resolución o justificar la imposibilidad de cumplirla.

- En ocasiones, la importancia del tema a que hace referencia un conflicto convierte una queja individual o realizada de oficio, en este caso siempre en forma de expediente escrito, en una actuación de carácter general que puede afectar ya no sólo a quien hubiera interpuesto la queja, sino a todo un colectivo. Si el defensor estima que se podría haber llegado a una solución positiva en el caso de que hubiesen sido atendidas sus resoluciones y ésta no llegó, dependiendo de la universidad y que en el tema es muy variado, podrá hacer del conocimiento al máximo órgano universitario la falta de cumplimiento a su resolución, para que se llame a la autoridad que se negó a cumplir su resolución.

Además de este procedimiento general, se han establecido también otros tipos de actuaciones, que se pueden sintetizar en las siguientes:

- *Asesoría diaria*: generalmente se trata de una solicitud de información por teléfono, correo electrónico y principalmente de modo verbal ante la defensoría universitaria, cuya tarea es de las principales y en la cual, este órgano dedica el mayor tiempo, ya que previene de manera significativa conflictos futuros;
- *Intervenciones*: mediante gestiones personales con las personas u órganos objeto de la queja o con la autoridad académica o administrativa que la pueda resolver y con dichas actuaciones, se resuelven la queja o vulneración de derechos, sin necesidad de dictamen ni recomendación por escrito, por lo que es otra actividad que habla de la importancia de la intervención y sensibilización que dicho órgano emplea para dirimir los conflictos y que ocupa otra carga importante de tiempo y trabajo;
- *Mediación o conciliación*: es una actuación que se produce cuando todas

las partes implicadas aceptan la mediación o conciliación del defensor, y puede iniciarse cualquier actuación conducente a la solución de los desacuerdos y enfrentamientos que se produzcan entre los diferentes sectores de la comunidad universitaria de manera amistosa. Se convocará a los implicados a una sesión conjunta en la que se intentará la conciliación, de modo que expongan razonadamente sus posturas y se propongan fórmulas que solucionen las cuestiones controvertidas. Finalmente, los acuerdos que se obtengan de la sesión de conciliación se recogerán en un acta que deberán firmar el defensor y las partes para que puedan tener carácter vinculante;

- *Propuestas de adecuación a la normatividad universitaria:* es una de las facultades poco ejercidas y a su vez, poco atendidas, pero de las más valiosas, sobre todo bajo un enfoque de prevención de vulneraciones de derechos y adecuación normativa, ya que, por lo general, la realidad social rebasa los marcos jurídicos universitario; y
- *Difusión:* otra de las actividades de mayor envergadura y a su vez que aportan mayor beneficio a la comunidad universitaria desde diferentes aristas y enfoques, principalmente como promotor de la cultura de la legalidad y como acciones preventivas de vulneraciones de derechos, es justamente la relativa a la difusión.

Respecto al informe anual que el defensor ha de presentar ante el órgano de quien depende, éste constituye el principal de los mecanismos de que dispone para persuadir a las autoridades y conseguir así la efectividad necesaria de su actuación.

El informe se presenta ante el órgano establecido por su reglamento, con absoluta independencia y autonomía respecto a su propia universidad, y en él, suelen constar el número de quejas recibidas y su vía de conclusión, la distribución por sectores, las propuestas de mejora legislativa universitaria, asesorías y un informe breve en los casos en los que se emitió recomendación, así como otras actividades que se consideren relevantes. Este informe es muy importante, toda vez que es de los pocos, por no decir que único órgano universitario que emite informe además del Rector, lo que habla de la gran importancia de este órgano.

Por último, a fin de clarificar su naturaleza y funciones, conviene precisar que el defensor universitario no es:

- Un juez o magistrado que, con sus sentencias, decide cuál de las partes es inocente o culpable, cuál tiene razón y cuál no;
- Un tribunal de justicia que juzga conductas, dicta sentencias e imparte justicia;
- Un abogado de oficio gratuito y único para atender todos los casos que se planteen;
- Tampoco es una gestoría dedicada a cuidar, promover o activar asuntos o intereses ajenos; y,
- No tiene función sancionadora (no es órgano jurisdiccional ni disciplinario, ni tiene poder ejecutivo).

Incluso, por una parte, cabe señalar que el defensor es, además, titular de las prerrogativas de inviolabilidad e inmunidad; esto significa que no se le podrán dirigir instrucciones de ninguna autoridad académica, ni tampoco podrá ser expedientado ni sancionado por las opiniones que formule o por los actos que realice en el ejercicio de las competencias propias de su cargo durante su mandato.

Por otra parte, todos los órganos de gobierno y todos los miembros de la comunidad universitaria tienen el deber de colaborar con el defensor en el ejercicio de sus funciones, y no se le podrá negar tampoco el acceso a ningún expediente o documentación relacionados con el objeto de la investigación. En este sentido, la facultad del defensor de examinar expedientes le permite comprobar la integridad y la veracidad de la información proporcionada por la persona u órgano de que se trate; esta capacidad de llevar a cabo investigaciones completas y exhaustivas representa, ciertamente, una salvaguarda y garantía en relación con los quejosos.

La existencia del defensor universitario supone en consecuencia, un valor añadido y una manifestación más de esas exigencias de buenas prácticas y de excelencia que caracterizan a la universidad. La misma excelencia, rigor y profesionalidad demandados en el ámbito de la docencia, la investigación, la preparación y la prestación de servicios, se exige también en el

ámbito de las garantías respecto de los derechos, dignidad e intereses legítimos de los miembros de la comunidad universitaria.

De lo anterior se desprende que existe una estrecha relación entre las funciones de las defensorías y los procesos institucionales de mejora de la calidad universitaria a través de la elaboración de propuestas de cambio y mejora institucional (Pérez, 2004, pp. 10 y ss.), lo que en países desarrollados se trabaja mucho y en lo cual México tiene mucho camino por recorrer.

En este sentido, se puede señalar que el mayor logro de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), por iniciativa de la Red de Defensores, Procuradores y Titulares de Organismos de Defensa de Derechos Universitarios [Reddu], en febrero de 2016, fue la firma de la Carta Compromiso para la Difusión y Aplicación de los Principios Constitucionales en Materia de Derechos Humanos en la Comunidad Universitaria. De los seis compromisos previstos, el tercero de ellos se refiere a este tópico: “Impulsar o fortalecer el funcionamiento de las defensorías [...]” (ANUIES, 2014), lo que conlleva la instauración obligatoria de esta figura en las universidades, lo que definitivamente, traería un nuevo paradigma respecto a este órgano en nuestro País.

### *Comparativa de la figura de las defensorías universitarias en sedes española y mexicana*

Un avance crucial en materia de defensa de los derechos humanos en sede universitaria se da en España cuando la figura del defensor universitario quedó regulada con carácter obligatorio en la Ley Orgánica de Universidades 6/2001, que establece al defensor como obligatorio en la universidad española, así, pues, y tras la aprobación de dicha Ley, esta figura se convierte en obligatoria para todas las universidades españolas, incluyendo las privadas.

Hoy en día, sólo algunas universidades (en su mayoría privadas) no han procedido a la creación de dicho órgano, pudiendo afirmar que no sólo se encuentra ya plenamente institucionalizado en el conjunto del sistema universitario español, sino que constituye una pieza clave de este, en donde son sumamente respetadas y atendidas todas sus actuaciones.

En la actualidad hay un total de 84 universidades en España, de las cuales 74 forman parte de la Conferencia Estatal de Defensores Universitarios. En referencia a las características del *Ombudsman Universitario* en Iberoamérica, en España las características de esta figura, coincide en su mayoría con la teoría general que hemos planteado en el apartado anterior (recordando que el paradigma en materia de derechos humanos no es el mismo en ese País que en México).

Es claro que existen diferencias de una universidad a otra respecto de sus procedimientos de actuación, y donde los defensores universitarios, se concretan generalmente en los mismos modelos, es decir: se denominan consultas en España, en México asesorías y orientación; quejas en ambos; mediación en España, en México conciliación en su mayoría y en algunas defensorías, tanto mediación como conciliación; expedientes de oficio en España y en México propuestas de mejora en la Legislación y procedimientos; informes en España, en México son recomendaciones; y, memoria en España, en México informe anual de actividades.

En la práctica, los expedientes de consulta y queja son los más utilizados, el usuario absolutamente mayoritario de este servicio es el estudiante, aun y cuando los asuntos que llegan a las defensorías universitarias tienen naturaleza muy variada, la cuestión de la evaluación del estudiante asume un papel protagonista.

Significativas coincidencias y divergencias son las que se tienen respecto de las defensorías universitarias de México y España. Partiendo de las coincidencias acorde a sus respectivos reglamentos se tiene lo siguiente:

- En ambos países se tiene la existencia de la figura del defensor universitario (aunque con diferentes denominaciones);
- Tienen una reglamentación propia;
- Realizan un importante trabajo de conciliación y mediación;
- Existe muy poco material bibliográfico del tema, la principal fuente es lo trabajado en sus redes;
- Sus actuaciones tienen un procedimiento semejante; y,
- Tienen una delicada carga de trabajo, es decir, la mayoría son académicos que siguen desarrollando investigación, impartiendo clase y a su vez atendiendo la defensoría.

Por lo que ve a las divergencias, se encuentran las siguientes:

- En España por mandato de ley todas las universidades tienen la figura de la Defensoría Universitaria, en México no es así. Contrario a España, en el caso de México no se tiene el respaldo obligatorio en alguna Ley en la materia, razón por la cual, si bien es cierto que la UNAM, al ser de las primeras Defensorías Universitarias en Iberoamérica tiene un amplio respeto y respaldo, la realidad es que esta figura en el resto de las Universidades, no ha tenido la fuerza que la Máxima Casa de Estudios en México y menos la que se tiene en otros países, precisamente por la falta de mandato, razón por la cual habrán de implementarse políticas públicas que permitan afianzar más dicha institución, ya que la Carta Compromiso antes referida no ha dado los resultados esperados;
- De los titulares en España, pocos son abogados, en México en su mayoría lo son;
- En México, los trámites son más formalistas, en España no. Por ello, la teoría planteada de que en España esta figura se considera organizacional y en México, híbrida; en algunos casos tradicionalista o formalista;
- En México, existe un tema preponderante de la protección, defensa, garantía y difusión de los derechos humanos, en España se tiene una política aplicada de derechos humanos al interior de la universidad de facto, es decir, no se abordan los temas de derechos humanos de igual forma, precisamente por la diferencia del sistema jurídico y de cultura de la legalidad, que aplica en uno y otro país, ejemplo de ello es la infraestructura, en otras palabras, la cultura de los derechos humanos dista mucho unas de otras.

Estas divergencias permiten advertir el gran reto que se tiene en las universidades en México respecto a las universidades españolas, y lo es que se configure la relevancia e importancia del defensor universitario a rango si no constitucional si de Ley, lo que obligaría a la implementación de esta figura defensora en todas las universidades del país, tanto públicas como privadas, además de su fortalecimiento acorde a las necesidades de cada contexto universitario.

## *Discusión*

Lo planteado en este ejercicio intelectual, permite señalar que falta mucho por avanzar en el tema del *ombudsman* universitario, es decir, a pesar de la antigüedad de la institución, falta fortalecerla en rubros de atribución, de nombramiento, de estructura, de homogeneidad y de actualización, toda vez, que es una tarea inacabada que habrá de ocupar no solo a los propios defensores al ser un rubro de primera importancia, tanto para las autoridades universitarias, como para el Gobierno en sus tres niveles, puesto que para el tema de derechos humanos, su promoción, respeto, prevención y garantía, no podrían tener un mejor aliado como lo es la Universidad para alcanzar tal fin.

Todo parece indicar que, de cara al futuro, la figura del defensor universitario, se va a ir desarrollando paulatinamente en las universidades que hoy no la tienen incorporada, sobre todo por la razón de que es un mecanismo propio, el cual, con sus peculiares características, se presenta muy apropiado para llenar los vacíos que la legislación universitaria deja. Pero para que esto suceda, es fundamental que la información sobre esta institución y sobre los derechos propios de cada integrante de la comunidad universitaria, estén al alcance de todos.

Atendiendo a la naturaleza de sus funciones, queda claro que no es incompatible ni suplanta a otros órganos o instancias tanto internas como externas a la Universidad, sino que complementa y potencializa el funcionamiento del sistema en su conjunto, a través de su aportación específica y especializada.

Una aportación que se lleva a cabo escuchando, suministrando y recibiendo información, realizando investigaciones aclaratorias, mediando con diplomacia, abriendo opciones, enviando soluciones y propuestas a las personas y órganos afectados. Una aportación caracterizada, además, por la visibilidad, accesibilidad e inmediatez, por la agilidad, rapidez y transparencia, por la gratuidad y ausencia de formalismos, por la imparcialidad, neutralidad y objetividad, por la confidencialidad y fiabilidad, por la buena fe y el respeto, por la prudencia, el humanismo y la generosidad, pero sin renunciar tampoco a la firmeza y determinación, teniendo siempre presente que antes que mediadores, son sobre todo defensores.

## Conclusiones

El análisis y fundamentación teórica presentada revelan que las defensorías universitarias constituyen un modelo híbrido que integra aspectos organizacionales y principios de justicia en el marco de los derechos humanos. Estas defensorías, inspiradas por el modelo del *ombudsman* organizacional, se adaptan a las complejidades de las Instituciones de Educación Superior al equilibrar los derechos individuales y colectivos, y promover una cultura de legalidad y equidad en la comunidad universitaria.

Desde una perspectiva contemporánea de derechos humanos, la defensoría universitaria se consolida como un mecanismo esencial para garantizar la dignidad y los derechos de estudiantes, docentes y personal administrativo. Al operar como un órgano autónomo, independiente e imparcial, se erige como un espacio de confianza donde se resuelven conflictos mediante mediación y conciliación, sin recurrir a procedimientos formalistas que desincentivan la búsqueda de soluciones.

Siguiendo los principios de la pedagogía crítica y la educación transformadora, las defensorías no sólo resuelven conflictos; además, fomentan la formación de ciudadanos socialmente responsables y conscientes de sus derechos. A través de programas de capacitación, asesorías y difusión, las defensorías contribuyen a generar un cambio cultural en las universidades, fortaleciendo el rol de las universidades como promotoras de valores democráticos y humanistas.

A pesar de su relevancia, el desarrollo de las defensorías universitarias en México enfrenta desafíos relacionados con su obligatoriedad normativa y reconocimiento institucional. En contraste con España, donde estas instituciones están reguladas por ley, en México su implementación depende de la voluntad de cada universidad. Este vacío normativo debilita su alcance y eficacia, evidenciando la necesidad de impulsar reformas legales que garanticen su existencia y operación en todas las universidades del país.

La defensoría universitaria no sólo aborda conflictos, sino que también contribuye a la mejora de los procesos institucionales, la calidad educativa y la cohesión social dentro de las universidades. Su impacto trasciende el ámbito académico, promoviendo una universidad más justa y equitativa,

y fortaleciendo su contribución al desarrollo de una sociedad respetuosa de los derechos humanos.

Como retos y perspectivas futuras se tiene que para consolidar las defensorías universitarias en México, se requiere: promover políticas públicas que respalden su creación en todas las Instituciones de Educación Superior; fortalecer su autonomía, estructura y recursos humanos; generar una cultura de derechos humanos y resolución pacífica de conflictos; y, reconocer el valor de la defensoría como una herramienta estratégica en el proceso de internacionalización y cumplimiento de estándares globales en derechos humanos.

El fortalecimiento de las defensorías universitarias, bajo este modelo integral, permitirá que las Instituciones de Educación Superior cumplan con su doble función de formar ciudadanos éticos y responder a las necesidades de una sociedad en constante evolución.

## Referencias

- Alcover, C. (coord.) (2008). *La figura del Defensor Universitario: garantía de derechos, libertades y calidad en las universidades*. España: Universidad Internacional de Andalucía.
- ANUIES, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2014). *Carta Universitaria. Compromiso por los Derechos Humanos*. ANUIES. <https://www.uv.mx/defensoria/files/2018/01/ANUIEScartauniversitaria.pdf>
- Barrera, J. (1986). *La defensoría de los derechos universitarios: análisis legal. La Defensoría de los Derechos Universitarios de la UNAM y la institución del Ombudsman en Suecia*: UNAM.
- Carmona, U. (Coord.). (2013). *La vinculación entre los derechos humanos y los derechos universitarios en homenaje al Dr. Jorge Carpizo Mac Gregor*. UNAM: Unesco.
- Carpizo, J. (2003). *Derechos humanos y ombudsma*, 3ª. ed., México: Porrúa.
- CIDH, Corte Interamericana de Derechos Humanos (2011). *Caso Radilla Pacheco vs. México. Supervisión de Cumplimiento de Sentencia. Resolución de la Corte Interamericana de Derechos Humanos de 19 de mayo de 2011*. <http://www.corteidh.or.cr>

- Defensoría de los Derechos Universitarios (1992). *Concordancia y comentarios del estatuto y del reglamento de la defensoría de los derechos universitarios*. México: UNAM.
- Espada, L. y E. Villanueva (2004). *El defensor de la institución universitaria*. España: Universidad de Vigo.
- Espada, L. y E. Villanueva (2000). *Análisis de los conflictos originados en las universidades españolas y propuestas de solución*. Universidad de Vigo.
- Esquivel, N. et. al. (2001). *Universidad y Derechos Humanos*. Toluca: UAEMEX.
- Fix-Zamudio, H. (2001). *Memoria del Quinto Congreso Anual de la Federación Iberoamericana de Ombudsman*. CNDH.
- García, S. (2011). Nueva regulación constitucional en derechos humanos. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*. 31.
- González, Luis. (2006). “Consideraciones sobre el comienzo de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos”, en *Revista del Centro Nacional de Derechos Humanos*, año 1, núm. 1.
- González, M. (2003). “El defensor universitario”, en *Carlos III La Revista*, núm. 51.
- Jiménez, I. (2009). *Derechos y deberes en la comunidad universitaria*. Marcial Pons.
- \_\_\_\_\_ (1998). *El defensor universitario, una institución singular en la universidad española*. España: Universidad de Granada.
- Organización de las Naciones Unidas (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://sdgs.un.org/goals>
- Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*: ONU.
- Pérez, J. (2004). *Los defensores universitarios y el reto de la calidad*. Dykinson.
- Rodríguez Gaona, R. (2009). *El defensor universitario algunas reflexiones en torno al papel del ombudsman organizacional*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. <http://www.uaeh.edu.mx/investigacion/producto.php?producto=2866>.
- Rojas Arreola, M.T. (2015). Los derechos humanos y su importancia en la vida universitaria contemporánea: la experiencia en la Defensoría de los Derechos Humanos Universitarios Nicolitas [tesis de maestría, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo]. [http://bibliotecavirtual.dgb.umich.mx:8083/jspui/bitstream/DGB\\_UMICH/639/1/FDCS-M-2015-0474.pdf](http://bibliotecavirtual.dgb.umich.mx:8083/jspui/bitstream/DGB_UMICH/639/1/FDCS-M-2015-0474.pdf).
- Romero, L. (2010). “Jorge Barrera Graf primer ombudsman universitario”, en *Gaceta*. Núm. 4253.



## II. Educación en derechos humanos, claves para contrarrestar la xenofobia hacia la población en movilidad humana

Ana Elizabeth Jardón Hernández<sup>1</sup>

Areli López Flores<sup>2</sup>

Norma Elena Martínez Martínez<sup>3</sup>

### Introducción

El Marco de Cooperación de las Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible de México 2020-2025 se ha constituido en una herramienta estratégica para promover esquemas de cooperación encaminados a “lograr el desarrollo sostenible sin dejar a nadie atrás” (ONU, 2022, p. 69), así como para visibilizar a las poblaciones en condición de vulnerabilidad, de las que en este trabajo se hace referencia a las **personas en situación de movilidad y migración**.

La aproximación planteada en este capítulo toma como punto de partida el Marco de Cooperación —mencionado anteriormente—, de cuyo enfoque integrado se recuperan los principios programáticos de interculturalidad y derechos humanos, para explorar procesos de igualdad e inclusión (área de trabajo) de las personas migrantes y refugiadas (área transversal) (figura 1).

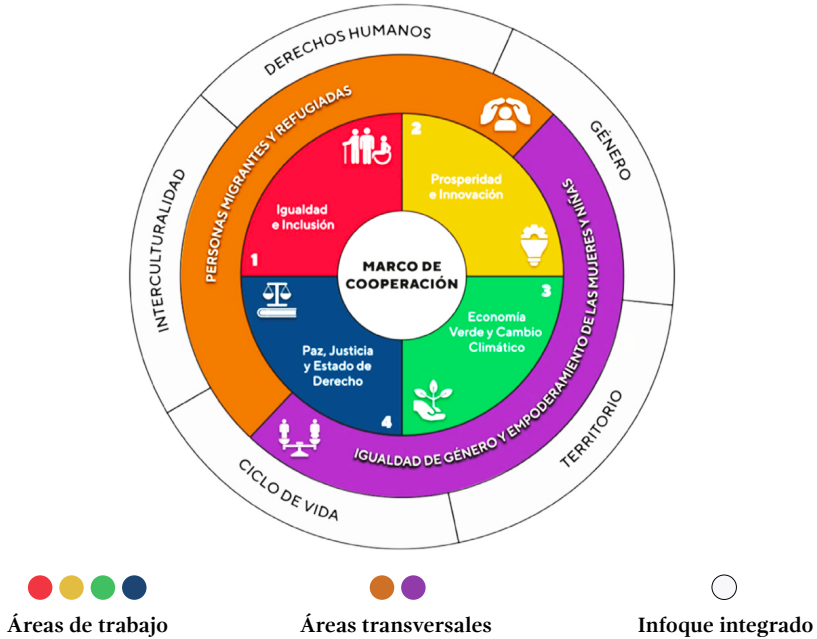
---

<sup>1</sup> Doctora en Ciencias Sociales, Centro de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMEX). Contacto: aejardoh@uaemex.mx

<sup>2</sup> Licenciada en Trabajo Social, estudiante de la maestría en Humanidades, Facultad de Humanidades, UAEMEX. Contacto: arelylopeez19@hotmail.com

<sup>3</sup> Doctora en Educación, Facultad de Ciencias de la Conducta, UAEMEX. Contacto: nemartinezm@uaemex.mx

**Figura 1**  
Enfoque integrado del Marco de Cooperación 2020-2025



Fuente: ONU, 2022, p. 21.

Para ello, se prioriza en el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) educación de calidad, específicamente en la meta 4.7, con la finalidad de construir puentes en las siguientes tres de las varias dimensiones que se plantean en esta meta: *educación en derechos humanos, educación para la ciudadanía mundial y educación para la valoración de la diversidad cultural.*

El interés por centrar la atención en dichas dimensiones parte de la necesidad de comprender la educación en derechos humanos como un recurso clave para dirimir los procesos de inclusión de la población en movilidad humana, entre otras causas, por las diversas violaciones a sus derechos, entre ellos, el derecho a la no discriminación por nacionalidad y estatus migratorio. Al respecto, el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Conapred) ha identificado que los actos de discriminación, en su mayoría son ejercidos por funcionarios públicos (63.6% de los expedientes calificados entre 2012

y 2021) que vulneran el derecho al trato digno, igualdad de oportunidades, acceso al trabajo y prestación de servicios (Segob y Conapred, 2023).

Así, la pertinencia de esta propuesta, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), responde al “desafío de la interculturalidad incluyente como un rasgo de la práctica educativa” (2020, p. 32), que adquiere notoria relevancia ante el dinamismo de los flujos migratorios contemporáneos, cuya gestión precisa de la valoración de la diversidad cultural para la inclusión, respeto de los derechos humanos y promoción de valores como la tolerancia, paz y justicia.

Además de esta introducción, la estructura del trabajo se compone de cuatro grandes apartados. El primero tiene como finalidad distinguir los elementos *teóricos* sobre la educación en derechos humanos. A partir de estos referentes, en la segunda sección se expone el desarrollo metodológico de la investigación, que posteriormente sustenta la exposición de los resultados, así como la discusión sobre los aspectos *prácticos* requeridos para contrarrestar la discriminación y xenofobia hacia este grupo poblacional desde la concientización y sensibilización. Por último, se presentan algunas reflexiones finales.

## Desarrollo

### *El papel de la educación en derechos humanos: vínculos con la meta 4.7*

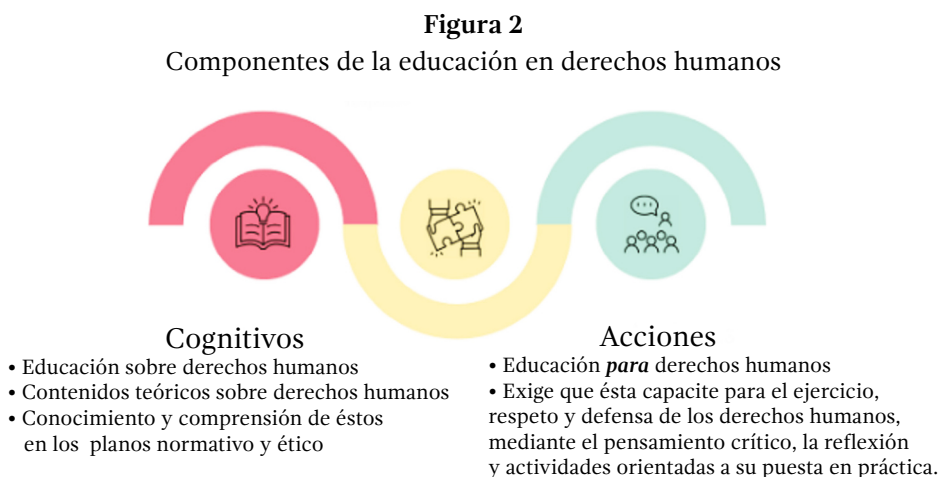
De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017, p. 48), el ejercicio y respeto de los derechos humanos con frecuencia supone desigualdades y desventajas para las poblaciones migrantes. Especialmente cuando las movilidades se enmarcan en un contexto de crisis que promueve discursos de odio y hostilidad, donde la exclusión de esta población se acompaña de estigmatización, marginalización, precarización, securitización y subordinación (De Genova, 2017).

Por ello, en este trabajo se argumenta que, la educación como base de la vida social favorece los procesos de integración de la población en movilidad humana en los espacios de acogida, siendo que la educación tiene por objetivo el pleno desarrollo de la personalidad humana para el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales (Naval,

2000). En otras palabras, se advierte que la educación y los derechos humanos son condiciones esenciales que se entrelazan la una con la otra para alcanzar el desarrollo de y en las sociedades (Rodino, 2015; Beltrán, 2007).

Por lo anterior, este apartado centra la atención en la educación en derechos humanos, para destacar sus aportaciones a los procesos de transformación social y disminución de prácticas xenofóbicas y discriminatorias desde, en y fuera de los espacios educativos. Al respecto, Rodino (2015) señala que toda política pública educativa, programa de estudio o metodología de enseñanza que no se piense con enfoque de derechos humanos, corre el riesgo real de incurrir en una violación a éstos. Por ello, se considera fundamental para combatir la discriminación y promover la igualdad a través de métodos de aprendizaje inclusivos, participativos y democráticos que aprovechen las capacidades humanas para emprender acciones individuales y colectivas encaminadas a formar agentes de cambio (Amnistía Internacional, 2024).

De este modo, se recupera la propuesta de Rodino (2015), para destacar el potencial de la educación en derechos humanos como una herramienta clave para promover la inclusión social a partir de una perspectiva integral que defina objetivos y estrategias para la promoción de la educación **sobre, en y para** los derechos humanos (figura 2).



Elaboración propia con base en Cubillos (2019)

De acuerdo con estos componentes, la educación en derechos humanos plantea múltiples desafíos a fin de impulsar el reconocimiento de éstos en el plano *cognitivo (sobre)*, normativo y ético. Esto permitiría por ejemplo humanizar las políticas migratorias y adoptar enfoques de seguridad humana, más no de control y detención. Por otro lado, en el plano *actitudinal (en)*, este enfoque abre múltiples campos de acción para involucrar a la sociedad y educar en la diversidad y respeto de los otros. Finalmente, las acciones, como el componente *práctico (para)*, hacen parte del entramado de estrategias, medidas y recursos que trazarán la ruta para avanzar en la protección e inclusión de estas poblaciones.

Para reflexionar, ¿cómo se vincula la educación en derechos humanos con la meta 4.7?, se retoma entonces el papel de la educación como recurso y práctica constructora de inclusión social (Unesco, 2020), la cual deberá promoverse a través de acciones de transmisión y apropiación de contenidos sobre los derechos humanos, la formación de competencias necesarias para su defensa y la creación de condiciones sociales orientadas al respeto de la diversidad cultural (Naval, 2000).

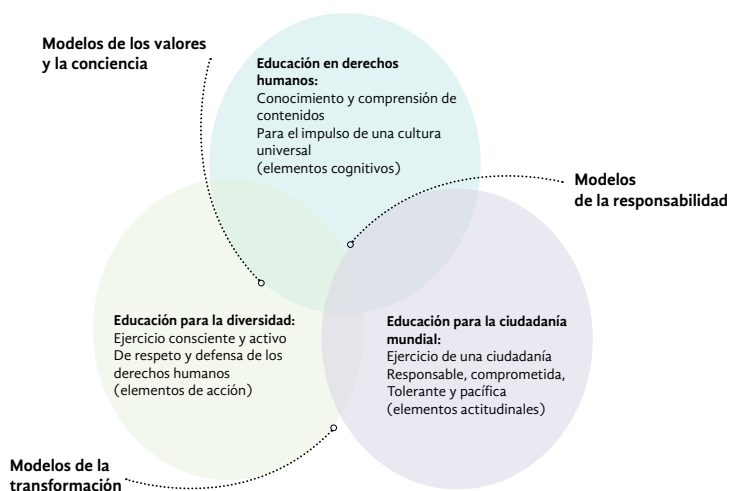
Así, promover e impulsar una cultura universal en derechos humanos requiere entonces de nuestra participación como sujetos educados, comprometidos y responsables en esta materia (figura 3). En otras palabras, se trata no sólo de generar mecanismos para la transferencia de conocimientos sobre los derechos humanos, pues, la responsabilidad que se adquiere en el marco de este objetivo es más amplia, en tanto requiere crear conciencia, adquirir valores y ponerlos en práctica para participar también del monitoreo e identificación de prácticas violatorias de los derechos humanos de las personas en movilidad. A la larga, la meta es contribuir a los procesos de transformación social, en donde las desigualdades, la discriminación y la xenofobia hacia estas poblaciones reduzca su presencia.

A partir de lo anterior, se plantea la necesidad de pensar la educación en derechos humanos en un diálogo y vinculación constante con la educación para la ciudadanía mundial y la educación para la diversidad. Los puentes para la interrelación entre dichas dimensiones se comprenden desde la educación en derechos humanos *con énfasis en el plano cognitivo* (modelo de los valores y la conciencia) de individuos y colectivos que aportan a la construcción de la *educación para la ciudadanía mundial* por medio de actitu-

des, comportamientos y competencias en derechos humanos (modelo de la responsabilidad), que posibilitan el marco *para la acción* a través de la *educación para la valoración de la diversidad* (modelo de la transformación) que encuentra riqueza en las diferencias culturales y promueve la convivencia en paz y bajo esquemas de justicia social.

**Figura 3**

Bases para la construcción de la educación en derechos humanos, ciudadanía mundial y educación para la diversidad



Elaboración propia con base en Cubillos (2019)

Junto con el reconocimiento del valor de las diferencias, es necesario generalizar la indignación ante las situaciones discriminatorias que reproducen las desigualdades sociales, económicas y educativas (Unesco, 2020), incluso desde y en los espacios donde se promueve la ciencia y el diálogo, es decir, en el ámbito donde se forma y discute la pertinencia de estos componentes para la inclusión y no discriminación. Para nutrir la perspectiva de la inclusión como una acción que busca transformar las situaciones de discriminación en el campo educativo es necesario impulsar la igualdad, respeto y solidaridad (Azorín, Arnaiz y Maquilón, 2017), con el propósito de construir

espacios de convivencia, en donde la diversidad se posiciona como un valor para construir y avanzar como sociedad (Pérez, 2017).

Para las y los interesados en este tema es necesario señalar que queda mucho por hacer ante un discurso de promoción de los derechos y reconocimiento del valor de la diversidad cultural que poco se ve reflejado en la sociedad, la inclusión y la protección de los derechos de las personas en movilidad. En suma, el ejercicio y en ocasiones, el insuficiente reconocimiento de estas prácticas xenófobas que ocurren tanto en espacios educativos, como en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana, derivan en acepciones como: “Yo no soy racista..., pero no me gusta que los migrantes lleguen a México” (CNDH, 2021), o bien, los solicitantes de refugio piden protección internacional porque son criminales.

A modo de cierre, el trinomio educación en derechos humanos, educación para la ciudadanía mundial y educación para la valoración de la diversidad cultural debe permear todas las dimensiones del proceso educativo formal e informal, además de involucrar a toda la comunidad educativa (docentes, estudiantes, directivos, familias) (Unesco, 2020) y la sociedad en su conjunto.

## Apuntes metodológicos

Para comprender la importancia de la educación en derechos humanos es necesario aproximarse a las dinámicas de negación de derechos y experiencias de discriminación entre la población migrante y en movilidad. Para ello, la Encuesta Nacional de Discriminación (Enadis) se posiciona como una valiosa fuente de información estadística en México.

Esta encuesta realizada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en colaboración con el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Conapred) y la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) permite medir aspectos diversos, entre los que destacan la percepción de respeto a los derechos, los procesos de desigualdad social por condición, así como las experiencias y ámbitos en los que se visibilizan y ocurren estas prácticas (INEGI, 2023).

La Enadis se aplicó por primera vez en 2017, año en el que la población migrante no se incorporó entre los grupos de interés. En 2022, se realizó el

último ejercicio de captación de información a través de esta encuesta, observando ajustes metodológicos y conceptuales orientados a ofrecer un panorama más comprehensivo sobre la discriminación en México, en la medida en que se suman otros grupos poblacionales y otras dimensiones de análisis que no hacían parte de la agenda de discusión para la atención de estos grupos, entre ellos, las personas migrantes.

Como parte de su diseño metodológico esta encuesta recupera información sociodemográfica de los integrantes de los hogares encuestados, de los que se elige aleatoriamente una persona de 18 años o más, con la finalidad de conocer su percepción y experiencias de discriminación mediante el Cuestionario de Opinión y Experiencias que recupera la siguiente información: 1) valores y actitudes, 2) percepciones y 3) prejuicios, estigmas sociales y estereotipos (INEGI, 2022). De estos campos analíticos, se retoman algunas variables que se consideran estratégicas para analizar las posturas de la sociedad mexicana hacia esta población.

A partir de lo anterior, el objetivo de esta investigación es dimensionar las actitudes hacia la migración, con la finalidad de evidenciar la utilidad que la educación en derechos humanos tiene como herramienta analítica orientada a sensibilizar y concientizar sobre los derechos de grupos sociales en situación de vulnerabilidad.

En tal sentido, este estudio es de tipo descriptivo, en tanto ofrece un acercamiento a las dinámicas de discriminación a partir de la percepción que la población mexicana tiene sobre las personas en situación de movilidad humana en México.

### **Discriminación en contexto: percepciones y actitudes hacia la población de otros orígenes nacionales**

Las dinámicas de movilidad humana que ha registrado nuestra región, y específicamente en México, han despertado innumerables percepciones y actitudes negativas hacia la inmigración, ejemplo de ello se tiene en las recientes caravanas de migrantes, cuya visibilidad desencadenó diversas violencias sociales y legales (Castro, 2019), que hacen necesario hablar de la educación en derechos humanos a fin de rebasar la construcción de estereotipos y pre-

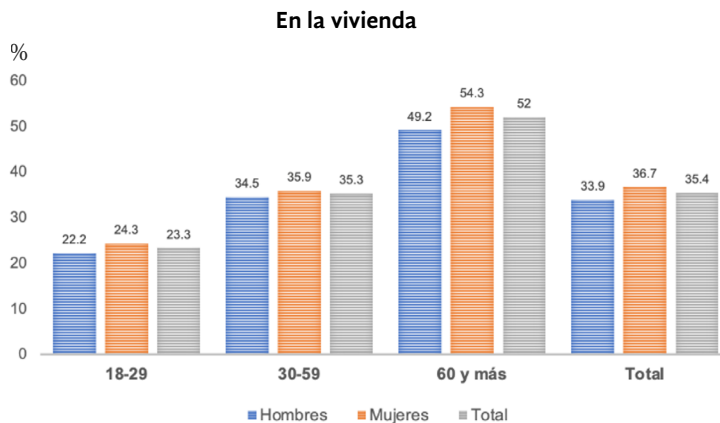
juicios que trascienden en discriminación y xenofobia hacia esta población.

Para contextualizar estas prácticas en el siguiente apartado se exponen los principales resultados de la Enadis 2022, los cuales se organizan conforme lo señalado en los apuntes metodológicos.

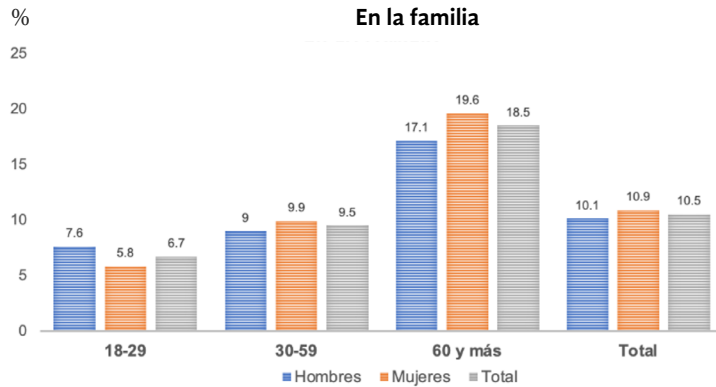
## Valores y actitudes

En el componente de valores y actitudes, los resultados de la Enadis (2022) muestran que del total de población de 18 años y más encuestada, la postura negativa a la diversidad difiere según los ámbitos de referencia, en la medida en que la desaprobación para rentar una habitación de la vivienda a personas de distinto origen nacional es mayor que (35.4%), la correspondiente a la no permisividad de que un hijo(a) contraiga matrimonio con un extranjero(a) (10.5%). Como puede observarse en la gráfica 1, para los diferentes grupos de edad, las mujeres registran, por un lado, en mayor proporción una actitud negativa en ambos conceptos, lo que demanda una lectura desde una perspectiva generacional y de género, toda vez que la tolerancia tiende a ser menor conforme aumentan las edades de hombres y mujeres.

**Gráfica 1**  
Postura negativa a la diversidad por vivienda y en la familia



Elaboración propia con base en la Enadis, 2022.

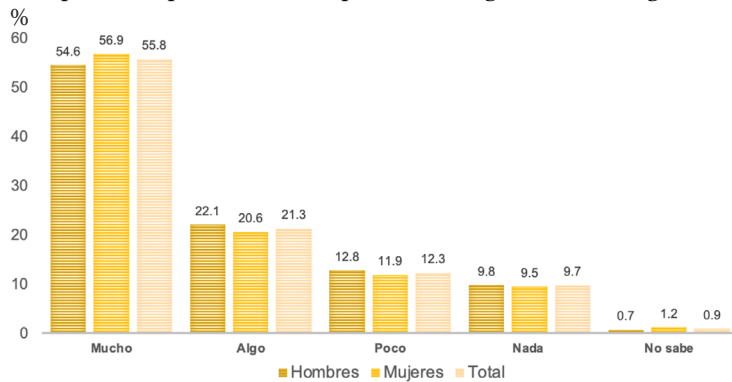


Elaboración propia con base en la Enadis, 2022.

Por otro lado, la permisividad a la diversidad en el ámbito laboral pone de manifiesto que la mayor parte de las personas, tanto hombres como mujeres, indican tener mucha disposición hacia la posibilidad de contratar personas migrantes o refugiadas (55.8%), aunque también se registran proporciones importantes entre las y los que declaran estar algo dispuestos (21.3%), poco (12.3%) o nada dispuestos (9.7%) (gráfica 2), siendo estas últimas las poblaciones hacia las que se deben dirigir las estrategias para la promoción de la educación en derechos humanos desde una perspectiva intercultural que encuentre riqueza en la diversidad.

**Gráfica 2**

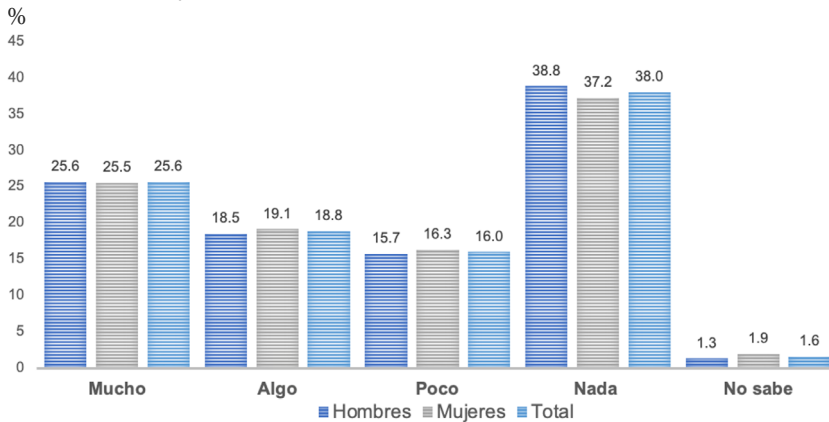
Disposición para contratar personas migrantes o refugiadas



Elaboración propia con base en la Enadis, 2022.

Por último, en el componente de valores y actitudes se observa que la permisividad a la discriminación es alta, pues las proporciones más elevadas (38.8% hombres y 37.2% mujeres) corresponden a la población que no valora o justifica que las personas practiquen costumbres y tradiciones distintas a las mexicanas (gráfica 3). Estos resultados reafirman no sólo la pertinencia de fortalecer la educación en derechos humanos, sino la educación en la diversidad cultural y para la ciudadanía mundial, con el propósito de promover “la construcción de sociedades más pacíficas, tolerantes, inclusivas y seguras, [así como...] para legitimar las diferencias culturales, la convivencia e interacción entre diferentes culturas” (Unesco, 2020, p. 31-32). Los hallazgos hasta aquí establecidos ponen de manifiesto la pertinencia de la propuesta teórica planteada en este trabajo, en la medida en que son múltiples las prácticas de discriminación, racismo y xenofobia que experimentan las personas de otros orígenes nacionales ante el rechazo y los discursos de odio en las sociedades de llegada (Varela, Ruiz y Pech, 2021).

**Gráfica 3**  
Permisividad hacia la práctica de costumbres  
y tradiciones distintas a las mexicanas



Elaboración propia con base en la ENAHIS, 2022.

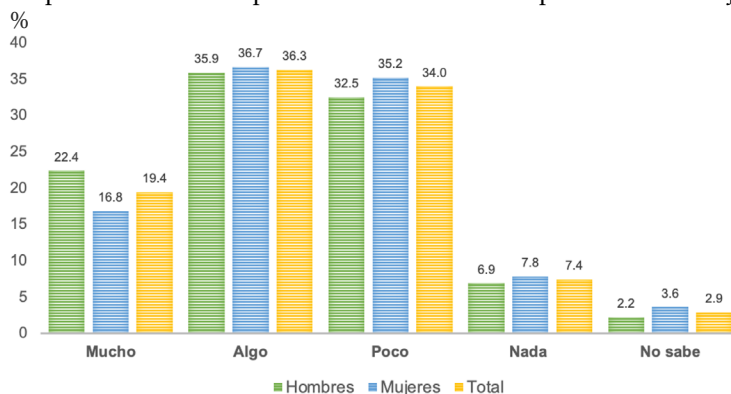
## Percepciones

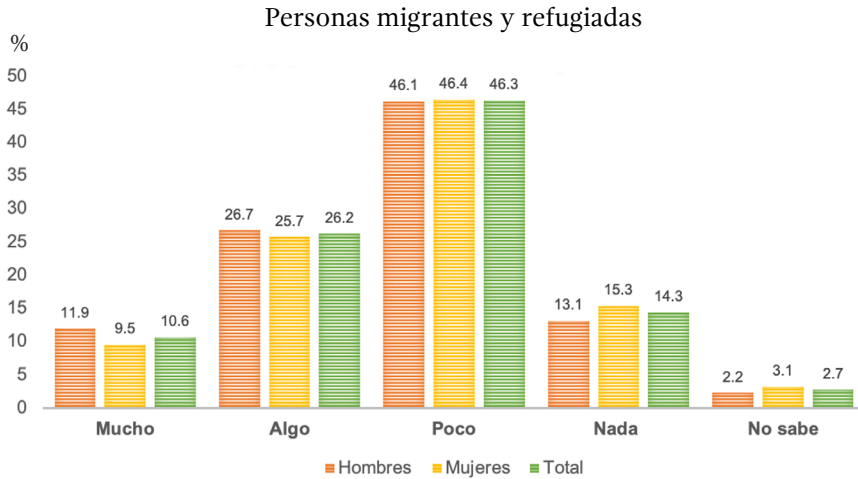
La percepción sobre el respeto a los derechos de personas extranjeras, así como de migrantes y refugiados presenta variaciones que resulta importante distinguir. Aunque en ambos casos las respuestas que registran las mayores proporciones corresponden a las opciones “algo” y “poco”, se observa que, entre la población extranjera, es decir, de otro origen nacional, se obtuvieron porcentajes similares. No así para el grupo de personas migrantes y refugiadas, para quienes se eleva la proporción de hombres y mujeres que perciben que los derechos de éstos son “poco” respetados, además también de ser mayor el porcentaje de las y los que consideran que no son “nada” respetados (gráfica 4). En otras palabras, estos resultados ponen en evidencia la condición de vulnerabilidad que registran las personas en movilidad humana, particularmente ante la construcción de prejuicios y estereotipos que complejizan la procuración y protección de sus derechos.

Estos hallazgos precisan la importancia de fortalecer las alianzas multiactor y multisector para proponer estrategias innovadoras y sostenibles para la educación en derechos humanos, particularmente considerando la asignación presupuestal que recibió el ODS 4 en 2022, pues del total de recursos ejercidos en ese año, únicamente 2.3% —en comparación con el ODS 10 que concentró 28.6%— se destinó a la implementación de acciones relacionadas con las diversas dimensiones que dicho objetivo contempla (ONU, 2022).

**Gráfica 4**

Percepción sobre el respeto a los derechos de... personas extranjeras





Elaboración propia con base en la Enadis, 2022.

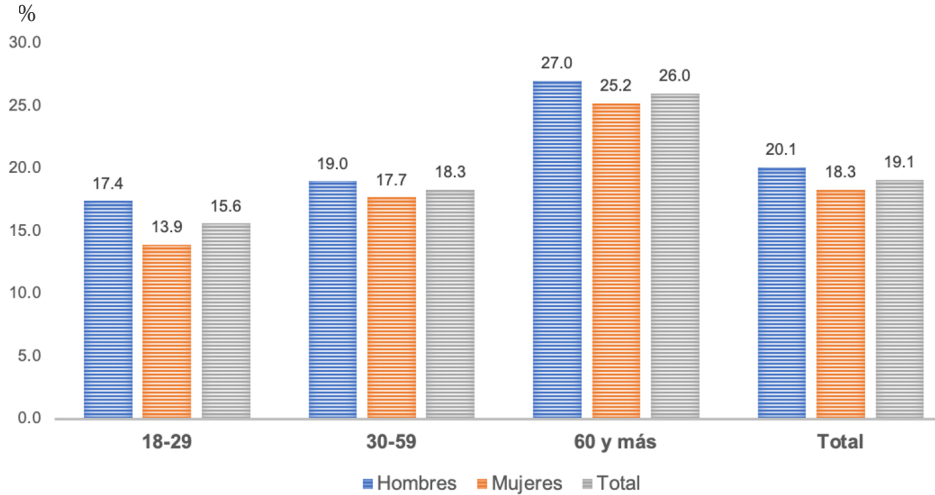
## Prejuicios, estigmas sociales y estereotipos

Finalmente, en el componente de prejuicios y estereotipos, la Enadis 2022 permite captar la postura de la población en materia de acceso al mercado de trabajo, específicamente ante el mito de que los inmigrantes roban o quitan el trabajo a la población mexicana (Juárez, 2022).

En un escenario de desempleo, se tiene que 19.1% de la población encuestada considera que debe negarse el trabajo a personas extranjeras. En este caso, las mujeres, en los diferentes grupos de edad, registran porcentajes ligeramente menores o los obtenidos para los hombres (Gráfica 5), lo que posiblemente tiene que ver con la menor participación de la mujer en los mercados de trabajo. Por grupos de edad, nuevamente se observa que conforme aumenta la edad de las personas también es mayor la percepción de negación y aceptación.

**Gráfica 5**

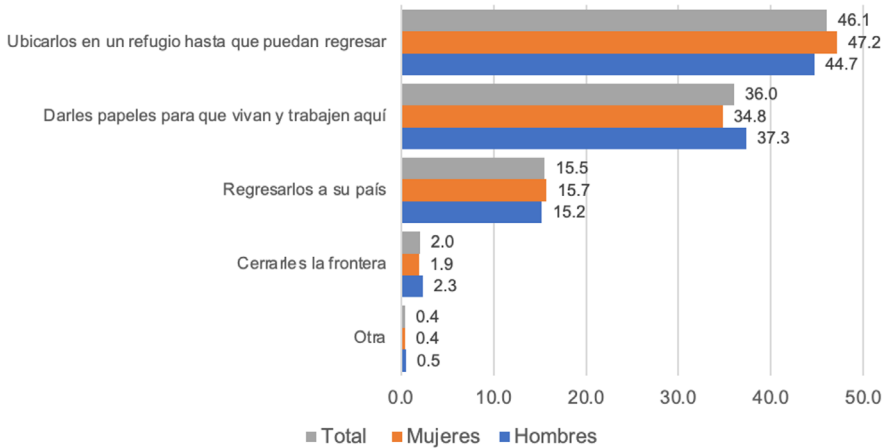
Postura positiva ante el hecho de negar trabajo a personas extranjeras en caso de desempleo



Elaboración propia con base en la Enadis, 2022.

Un último elemento que permite dimensionar la Enadis 2022 es la postura respecto a lo que el gobierno “debería hacer” con las personas centroamericanas que llegan a México por situaciones de violencia o desastres naturales. De las opciones de respuesta a esta pregunta, la postura que se aproxima hacia la tolerancia, inclusión y aceptación es la de “darles papeles para que vivan y trabajen aquí”, con 36.0% de las personas encuestadas: 34.8% mujeres y 37.3% hombres (gráfica 6). Desde esta perspectiva, se puede inferir que, alrededor de una tercera parte de estas personas muestran apertura hacia la procuración del derecho al trabajo y la integración social de las y los centroamericanos, que por las condiciones de pobreza, violencia, inseguridad y problemas ambientales que han azotado su región se han visto forzados a desplazarse para buscar protección internacional, muchos de ellos en Estados Unidos, y otros tantos en México.

**Gráfica 6**  
Postura ante las acciones que el gobierno mexicano debería realizar con la población centroamericana



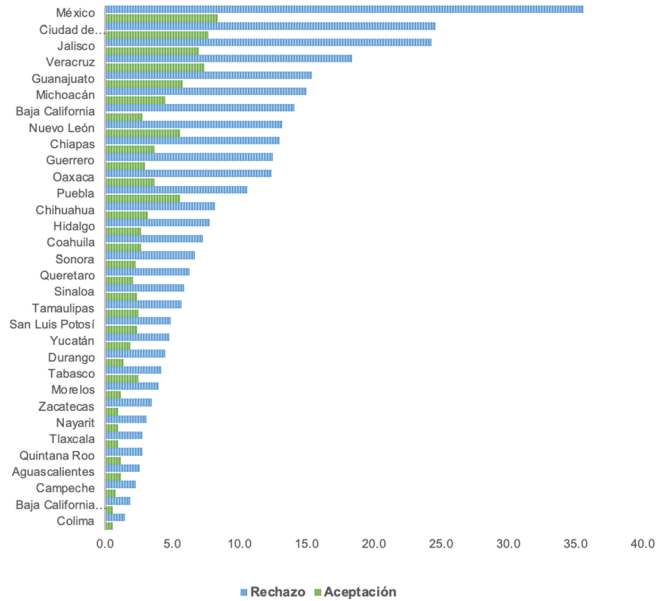
Elaboración propia con base en la Enadis, 2022.

En el otro extremo, las posturas que apuntalan hacia la discriminación y xenofobia son las de aquellas personas que consideran que el gobierno debería ubicar a esta población en refugios temporales hasta que puedan regresar a su país (46.1%), seguido por las y los que manifiestan que deben regresarlos a sus lugares de nacimiento (15.5%) y por quienes indican que deberían cerrarles la frontera (2.0%). En otras palabras, aproximadamente 63.6% de la población encuestada tiene posturas negativas que promueven el rechazo y la exclusión de esta población (gráfica 6).

Se considera oportuno hacer una diferenciación de estas posturas a nivel de entidad federativa. Para ello, se ha considerado que la opción de ofrecerles papeles para regularizar su estancia y garantizar sus derechos es equivalente a procesos de aceptación, mientras que la postura de ubicarlos en un refugio, cerrarles la frontera y regresarlos a su país corresponden al rechazo de esta población. De esto modo, se puede distinguir que en la región centro (Estado de México y Ciudad de México) es mayor la proporción de las personas encuestadas que tienen una posición negativa.

Por otro lado, llama la atención que Jalisco, Guanajuato y Michoacán, entidades que hacen parte de la región de migración histórica de mexicanos hacia Estados Unidos, se ubiquen entre las primeras posiciones de la opción asociada con el rechazo, lo que permite inferir que la experiencia migratoria, los vínculos que una mayoría de sus habitantes tienen con este proceso social y las propias experiencias de discriminación, racismo y xenofobia que han experimentado en Estados Unidos, no son suficientes para crear conciencia, empatía y solidaridad con esta población, de ahí entonces, la necesidad de promover la educación en derechos humanos y los valores que en la práctica ésta implica.

**Gráfica 7**  
Posturas de rechazo y aceptación de la población centroamericana por entidad federativa



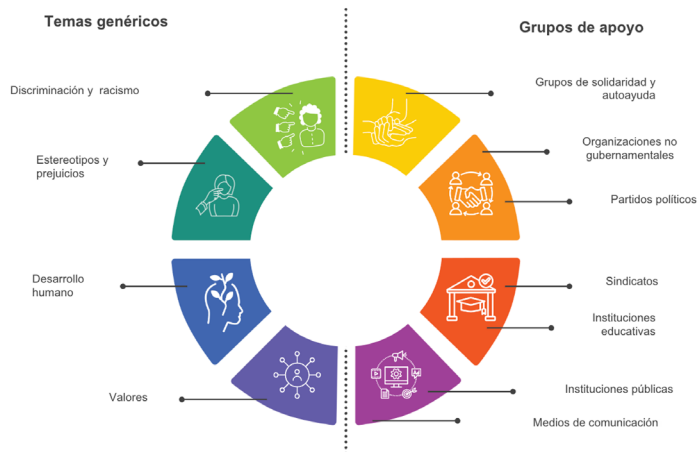
Elaboración propia con base en la Enadis, 2022.

## Contrarrestar la xenofobia: estrategias de sensibilización y concientización

La xenofobia se ha convertido en un fenómeno social causado y basado en el miedo, desprecio u odio a las personas de otros orígenes nacionales. Sus múltiples manifestaciones trasgreden los derechos humanos de esta población, colocándola en situación de vulnerabilidad ante acciones de rechazo, agresiones verbales, físicas y/o limitaciones de acceso a servicios. Estas reacciones se fundamentan en estereotipos, racismo, desconocimiento o poca sensibilización sobre los derechos humanos, particularmente cuando la presencia de las personas en situación de movilidad y migración se relaciona con dificultades sociales como el robo de empleos, trata de personas, vandalismo, apropiación de espacios públicos, entre otros aspectos (Conapred, 2022).

Este escenario ha desencadenado una problemática social preocupante, ya que se presentan acciones directas e indirectas de discriminación, exclusión y violencia. Ante este panorama se deben realizar acciones conjuntas entre instituciones, sociedad, profesionales de distintas áreas y otros grupos de apoyo (figura 4), con la finalidad de propiciar la autonomía y el desarrollo personal del ser humano, sin importar su condición económica, social o estatus migratorio.

**Figura 4**  
Derechos humanos y grupos poblacionales de apoyo para la acción



Elaboración propia con base en ONU, 1995.

Para brindar una atención a estos grupos y poblaciones, es necesario una preparación constante en el ámbito de la educación en derechos humanos, pues se requiere conjuntar perspectivas teórico-prácticas, así como definir el uso o desarrollo de distintos modelos, enfoques y estrategias de intervención que tomen como eje el empoderamiento de las personas para contribuir al cambio a través de la reflexión, sensibilización y actuación desde una óptica emancipadora (Viscarret, 2007).

Es necesario identificar aquellos modelos o enfoques que se especializan en la atención de grupos y personas migrantes, pero, su empleo dependerá de varios aspectos, como por ejemplo, la preparación y conocimiento que tengan sobre derechos humanos los involucrados en la atención a la población, redes de apoyo, condiciones físicas, de salud y materiales, entre otros elementos a considerar para adoptar una estrategia de sensibilización integradora (Rodríguez, 2017), ya que todos los actores se involucrarían en dicho proceso.

Por tanto, el primer paso clave es que **la formación profesional** sea desde un enfoque educativo en derechos humanos, lo que básicamente posibilitaría que la actuación profesional recupere los principios éticos que destaquen la dignidad de las personas, así como la obligación para garantizar que tanto personas y grupos humanos sean tratados de manera justa, sin discriminación, reduciendo las desigualdades y promoviendo la igual dignidad con independencia de su origen.

Posteriormente, se integrarían los **organismos públicos o privados** encargados de la atención de actos de discriminación y xenofobia, así como de la aplicación de instrumentos que aborden tanto la educación en derechos humanos y la protección de éstos. Sus ámbitos de acción facilitarían la participación en la organización de normas jurídicas, sociales, económicas y políticas enfocadas en erradicar situaciones de vulnerabilidad en las personas a causa de la xenofobia. Lo que daría pie a que, en conjunto, se pudiera intervenir de forma integral en la **sociedad** desde distintas acciones que promuevan el respeto e inclusión de todas las personas, partiendo del entendimiento amplio de la diversidad humana y de la igualdad en dignidad y derechos.

De manera general se proponen las siguientes estrategias que ayudarán a contrarrestar la xenofobia de la que es objeto la población en movilidad humana (tabla 1).

**Tabla 1**  
 Estrategias para contrarrestar la xenofobia  
 en población en movilidad humana

<b>Familias y grupos primarios</b>	<b>Instituciones educativas</b>	<b>Comunidades</b>
<p>Propiciar una educación en valores y respeto por la diversidad, desde las familias y grupos primarios.</p> <p>Esto puede ser a través de grupos formados en las instituciones educativas, centros deportivos, instituciones religiosas, entre otras.</p>	<p>En las instituciones educativas de todos los niveles, contemplar actividades de promoción de derechos humanos a grupos en situación de vulnerabilidad, con énfasis en población en movilidad humana.</p> <p>Estas actividades serán: seminarios, talleres, actividades de campo como donación de recursos a albergues.</p>	<p>En el ámbito comunitario, se promoverá el uso de espacios públicos para colocar mantas, pinturas y otros materiales visuales que propicien la reflexión sobre los derechos humanos.</p>
<b>Medios de comunicación</b>	<b>Instituciones gubernamentales</b>	<b>Asociaciones civiles</b>
<p>Los medios de comunicación realizarán campañas preventivas de xenofobia a través de spots, documentales, entre otros.</p> <p>Realizar campañas permanentes de la difusión para la educación social en derechos humanos.</p> <p>Promover documentales sobre estereotipos erróneos.</p>	<p>Implementar un programa de empleo temporal destinado a personas en movilidad.</p> <p>Fomentar un intercambio cultural a través de las casas de cultura de los municipios o delegaciones.</p> <p>Establecer convenios con las instituciones de salud a fin de brindar atención a la población migrante y en movilidad.</p>	<p>Contar con un listado de asociaciones con temáticas de atención a personas en movilidad para gestionar apoyo.</p> <p>Realizar eventos deportivos y culturales como una forma de convivencia pacífica.</p>

Elaboración propia.

En conclusión, esta propuesta estratégica garantizaría un trabajo en conjunto, donde la participación de todos los actores propiciaría un **cambio social**, ya que se iniciaría con la consolidación de los procesos de **cohesión social**, donde las personas desde su infancia recibirían una **educación** basada en valores de solidaridad e igualdad, lo que facilitaría su comprensión en el respeto a los derechos humanos de los otros.

## Conclusiones

Las reflexiones aquí plasmadas llevan a pensar concretamente: ¿cuál es el compromiso real que se asume como sociedad al hablar de educación en derechos humanos para las personas en movilidad humana? Si bien, se trata de un tema que se está discutiendo y está ocupando un espacio, no siempre destacado, en la agenda gubernamental y de investigación, también es cierto que queda mucho por hacer para reflexionar en el papel de los agentes, estrategias y recursos necesarios para promover la educación en derechos humanos, pues antes que todo ello implica creer en ésta, en su potencial y su valor.

Apropiarse del planteamiento aquí expuesto supone múltiples retos y desafíos para abandonar el discurso y pasar a los procesos de acción, particularmente cuando se ha demostrado que diversos sectores de la sociedad mexicana reproducen y fortalecen prejuicios y estereotipos que lejos de contribuir, afianzan los procesos de exclusión y discriminación de la población en movilidad humana. Al respecto, Rodino (2015) sugiere que pensar la educación en clave de derechos, puede hacer de ésta una fuerza poderosa al servicio de la transformación social.

Por tanto, es necesario sumar esfuerzos desde distintos ámbitos de acción para contrarrestar la xenofobia que vulnera los derechos humanos de las personas en movilidad y migración por nuestro país. Estas acciones deberán impulsarse desde una perspectiva integrada y coordinada para que cada actor asuma el rol asignado en el proceso, así como para alentar el diálogo, el trabajo en red y la investigación colaborativa para destacar las buenas prácticas y logros obtenidos en la materia.

## Referencias

- Amnistía Internacional (2024). Educación en derechos humanos. Red educativa. <https://www.es.amnesty.org/en-que-estamos/temas/educacion-en-derechos-humanos/>
- Azorín, C. M., P. Arnaiz y J.J. Maquilón (2017). “Revisión de instrumentos sobre atención a la diversidad para una educación inclusiva de calidad”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 22, núm. 75, pp. 1021-1045, [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662017000401021&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000401021&lng=es&tlng=es)
- Beltrán Lara, M. L. (2007). *Educación en derechos humanos* [Archivo PDF]. <https://biblioteca.corteidh.or.cr/tablas/r24454.pdf>
- Castro Neira, Y. (2019). “Las caravanas de migrantes. Racismo y ley en los éxodos masivos de población”, en *Iberoforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, vol. xiv, núm. 27, pp. 8-48. <https://www.redalyc.org/journal/2110/211062829002/>
- CNDH, Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2021). “Yo no soy racista”. [https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2022-02/Yo\\_No\\_Soy\\_Racista.pdf](https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2022-02/Yo_No_Soy_Racista.pdf)
- Conapred, Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (2022). *Guía para la acción pública. Comunicación sin xenofobia. Recomendaciones para medios y redes sociales* [Archivo PDF]. [https://www.conapred.org.mx/documentos\\_cedoc/GAP\\_Xenofobia\\_2022\\_FINAL.pdf](https://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/GAP_Xenofobia_2022_FINAL.pdf)
- Cubillos Vega, C. (2019). “La formación en derechos humanos en el Trabajo Social. Evolución, propuestas y retos”, en *Revista Internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, vol. 17, pp. 35-58. <https://revistas.uned.es/index.php/comunitania/article/view/26094/20671>
- De Genova, N. (2017). “Movimientos migratorios contemporáneos: entre el control fronterizo y la producción de su ilegalidad. Un diálogo con Nicholas de Genova, entrevistado por Soledad Álvarez Velasco”, en *ICONOS, Revista de Ciencias Sociales*, núm. 58, p. 160.
- INEGI, Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2022). *Encuesta Nacional de Discriminación 2022*. <https://www.inegi.org.mx/programas/enadis/2022/>

- INEGI, Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2023). *Para Saber + Encuesta Nacional sobre discriminación*. [Archivo PDF] [https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enadis/2022/doc/enadis2022\\_infografia.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enadis/2022/doc/enadis2022_infografia.pdf)
- Juárez, B. (2 de agosto de 2022). “Migración en México: los obstáculos para conseguir empleo como extranjero” en, *El Economista*. <https://www.economista.com.mx/capitalhumano/Migracion-en-Mexico-Los-obstaculos-para-conseguir-empleo-como-extranjero-20220801-0123.html>
- Naval, C. (2000). “Educación y derechos humanos”, en *Humana iura*, núm. 10, pp. 43-59 [Archivo PDF]. <https://dadun.unav.edu/entities/publication/595a9a4b-6b1b-48c3-aff2-8cf3359dcceb>
- ONU, Organización de Naciones Unidas (1995). *Derechos humanos y trabajo social. Manual para escuelas de servicio social y trabajadores sociales profesionales* [Archivo PDF]. <https://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/meri/md-00027.pdf>
- ONU, Organización de Naciones Unidas (2022). *Informe de resultados 2022. Trabajando en conjunto para cumplir la promesa de no dejar a nadie atrás*. Oficina de Coordinación Residente del Sistema de Naciones Unidas en México [Archivo PDF]. <https://mexico.un.org/sites/default/files/2023-05/Informe%20de%20Resultados%202022.pdf>
- Pérez Caraballo, G. y P. Oliver Málaga (2020). *Migraciones, derechos humanos y comunicación intercultural en los ambientes de trabajo. Cartilla de sensibilización, OIM* [Archivo PDF]. <https://repository.iom.int/handle/20.500.11788/2381>
- Pérez, I. (2017). “Herramientas para la inclusión: de la educación a la sociedad”, en *Revista de Educación Inclusiva*, vol. 10, núm. 2, pp. 3-30 [Archivo PDF]. <https://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/307/295>
- Rodino, A. M. (2015). “La educación con enfoque de derechos humanos como práctica constructora de inclusión social”, en *Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, vol. 61, pp. 201-223. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r34228.pdf>
- Rodríguez Otero, L. M. (2017). “Paradigma de derechos humanos en trabajo social” en S.E. Mancinas., M. Zúñiga., C. Arroyo., L.M. Rodríguez y B. M. Támez (Ed). *Teorías y modelos de intervención en Trabajo Social. Fundamentos básicos y crítica*, pp.193-226: Universidad Autónoma de Nuevo León.

- Segob y Conapred, Secretaría de Gobernación y Consejo Nacional para Prevenir la discriminación (2023). *Ficha temática. Discriminación en contra de las personas migrantes*. [Archivo PDF]. [https://www.conapred.org.mx/wp-content/uploads/2024/02/FT\\_PMigrantes\\_Noviembre2023\\_v2.pdf](https://www.conapred.org.mx/wp-content/uploads/2024/02/FT_PMigrantes_Noviembre2023_v2.pdf)
- SEP, Secretaría de Educación Pública (2017). *Modelo educativo. Equidad e inclusión*, [Archivo PDF]. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/283701/E\\_Equidad-e-inclusion\\_0717.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/283701/E_Equidad-e-inclusion_0717.pdf)
- Unesco, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la Cultura (2020). *Educación no formal, desarrollo sostenible y la Agenda de Educación 2030. Estudio de prácticas de la sociedad civil en América Latina y el Caribe*, Editorial Oficina de la Unesco en México, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375308>
- Varela Huerta, A., V. Ruiz Lagier y C. Pech Salvador (2021). “Racismo, migración y discriminación. El trabajo de la representación”, en *Andamios*, vol. 18, núm. 45, pp. 9-20. <https://doi.org/10.29092/uacm.v18i45.808>
- Viscarret Garro, J.J. (2007). *Modelos y métodos de intervención en Trabajo social*. Madrid: Alianza editores. (Col.: Política social/Servicios sociales).



### III. Salir del clóset al interior de la familia: experiencias de personas de la diversidad sexual y de género

José Arce Valdez<sup>1</sup>  
Leonor Guadalupe Delgadillo Guzmán<sup>2</sup>

#### Introducción

Dentro del orden social, existen esquemas de pensamiento generalizados e históricamente consensuados y legitimados que dan forma al devenir identitario personal (Dubet y Zapata, 1989). La condición sexual representa la base biológica sobre la cual colectivamente se construye una amplia diversidad de creencias y saberes en los que se atribuyen pensamientos, actitudes y conductas específicas a hombres y mujeres, dando pauta a un sistema en el que se jerarquizan de manera arbitraria y desigual las condiciones en las que habrán de desempeñarse en diversos espacios sociales: el género (Buquet, 2016).

En este sentido, el orden de género instauro un vínculo entre los cuerpos sexuados con lo masculino y lo femenino, legitimado desde el sentido común y objetivado para las personas que se incorporan a la realidad, aprendiendo con ello conductas coherentes con tal disposición. Es así como, incluso antes del nacimiento, el orden de género -que da potestad a lo masculino para operar sobre (y a pesar de) otras identidades y relega el actuar femenino a labores de reproductividad, crianza y cuidado- se asocia con los cuerpos sexuados, estableciendo un vínculo que, desde el imaginario colectivo, se ha asumido como natural: hombre-masculino, mujer-femenina (Lamas, 1996).

Y aunque la diversidad de conductas y acciones posibles dentro del corolario de ambos géneros varía en relación con el contexto y el momento que se analice, la reproductividad (entendida desde la óptica biológica)

---

<sup>1</sup> Profesor-investigador en la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMEX). Contacto: jarcev@uaemex.mx

<sup>2</sup> Profesora-Investigadora en la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México, (UAEMEX). Contacto: lgdelgadillo@uaemex.mx

supone un elemento presente en la socialización de los cuerpos sexuados que se ha colocado como imperativo en torno al ejercicio de la sexualidad, exigible a mujeres y hombres en aras de dar legitimidad a su rol. A pesar de que las tasas de natalidad alrededor del mundo han mostrado una tendencia a la baja desde mediados del siglo pasado (Unfpa, 2023), la exigencia social de tener hijos mantiene su vigencia y es socializada al interior de las familias, toda vez que se asume que el ejercicio de la vida sexual será orientado por el comportamiento reproductivo, estableciendo con ello una visión heteronormativa.

En el marco de los universos simbólicos donde la sexualidad se ve subsumida a la biología, la heterosexualidad resulta deseable, sin embargo, no siempre es de tal manera, pues existen identidades en las que el placer y la afectividad se dirigen hacia personas del mismo sexo, donde la persona no se asume acorde con el sistema sexo-género normativo y en las que la reproductividad se mueve en el orden de lo simbólico más que en el de lo fisiológico, dando como resultado maneras de ser en el mundo que muestran discrepancias con aquellas valoradas por no irrumpir en el orden cotidiano: la diversidad sexogenérica.

## **Desarrollo**

### *Las personas de la diversidad sexual mexicanas en datos*

De acuerdo con el Consejo Nacional de Población (2022), la diversidad sexual y de género (o sexogenérica) remite a “todas las posibilidades que tienen las personas de asumir, expresar y vivir su sexualidad, así como de asumir expresiones, preferencias u orientaciones e identidades sexuales” (s.p.). De acuerdo con la Encuesta Nacional sobre Diversidad Sexual y de Género (Endiseg) 2021 (INEGI, 2022), en México, la población de 15 años o más que se identifica como parte de la diversidad sexual (LGBTI+: lesbica, gay, bisexual, intersexual, trans) representa el 5.1% del total de habitantes a nivel nacional, equivalente a 5 millones de personas. Del total de la población en México, 4.8% tienen una orientación LGB+, siendo mayor el número de hombres (2.7 millones) que de mujeres (1.9 millones). Considerando el total mencionado, 51.7% tienen una orientación bisexual, 26.5% gay, 10.6%

lesbiana y 11.2% otra, ya sea asexual, pansexual o demisexual. En lo concerniente a la identidad de género, 0.9% se identifican como transgénero o transexual, no binarios, agénero o de género fluido.

En términos territoriales, las entidades con el mayor número de personas de la diversidad sexual y de género son el Estado de México, con un total de 489 mil 594, seguido por la Ciudad de México (310 mil 788), Veracruz (307 mil 858), Jalisco (298 mil 270) y Nuevo León (286 mil 490). En términos porcentuales, la mayor proporción de personas LGBTI+ se concentran en Colima (8.7%), Yucatán (8.3%) y Querétaro (8.2%), mientras que Baja California y Tamaulipas tienen los valores más bajos (3.3% cada uno) de acuerdo con la Endiseg 2021 (INEGI, 2022). Asimismo, los datos de esta encuesta manifiestan que 56.2% de las personas de la diversidad sexual percibieron una mayor seguridad al hablar de su sexualidad con sus madres, 88.6% fueron aceptados y respaldados por su familia al revelar su orientación o identidad de género, 16% fueron rechazadas, agredidas, ofendidas o incluso corridas de sus hogares al hacer mención de ello y 9.8% fueron obligadas a asistir a algún tipo de servicio psicológico o religioso a fin de ser “corregidas”.

Considerando la discriminación hacia las personas LGBTIQ+, los hallazgos de la Encuesta Nacional sobre Discriminación (Enadis) 2022 muestran que 37.7% de las personas con 18 años y más que se identifican dentro de este grupo han sido discriminadas durante el último año (INEGI, 2023), asimismo, 59.3% de ellas han sido víctimas de alguna forma de violencia, siendo mayor cuando se trata de personas trans, seguidas por las mujeres y finalmente los hombres. A manera de consecuencia, 81.8% de las personas LGBTI+ han experimentado algún tipo de problema emocional, principalmente estrés, angustia e insomnio, siendo mayor en las personas bisexuales (89%), gay (78%) y lesbianas (69%), observándose también que 28.7% del total de esta población han pensado en suicidarse o han tenido al menos un intento, siendo el principal móvil los conflictos con la familia y la pareja (57.2%) (Brambila, 2022).

### *Avances en materia legal*

Relativo a la garantía de derechos para las personas de la diversidad sexual en México, se ha observado una tendencia progresiva favorable, pues en un

periodo menor a 15 años, las 32 entidades han avalado el matrimonio igualitario dentro de sus ordenamientos, primero en la Ciudad de México durante 2010, hasta 2023 en Nuevo León. En el Estado de México, el Decreto 103, publicado el primero de noviembre de 2022, abrió la posibilidad para que las personas del mismo sexo pudieran realizar uniones matrimoniales (GEM, 2022). Aunado a ello, en 2018, el Senado de la República aprobó un dictamen en el que se hacía extensivo el derecho al acceso a la seguridad plena para las parejas del mismo sexo, reforma que tardó cuatro años en concretarse, pues hasta el 20 de julio de 2023 las modificaciones a la ley de las Instituciones de Salud dependientes del Gobierno Federal fueron publicadas en el Diario Oficial de la Federación (Segob, 2023).

Respecto de la identidad de género, 13 entidades mexicanas reconocen tal derecho. Específicamente en el Estado de México, durante 2021 se reformó el artículo 3.1 del Código Civil con lo cual, las personas trans o con una identidad de género diversa pueden modificar sus datos en documentos oficiales como el acta de nacimiento (GEM, 2021), asimismo, en el decreto 248 publicado el 5 de marzo de 2021 en el periódico oficial *Gaceta de Gobierno*, se adicionó el capítulo VII “Delitos contra el libre desarrollo de la personalidad y la identidad sexual” dentro del Código Penal del Estado de México, en el que se prohíben las prácticas que tengan como finalidad atentar contra la libertad de autodeterminación sexual de las personas a través de las terapias de conversión.

No obstante, el derecho a formar familias homoparentales a partir de la adopción es un tema que aún se vislumbra lejano, pues sólo nueve de los 32 Estados que componen a la República Mexicana avalan esta posibilidad, encontrando un discurso que se posiciona desde el bienestar de las y los menores de edad, pero que, de acuerdo con Medina (2004), remite a la idea de la familia como un espacio de socialización que pareciera estar reservado para las personas con una orientación heterosexual, pues los argumentos para no legislar en materia responden a perspectivas —más que legales— homofóbicas.

## La familia: nicho de amor

Contrario a lo que el sentido común pudiera sugerir (y en congruencia con los datos presentados), las personas de la diversidad sexual encuentran un primer conflicto al asumir y expresar su orientación sexual o identidad de género frente a sus familias. Tradicionalmente, la familia representa el primer espacio en el que los seres humanos son socializados y puede definirse como una asociación de personas que se vinculan por lazos sanguíneos, filiales, afectivos o sociales, cuyas funciones son sexuales, reproductivas, de socialización y de carácter económico (Lévi-Strauss, 1982), todas necesarias para el sostenimiento de la sociedad. De acuerdo con Álvarez y Monteros (2019, p. 17)

En el caso de la familia nuclear, las normas han dictaminado [...] una heterosexualidad obligada, una sexualidad orientada hacia la procreación biológica, la monogamia, una filiación sellada por la patria potestad (potestad del padre hacia los hijos o hijas), la prohibición del incesto, o la convivencia en una misma vivienda, entre otras cuestiones. Al mismo tiempo, las normas jurídicas han ido acompañadas de dispositivos de disciplinamiento de las relaciones de parentesco, lo que ha logrado que pasen a formar parte de la propia subjetivación, es decir, que los individuos las consideren «naturales». Y, también, han producido dispositivos de control para los sujetos que se salen de la norma (como pueden ser el aislamiento o el castigo).

Desde esta caracterización, la familia representa uno de los principales espacios promotores del rechazo hacia las personas de la diversidad sexual, dado que el orden heteronormativo es dispuesto en ella para su aprendizaje por las generaciones venideras. Al respecto, el estudio de Luján y Tamarit (2012) demostró como los padres y madres reacciona de maneras negativas ante la revelación de la orientación sexual de sus hijas e hijos, manifestando un abierto rechazo y ocultamiento que trastoca la dinámica armónica del grupo, hasta que paulatinamente va menguando y permitiendo mejores relaciones, aunque la aceptación no es del todo plena.

En el mismo sentido, el trabajo de Ceballos Fernández (2014) observó como la heteronormatividad instaurada en el discurso familiar promueve actitudes tendientes a la homofobia con los hijos e hijas cuya orientación sexual es diversa, constituyendo escenarios desfavorables y riesgosos para las hijas e hijos identificados como LGBTI+, lo que concuerda con lo dicho por Giberti (2007) al afirmar que la familia también puede provocar miedo, inseguridad, dolor y sentimientos de infelicidad que resultan peligrosos para la salud mental y física de sus integrantes. Congruentemente, los hallazgos de Silva (2018) muestran que la familia no representa un lugar seguro para revelar la orientación sexual de *gays* y lesbianas dada la percepción de rechazo y negatividad ante el hecho.

Congruentemente, la investigación de Flores Marín y Builes Correa (2018) observó que, a fin de lograr la aceptación de las hijas e hijos LGBTI+, se requiere de un proceso de reconocimiento que atañe tres factores: la comprensión de la dignidad inherente a las hijas e hijos; la psicoeducación en torno a la diversidad sexual y la creación de redes de apoyo. Estos hallazgos concuerdan con lo encontrado por Uribe, Javier y Arotoma (2018) y estudios más recientes, como el de Lozano Verduzco y Padilla (2023) y el de Dunalp, Goldbach, Olson Kennedy y Held (2023), en los que se hace referencia a un proceso de ajuste en la familia que transita desde el rechazo y el desconocimiento por no saber qué hacer, hasta una paulatina aceptación en la que se mantiene una constante precaución sobre las posibles dificultades que las y los hijos enfrentarán al integrarse a diversos espacios sociales.

Con base en estos hallazgos, puede asumirse que la revelación de la orientación sexual y/o la identidad de género representa un evento significativo en la vida familiar, que ponen en crisis la expectativa de heterosexualidad de las hijas e hijos, dada por sentada desde antes del nacimiento y asumida posteriormente por efectos del sentido común y el orden de género (Álvarez y Monteros, 2019), y que obliga al reajuste y la resignificación de la dinámica familiar y de las creencias de sus integrantes. Asimismo, los sentimientos y pensamientos colectivos e individuales derivados de esta encrucijada ponen en cuestionamiento la identidad de las hijas e hijos, siendo posible el cuestionamiento sobre lo pertinente que resulta luchar por la libertad de ser LGBTI+ (Fernández y Vázquez, 2013), orillándolos a la búsqueda de

espacios de socialización donde no experimenten la angustia e incertidumbre o cerrando todo posible vínculo con la familia (Denes y Afifi, 2014).

Por lo anterior, la presente investigación tuvo por objetivo recuperar las experiencias de personas LGBTI+ al revelar su condición frente al núcleo familiar, así como dar cuenta del proceso vivido, a fin de constatar si es posible la afirmación y aceptación de su identidad al interior de la familia.

## Método

### *Participantes*

Se trabajó con un grupo de nueve personas autoidentificadas como LGBTI+. Todas habitantes de la zona metropolitana del Valle de Toluca en el Estado de México, México, con estudios de licenciatura en curso o ya culminados (ver tabla 1).

**Tabla 1**  
Características de las y los participantes

N.P.	Participante	Orientación sexual	Identidad de género	Edad
1	Patricia	Bisexual	Cisgénero	19
2	Eduardo	Gay	Cisgénero	24
3	Julieta	Lesbiana	Cisgénero	30
4	Rocío	Lesbiana	Transgénero	28
5	Abraham	Heterosexual	Transgénero	23
6	Yunuen	Bisexual	Cisgénero	19
7	Lorena	Bisexual	Cisgénero	32
8	Bernardo	Gay	Cisgénero	31
9	Felipe	Gay	Cisgénero/Género fluido	20

Elaboración propia

## **Técnica**

Se realizaron cuatro grupos focales con una duración aproximada de cincuenta minutos cada uno a través de una plataforma digital. Para tal efecto, se preparó una guía temática que comprendió tres ejes principales:

- Reconocimiento de la orientación sexual y/o identidad de género a nivel personal y familiar;
- Experiencias posteriores al reconocimiento con la familia;
- Dinámica relacional actual con la familia.

## **Procedimiento**

Las personas fueron convocadas a la investigación a través de un mensaje dispuesto en una página de apoyo a personas LGBTI+, dispuesta dentro de una red socio digital. Bajo una estrategia similar al muestreo de tipo bola de nieve, en el mismo anuncio se informaba la posibilidad de que las personas interesadas hicieran extensiva la invitación a otras personas interesadas en participar. A las personas que respondieron al mensaje, les fue solicitada una dirección de correo electrónico para darles información sobre el horario y la manera de acceder a las reuniones. Estas fueron grabadas para facilitar el posterior análisis de las respuestas (previo consentimiento de las y los participantes, a quienes se les informó que su identidad e imagen permanecerían en anonimato, cambiando sus nombres en el reporte de investigación). A manera de retribución ética, se propuso el sorteo de dos tarjetas de regalo al finalizar la investigación, sin embargo, las y los participantes rechazaron tal disposición y comentaron que, preferentemente, lo invertido en ellas sirviera para realizar un donativo a alguna Asociación Civil en beneficio de más personas LGBTI+.

## Hallazgos

### *Reconocimiento de la orientación sexual o identidad de género a nivel personal y familiar*

El autorreconocimiento de la identidad de género y/o la orientación sexual suelen ocurrir en edades tempranas, alrededor de la adolescencia. Durante esta etapa (que en sí misma se caracteriza por la autoafirmación, la confrontación con las figuras de autoridad y la búsqueda de aquello que constituirá la identidad), el conflicto que supone la revelación de identificación como persona LGBTI+, opera en un nivel hipotético, pues a lo largo de la trayectoria de vida, las hijas e hijos son partícipes del imperativo familiar de la heterosexualidad, constituyendo una expectativa que, de no cumplirse, representa probables sentimientos de traición y de haber defraudado a quienes otorgan amor y cuidados. En palabras de Patricia, una participante que se identifica como bisexual, esto se ve reflejado al comentar:

Una de las cosas más difíciles para las personas que somos de la comunidad es pensar cómo lo van a tomar tus seres queridos, a veces no te importa si la vecina te va a criticar o si los maestros te van a criticar. No. Los que importan son tu mamá, tu papá [...] porque en casa siempre se habla de las parejas hetero, pero no de parejas de lesbianas o de trans.

Lo mismo que en palabras de Eduardo, un hombre gay que manifiesta su incapacidad de luchar contra las creencias arraigadas en las personas integrantes de su familia. Al recordar cómo fue revelar su orientación sexual, reflexiona:

O sea, ¿cómo le puedes decir a tu abuelita de 80 años que esto es normal? O sea, suena feo, pero ellos van de salida. A personas de esa edad no vas a poder hacer muchas cosas para cambiarlas y te toca aguantar.

Sin embargo, a diferencia de la experiencia anterior, la angustia provocada por la idea de revelar la orientación ante un grupo familiar que explícitamente emite discursos que evidencian una actitud negativa a la diversidad sexual, se intensifica al presentarse un arraigo profundo a tradiciones religiosas. El

mismo Eduardo menciona que, de frente a la familia, cuya fe católica está muy enraizada en sus integrantes, la experiencia de abrir su sexualidad se vivió de la siguiente manera:

Cuando yo acepté mi sexualidad pasaron muchas cosas, yo crecí con familia extremadamente católica, y aunque no se hablaran esos temas, siempre pasaba algo en la tele y decían comentarios homofóbicos. Es muy difícil encontrar esos espacios en los que te sientas seguro y con mi familia no era así [...] no me ha tocado ver que digan tantas veces ¡Ave María! como en mi familia al hablar de la sexualidad.

Por su parte, la experiencia de Julieta, mujer lesbiana, remite a un escenario similar.

Yo crecí en una familia super católica, mis abuelos eran catequistas y siguen con la religión muy a pecho. Yo sí escuchaba los comentarios de que eso está mal, que eso es pecado [...] tenía todas esas creencias desde que era niña, pero cuando empezaron esos cambios en mi fue muy difícil, fue difícil explicarle a mis papás y a mi familia, me daba miedo.

Las condiciones se agudizan en el caso de Rocío, mujer trans de orientación lésbica, cuya transición no ha sido del todo aceptada por su familia. El relato de la participante, a diferencia de los demás, no representó una revelación voluntaria, sino que, por cuestión de un descuido, la familia descubrió su identidad de género. Ante ello, la experiencia se tornó violenta, yendo desde la reprimenda hasta la exclusión familiar, sin embargo, en las ideas expuestas, Rocío justifica tales actos en función de la historia personal de su madre y su padre, marcadas por una moral religiosa y una enseñanza rígida:

Fue un tanto confuso [...] hasta los 12 años lo pude poner en palabras [...] leí el término transgénero y me identifiqué totalmente [...] mi familia es muy machista, clasista, elitista y racista. Cuando se enteraron fue porque tenía algunos accesorios, maquillaje y unos aretes, mi mamá los encontró y fue muy feo [...] mi papá me dejó de hablar, me ignoraba. Mi mamá era

muy agresiva, me pegaba. Cada semana íbamos a casa de mi abuela, y después de enterarse, dejaron de llevarme a mí [...] así pasé muchos años, tenía mucho miedo, mucha incertidumbre, tenía escenarios de escapar, pero siempre tenían desenlaces muy fatalistas [...] tuve varios episodios de depresión, me veía al espejo y no me reconocía, tenía insomnio, lloraba toda la madrugada [...] pienso que fue porque mi mamá fue criada por su abuela, era muy tradicional, muy rígida, muy religiosa. Mi papá tuvo una educación muy violenta, no podían desacatar las ordenes de su padre. También es muy conservador y religioso. Eso es lo que ha impedido que me acepte. Hay que entender que el pasado marca a las personas.

De manera similar, Abraham, un hombre trans, comenta que la revelación de su identidad de género fue vivida por su madre de manera trágica, tanto que representó una pérdida similar al fallecimiento de su hija, proceso que fue respetado por él al mantenerse firme y afirmar su persona:

Para mi mamá fue como un duelo, para ella murió, o estaba muriendo su hija. Recuerdo que mi mamá tenía guardada mi coronita y mi cetrino de mi confirmación y los veía y lloraba y decía “ay, mi hija, mi hija” y yo le decía “mami, aquí estoy, soy la misma persona, pero me identifico como hombre, no he cambiado, te sigo amando”. Las amistades le dijeron que no había de que preocuparse, que al menos seguía vivo, que ahí estaba con ella [...] pero bueno, ella así lo vivió y lo tenía que respetar.

### **Experiencias posteriores al reconocimiento con la familia**

Por parte de las madres y los padres, conocer la identidad de género y/o la orientación sexual de hijas e hijos pudiera asumirse como un proceso de pérdida, dada la introyección de nociones estereotipadas sobre la sexualidad. En el caso de Yunuen, una mujer bisexual, la dificultad de los padres para aceptar su identidad se manifestó a través de la negación y la imposición de un criterio de verdad basado en una lógica sostenida por la autoridad, que posteriormente devino en resignación:

Cuando se enteró, mi mamá me repetía “¡es que tú no te conoces! ¡no te conoces! Yo soy tu mamá y yo si te conozco”. Mi papá que es más abierto, me ha dicho que le ha costado mucho trabajo aceptarlo, pero que a fin de cuentas soy su hija y nada puede hacer.

En el caso de Lorena, asumir su bisexualidad ha representado un desafío mayúsculo pues el rechazo por parte de su familia pone de manifiesto que, aun siendo de la diversidad sexual, preferirían que fuera lesbiana, pues conciben que la bisexualidad equivale a ser promiscua y desde la moral instaurada, eso no resulta adecuado.

Me han dicho que estoy confundida, me molesta mucho que crean que soy lesbiana, que me digan que es solo una forma de ocultarlo [...] piensan que ser bisexual es como “va a hacer tríos” o como si le tirara la onda a todo el mundo.

Este proceso de adaptación es más claro en el caso de la madre de Abraham. En lo concerniente a su padre, los ideales de tener un hijo han hecho más fácil la transición, posiblemente por efectos de una lógica masculina tradicional. En sus palabras comenta que

una vez para los quince años de una prima, le dije a mi papá que quería utilizar un traje en lugar de vestido, y me dijo “pregúntale a tu mamá”. Fui con mi mamá y me dijo “¿traje de hombre? Pero si te ves preciosa con tu vestido”, y yo “bueno, es que soy hombre”. Le costó mucho trabajo entenderlo, pero nunca me hizo sentir mal por mi identidad. Con mi papá fue distinto, porque desde que mi mamá estaba embarazada quería un hombre, un hijo varón, entonces estaba super feliz [...] antes me decía princesa, pero ahora me dice príncipe.

Observar la disparidad de las expectativas con la realidad representa un momento crítico para la dinámica relacional de la familia, misma que puede tornarse ríspida. Los testimonios de diversas personas al interior del grupo muestran la tensión experimentada al afirmar su orientación sexual y/o identidad de género de cara a las creencias familiares, ejercicio que resulta

en una escisión parcial del grupo, manteniendo una distancia entre “lo que soy” al interior de la familia y lo que en otros espacios “puedo ser”, dinámica que permite mantener el vínculo con la familia, pero que dificulta su convivencia. Julieta menciona que su familia fue excluida de su boda para estar tranquila, a pesar de experimentar sufrimiento por tal decisión:

Si he tenido varias experiencias en las que me he sentido mal, porque en el momento que me casé con mi esposa, mi familia no supo, porque quería evitar cualquier tipo de comentarios, no estuvieron invitados a la fiesta porque sabía que no compartían eso [...] decidí alejarme de ciertas personas.

Por su parte, Patricia da cuenta de esta dinámica de evitación del conflicto al comentar que:

Mi papá biológico murió cuando tenía dos años, pero con mi papá postizo procura no hablar del tema. El nació en Veracruz, en un rancho criando borregos. Es muy caritativo, muy generoso, pero tiene estos ideales, se expresa muy mal de las personas gay, de las personas trans. Mi mamá es muy educada con valores de antaño, con este modelo de la familia, pero cuando hablo con ella de cosas como mi orientación sexual le cuesta un poco entenderlo, pero me escucha y me da una opinión, pero por parte de mi papá es muy diferente. Puedo entender que para una persona que ha vivido así toda la vida no es sencilla, a veces ni siquiera te va a escuchar, pero no lo puedo culpar porque así lo educaron, pero tampoco lo justifico porque también puede abrirse a este panorama y saber más. Prefiero evitarlo para llevar la fiesta en paz.

En el mismo sentido, Abraham comenta:

Con quien he batallado ha sido con mis primas y mis tías. Con mi tía tuve una discusión muy acalorada [...] porque tengo un primito que ya empieza a hacer preguntas y yo le respondía con la verdad [...] terminé discutiendo con ella y después terminó admitiendo que es una persona LGBTfóbica [...] después de esa plática ya no hemos discutido por esa situación, pero cada

quien está en su espacio y si mi primo pregunta, le digo que vaya con su mamá [...] hay que abrir la posibilidad a que las familias discutan esta su-puesta normalidad de que van a tener hijos heterosexuales y cisgénero [...] no te estoy pidiendo que lo entiendas, solo respeta.

### **Dinámica relacional actual con la familia**

Una vez establecido que la identidad de género o la orientación sexual no es algo transitorio o momentáneo, la dinámica de las relaciones con la familia se mueve en un sentido diferente al que se tenía. Y es que si bien es cierto que existe una suerte de resignación ante la lucha que supone confrontar las ex-pectativas con la realidad de sus hijos e hijas, la aceptación se da en un orden paulatino e incluso, de forma parcial. Esto resulta observable en la situación de Bernardo, un hombre gay que vive en pareja y que reveló su orientación sexual después de lograr su independencia económica, dando cuenta de la dificultad del proceso para lograr su aceptación en el contexto familiar:

Me ha costado mucho trabajo, pues son gente de mente cerrada y era muy difícil abrirme porque lo único que escuchaba eran insultos [...] nunca vi que mi familia me aceptara tan bien, pero tampoco es algo que ahora oculten y eso me dio gusto [...] a veces me pregunto “¿por qué no lo hice antes?” hubiera sido muy diferente y no hubiera tenido que ocultar tantas cosas, eso me quitó tiempo y satisfacciones anteriores a esta. Yo agradezco que ahora mi familia esté conmigo y con mi pareja y nos quieran a los dos.

En este orden de ideas, el caso de Felipe, un hombre gay que se encuentra en discusión sobre ser de género fluido, revela una similitud con el de Ber-nardo, pues el tránsito desde la revelación de su orientación sexual hasta la actualidad manifiesta esa dinámica de resignación por parte de su familia, en la que al final prevalece la aceptación:

En mi historia si llegué a tener novias, pero cuando iba a la secundaria me di cuenta de cómo era yo. Con mi familia fue muy fácil puesto que mi

madre fue muy abierta a la idea, primero se enojó, pero luego fue de “ay, pues ya”. Mi papá fue el que me dijo: —No, eso no está bien, no se lo digas a nadie, pero luego lo empezó a ver bien, no me daña ni me hace comentarios. Mi abuela lo ha llegado a saber y no le molesta, me hace comentarios poco religiosos, pero es por sus ideas, igual me quiere.

Así, la resignificación que las madres y padres tienen que hacer sobre sus hijas e hijos sigue un proceso que requiere el cuestionamiento de lo que tradicionalmente se ha asumido, encontrando incluso cambios en las ideas que daban sentido a sus acciones y comentarios en torno a la sexualidad. El caso de Abraham muestra como el mismo dogma religioso del que participan su madre y su padre (y que esta utilizaba como argumento para emitir juicios sobre su identidad de género), se transformó por un discurso en el que prevalece la aceptación por su —ahora— hijo.

Cuando primero me asumí como lesbiana, antes de mi transición, tuve un choque con la religión, vivía en pecado [...] regularmente iba a misa con mi mamá. Entre semana le dije a mi mamá lo que era y el domingo fuimos a misa y yo no quería comulgar, y le dije a mi mamá [...] mi mamá sin preguntarme supo lo que pasaba, me dijo que estaba bien, que fuera con ella a comulgar y si pasaba algo, lo platicábamos. Saliendo de misa platicaba conmigo [...] me explicó que Dios ama y acepta a todos y a todas y entendí que efectivamente soy católico, pero hay cosas que no estoy dispuesto a cambiar, pero parece que ella sí.

De manera similar, Patricia manifiesta que su padre logró aceptar su bisexualidad a partir de una reflexión hecha con base en sus creencias religiosas, elemento que puede fungir como catalizador para la aceptación, una vez que son reinterpretadas en el marco de esta situación de vida:

Mi papá es de Sultepec. Una vez fue y regresó llorando, pidiéndome perdón porque él no sabía el daño que me hacía con cada comentario LGBTfóbico que me hacía, que él le prometió a la Virgen y a Dios que me iba a cuidar y a amar y que no se había dado cuenta de lo que me estaba haciendo.

Finalmente, Rocío da cuenta de cómo la situación puede devenir en resultados no tan alentadores, en los que la convivencia familiar con las madres o padres es finiquitada debido a la rigidez del pensamiento de estos, pues comenta:

Finalmente tomé la decisión. Me di cuenta de que mi felicidad estaba por encima de la felicidad y expectativas de terceros, así fueran mis propios padres [...] inicié con mi transición y con mi proceso hormonal, de eso tres años. Socialmente no he tenido problemas debido a mi imagen [...] los problemas realmente han sido en mi casa, mis hermanos ellos si me apoyan totalmente, mi mamá más o menos, solo que la parte de los pronombres si le cuesta trabajo, pero con mi papá definitivamente no y eso lo hace complejo.

## Conclusiones

Los hallazgos de la presente investigación manifiestan cómo la revelación de la orientación sexual y/o la identidad de género frente a la familia representa un evento en el que se contraponen las expectativas de las madres y padres, y la libertad de ser de las hijas e hijos. Dicho evento, permeado por un orden heteronormativo, deriva en manifestaciones de rechazo que van desde la negación de la sexualidad diversa de estos últimos hasta la exclusión del grupo familiar, toda vez que las ideas y expectativas construidas en torno a una visión tradicional de la sexualidad entran en un proceso de cuestionamiento y resignificación, lo que guarda congruencia con hallazgos de investigaciones previas (Silva, 2018; Álvarez y Monteros, 2019).

Las ideas presentes en el imaginario de las madres y los padres relacionadas con la sexualidad guardan correlatos con la deseabilidad social, así como con la moral religiosa, buscando someter a los hijos e hijas a un marco de acción en el que no se observen transgresiones al orden y a la tradición (Ceballos-Fernández, 2014). Ante ello, las personas LGBTI+ habrán de buscar estrategias para afirmar su identidad, que van desde el sometimiento al orden instaurado, el ocultamiento de la identidad, el aislamiento de la familia o el rompimiento total de los vínculos (Silva, 2018)

Por su parte, los padres y madres tendrán que poner en perspectiva

sus creencias y expectativas provenientes de un orden tradicional de género, resignificándolas y estableciendo vínculos con otras personas a manera de red de apoyo (Flores-Marín y Builes-Correa, 2018). Lo anterior les permitirá valorar la discrepancia entre el amor que afirman tener por sus hijas e hijos y las expectativas colocadas sobre los mismos, dando pauta a desenlaces en los que tal disyuntiva puede decantar por una probable resignación ante el fenómeno y el posterior aprecio, o en la separación definitiva de la persona LGBTI+ del sistema familiar.

## Referencias

- Álvarez, B. y S. Monteros (2019). *Diversidad familiar. Una perspectiva antropológica*. Cataluña: Editorial UOC.
- Brambila, J. (2022). “Conociendo a la población LGBTI+ en México”, en Instituto Nacional de Geografía y Estadística. [Archivo PDF] [https://genero.congresocd-mx.gob.mx/wp-content/uploads/2022/11/ENDISEG-CONGRESO\\_ULTIMOS-CAMBIOS-JB\\_SP-3-3.pdf](https://genero.congresocd-mx.gob.mx/wp-content/uploads/2022/11/ENDISEG-CONGRESO_ULTIMOS-CAMBIOS-JB_SP-3-3.pdf)
- Buquet, A. G. (2016). “El orden de género en la educación superior: una aproximación interdisciplinaria”, en *Nómadas*, núm. 44, pp. 27-43. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105146818003.pdf>
- Ceballos-Fernández, M. (2014). “Identidad homosexual y contexto familiar heteroparental: implicaciones educativas para la subversión social”, en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 12, núm. 2, pp. 643-658. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20140916111635/martaceballos.pdf>
- Conapo, Consejo Nacional de Población (2022). “¿Sabes qué es la diversidad sexual y de género?”, en *Documentos*. <https://www.gob.mx/conapo/documentos/sabes-que-es-la-diversidad-sexual-y-de-genero>
- Denes, A. y T.D. Afifi (2014). “Coming Out Again: Exploring GLBQ Individuals’ Communication with Their Parents After the First Coming Out”, en *Journal of GLBT Family Studies*, vol. 10, núm. 3, pp. 298-325. <https://doi.org/10.1080/1550428X.2013.838150>
- Dubet, F. y F. Zapata (1989). “De la sociología de la identidad a la sociología del

- sujeto”, en *Estudios Sociológicos De El Colegio de México*, vol. 7, núm. 21, pp. 519-545. <https://estudiossociologicos.colmex.mx/index.php/es/article/view/1088>
- Dunla, S.; J. Goldbach, J. Olson-Kennedy y J. Held (2023). “How in God’s Name Are We Going to Navigate This?”: Parent Support for Transgender Adolescents. *Journal of Child and Family Studies*. <https://doi.org/10.1007/s10826-023-02649-2>
- Fernández, M.C. y F. Vázquez (2014). “En torno al rechazo, la salud mental y la resiliencia en un grupo de jóvenes universitarios gays, lesbianas y bisexuales”, en *Revista Griot*, vol. 6, núm. 1, pp. 44-65. <https://revistas.upr.edu/index.php/griot/issue/view/193/18>
- Flores-Marín, G. y M.V. Builes-Correa (2018). “Aceptación familiar de la homosexualidad de hijos e hijas: la importancia de ver lo que otros no ven”, en *Revista Latinoamericana de Estudios de la Familia*, vol. 11, núm. 1, pp. 129-145. <https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/revlatinofamilia/article/view/3001/2780>
- GEM, Gobierno del Estado de México (2021, 22 de julio). “Decreto número 274”, en *Gaceta del Gobierno del Estado Libre y Soberano de México*. <https://legislacion.edomex.gob.mx/sites/legislacion.edomex.gob.mx/files/files/pdf/gct/2021/jul222.pdf>
- GEM, Gobierno del Estado de México (2022, 1 de noviembre). “Decreto Número 103”, en *Gaceta del Gobierno del Estado Libre y Soberano de México*. <https://legislacion.edomex.gob.mx/sites/legislacion.edomex.gob.mx/files/files/pdf/gct/2022/nov011.pdf>
- Giberti, E. (2007). *La familia, a pesar de todo*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- INEGI, Instituto Nacional de Geografía y Estadística. (2023). *Encuesta Nacional sobre Discriminación ENADIS 2022. Presentación de resultados*. [https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enadis/2022/doc/enadis2022\\_resultados.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enadis/2022/doc/enadis2022_resultados.pdf)
- Lagarde, M. (1996). *Género y feminismo: desarrollo humano y democracia*, Madrid: Horas y Horas.
- Lorenzo-Verduzco, I. y N. Padilla (2023). “Salir del clóset desde la perspectiva sistémica. Un estudio de caso”, en *Revista Puertorriqueña de Psicología*, vol. 31, núm. 1, pp. 76-90. <https://doi.org/10.55611/rep.3401.06>
- Lujan, I. y A.M. Tamarit (2012). “Dinámica familiar ante la revelación de la orien-

- tación homosexual de los hijos/as”, en *Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol. 3, núm. 1, pp. 301-308. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832338030.pdf>
- Medina, A. (2013). “La adopción de familias homoparentales, una realidad en la Ciudad de México”, en *Revista Defensor*, vol. 4, pp. 59-63. <https://biblioteca.corteidh.or.cr/tablas/r38870.pdf>
- Segob, Secretaría de Gobernación. (2023, 20 de enero). “Decreto por el que se reforman y adicionan diversas disposiciones de la Ley del Seguro Social, y de la Ley del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado”, en *Diario Oficial de la Federación*. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5677514&fecha=20/01/2023#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5677514&fecha=20/01/2023#gsc.tab=0)
- Silva, B.E. (2018). “Efectos del afrontamiento y soporte social ante la revelación de la homosexualidad a la familia: estudio comparativo entre gays y lesbianas”, en *Psicogente*, vol. 21, núm. 40), pp. 321-336. <https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/3077/3802>
- Unfpa, Fondo de Población de las Naciones Unidas (2023, 1 de abril). “8 tendencias para un mundo de 8,000 millones de personas”, en *Noticias*. <https://peru.unfpa.org/es/news/8-tendencias-para-un-mundo-de-8000-millones-de-personas#:~:text=En%201950%2C%20la%20fecundidad%20mundial,2%2C1%20antes%20de%202050>.
- Uribe, M.; Javier, E.S. y R.M. Arotoma (2018). “Actitudes de los padres hacia la homosexualidad de sus hijos”, en *Horizonte de la Ciencia*, vol. 8, núm. 15, pp. 71-81. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2018.15.454>



## IV. Vulnerabilidad, igualdad y disparidad de géneros en comunidades nahua hablantes

Claudia Torres Castillo<sup>1</sup>

### Introducción

En su novela *Civilizaciones*, Laurent Binet (2020) explora una fascinante ucronía, imaginando un mundo donde la civilización inca prospera y Europa permanece sin descubrirse. La novela retrata una realidad paralela en la que los incas desarrollan una tecnología avanzada que influye en las dinámicas de poder globales. Binet presenta a figuras mexicanas como Cuauhtémoc no solo como conquistadores en Europa, sino también a las mujeres como aguerridas participantes en el curso de la historia de este mundo alternativo. La imagen de los indígenas se proyecta como fuertes, avanzados y capaces de liderar exploraciones y conquistas, lo cual contrasta radicalmente con la visión tradicional de los indígenas como víctimas pasivas de la colonización europea. Mediante esta línea temporal alternativa, Binet se adentra en las complejidades del intercambio cultural y el colonialismo, desafiando las narrativas históricas convencionales y ofreciendo una alternativa que provoca reflexiones sobre el curso real de los eventos. La novela invita a los lectores a contemplar el impacto de la colisión cultural y la importancia de momentos clave en la formación de nuestra comprensión histórica.

Esta ucronía sirve como una poderosa invitación a reexaminar los constructos históricos vigentes aún hoy en día y a cuestionar cómo se ha contado y comprendido la historia. En este contexto, es fundamental entender cómo la historia de México, contada principalmente desde una perspectiva española, ha contribuido a la disparidad y desigualdad de géneros. A continuación, exploramos cómo los conceptos de François Hartog (1991) en *El espejo de Heródoto (Le Miroir d'Hérodote)* nos ayudan a comprender esta construcción histórica y su impacto duradero.

---

<sup>1</sup> Profesora-investigadora, miembro de la cátedra Unesco Vulnerabilidad e inclusión social. Contacto: angela7mx@yahoo.com.mx

Los españoles crearon la historia haciendo parecer que los indígenas eran inferiores de muchas maneras, pero sobre todo intelectualmente. La cosmogonía indígena fue devastada y mal interpretada. En su “resumen de la historia natural de las Indias” (1526), Gonzalo Oviedo y Valdés describe a los indígenas como “naturalmente perezosos y viciosos, melancólicos, cobardes y en general un pueblo mentiroso y holgazán”. Por su parte, el jesuita Charles Lallemand menciona “su vida libertina y ociosa”. En 1650, Juan Palafox y Mendoza presentará aún “tres otros vicios de sensualidad, gula y pereza”. La ronda de palabras continúa para imponer el imaginario del indígena perezoso: después de la negación del trabajo, después de la lentitud, ¡aquí está la lujuria! (Vidal, 2020, p. 27).

Así es como, adjetivo tras adjetivo, imagen tras imagen, se forma una incrustación de significados para tejer la trama densa del imaginario de un indio salvaje-perezoso-lento-inmoral-falta de respeto. Sin embargo, en la Europa de la transición del siglo XVI al XVII, este retrato inventado, un modelo contrario al ideal del hombre moderno, bien podría ser la primera forma dada a la figura social del hombre lento: su relegación sirve para imponer el supuesto modelo universal del hombre moderno civilizado-rápido-eficiente-moral-respetuoso (Vidal, 2020 p. 33). Al aplicar los conceptos de *Le Miroir d'Hérodote*, de François Hartog a la historia de México, podemos entender cómo esta narrativa histórica fue creada principalmente desde el punto de vista español y cómo esto afectó la percepción de las culturas indígenas.

## **Definición de vulnerabilidad, disparidad y género**

Vulnerabilidad en el contexto de las comunidades nahua hablantes, la vulnerabilidad se refiere a la susceptibilidad de estos grupos a experimentar daños físicos, emocionales o sociales debido a su condición histórica, económica y social. Este concepto incluye la falta de acceso a recursos, educación y oportunidades, así como la exposición a la discriminación y la marginación.

En las comunidades indígenas, la vulnerabilidad se ve exacerbada por la falta de reconocimiento y apoyo institucional. La marginación histórica y la opresión sistemática han contribuido a que las comunidades nahua hablantes enfrenten una serie de desafíos únicos. Estos incluyen la pérdida de

tierras ancestrales, el desplazamiento forzado, la discriminación en el acceso a servicios básicos y la violencia estructural. También, la vulnerabilidad se manifiesta en la dificultad para mantener y revitalizar su lengua y cultura en un contexto dominado por la hegemonía del español y la cultura mestiza.

La disparidad de género se manifiesta en las diferencias de trato y oportunidades entre hombres y mujeres. En las comunidades indígenas, estas diferencias son amplificadas por la intersección de la etnicidad y el género, resultando en una doble marginación para las mujeres indígenas. Las disparidades de género en las comunidades nahua hablantes son evidentes en varios aspectos de la vida cotidiana. Las mujeres indígenas enfrentan mayores barreras para acceder a la educación, el empleo y los servicios de salud en comparación con sus contrapartes masculinas y mestizas. Además, las normas culturales y las prácticas tradicionales a menudo relegan a las mujeres a roles subordinados dentro de la comunidad, limitando su participación en la toma de decisiones y perpetuando ciclos de pobreza y exclusión.

El género es una construcción social que define roles, comportamientos y atributos que una sociedad considera apropiados para hombres y mujeres. En el contexto nahua, la comprensión del género se ve influenciada por la lengua y la cultura indígena, que a su vez han sido impactadas por la colonización y la imposición de valores occidentales.

En la lengua náhuatl, por ejemplo, no existe una distinción gramatical entre los géneros, lo que sugiere una percepción más igualitaria de los roles de género en la cultura indígena. Ejemplos como “¿Tlen kiintoa moyolo?” (¿Cómo está tu corazón?) ilustran esta neutralidad de género en la lengua náhuatl.

Sin embargo, la imposición de valores patriarcales y misóginos durante la colonización española ha alterado significativamente estas dinámicas. La visión tradicional de la mujer nahua como un pilar de la familia y la comunidad ha sido desplazada por estereotipos negativos y restrictivos que limitan su autonomía.

### **Situación de la lengua náhuatl en México: datos a lo largo de la historia**

El náhuatl fue una lengua predominante en la época de Nueva España. Durante este período, existían intérpretes y se le daba un lugar primordial en

la administración y la vida cotidiana. La castellanización obligada, sin embargo, llevó a una disminución en el uso del náhuatl y a un cambio en la percepción de los hablantes de esta lengua. Según datos históricos, aproximadamente 80-90% de la población de Nueva España era indígena (Baldy, 2010), y esta imposición lingüística marginó a una gran mayoría de la población.

En la Nueva España, el náhuatl era ampliamente utilizado no solo en la comunicación cotidiana sino también en la administración colonial. Los funcionarios españoles y los misioneros aprendieron la lengua para facilitar la evangelización y la gobernanza. Sin embargo, la política de castellanización impulsada por la corona española tuvo un impacto devastador en la lengua náhuatl y en otras lenguas indígenas. Esta política no solo buscaba imponer el español como lengua dominante sino también erradicar las lenguas indígenas como parte de un proyecto más amplio de asimilación cultural y control social (Alonso *et al.*, 2008).

### **Situación de las mujeres indígenas**

Las mujeres indígenas durante la época colonial enfrentaron una discriminación severa. Eran vistas como inferiores, con roles limitados a trabajos domésticos y de servidumbre. Miralles (2009) menciona que estas mujeres “parecían mudas” y “valían menos que los caballos”. Sin embargo, esta percepción no corresponde completamente con la visión indígena.

La situación de las mujeres indígenas en la época colonial era extremadamente precaria. Muchas eran obligadas a trabajar como sirvientas, nanas o esclavas, y enfrentaban abusos y explotación tanto por parte de los colonizadores como de sus propios compatriotas. Las mujeres indígenas eran también utilizadas como barraganas (Zuñiga Ortega, 2010), o concubinas, con el consentimiento de la iglesia, lo que las colocaba en una posición aún más vulnerable (Zuñiga, 2007).

Además, la percepción de las mujeres indígenas como inferiores y su representación negativa en la literatura colonial contribuyeron a la desvalorización de su rol en la sociedad. Miralles (2014) destaca que estas mujeres

“parecían mudas” y eran vistas como inferiores incluso a los animales, un reflejo de la profunda discriminación y deshumanización que enfrentaban. Sin embargo, esta visión no era compartida por las propias comunidades indígenas, donde las mujeres tenían un papel crucial y respetado. En el náhuatl, la ausencia de distinciones gramaticales de género sugiere una percepción más igualitaria de los roles de género.

### **Cambio de visión mediante la imposición del castellano**

La imposición del castellano en 1770 exacerbó la marginalización de los hablantes de náhuatl. A pesar de que la mayoría de la población era indígena, las políticas favorecían a la minoría española, que constituía aproximadamente 2-3% de la población. Estas políticas reforzaban la idea de que los indígenas eran “subhumanos” o “como niños” que necesitaban ser guiados por los occidentales, según Montaigne (Mouralis, 1989), (Todorov, 1991). Esta mentalidad de superioridad se ha arraigado profundamente en la sociedad mexicana, perpetuando la desigualdad y la discriminación hacia los indígenas (Torres-Castillo, 2018).

La imposición del castellano tuvo consecuencias significativas para las comunidades nahua hablantes. No solo afectó la transmisión y preservación de la lengua náhuatl, sino que también alteró las dinámicas de poder y las relaciones sociales dentro de las comunidades indígenas. La marginación lingüística contribuyó a la exclusión de los indígenas de los espacios de poder y toma de decisiones, consolidando la hegemonía española y perpetuando las desigualdades sociales.

La política de castellanización también tuvo un impacto profundo en la identidad y la autoestima de los hablantes de náhuatl. La imposición de una lengua extranjera como superior y la devaluación de la lengua indígena contribuyeron a la internalización de sentimientos de inferioridad y auto-desprecio entre los indígenas. Este proceso de asimilación forzada y devaluación cultural ha dejado una huella duradera en la identidad y la cohesión de las comunidades nahua hablantes.

## La construcción de la alteridad: entre lo estático y lo fluido

La construcción de la alteridad en México ha sido dinámica y compleja. Según Cloos (2015), el *otro* racializado no es siempre representado de la misma manera. Esta fluidez se opone a la categoría fija del Blanco, perpetuando la diferencia y la desigualdad. Los constructos históricos de pobreza y las ideas en torno a la mujer en México también han evolucionado. La visión de la mujer como una figura de virtud y sacrificio, promovida en la revista *Positiva México*, de 1902, contrasta con la percepción indígena más igualitaria. Malinche, por ejemplo, ha sido retratada como una figura de traición y sumisión, sin reconocer sus capacidades y su voz (Torres-Castillo, 2018).

La alteridad ha sido utilizada como una herramienta para justificar la dominación y la explotación de los pueblos indígenas. A lo largo de la historia, las representaciones de los indígenas han oscilado entre imágenes de nobleza y salvajismo, dependiendo de los intereses y necesidades de los colonizadores. En la época colonial, los indígenas eran retratados como bárbaros y subhumanos para justificar la conquista y la evangelización. En contraste, durante el periodo post-revolucionario, la imagen del indígena noble y heroico fue promovida para construir una identidad nacional inclusiva y para legitimar el proyecto de modernización nacional, como olvidar a Vasconcelos y su libro *La raza cósmica* (1925).

La representación de las mujeres indígenas ha sido particularmente problemática. Las narrativas coloniales y postcoloniales han tendido a invisibilizar y desvalorizar su rol en la sociedad. Malinche, una figura histórica crucial, ha sido tradicionalmente retratada como una traidora y una víctima pasiva, sin reconocer su agencia y sus capacidades como intermediaria y líder. Esta visión distorsionada refleja la tendencia a negar la voz y la autonomía de las mujeres indígenas, perpetuando su marginación y exclusión. Considerar a Malinche como la traidora de los nacionales por haber colaborado durante la colonización le ha permitido trascender como traidora nacional, pero también como la supuesta madre de los mexicanos. Una madre agredida y violada no solo sexualmente sino en sus derechos y privilegios por el simple hecho de ser mujer.

Las construcciones de género y raza en México han sido utilizadas para consolidar jerarquías sociales y justificar la explotación y la opresión. La figu-

ra del indígena “perezoso” y “salvaje” ha sido contrastada con la del español “civilizado” y “moral”, reforzando la idea de superioridad cultural y racial. Estas narrativas han tenido un impacto duradero en la percepción y el tratamiento de las comunidades indígenas, contribuyendo a la perpetuación de la desigualdad y la discriminación en distintos ámbitos de la vida cotidiana.

### ***Habitus*: definición y relevancia en la construcción de la identidad**

Aegún Pierre Bourdieu, el *habitus* se refiere a un conjunto de disposiciones internalizadas que influyen en las acciones y percepciones de los individuos. Estas disposiciones, a menudo inconscientes, moldean la percepción del mundo y la toma de decisiones. En el contexto indígena, el *habitus* ayuda a entender cómo los constructos históricos y sociales han influido en la identidad y la marginalización de las comunidades nahua hablantes.

El *habitus* es un concepto clave para comprender cómo las estructuras sociales y las experiencias individuales se entrelazan para formar la identidad y el comportamiento de los individuos. En las comunidades nahua hablantes, el *habitus* se ha formado a través de siglos de colonización, marginación y resistencia. Las disposiciones y prácticas culturales que constituyen el *habitus* de estas comunidades reflejan tanto la opresión y la resistencia como la adaptación y la resiliencia.

También para el *habitus*, es fundamental cómo las desigualdades de género se perpetúan y se reproducen en las comunidades indígenas. Las normas y expectativas de género que forman parte del *habitus* de las comunidades nahua hablantes reflejan tanto las influencias coloniales como las tradiciones indígenas. Estas disposiciones internalizadas afectan la forma en que las mujeres y los hombres se perciben a sí mismos y a los demás, y cómo interactúan y se relacionan en su vida cotidiana.

El concepto *habitus* nos ayuda a entender también cómo las construcciones históricas de género y raza han moldeado la identidad y la experiencia de las mujeres indígenas. La internalización de normas y expectativas de género ha contribuido a la marginación y la exclusión de las mujeres indígenas, limitando su acceso a recursos y oportunidades y perpetuando ciclos de pobreza y desigualdad. Al mismo tiempo, el *habitus* también refleja las formas

de resistencia y adaptación que las mujeres indígenas han desarrollado para enfrentar y superar estos desafíos.

### **Intersecciones entre raza, género y clase**

Las intersecciones entre la raza, el género y la clase están íntimamente vinculadas con algunas construcciones históricas que han trascendido a lo largo del tiempo en México. En su obra *Sexo, raza y clase: una epistemología de la dominación* (2009), Dorlin profundiza en estas intersecciones complejas y su vinculación con los mecanismos de dominación. Las categorías de sexo, raza y clase son construcciones sociales que han sido utilizadas para justificar y perpetuar los sistemas de dominación. Estos constructos proveen una base para la estratificación social y la distribución desigual del poder en la sociedad. La intersección de estas categorías genera dinámicas complejas que contribuyen a la opresión de ciertos grupos mientras privilegian a otros.

La opresión basada en el sexo, la raza y la clase está interconectada y solo puede ser plenamente comprendida cuando se examinan sus interacciones. Los sistemas de opresión no funcionan de manera aislada, sino que se entrelazan y refuerzan mutuamente. Por ejemplo, una mujer de color puede enfrentar una opresión específica que no sería experimentada por una mujer blanca de clase alta. Comprender estas interconexiones es esencial para abordar de manera efectiva la dominación en todas sus manifestaciones.

Las teorías feministas, antirracistas y marxistas ofrecen marcos analíticos valiosos para examinar las diversas formas de opresión. Estos enfoques teóricos permiten una comprensión más profunda de cómo las estructuras de poder operan en diferentes ámbitos de la vida, desde la política hasta la economía y la cultura. Al combinar estas perspectivas, se puede revelar la complejidad de la dominación sistémica.

Las experiencias de las mujeres racializadas y las mujeres de clases sociales marginadas suelen ser invisibilizadas y deben ser consideradas en el análisis. En muchos casos, las voces y experiencias de estas mujeres han sido omitidas o silenciadas en los discursos dominantes. Sin embargo, sus perspectivas son esenciales para una comprensión completa de cómo opera la opresión en la sociedad.

Las mujeres han sido históricamente marginadas y reducidas a roles subalternos debido a su género, raza y clase. Por ejemplo, las mujeres han sido relegadas a roles de cuidado y reproducción, mientras que los hombres han ocupado posiciones de poder y liderazgo. Las mujeres racializadas y las mujeres de clases sociales marginadas a menudo son víctimas de violencias múltiples, relacionadas tanto con su género como con su raza y clase. Estas violencias pueden manifestarse de diversas maneras, desde la violencia doméstica hasta la discriminación en el lugar de trabajo o la explotación económica.

Los discursos médicos y científicos han sido utilizados para justificar la jerarquía racial y las nociones de superioridad e inferioridad. La pseudociencia ha sido empleada para respaldar teorías racistas y sexistas, lo que ha contribuido a la legitimación de la opresión y la discriminación. Las políticas de control de la natalidad y las políticas eugenésicas han sido utilizadas para controlar los cuerpos de las mujeres en función de criterios de género, raza y clase. Estas políticas reflejan la manera en que las estructuras de poder buscan ejercer control sobre la reproducción y la autonomía de las mujeres.

La sexualidad de las mujeres ha sido sometida a un control estricto en función de su raza, clase y rol social. Las normas y expectativas sociales han moldeado la percepción de la sexualidad femenina, dictando cómo las mujeres deben comportarse y expresar su deseo en función de su identidad racial y su posición socioeconómica.

Las normas de belleza y los ideales de feminidad son moldeados por consideraciones de raza y clase, además del género. Estos estándares culturales influyen en cómo se perciben y valoran las mujeres en la sociedad, creando expectativas y presiones específicas que pueden variar según la identidad de género, la raza y la clase. Así pues, no extraña el caso de la actriz mexicana de origen y con rasgos físicos indígenas quien interpretó a una doméstica, para posteriormente ser repudiada por algunas personas por no entrar en los cánones de belleza tradicionales en los que no se acepta a las mujeres indígenas, pero tampoco en los estándares de la idea que se tiene de una talentosa artista. En resumen, es criticada por el color de su piel que pareciera obligarla a ser únicamente doméstica y no a codearse con famosos artistas en la meca del cine: Hollywood. Quizá lo más interesante de este ejemplo es que el repudio viene del interior de México. Este es un aspecto

que llama la atención y que al mismo tiempo corrobora lo antes expuesto. Estos constructos permanecen arraigados.

Las nociones de *raza* y *sexo* son construcciones históricas que han sido utilizadas para crear y mantener jerarquías sociales. Estos conceptos han sido empleados para justificar la subordinación de ciertos grupos y el privilegio de otros. El análisis crítico de estas categorías revela cómo las jerarquías se construyen y perpetúan en la sociedad. En México, la raza ha sido manipulada de diversas formas a través de los siglos. Durante los primeros años de la colonia, era un orgullo ser originario con raíces indígenas, para después pasar a ser un “indio pata rajada” que no sabe nada. Esta situación es peor para los hombres.

Las mujeres han sido activas en los movimientos de lucha por la liberación, pero sus contribuciones a menudo han sido minimizadas o borradas de la historia. Las mujeres han desempeñado roles fundamentales en la resistencia y la lucha por la justicia, y es esencial reconocer y valorar sus contribuciones. Una epistemología de la dominación debe reconocer las experiencias variadas y complejas de individuos y grupos, al mismo tiempo que destaca las estructuras de poder que los oprimen. Esto implica adoptar un enfoque crítico y reflexivo que permita comprender cómo la opresión opera a nivel individual y sistémico, y cómo se pueden desafiar y transformar estas dinámicas.

Como objetivo para el 2030, por un lado, se busca integrar a las minorías. A continuación, se presenta una lista de áreas en donde las intersecciones de estos constructos históricos generados y experimentados en México afectan de manera particular a los indígenas:

- 1. Feminismo interseccional:** un movimiento feminista consciente de las diferencias interseccionales tomaría en cuenta las múltiples identidades y experiencias de las mujeres, reconociendo que las opresiones y los privilegios pueden variar según factores como la raza, la clase social, la orientación sexual, la discapacidad, etc.
- 2. Experiencias migratorias:** los movimientos sociales que luchan por los derechos de las mujeres migrantes deben reconocer las experiencias únicas a las que estas mujeres se enfrentan debido a su estatus migratorio.

3. **Inclusión de las minorías sexuales:** un movimiento social que aboga por la igualdad de género debe tener en cuenta las experiencias de las mujeres pertenecientes a minorías sexuales.
4. **Violencia de género y estructuras de poder:** una epistemología de la dominación reconocería que la violencia de género no puede abordarse únicamente como un problema individual, sino también como un resultado de las estructuras de poder que mantienen las desigualdades de género.
5. **Salud reproductiva y marginalización:** cuando se trata de cuestiones de salud reproductiva, un movimiento social debe tener en cuenta las disparidades en el acceso a la atención médica según la raza, la clase social y la geografía.
6. **Trabajo doméstico no remunerado:** una epistemología de la dominación consideraría el trabajo doméstico no remunerado de las mujeres como un ejemplo de trabajo invisible a menudo pasado por alto.
7. **Diversidad de narrativas y experiencias:** los movimientos sociales deberían esforzarse por dar voz a las diversas narrativas y experiencias de las mujeres, reconociendo que sus vivencias no son homogéneas.

Por otro lado, Vidal (2015) aborda el mito de que los cerebros son iguales en todos los individuos y cómo la neurociencia puede ayudarnos a comprender mejor la diversidad cerebral. Vidal cuestiona la idea de que exista un “cerebro típico” y explora cómo factores como el género, la cultura y la experiencia influyen en la estructura y la función del cerebro. El libro sugiere que es importante tener en cuenta la variabilidad individual en la investigación neurocientífica y desafiar las simplificaciones en la comprensión del cerebro humano. En esta obra se aborda la diversidad individual en términos de estructura cerebral. Mientras que en la obra de (Dorlin, 2009) *Sexo, raza y clase por una epistemología de la dominación*, la autora se centra en las intersecciones de categorías sociales.

Es posible encontrar puntos de convergencia en cuanto a la importancia de considerar la diversidad y las intersecciones en el análisis de dominación. Ambos libros reconocen la complejidad de las experiencias humanas y critican la tendencia a universalizar o esencializar estas experiencias. En un

análisis más profundo, se podría argumentar que los dos libros se conectan al explorar cómo las categorías sociales y biológicas pueden converger en la formación de la identidad y las experiencias individuales. Ambos libros sugieren que la comprensión de la opresión y la diversidad requiere un enfoque holístico que considere tanto los factores socioculturales como los biológicos. Estos ejemplos ilustran cómo la complejidad del desarrollo cerebral está influenciada por una multitud de factores individuales, sociales, culturales, ambientales y biológicos. Destacan la necesidad de considerar estas diversas influencias para tener una mejor comprensión de ciertos fenómenos.

## Conclusiones

El análisis de la vulnerabilidad, la disparidad y el género en las comunidades nahua hablantes demuestra que los eventos históricos y las imposiciones lingüísticas han perpetuado la desigualdad y la marginalización. Al comprender y develar estos constructos históricos, es posible avanzar hacia una sociedad más equitativa y justa, donde las voces de todos, especialmente las de las mujeres indígenas, sean escuchadas y valoradas. La perspectiva interseccional y el enfoque crítico y reflexivo permiten una mejor comprensión de las complejas dinámicas de opresión y dominación; y ayudan a diseñar estrategias más inclusivas y efectivas para combatir la desigualdad en México. La revalorización de la diversidad cultural y lingüística, junto con un reconocimiento pleno de las contribuciones de las mujeres indígenas, son pasos esenciales hacia la construcción de una sociedad más justa e igualitaria.

La historia de México ha sido profundamente influenciada por las narrativas coloniales que desvalorizan y deshumanizan a las culturas indígenas. Aplicando los conceptos de Hartog (1991), se puede ver cómo estas narrativas fueron construidas desde una perspectiva eurocéntrica, imponiendo una visión de superioridad cultural y moral de parte de los españoles. Esta construcción histórica ha tenido un impacto duradero en la percepción de las comunidades indígenas y en la perpetuación de la desigualdad y la discriminación.

La novela *Civilizaciones*, de Laurent Binet, ofrece una visión alternativa que desafía estas narrativas y propone una reevaluación de las capacidades y

contribuciones de las culturas indígenas. Esta ucronía invita a reflexionar sobre el curso real de los eventos históricos y a cuestionar los constructos históricos que continúan afectando a las comunidades indígenas en la actualidad.

Es fundamental reconocer y confrontar los prejuicios y estereotipos que han sido internalizados y perpetuados a lo largo de los siglos. La comprensión de la intersección de la raza, el género y la clase es crucial para abordar las dinámicas de opresión y diseñar estrategias efectivas para promover la igualdad y la justicia social. Las experiencias y las voces de las mujeres indígenas, que han sido históricamente marginadas, podrían ser analizadas en este proceso de revaluación y cambio.

La historia de la imposición del castellano y la marginación de las lenguas indígenas es un ejemplo claro de cómo las políticas lingüísticas pueden ser utilizadas como herramientas de control y dominación. La revitalización y el reconocimiento de las lenguas indígenas son esenciales para la preservación de la identidad cultural y para la construcción de una sociedad más inclusiva y respetuosa de la diversidad.

En conclusión, la revalorización de la diversidad cultural y lingüística, junto con el reconocimiento de las contribuciones y las experiencias de las mujeres indígenas, son fundamentales para avanzar hacia una sociedad más equitativa y justa. La aplicación de una perspectiva interseccional y un enfoque crítico y reflexivo permitirá una mejor comprensión de las complejas dinámicas de opresión y ayudará a diseñar estrategias más inclusivas y efectivas para combatir la desigualdad en México.

## Referencias

- Alonso, I., J. Baigorri y G. Payàs (2008). “Nahuatlato y familias de intérpretes en el México Colonial”, en *1611 Revista de la Historia de la Traducción*, vol. 2, núm. 2. <http://www-traduccionliteraria.org/1611/art/alonso-baigorri-payas.htm>
- Baldy, F. (2010). “Conquérrants & chroniqueurs espagnols en pays maya, 1517-1697”, París: *Les Belles Lettres*.
- Binet, L. (2020). *Civilizaciones*, Madrid: Seix Barral.
- Cloos, P. (2015). *Pouvoirs, différence et stéréotypes: Regard socio-anthropologique sur la santé publique américaine*, París: Presses de.

- Dorlin, E. (2009). *Sexe, race, classe. Pour une épistémologie de la domination* : PUF.
- Hartog, F. (1991). *Le miroir d'Herodote*, París: Gallimard.
- Miralles, J. (2009). *Hernán Cortés. Inventor de México*. Barcelona: Tusquets.
- Miralles, J. (2014). *La Malinche. Raíz de México*, Barcelona: Tusquets.
- Mouralis, B. (1989). *Montaigne et le mythe du bon sauvage. De l'antiquité à Rousseau*, París: Pierre Bordas et fils.
- Todorov, T. (1991). *Les morales de l'histoire* París: Editions G.
- Torres-Castillo, C. (2018). "Enseignement du français, altérités et contacts de langues. Imaginaires de professeurs mexicains" [Doctorat], en *Enseignement du français, altérités et contacts de langues. Imaginaires de professeurs mexicains*. Thèse de doctorat: Université de Tours.
- Vasconcelos, J. (1937). *Ulises criollo*, Ciudad de México: Botas.
- Vidal, C. (2015). *Nos cerveaux, tous pareils, tous différents*, París: Éditions Belin.
- Vidal, L. (2020). *Les hommes lents*, París: Flammarion.
- Zuñiga Ortega, A. (2010). "Pasado y futuro del concubinato en México", en *Letras Jurídicas. Revista Multidisciplinaria*, vol. 22, pp. 1-16. <http://www.letrasjuridicas.com/Volumenes/22/vzuniga22.pdf>
- Zuñiga, R. M. (2007). "La re-signación de las mujeres colimotas en el siglo xvi", en J.C. Reyes (ed.), *Foro Colima y su región*, pp. 1-10.

## V. Innovación psicopedagógica derivada de una unidad de aprendizaje básica conceptual, elaboración de un MOOC

Leonor Guadalupe Delgadillo Guzmán<sup>1</sup>

### Introducción

Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) han presentado un alto impacto en todas las dimensiones sociales del ser humano, lo que significa que la educación no ha sido la excepción, sobre todo considerando que se ha producido durante el 2020 un fenómeno global, la pandemia del Covid-19, que se pudo afrontar en buena medida gracias a su aplicabilidad. En el marco de las escuelas se ha vivido una fuerte penetración de las TIC, y al mismo tiempo se ha atestado el aumento de su diversificación, ejemplo de esto son las múltiples plataformas y esquemas educativos que han surgido hace poco más de 10 años, entre los que se cuentan los MOOC, *Massive Open Online Course* por sus siglas en inglés (cursos masivos abiertos en línea). Ello con la intención de hacer más flexible el acceso a los procesos de enseñanza-aprendizaje (Orozco *et al.*, 2020).

Su antecedente se remonta al 2008 en Norteamérica, específicamente, Canadá, donde se instrumentó el primer curso, cuyo título versó sobre el conectivismo y el conocimiento conectivo. En un principio se impartió a 25 estudiantes para luego pasar a ser un curso totalmente gratuito y sin acreditación, alcanzando una matrícula de 2,300 estudiantes, cantidad que desde un principio legitimó su descripción como curso masivo. Un dato estadístico de registro de estudiantes del año 2013 arrojó una matrícula de más de nueve millones, con una cobertura mundial en más de 150 países y más de 50 universidades (Vázquez Cano y López Meneses, 2014).

Su formato es amigable por cuanto ofrece una práctica de acceso libre a los estudiantes, porque puede conectarse al curso independientemente del

---

<sup>1</sup>Profesora-investigadora de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMEX). Contacto: igdelgadillo@uaemex.mx

lugar en el que se encuentren; pueden avanzar a su propio ritmo, y en algunos casos, se trata de cursos gratuitos, como tal es la oferta que en varios cursos realiza la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMEX) desde el portal de servicios educativos con el que cuenta y conocido coloquialmente como Seduca, que en su pestaña de campus virtual se llega a la ventana de educación continua y al activarla se despliega el menú que aloja la oferta de los MOOC (UAEMEX, s/f).

Sin embargo, este innovador recurso todavía, en lo general, no se ha apropiado del todo los docentes, lo cual es entendible dado que exige salirse de la zona de confort pedagógico que se ha tenido para lanzarse a un esfuerzo colaborativo transversal, pues se requiere no sólo el dominio de conocimiento para que un estudiante desarrolle un competencia o progresividad escolar, sino también porque se requieren recursos tecnológicos manejos por técnicos en diseño, recursos didácticos audiovisual, gráficos y de multimedia, desarrollo del guión instruccional, de la guía didáctica, secuencia clara de los contenidos, textos escritos, ejercicios de reforzamiento o en su caso ejercicios evaluativos (con o sin valor de calificación), composición del recurso en la plataforma, pruebas pilotos para llegar finalmente a su instrumentación abierta al mundo (Orozco *et al.*, 2020).

Lo cierto es que se trata de un recurso educativo que ha roto un conjunto de barreras, como la presencialidad, la sincronía educativa, el abaratamiento de los costos, el aumento significativo de la cobertura en matrícula con un alcance mundial, el aumento exponencial al conocimiento y a procesos de certificación, el fortalecimiento de la capacidad de agencia de los estudiantes para autogestionar su aprendizaje y la posibilidad real para los docentes de incrustar su saber a equipos colegiados colaborativos. No obstante, y con el ánimo de no caer en la tentación de la romantización tecnológica innovadora de los MOOC es necesario aterrizar en sus debilidades, entre las que destacan la no adherencia a los cursos, y, en consecuencia, una baja de eficiencia terminal, el cierre de la brecha digital para evitar el rezago educativo en grupos sociales históricamente desatendidos.

Con base en lo anterior, se planteó como objetivo elaborar un Massive Open Online Course (MOOC) sobre los derechos humanos a través de un esquema de trabajo colaborativo entre estudiantes y docente en el marco de la unidad de Derechos Humanos y Bienestar Social impartida en la licencia-

tura de psicología durante el segundo semestre de la UAEMEX, con base en su caracterización conceptual, descriptiva y de observancia en la vida cotidiana para la importancia de su ejercicio y goce en las personas para favorecer su bienestar social.

Esto significa que el objetivo planteado sólo pudo lograrse a través de la ilustración del papel de este modelo educativo en línea, de los beneficios que tiene, del contexto curricular en el que fue desarrollado, que se muestra a lo largo de la exposición de su contenido. De manera tal que se trata de un estudio que documenta el proceso de construcción del MOOC desde la investigación acción participativa en la cual los estudiantes son protagonistas. Tener en claro el objetivo de este estudio permite comprender el que no se buscó indagar sobre los datos de uso del MOOC una vez que éste fue integrado en el campus virtual de Servicios de Educación a Distancia (Seduca) de la UAEMEX.

## Justificación

La presente propuesta emerge de la inquietud docente de que los estudiantes de la licenciatura en Psicología, de la unidad de aprendizaje de Derechos Humanos y Bienestar Social, grupo que está bajo mi cargo durante el 2023A, grupo 08, mostraran la posibilidad real de llevar el conocimiento conceptual, abstracto hacia un fruto académico, un MOOC, de beneficio formativo para los estudiantes y para las personas en general, que contribuye al fortalecimiento del perfil ciudadano.

Con esta innovación se fortalecen algunos de los objetivos generales del perfil de licenciado en psicología, como lo son: *ampliar su universo cultural para mejorar la comprensión del mundo y del entorno en que vive el estudiante*, para cuidar de la naturaleza y potencias de sus expectativas; asumir los principios y valores universitarios y actuar en consecuencia; *participar activamente en su desarrollo académico para acrecentar su capacidad de aprendizaje y evolucionar como profesional con autonomía*; desarrollar un juicio profesional basado en la responsabilidad, objetividad, credibilidad y la justicia (UAEMEX, 2019a, p. 4).

Por cuanto hace a los objetivos del núcleo de formación, se fortalece el siguiente: promover en el/la estudiante, “[...] el aprendizaje de las bases contextuales, teóricas y filosóficas de sus estudios, la adquisición de una

cultura universitaria en las ciencias y las humanidades, y el desarrollo de las capacidades intelectuales indispensables para la preparación y ejercicio profesional, o para diversas situaciones de la vida personal y social” (UAEMEX, 2019b, p. 376).

Se refuerza el objetivo de la unidad de aprendizaje, Derechos Humanos y bienestar social:

Analizar la importancia del conocimiento y manejo de los derechos humanos utilizando el marco de la constitución política de los estados unidos mexicanos (CPEUM), los tratados e instrumentos internacionales suscrito por México y que se encuentran vigentes y su relación con el bienestar social de las personas y los grupos para distinguir las brechas entre el nivel declarativo de los derechos humanos y su aplicación en las personas y los grupos sociales (UAEMEX, 2019b, p. 376).

Estos beneficios no se quedan ahí, porque cualquier persona interesada en cursar el *MOOC* lo puede hacer, con requerimientos mínimos como lo son un dispositivo digital y conexión a Internet.

Podría para quienes como investigadores docentes buscan en todo momento la medición que el solo acto de emprender el desarrollo de instrumento tecnológico educativo abierto a la comunidad internauta y elaborado de manera colaborativa con los estudiantes se reduce a un reporte teórico, lo cual no es así, porque tal perspectiva desconoce diferentes elementos formativos y de contribución social, como lo son: los procesos de acompañamiento reales de aplicación del conocimiento por parte del docente hacia los estudiantes; los estudiantes obtuvieron una experiencia profesional desde una unidad de aprendizaje teórica, logrando el salto de lo conceptual a lo práctico; la Universidad Autónoma del Estado de México como institución pública educativa abre espacios de acceso abierto para la ciudadanía, fortaleciendo el sentido de su objeto de estudio; la concreción de este *Mooc*, como un resultado propositivo, contribuye al cumplimiento de metas del Objetivo De Desarrollo Sostenible (ODS) 4.7, la transferibilidad de conocimiento a estudiantes y población en general motivadas en conocer más acerca de los derechos humanos (ONU, s/f).

## **Derecho humanos y bienestar social como unidad de aprendizaje**

Se trata de una unidad de aprendizaje inserta en la malla curricular de la licenciatura en Psicología de la UAEMEX. Se puede apreciar que dicha unidad “Derechos Humanos y bienestar social” se imparte en el segundo periodo de estudios, lo que en términos coloquiales se conoce como segundo semestre. Es una unidad de aprendizaje con una fuerte carga teórica de tres horas, en una menor proporción carga práctica, solamente una hora. En total suman cuatro horas con un valor de siete créditos (Facico, s/f).

Se está hablando del mapa curricular actual, que entró en operación a partir del año 2019. La licenciatura es impartida en seis espacios académicos: Facultad de Ciencias de la Conducta, Centro Universitario UAEMEX Atlacomulco, Centro Universitario UAEM Ecatepec, Centro Universitario UAEM Valle de Teotihuacan, Centro Universitario UAEM Zumpango y Unidad Académica Profesional Tejupilco. Su duración es de nueve periodos, lo que se traduce a cuatro años y medio. Está integrada por 413 créditos en total, de los cuales 388 son obligatorios y 25 son optativos (Facico, s/f).

Esta licenciatura ha migrado a un esquema mixto (Facico, s/f). Si bien es cierto que su modalidad está declarada como presencial, la experiencia vivida de afrontamiento por la declaración de pandemia durante el año 2020 dio la posibilidad de recuperar la actualización docente aprehendida en plataformas educativas, para llegar finalmente al establecimiento de unidades de aprendizaje impartidas en línea, utilizando para tal efecto la plataforma Teams y Seduca.

Este programa curricular establece como perfil de egreso en sus funciones y tareas primordiales con carácter profesional las siguientes (UAEMEX, 2019, p. 2):

- Diagnostica la condición o estado de la psique humana
- Interviene en los diferentes ámbitos de aplicación de la psicología en los ámbitos primario, secundario y terciario
- Desarrolla investigación psicológica
- Evalúa las propiedades psicométricas de los instrumentos de medición

A continuación, se presenta la malla curricular de este programa para ubicar con precisión el lugar que ocupa la unidad de aprendizaje de Derechos Humanos y Bienestar Social (Facico, s/f).

Mapa curricular de la licenciatura en Psicología, 2019

	PERIODO 1	PERIODO 2	PERIODO 3	PERIODO 4	PERIODO 5	PERIODO 6	PERIODO 7	PERIODO 8	PERIODO 9
O B L I G A T O R I A S	Bases biológicas del comportamiento I 4 0 4 8	Bases biológicas del comportamiento II 4 0 4 8	Psicología de la salud 3 1 4 7	Psicopatología del niño y del adolescente 2 2 4 6	Psicopatología del adulto y del adulto mayor 2 2 4 6	Diagnóstico psicológico 2 2 4 6	Intervención clínica en niños y adolescentes 2 2 4 6	Intervención clínica en adulto y adulto mayor 2 2 4 6	P r á c t i c a  p r o f e s i o n a l *  30
	Procesos del desarrollo y ciclo vital I 4 0 4 8	Procesos del desarrollo y ciclo vital II 3 1 4 7	Medición y estadística 4 0 4 8	Estadística inferencial 3 1 4 7	Investigación cuantitativa 4 0 4 8	Investigación cualitativa 4 0 4 8	Elaboración de instrumentos 2 2 4 6	Investigación psicológica 2 4 6 8	
	Procesos psicológicos básicos 4 0 4 8	Procesos psicológicos superiores I 4 0 4 8	Procesos psicológicos superiores II 4 0 4 8	Instrumentos psicológicos I 2 2 4 6	Instrumentos psicológicos II 2 2 4 6	Neuropsicología 2 2 4 6	Integrativa profesional* -- -- -- 8		
	Historia de la Psicología 4 0 4 8	Teorías de la personalidad 4 0 4 8	Psicología de las organizaciones 3 1 4 7	Administración estratégica 3 1 4 7	Integración de recursos humanos 2 2 4 6	Desarrollo de recursos humanos 2 2 4 6	Psicología del trabajo 2 2 4 6	Intervención en las organizaciones 1 3 4 5	
	Epistemología 4 0 4 8	Metodología de la ciencia 4 0 4 8	Teorías de la Psicología educativa 3 1 4 7	Proceso de enseñanza-aprendizaje 3 1 4 7	Orientación educativa 2 2 4 6	Evaluación educativa 2 2 4 6	Intervención psicológica inclusiva 2 2 4 6	Intervención y desarrollo educativo 1 3 4 5	
	Socialización y vulnerabilidad humana 4 0 4 8	Derechos humanos y bienestar social 3 1 4 7	Psicología social 3 1 4 7	Ciudadanía y sustentabilidad 3 1 4 7	Comunicación y cultura 4 0 4 8	Proceso grupal 3 1 4 7	Psicología comunitaria 1 3 4 5	Procesos psicosociales colectivos 1 3 4 5	
				Entrevista 1 3 4 5	Ética en la Psicología 2 2 4 6				
	Inglés 5 2 2 4 6	Inglés 6 2 2 4 6	Inglés 7 2 2 4 6	Inglés 8 2 2 4 6					
O P T A T I V A S						Optativa 1 1 3 4 5	Optativa 2 1 3 4 5	Optativa 4 1 3 4 5	
							Optativa 3 1 3 4 5	Optativa 5 1 3 4 5	
	HT 24 HP 0 TH 24 CR 48	HT 24 HP 4 TH 28 CR 52	HT 22 HP 6 TH 28 CR 50	HT 19 HP 13 TH 32 CR 51	HT 20 HP 12 TH 32 CR 52	HT 16 HP 12 TH 28 CR 44	HT 11 HP 17+** TH 28+** CR 47	HT 9 HP 21 TH 30 CR 39	HT -- HP ** TH ** CR 30

Ir a índice

Ir a índice

## **Marco teórico**

*Enfoque de los derechos humanos apoyado en el modelo del aprendizaje social, de Albert Bandura*

El primer marco es una base conceptual desarrollada con base en los estándares internacionales de los derechos humanos y su pronunciamiento aclama la promoción y protección de ellos. Se centra en las desigualdades existentes que imposibilitan o ralentizan el desarrollo y favorecen prácticas discriminatorias, en consecuencia, alientan la segregación, la exclusión y la distinción negativa de las personas o grupos sociales.

Este enfoque se ancla también en los principios que caracterizan o buscan caracterizar a los derechos humanos, como lo es la universalidad, todos los derechos aplican a todas las personas. La indivisibilidad, no se pueden dividir los derechos porque se conciben como un sistema dinámica e interdependiente. Igualdad, los derechos humanos aplican a todas las personas sin excepción. La no discriminación, no se pueden aplicar los derechos humanos de manera discrecional. La participación, todas las personas somos responsables de contribuir para que prevalezca una cultura de protección de los derechos humanos (GNUDS, s/f).

Para lograr tan ambiciosos resultados, fue necesario apoyar el proyecto con la teoría del aprendizaje social, de Bandura, entre cuyas premisas se encuentra la relevancia del aprendizaje como un proceso cognitivo que no está ajeno del contexto. Por un lado, el aprendizaje se activa o desarrolla a través de la observación, de la instrucción y del reforzamiento. En el caso que nos ocupa, con los materiales integrados en el MOOC la persona participante observa y registra sus contenidos, no solo da lectura, sino también observa videos, infografías, presentaciones, que en su conjunto son elementos de referencia cuyo contenido modela un conocimiento, y conductas orientadas a la identificación de las prácticas pertinentes para el adecuado ejercicio y protección de sus derechos humanos (Ruiz, 2021).

Por otro lado, bajo el concepto de reforzamiento se asocia otro igualmente importante que es la autorregulación, significa que la propia persona tiene la capacidad de discriminar sus aciertos y desaciertos, como lo que sucede en el cumplimiento total de un curso que de suyo representa un acierto

y que por sus beneficios tiene la potencia de dar satisfacción personal al participante (Ruiz, 2021).

### **Impacto en la capacidad de agencia de las personas usuarias de este MOOC**

Es importante destacar el cómo estos recursos tienen como meta impactar en el conocimiento social de las personas para que identifiquen potenciales situaciones de abuso por parte del Estado o de una persona. Además, el MOOC se apega al cumplimiento del artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos que contempla el acceso universal a la educación, de manera gratuita en lo que concierne a educación fundamental. Desde este planteamiento, se parte de la idea que el acceso al conocimiento de los Derechos humanos resulta en una educación fundamental. Hay que añadir la tesis contemplada en este mismo artículo sobre el hecho de que la educación tiene como interés el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del goce y ejercicio de sus derechos humanos (ONU, s/f).

Esta tesis contempla que, una vez que se vaya logrando esto, se obtendrán diversos efectos como la comprensión de los mismos derechos humanos, la tolerancia entre las personas, la aceptación y reconocimiento de la diversidad cultural, así como, la importancia de la paz (ONU, s/f).

Esto conecta de manera directa con lo contenido en el artículo 29 del mismo marco normativo internacional que apunta el cómo todas las personas tienen deberes y responsabilidades con respecto a su comunidad, porque solo en el marco de ella es que cada individuo puede desarrollarse en libertad y maximizar hasta donde sea posible el desarrollo de su personalidad. Junto con esto se apunta el cómo cada individuo está sujeto a las limitaciones que cada derecho establece porque todas las personas se les identifica como sujetos de derecho. De esta forma el goce y ejercicio de los derechos de cada persona es el límite que cada uno tiene para el ejercicio de los propios (ONU, s/f).

Por su parte, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en su artículo primero, destaca el reconocimiento del ejercicio y goce de los derechos humanos registrados en la misma carta magna y en los instru-

mentos internacionales que ha suscrito. Significa que entre tales derechos se encuentra la educación y que señala que toda persona tiene derecho a ella. En el numeral v, y que a la letra indica:

Toda persona tiene derecho a gozar de los beneficios del desarrollo de la ciencia y la innovación tecnológica El Estado apoyará la investigación e innovación científica, humanística y tecnológica, y garantizará el acceso abierto a la información que derive de ella, para lo cual deberá proveer recursos y estímulos deficientes, conforme a las bases de coordinación, vinculación y participación que establezcan las leyes en la materia; además alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2024, p. 7).

El artículo 4º del mismo marco normativo federal señala:

[...] derecho al acceso a la cultura y al disfrute de los bienes y servicios que presta el Estado en la materia, así como el ejercicio de sus derechos culturales. El Estado promoverá los medios para difusión y desarrollo de la cultura, atendiendo a la diversidad cultural en todas sus manifestaciones y expresiones con pleno respeto a la libertad creativa. La ley establecerá los mecanismos para el acceso y participación a cualquier manifestación cultural... El Estado promoverá el desarrollo integral de las personas jóvenes. (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2024, p. 10).

Considerando estos elementos jurídicos y aterrizados al desarrollo del proyecto del MOOC, se puede afirmar que la Universidad Autónoma del Estado de México muestra una política jurídica plena en este sentido, pues no sólo mantiene su objeto, señalado en el artículo 2 de su más alto marco normativo, su Ley, en cuyo contenido se lee, “generar, estudiar, preservar, transmitir y extender el conocimiento universal y estar al servicio de la sociedad, a fin de contribuir al logro de nuevas y mejores forma de existencia y convivencia humana, y para promover una conciencia universal, humanista, nacional, libre, justa y democrática” (UAEMEX, 2014, p. 9)

Para quienes forman parte de su matrícula y de su estructura administrativa y docente. Sino también plantea un acceso abierto con la apertura de los MOOC a toda persona interesada en aprender más sobre temas que no son comunes a todos independientemente del perfil escolar o académico que se tenga, esto permite ejemplificar la práctica real del artículo 3º constitucional, así como, lo mencionado en el artículo 4º del mismo marco cuyo contenido está asociado directamente al derecho constitucional y humano a la educación bajo un esquema totalmente abierto, gratuito y de autogestión.

Desde un ejercicio político educativo de coherencia, la Universidad Autónoma del Estado de México encarna, desde esta práctica creativa e innovadora, lo expuesto en el artículo 3º constitucional, numeral VII, como entidad educativa de educación superior con autonomía plena, que apunta a

las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas [...] de manera que concuerden con la autonomía, la libertad de cátedra e investigación y los fines de las instituciones a que esta fracción se refiere (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2024, p. 8).

Del contenido expuesto destaca el ejercicio libre del objeto al que están ancladas las instituciones autónoma de educación superior entre cuyas vertientes se encuentra no sólo la educación y la investigación, también la difusión de la cultura, lo que no merma su función sustantiva, al contrario, se ve robustecida por el hecho de jalar en su práctica cotidiana como institución, en este caso la Universidad Autónoma del Estado de México, la inclusión efectiva de cualquier persona que tenga interés en expandir y fortalecer su conocimiento sobre determinados temas, que por sus características son para beneficio común a toda la ciudadanía.

## **Antecedentes como docente**

La formación que he desarrollado como universitaria ha sido como psicóloga y como abogada. Esta doble formación me ha dado la posibilidad de identificar, como docente, la importancia de incidir desde la academia en la capacidad de agencia de las personas, y el formato del MOOC así lo favorece. Entre otros elementos que me dieron la confianza para emprender esta iniciativa están:

- Participación en la elaboración del programa de la Unidad de aprendizaje
- Participación en la elaboración de la guía pedagógica de la Unidad de aprendizaje
- Antecedentes de docencia impartida en la misma unidad de aprendizaje, relación de impartición de la unidad de aprendizaje en semestres previos

## **Diagnóstico sobre las causas de la situación de la aplicación de la mejora**

Ciertamente los antecedentes como docente fueron una base para decidir el desarrollo de este proyecto; sin embargo, eso no era suficiente como para tener una visión más completa. Era, entonces, necesario rastrear la evaluación docente que algunos en el ejercicio de su práctica hacían sobre las unidades de aprendizaje de corte conceptual desde la observación participativa y las apreciaciones más inquietantes no se hicieron esperar en un sentido negativo:

- Se dice de las unidades de aprendizaje conceptual que son asignaturas un tanto “pesadas” y “aburridas” y de aparente “de relleno”
- Se trata de información que se memoriza, que versa sobre conceptos, citas, teorías, definiciones.

En mi opinión, estas apreciaciones resultan en una distorsión adelgazada de la riqueza que tienen, porque representan la base para cualquier formación de educación superior y no superior. Se trata de unidades de aprendizaje

cuyo contenido se recupera en otras asignaturas porque sus componentes dan contexto al tema que se aborda. Para el caso de la psicología, las unidades de aprendizaje conceptual son indispensables para activar procesos psicológicos superiores de análisis, síntesis, evaluación, comparación, descripción, relación y contexto. La materia de Derechos Humanos y Bienestar Social no es la excepción.

Habría que añadir lo siguiente: hay docentes que imparten asignaturas técnicas, en cuya concepción se enaltece su aprendizaje mientras que denuestan otras asignaturas que no son de su “complacencia”. A esto habrá, también, que apuntar que ninguna unidad de aprendizaje en una malla curricular está por demás, todas tienen un por qué y para qué del estar ubicadas para la formación de los estudiantes en determinada formación.

En lo que respecta a los derechos humanos, no solamente se trata de una asignatura conceptual sino también actitudinal, es decir, tiene de suyo la riqueza de sensibilizar al estudiantado sobre la importancia de revisar su multidimensionalidad aterrizándola en la vida cotidiana de las personas y las incertidumbres eventuales que tienen que atravesar, sirva como ejemplo de ello el año de la pandemia: 2020.

Así, se acordó con los estudiantes dejarles tareas de investigación, análisis e integración de presentaciones para formar la base de contenido de un MOOC, como recurso objetivo de beneficio a estudiantes universitarios y no universitarios, es decir, población abierta para mejorar el perfil ciudadano a través del conocimiento de los derechos humanos para un mejor bienestar social. Al tiempo que desahogábamos la agenda del programa.

## **Consideraciones metodológicas**

### *Hipótesis*

Las unidades de aprendizaje en el ámbito conceptual tienen la potencia intrínseca de enriquecer el perfil de formación, de manera directa, de los estudiantes, sí y solo sí, se les exponga, por parte del docente, la posibilidad de explotar los recursos psicopedagógicos digitales de la UAEMEX.

## **Tipo de estudio**

Concretamente la producción del MOOC de Derechos Humanos y Bienestar Social se ancla en la Investigación Acción Participativa (IAP), la cual consiste en la creación de un grupo de trabajo que emprende todo un proceso de construcción para actuar sobre un problema u oportunidad en específico; en este caso, la oportunidad formativa-informativa fue la de contar con un recurso tecnológico innovador de divulgación de los derechos humanos para que sean parte del conocimiento y capital cultural de los participantes. Detrás de dicha oportunidad, se tiene un problema real y objetivo que es el de la falta de dominio y conocimiento sobre la existencia y alcance de los derechos humanos que como personas tenemos, toda vez que el Estado-Nación en el que uno se encuentra sea miembro parte de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

La falta de conocimiento sobre dichos derechos favorece el abuso de poder por parte de los servidores públicos, acciones arbitrarias que pueden llegar hasta la privación de la libertad, la tortura y otros actos deleznable como la violencia obstétrica en el caso de las mujeres, la esterilización forzada. Lo referido son solamente unos cuantos ejemplos que revelan la importancia de este tipo de proyectos (Balcázar, 2003). Esta propuesta se ancla en la línea de innovación tecnológica en la educación, teniendo como meta la integración de un MOOC en materia de Derechos Humanos, con acceso abierto a la ciudadanía global, y anclado en la plataforma digital de Seduca albergada en la Universidad Autónoma del Estado de México. Específicamente en el campus virtual, en el ícono de MOOCS.

## **Técnica y recurso inmaterial de levantamiento de datos e información**

- Observación participante
- Experiencia docente en la unidad de aprendizaje

## **Instrumentos y recursos utilizados**

Internet; motores de búsqueda; páginas oficiales nacionales e internacionales; datos estadísticos oficiales; documentos oficiales como marcos normativos

nacionales e internacionales; paquetería Windows; equipos de cómputo; plataforma de Seduca de la UAEMEX; y el recurso técnico digital desarrollado fue el MOOC “Derechos Humanos y Bienestar Social”, alojada en la plataforma Seduca, evidencias de construcción del MOOC.

## Procedimiento

1. Se acordó con los estudiantes de más bajo desempeño desarrollar el MOOC tanto para desarrollar la competencia como para tener la experiencia del cómo un conocimiento en particular puede ser llevado a gran escala para su consulta.
2. Se establecieron los días, horarios y lugar de trabajo.
3. Se establecieron las características de los contenidos de cada derecho humano
4. Se desarrollaron presentaciones Power Point para dinamizar la presentación de contenidos.
5. Se escribieron breves introducciones para adentrar a la persona usuaria al contenido de cada derecho humano.
6. Se revisaron y escogieron contenidos audiovisuales, videos para hacer más atractivo el estudio del MOOC hasta su término.
7. Se desarrollaron ejercicios de reforzamiento para abonar en una mayor retención del conocimiento adquirido.
8. Se ocuparon imágenes de libre acceso con la intención de hacer más gráficos los contenidos.
9. Se desarrollaron las instrucciones para tomar el MOOC, del mismo modo, se señaló que no habría una evaluación para acreditar o no el curso, que lo que había eran ejercicios de clarificación, de información y de datos con respecto a cada derecho humano.
10. Se enlazaron a las autoridades y técnicos
11. Se abrió la comunidad tecnológica de Derechos Humanos y Bienestar Social.
12. Se alimentó progresivamente la comunidad.
13. Se integró en su totalidad el MOOC.
14. Se abrió el MOOC a comunidad abierta.

15. Se recibieron retroalimentaciones de profesores conocedores del tema.
16. Se realizaron las correcciones correspondientes.
17. Se actualizó el MOOC resolviendo las fallas de contenido que presentaba.

## **Resultados obtenidos**

Habilitación del MOOC Derechos Humanos y Bienestar Social en la plataforma Seduca de la UAEMEX. Innovación psicopedagógica que beneficia a los estudiantes en su aprendizaje durante el curso y de manera posterior a la ciudadanía para que conozca sus derechos humanos, cuáles son, en qué consisten, por qué son importantes y para qué pueden ser benéficos para su vida personal, familiar y comunitaria.

Un MOOC que tiene su bienvenida, presentación, objetivos, metodología, sistema de reforzamiento de aprendizaje por cada uno de los derechos humanos, referencias bibliográficas, estructura temática, material de apoyo. Y la revisión técnica por parte de la maestra Claudia Segura Fonseca, especialista en estructura y desarrollo de contenidos digitales, docente adscrita a Seduca, en el equipo del maestro Alberto Torres Gutiérrez.

## **Discusión**

La aplicación articulada del enfoque de derechos humanos con la teoría del aprendizaje social, de Albert Bandura, resultó en un pertinente andamiaje para aterrizar la elaboración del proyecto establecido. Los estudiantes pudieron alcanzar un desempeño oportuno para ir integrando la estructura, secuencia, contenido, ejercicios, materiales didácticos de apoyo como presentaciones en Power Point, imágenes de acceso abierto asociadas al contenido de cada derecho, videos también de acceso abierto que pudieron ser anclados en el MOOC. La gestión con las autoridades administrativas de la Secretaría de Docencia y la Dirección de Seduca fue un elemento primordial para culminar en su operación el proyecto. Además de la asistencia técnica que fue prodigada por el equipo de la misma dirección de Seduca.

La capitalización del tiempo al final del curso regular de la unidad de aprendizaje de Derechos Humanos y Bienestar social de la licenciatura en psicología fue también primordial, porque eso permitió que en el periodo intersemestral posterior al momento en que se impartió esta asignatura se revisaran cuestiones del montaje del *Mooc* en la plataforma de Seduca. Lo mismo aplica con los instrumentos y recursos tecnológicos utilizados y brindados desde la misma infraestructura de la Universidad Autónoma del Estado de México, porque los trabajos tuvieron fluidez y se pudieron concretar los avances en tiempo y forma.

Finalmente, el MOOC puede ser consultado en la siguiente liga: <https://seduca.uaemex.mx/principalW.php#tem>

## Conclusiones

Se pudo cubrir el objetivo que me planteé: incentivar en los estudiantes el aprendizaje de los contenidos de la unidad de Derechos Humanos y Bienestar Social impartida en la licenciatura de psicología durante el segundo semestre, con base en la investigación de información (fuentes oficiales y hemerográficas) y de datos descriptivos que revelen la importancia del ejercicio y goce de los derechos humanos en las personas para favorecer su bienestar social.

Se logró un producto de innovación para beneficio directo en la formación de los estudiantes durante el proceso del curso. Producto cuyo alcance también beneficia a otras personas que no sean estudiantes y que estén interesadas en el tema. Lo mismo ocurre con estudiantes en formación que se encuentren en educación media superior, o bien, en educación superior, en virtud de que el tema es transversal a estos niveles educativos.

Se logró establecer un círculo virtuoso, docencia, formación, competencias digitales, plataforma Seduca, docencia y así sucesivamente. El contenido establecido favorece la reflexión, el análisis y la profundización de conocimiento sobre uno, varios o todos los derechos humanos.

## Referencias

- Balcázar, F. (2003). “Investigación acción participativa (iap): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación”, en *Fundamentos en Humanidades*, vol. iv, núm. 7-8, pp. 59-77. <https://www.redalyc.org/pdf/184/18400804.pdf>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2024). Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- GNUDS, Grupo de las Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible (s/f). *Enfoque para la programación basado en los derechos humanos*. <https://unsdg.un.org/es/2030-agenda/universal-values/human-rights-based-approach#:~:text=El%20enfoque%20basado%20en%20los,y%20proteger%20los%20derechos%20humanos>.
- ONU, Organización de las Naciones Unidas (s/f). Declaración Universal de los Derechos Humanos, <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- ONU, Organización de las Naciones Unidas (s/f). Objetivos de Desarrollo Sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Orozco, G., P. Humanante y C. Jiménez. (2020). “Evolución e importancia de los Mooc en los procesos de formación académica: una revisión sistemática de la literatura”, en *Revista Espacios*, vol. 41, núm. 11, p. 12. <https://w.revistaespacios.com/a20v41n11/20411112.html>
- Ruiz, L. (2021). “Albert Bandura: biografía y aportaciones a la psicología”, en *Psyciencia*, <https://www.psyciencia.com/albert-bandura-biografia-y-aportaciones-a-la-psicologia/>
- UAEMEX, Universidad Autónoma del Estado de México (2014). Ley de la Universidad Autónoma del Estado de México. Compilación legislativa universitaria. J. Olvera, H. Piña, H., y E. Sales (comp.). Universidad Autónoma del Estado de México y Miguel Ángel Porrúa.
- UAEMEX, Universidad Autónoma del Estado de México (2019b). Proyecto curricular de la licenciatura en Psicología. Reestructuración. Secretaría de Docencia, Dirección de Estudios Profesionales. Programa de Estudios, Derechos Humanos y Bienestar Social.
- UAEMEX, Universidad Autónoma del Estado de México. (2019a). Mapa curricular. <http://dep.uaemex.mx/portal/departamentos/planesdeestudio.php>

UAEMEX, Universidad Autónoma del Estado de México. (s/f). Educación continua.  
<https://campusvirtual.uaemex.mx/>

Vázquez Cano, E. y E. López Meneses. (2014). “Los MOOC y la educación superior: la expansión del conocimiento”, en *Profesorado. Revista de Curriculum y formación del Profesorado*, vol. 18, núm. 1, enero-abril, pp. 3-12. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56730662001.pdf>



## VI. El papel de las instituciones de educación superior en el desarrollo sostenible

Carlos Salvador Rodríguez Camarena<sup>1</sup>

Laura Leticia Padilla Gil<sup>2</sup>

### Introducción

#### *La trama*

El desarrollo humano es un proceso que busca ampliar las oportunidades de las personas; entre otras, una vida prolongada y saludable, acceso a la educación y la posibilidad de disfrutar de un nivel de vida decente (ONU, 1990). La educación, específicamente, desempeña un papel fundamental en este proceso, porque brinda a las personas habilidades y conocimientos que de otra manera serían inaccesibles. El beneficio es aún mayor si esta educación es de excelencia.

En este breve ensayo, exploramos el impacto de la educación proporcionada por las universidades públicas en el derecho humano al desarrollo, así como el efecto de las evaluaciones en este proceso. Para ello, examinaremos cómo las Instituciones de Educación Superior (IES) en México han utilizado la autonomía que les garantiza la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Comenzaremos con un análisis del concepto de desarrollo humano y una visión general del estado del desarrollo social en el país. Luego describiremos el impacto general de la educación en el desarrollo social y examinamos el marco legal de la educación superior en nuestro país. También abordaremos consideraciones sobre la garantía constitucional de la autonomía universitaria y cómo las universidades públicas han utilizado (o

---

<sup>1</sup> Profesor titular B de tiempo completo. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. UMSNH-CA-257. Contacto: carlos.rodriguez@umich.mx

<sup>2</sup> Profesora titular A de tiempo completo. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. UMSNH-CA-257. Contacto: laura.padilla@umich.mx

abusado) de ella en beneficio o detrimento de México. Por último, reflexionaremos sobre qué entendemos por excelencia en la educación y si es posible evaluarla.

## **La educación como factor del desarrollo humano**

El desarrollo humano implica que una persona pueda perfeccionar y utilizar todas sus capacidades; pero no es un proceso que pueda lograrse individualmente. La sociedad desempeña un papel crucial al mejorar las condiciones de sus miembros, a través de la creación de entornos que satisfagan las necesidades básicas y complementarias, de la promoción de un contexto social que respete los derechos humanos y de la oferta de oportunidades para que cada individuo pueda ser y hacer lo que desee. En este sentido, el desarrollo humano se convierte en una medida de la calidad de vida de una persona en su ambiente.

La capacidad de socializar se considera una parte fundamental de la naturaleza humana. El ser humano no puede alcanzar y obtener todo lo necesario para su vida de forma individual; solo puede lograrlo en sociedad. El desarrollo humano, en sus diversas facetas individual, comunitaria e institucional, implica capacidades para construir una cultura próspera tanto material como espiritualmente. Desde la perspectiva del derecho internacional, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), el desarrollo humano en ámbitos individual y colectivo está vinculado al progreso y bienestar humano, permitiendo que cada individuo persiga sus objetivos con libertad y se beneficie del desarrollo. Esto implica fortalecer las capacidades relacionadas con los objetivos que una persona puede perseguir en su vida, en todos los aspectos, dentro de un marco de libertad que permita a cada individuo vivir según sus deseos, y que todos los individuos sean sujetos y beneficiarios del desarrollo y aumenten sus posibilidades de tener más opciones en áreas como la educación, el empleo, el ocio y la cultura, entre otras. Por lo tanto, el acceso a la educación es considerado uno de los componentes más importantes del desarrollo humano (ONU, 1990), especialmente la educación universitaria.

A lo largo de los años, los cambios culturales y los avances tecnológicos han acelerado constantemente la vida de las sociedades humanas. El entorno humano ha experimentado cambios significativos, no sólo en términos tecnológicos, sino también en la comprensión y promoción del desarrollo individual. En sus inicios, el enfoque del desarrollo humano se limitaba a lo económico. Sin embargo, a lo largo del tiempo, el concepto ha evolucionado hacia la inclusión de otros aspectos igualmente significativos, como la cultura, la cual ha adquirido un nuevo significado en el contexto del desarrollo. De esta manera, el Informe Brundtland presenta el concepto de desarrollo humano sostenible, que involucra la satisfacción de las necesidades actuales sin poner en riesgo la capacidad de las futuras generaciones para atender las suyas, todo ello respetando el equilibrio con el medio ambiente (ONU, 1987, párrafo 27).

Es fundamental, por un lado, no confundir el desarrollo humano con el desarrollo económico, que a menudo se considera el objetivo final del desarrollo de las naciones. Numerosos estudios demuestran que no existe una relación automática entre el crecimiento económico y el desarrollo humano. Los logros económicos no siempre se traducen en beneficios para todas las áreas de la vida de los individuos. Es más importante cómo las naciones utilizan su riqueza para el desarrollo, en lugar de simplemente generar riqueza por sí mismas (Ranis y Stewart, 2002).

Por otro lado, el concepto *desarrollo humano* ha sido malinterpretado por teorías que ven a las personas como medios para aumentar los ingresos y la riqueza de la sociedad, en lugar de considerarlas fines en sí mismas para el desarrollo y el bienestar (Becker, 2009; Stiglitz, 2000). Además, las teorías basadas en el enfoque del bienestar humano, que se centran en las necesidades básicas insatisfechas, consideran a los individuos únicamente como beneficiarios del proceso de desarrollo, sin reconocer su capacidad y necesidad de participar activamente. Este enfoque se centra en proporcionar bienes y servicios básicos a los más desfavorecidos, como vivienda, alimentación, salud, ropa y agua potable, sin considerar cómo esto puede influir en las decisiones y preferencias de esos individuos (Aguado *et al.*, 2012). Existen enfoques intermedios que consideran al ser humano como un fin en sí mismo, ni como un medio ni como un fin del desarrollo (Sen, 1997).

El marco jurídico mexicano establece para todas las personas el derecho de disfrutar de los derechos humanos reconocidos por la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y los tratados internacionales de los que el Estado mexicano sea parte. Asimismo, obliga a todas las autoridades a promover, respetar, proteger y garantizar esos derechos humanos en su ámbito de competencia (Congreso Constituyente, 1917/2023, art. 1º). Aunque la Constitución enfatiza el aspecto económico del desarrollo (Congreso Constituyente, 1917/2023, art. 26.A), también crea el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval), un órgano autónomo encargado de medir la pobreza y evaluar los programas, objetivos, metas y acciones en materia de desarrollo social. Este organismo emite recomendaciones que son enviadas a las autoridades federales, locales y municipales según corresponda. Sin embargo, según el propio Coneval, el desarrollo social no se limita a medir la pobreza. Tanto la Ley General de Desarrollo Social como la Constitución enfatizan que el desarrollo social debe centrarse en el ejercicio de los derechos sociales (Coneval, 2015).

La Ley General de Desarrollo Social, que regula el artículo 26.C de la Constitución, tiene como objetivo “garantizar el pleno ejercicio de los derechos sociales consagrados en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, asegurando el acceso de toda la población al desarrollo social” (Congreso de la Unión, 2004/2022, art. 1-I). Por lo tanto, establece que las autoridades administrativas deben definir los principios y lineamientos generales de la Política Nacional de Desarrollo Social, con el objetivo de propiciar condiciones que aseguren el disfrute de los derechos sociales, la igualdad de oportunidades, la superación de la discriminación y la exclusión social, así como el acceso a los programas de desarrollo social (Congreso de la Unión, 2004/2022, art. 1-I).

En cuanto a la medición de la pobreza, se deben considerar al menos las siguientes dimensiones: “ingreso, rezago educativo, acceso a servicios de salud, acceso a seguridad social, calidad y espacios de vivienda, acceso a servicios básicos en la vivienda, acceso a la alimentación y grado de cohesión social” (Coneval, 2015, p. 12). En otras palabras, la medición de la pobreza es multidimensional y el Coneval la realiza a través de dos grandes áreas: bienestar y derechos sociales (2015). Dentro de estos últimos,

la Ley considera indispensables para el desarrollo social la educación, la salud, la alimentación, la vivienda, el disfrute de un medio ambiente sano, el trabajo y la seguridad social, así como todos los derechos relacionados con la no discriminación establecidos en la Constitución.

## **Educación y desarrollo social**

La educación y el desarrollo humano están estrechamente vinculados: forman un binomio inseparable. La Ley General de Desarrollo Social destaca la educación como el primer elemento, lo cual no parece ser una casualidad (Congreso de la Unión, 2004/2022, art. 6). A lo largo de la historia, la educación formal ha sido un pilar fundamental para el progreso; ha impulsado tanto el crecimiento demográfico (gracias a los conocimientos en salud) como los avances tecnológicos sin precedentes (gracias a los conocimientos científicos).

No obstante, la educación debe aspirar a fomentar no sólo el desarrollo social, sino también el desarrollo humano en general. Aunque está intrínsecamente relacionada e interdependiente con otros derechos, como el derecho a la alimentación, vivienda, medio ambiente sano, trabajo y seguridad social, resulta difícil separarla y tratarla de manera aislada. Sin embargo, es necesario comenzar en algún lugar para potenciar el desarrollo humano, y la educación puede desempeñar ese papel.

La Constitución reconoce la importancia de la educación para el desarrollo del país. Por lo tanto, además de la educación básica obligatoria (pre-escolar, primaria, secundaria y media superior), el Estado mexicano tiene la obligación de promover y atender todos los niveles educativos, desde la educación inicial hasta la educación superior, así como respaldar la investigación científica y tecnológica, y fomentar la difusión de la cultura (Congreso Constituyente, 1917/2024, art. 3º).

Este reconocimiento explícito de la diversidad de tipos de educación necesarios para el desarrollo del país subraya la importancia que debe otorgarse a este derecho social. De acuerdo con la Constitución, toda la educación impartida en México ya sea por el Estado o por instituciones privadas,

debe buscar “desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano”, fomentar el amor a la patria, el respeto a los derechos, las libertades, la cultura de paz, la conciencia de solidaridad internacional, la independencia y la justicia. Asimismo, la educación debe promover la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje (Congreso Constituyente, 1917/2024, art. 3º, párr. cuarto).

En 2023, México destinó 376 930 760 000 pesos para la educación, distribuidos en diversas áreas como se muestra en el cuadro 1.

**Cuadro 1**

Inversión para la Educación en México aprobado. Ejercicio Fiscal 2023

<b>Tipo de Educación</b>	<b>Cantidad</b>
Educación Básica	74 107 000 000
Educación Media Superior	131 814 000 000
Educación Superior	142 341 000 000
Posgrado	7 342 000 000
Educación para adultos	1 766 000 000
Otros servicios educativos	19 200 000 000
<b>Total</b>	<b>376 930 760 000</b>

Fuente: Imco Staff, 2022.

A pesar de la alta inversión en educación en México, los resultados históricamente han sido deficientes. La Auditoría Superior de la Federación (ASF) llevó a cabo una auditoría posterior a la pandemia de Covid-19 para evaluar la Estrategia Nacional para el Regreso Seguro a las Escuelas de Educación Pública. Se encontró una disminución del 20.9% en los aprendizajes de los estudiantes de primaria y secundaria. Aunque hubo un ligero aumento del 4.1% en lectura en el nivel de secundaria, los resultados en matemáticas disminuyeron un 8.2%. Sólo el 50.7% de las escuelas en 30 entidades del país contaban con condiciones básicas de infraestructura educativa y sanitaria para un regreso seguro a clases. De los 223 855 centros educativos registrados, solo 113 594 reanudaron las clases presenciales, y solo el 44.9% de estas

escuelas cumplían con las 10 condiciones sanitarias establecidas. En 62,575 escuelas (55.1%) no se garantizaron las condiciones sanitarias necesarias para el regreso a clases presenciales (ASF, 2022).

La situación actual en materia de política social y educación en México presenta diversos desafíos. Aunque se han realizado inversiones significativas en educación, los resultados obtenidos han sido decepcionantes a lo largo de la historia. Un ejemplo reciente es la auditoría realizada por la Auditoría Superior de la Federación (ASF) para evaluar la Estrategia Nacional para el Regreso Seguro a las Escuelas de Educación Pública luego de la pandemia de Covid-19. Esta auditoría reveló una disminución del 20.9% en los niveles de aprendizaje de los estudiantes de primaria y secundaria. Aunque se observó un leve aumento del 4.1% en el área de lectura en los estudiantes de secundaria, las matemáticas experimentaron una reducción del 8.2%. Además, se detectó que solo el 50.7% de las escuelas en 30 entidades del país contaban con las condiciones básicas de infraestructura educativa y sanitaria necesarias para un regreso seguro a las clases.

A pesar del crecimiento en el gasto público en desarrollo social en las últimas dos décadas, no se ha logrado una mejora efectiva en los derechos sociales. La dispersión de programas que abordan problemáticas similares ha generado un mayor gasto, pero resultados insuficientes. Por ejemplo, la educación, que recibe el mayor presupuesto (34.3% del gasto total en desarrollo social) y cuenta con el mayor número de programas (98) en 2013, ha experimentado una disminución en el gasto educativo total como porcentaje del PIB. La mayor parte del gasto se destina al gasto corriente, lo que deja un pequeño porcentaje para el gasto en capital, necesario para ampliar la cobertura y mejorar la calidad de la infraestructura.

En cuanto a los programas sociales, en 2023 cuentan con un presupuesto aprobado de 865 227 millones de pesos. A pesar de los avances en cobertura en áreas como educación, salud y bienestar económico, estos no se han traducido en resultados positivos. La asignación de mayor o menor presupuesto no necesariamente se refleja en una mayor eficacia (Coneval, 2023). En educación, México obtuvo el último lugar entre los países miembros de la OCDE en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos 2018 (OECD, 2019).

En resumen, la dispersión de recursos, la falta de eficacia en la ejecución del gasto público y la insuficiente coordinación entre programas y estados son problemas evidentes en el ámbito de la política social en México. Esto ha generado un círculo vicioso que tiende a perpetuarse, especialmente entre los grupos más pobres de la sociedad. La falta de acceso a una educación de calidad se convierte en un obstáculo para el desarrollo humano, lo cual evidencia la necesidad de enfocarse en estrategias efectivas para retener a los niños y jóvenes en el sistema educativo y mejorar la calidad de la educación en el país.

### **El anclaje jurídico de la educación superior**

La Secretaría de Educación Pública (SEP) reportó que, en México, solo 26 de cada 100 alumnos que ingresaron a la primaria en el ciclo escolar 2005-2006 lograron terminar una licenciatura; más de 2 millones de niños entre seis y 11 años no asisten a la escuela (Avilés, 2007). La cifra mejoró sustancialmente de la que se midió en 2014. El estudio Retos educativos de la SEP dejó en claro la crisis del sistema en cuanto a cobertura y acceso, ya que se “pierde” el 86 por ciento de los alumnos entre la primaria y los estudios profesionales (González Becerril, 2013). La deserción se presenta de la siguiente manera: de los 100 alumnos que ingresaron a la primaria en el ciclo escolar 2005-2006, 95 egresaron, pero sólo 92 se inscribieron a secundaria. De secundaria egresaron 81, pero, curiosamente, al siguiente nivel se inscribieron 85: 83 en el bachillerato y 2 en carreras terminales de técnico profesional. La diferencia se puede explicar, porque el modelo, en general, no contempló a los alumnos que durante todo el trayecto se fueron reincorporando. Aun así, del bachillerato sólo egresaron 54 alumnos y únicamente 40 iniciaron estudios de licenciatura. De estos, solamente egresaron 26.

Desde este desalentador panorama, debemos explorar cómo interactúan y colisionan los diversos derechos humanos involucrados en el ámbito de la universidad pública mexicana. Por un lado, tenemos los derechos humanos de los estudiantes, y por otro lado, los derechos humanos de los trabajadores, tanto académicos como manuales. Un tercer aspecto que rara vez se considera son los derechos humanos de la sociedad en su conjunto,

que aporta los recursos para el sostenimiento de las universidades públicas y, en última instancia, es beneficiaria del derecho a la educación.

En concordancia con el contenido del artículo 3º de la Constitución, cualquier persona en México tiene el derecho inalienable a recibir educación. La Constitución no hace distinciones en cuanto al tipo, nivel o características personales del individuo sujeto a este derecho. Además, establece la obligación-derecho de asistir y recibir educación de excelencia hasta la educación media superior (preparatoria o su equivalente). Ni la Constitución ni las leyes secundarias (Congreso, 2019/2023; Congreso 2021) aclaran si esta obligación también debe ser cumplida por los adultos que no hayan alcanzado ese nivel de educación.

En cualquier caso, es importante destacar que la educación impartida por el Estado tiene como objetivo desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano, es decir, poner a disposición de los individuos en México los medios que les permitan alcanzar su plenitud personal de acuerdo a sus capacidades y aspiraciones. Este enfoque en el desarrollo también se reconoce como beneficio y necesidad para la nación, por lo que se apoya la investigación científica y tecnológica, así como el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura. La implicación de esto, que a menudo se pasa por alto al hablar de los derechos relacionados con la educación, es muy significativa: se establece un derecho al desarrollo para toda la sociedad basado en una educación que debe ser obligatoria, gratuita en todos los niveles impartidos por el Estado, orientada al desarrollo individual y nacional, de calidad, democrática, igualitaria, nacional y respetuosa de los derechos humanos y la libertad de creencias.

Al enfocarnos en la educación superior, cuestión relevante para esta discusión, el Estado tiene la obligación de atender todos los tipos y modalidades educativas, incluyendo la educación superior. Aunque el centro de este estudio es la educación proporcionada por las universidades públicas, es llamativa la redacción poco clara sobre la calidad y tipo de educación superior que pueden ofrecer las instituciones privadas. Por un lado, se deja a la ley reglamentaria la tarea de otorgar y retirar el reconocimiento oficial a los estudios realizados en instituciones privadas; por otro lado, en el ámbito de la educación superior, se exige a estas instituciones de la obligación de alinear sus programas con los fines y criterios mencionados anteriormente,

lo que implica que las universidades privadas no necesariamente están obligadas a contribuir al desarrollo nacional.

En cuanto a la educación superior pública, existen dos modalidades para prestar el servicio en nuestro país: aquella que depende directamente de los poderes ejecutivos, federal o estatales, y aquella que es ofrecida por las universidades e instituciones de educación superior autónomas. Ambas modalidades dependen económicamente de los recursos públicos, federales o estatales. Las instituciones educativas públicas, de acuerdo con la fracción IV del artículo 3º constitucional, tienen la obligación de impartir la educación de manera gratuita. Sin embargo, en el caso de las instituciones autónomas no existe esta claridad.

No obstante, las instituciones autónomas sí están obligadas a cumplir las funciones y brindar el servicio público de acuerdo con los parámetros y lineamientos establecidos en el artículo 3º de la Constitución. Además, tienen el cometido fundamental de propiciar el desarrollo nacional a través de la instrucción, la educación, el apoyo a la investigación científica y tecnológica, y la promoción del fortalecimiento y difusión de la cultura. La autonomía que se les otorga tiene cuatro facetas o facultades: autogobierno, autorregulación, autogestión administrativa y autoorganización académica (Congreso Constituyente, 1917/2024, art. 3º-VII). Esta “autonomía universitaria es esencial en la vida de la universidad pública” (González Pérez y Guadarrama, 2009, p. 13), ya que de ella surgen las libertades que permiten generar ideas y proyectos para el tan anhelado desarrollo nacional.

En cuanto a la administración, las instituciones educativas públicas pueden establecer los términos de ingreso, promoción y permanencia del personal académico, así como disponer de su patrimonio. Las relaciones laborales se rigen por lo dispuesto en el apartado A del artículo 123 de la Constitución, y la Ley Federal del Trabajo contiene un capítulo específico que regula estas relaciones tanto para el personal académico como para el administrativo, de manera que se ajusten a las características especiales de este tipo de trabajo y sean acordes con la autonomía, la libertad de cátedra e investigación, y los fines de estas instituciones (Congreso, 1970/2022).

Este entramado jurídico que establece diversas obligaciones para el Estado genera a su vez derechos, pero también obligaciones para los trabajadores universitarios, y, sobre todo, derechos para los estudiantes y la sociedad.

La garantía constitucional de la autonomía universitaria en México, que busca lograr el equilibrio y la justicia social en las relaciones laborales de las instituciones educativas (Ley Federal del Trabajo, 1970, Título Sexto, capítulo XVII), refleja el pensamiento político predominante en las décadas de los sesenta y setenta del siglo pasado.

Es contradictorio afirmar que se busca alcanzar equilibrio y justicia social en las universidades públicas y privadas de México, porque no son consideradas organizaciones productivas en términos de generar utilidades cuantificables, y porque reciben la gran mayoría de su presupuesto de recursos públicos. A pesar de esto, la mayoría de la población que aporta estos recursos no experimenta el equilibrio y la justicia social que respalda las demandas de huelga. En las relaciones laborales, la idea de justicia implica que los trabajadores compartan la riqueza generada, pero la naturaleza de la riqueza producida por las universidades no permite su distribución como utilidades.

Los trabajadores universitarios, tanto académicos como administrativos, tienen derechos laborales protegidos por la Constitución, y los estudiantes también tienen derechos relacionados con el ingreso, permanencia y graduación en la universidad.

Los conflictos surgen cuando interactúan estos grupos de derechos, y se espera que la resolución ocurra dentro de la universidad debido a su autonomía y facultades de autorregulación

Sin embargo, las atribuciones de autogobierno y autorregulación han generado conflictos entre las universidades y el Estado, debido a malentendidos sobre la extraterritorialidad y el enfeudamiento. La universidad pública no es un Estado dentro del Estado. Esta idea es evidente incluso desde el diseño constitucional en la iniciativa de ley presentada en 1979: “Ser universitario no implica tener una prerrogativa superior a los derechos del ciudadano común, ni lo excluye de las leyes que consideran a todos los individuos iguales frente a sus semejantes, las autoridades y la ley” (García, 2005, p. 114). El autogobierno universitario implica facultades ejecutivas, normativas y jurisdiccionales internas, que se derivan del Consejo Universitario u órgano equivalente de cada institución (García, 2005, p. 115).

La autonomía universitaria implica descentralizar la función jurisdiccional y otorgar poder a los órganos universitarios, separados del órgano

central, para ejercer sus propias atribuciones y decisiones: “[...] constituyen una potestad administrativa, cuyo ejercicio es irrenunciable y que por tanto se traducen en verdaderos actos de autoridad al ser de naturaleza pública la fuente de tal potestad” (SCJN, 1997, p. 118).

De ahí que la autonomía universitaria sea una garantía constitucional que busca asegurar condiciones básicas para una educación superior de calidad y para que las universidades públicas sean actores principales en la solución de problemas nacionales. Sin embargo, la autonomía universitaria tiene límites que deben ser considerados por los universitarios, como no violar el orden jurídico constitucional y actuar de acuerdo con los propósitos establecidos para la universidad pública. Los tribunales jurisdiccionales y administrativos, al resolver asuntos relacionados con el autogobierno universitario, deben asegurarse de que se cumpla con lo establecido en la Ley Orgánica y, en su caso, en la legislación universitaria.

En los conflictos entre la autonomía universitaria y los derechos individuales de los universitarios, el interés general de la universidad pública debe prevalecer, al ser el derecho a la educación un elemento fundamental de la autonomía universitaria. Estos conflictos en la educación superior, cuando surgen entre estudiantes, trabajadores universitarios y autoridades, en principio deben resolverse internamente dentro de la universidad. No obstante, pueden surgir complicaciones cuando las cuestiones no estén contempladas en el marco jurídico.

Ejemplos de conflictos universitarios incluyen demandas estudiantiles y problemas laborales entre autoridades y trabajadores universitarios, que pueden resultar en interrupciones de las actividades universitarias.

Sin tomar en consideración si las demandas son justas o no, el derecho a la educación es fundamental para disfrutar de otros derechos civiles, políticos, económicos y sociales. La educación es la base del desarrollo individual y de una sociedad democrática y busca el bienestar humano (Latapí, 2009). La educación superior debe ser de excelencia según la Constitución, y la universidad pública debe ofrecer una educación que promueva el desarrollo personal, la responsabilidad, el respeto, la libertad individual y los derechos humanos.

El derecho a la educación implica la responsabilidad de obtener resultados en términos de conocimientos, razonamiento, habilidades y valores. La universidad pública debe proporcionar una educación de excelencia

que respete las diferencias y promueva un auténtico pluralismo de oportunidades educativas. La mayoría de los sistemas educativos se basan en la capacidad del estudiante para encajar en un molde colectivo, generalmente definido por el Estado, con el fin de reproducir sus condiciones culturales (Giroux, 1985; Apple y King, 1986; De Ibarrola, 1985). Sin embargo, es difícil lograr los objetivos eminentemente personales de la educación en sistemas basados en tales premisas. El reconocimiento primordial de la humanidad implica proporcionar una educación de excelencia basada en el respeto a las diferencias, en la libertad de la persona y, en consecuencia, en un auténtico pluralismo de oportunidades educativas que refleje la diversidad de las personas, sus aspiraciones y proyectos (ONU, 1999).

En opinión de Bolaños,

[...] los sucesivos gobiernos mexicanos han convertido el Derecho a la Educación en un derecho del Estado para controlar y homogeneizar a la población y, más recientemente, el Derecho a la Educación se ha transformado de facto en el derecho del sector productivo a dotarse de técnicos especializados o de investigadores. Ambas formas de reducir el derecho a la educación son inaceptables y sus efectos resultan negativos” (1996, p. 112).

El sistema educativo tiene una deuda con la sociedad mexicana, porque el pleno ejercicio del derecho a la educación es fundamental para el desarrollo. Si la educación obligatoria es deficiente, también lo será la universidad pública, lo que genera un doble déficit. Aunque la mayoría de los recursos provienen de la sociedad, no se está recibiendo la cantidad ni calidad de profesionales necesarios. Los graduados de la universidad pública tienen la responsabilidad de fortalecer al país en diversas áreas, incluyendo la económica. Sería positivo que los graduados retribuyan a la sociedad al recibir una educación de excelencia (Heredia y Franco, 2014).

### **La calidad y excelencia en la educación superior**

El objetivo 4 de la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible, que la ONU aprobó en 2015, corresponde a una parte importante de la agenda de 17

Objetivos de Desarrollo Sostenible, busca coadyuvar a “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (ONU, 2014 y 2015).

La meta 4.7 del objetivo 4 busca que para 2030, “**todos** los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible[...]” [el énfasis es agregado]. Los educandos, dice la meta, deben ser preparados hacia un cambio cultural que les permita entender qué es “el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible” (ONU, 2018, p. 29).

México se adelantó un poco con una reforma a la Constitución en 2013, que introdujo el término *calidad* (Congreso Constituyente, 1917/2013). La reforma de 2019 al artículo 3o de la Constitución ahora habla de “excelencia”. Ambos atributos están íntimamente ligados, pero hay diferencias sutiles (Congreso Constituyente, 1917/2019). La calidad se refiere a un nivel satisfactorio y cumplimiento de estándares establecidos; la excelencia implica un nivel superior de rendimiento y logro. No obstante, la excelencia está indisolublemente ligada a la calidad, concepto que es de alguna manera es más asible que el de excelencia.

El concepto moderno de calidad se desarrolló en el siglo xx a partir de los avances en la producción en masa y en serie. Fue obra de ingenieros y se establecieron estándares medibles para determinar la calidad de un producto.

Por lo tanto, antes que nada, debemos entender qué implica el concepto de calidad en materia educativa, para poder comprender el de excelencia. En el contexto educativo, la calidad se relaciona con el valor y la capacidad de satisfacer necesidades. Se establecen parámetros medibles cuando las necesidades son explícitas, pero se basa en la percepción psicológica cuando las necesidades son implícitas.

En la educación universitaria, la calidad se refiere al cumplimiento de estándares y criterios establecidos para asegurar una educación adecuada. Se evalúa a través de procesos de acreditación que verifican aspectos como el currículo, el cuerpo docente, los recursos y los resultados. Para establecer

la calidad de “algo”, es necesario definir un conjunto de parámetros y características inherentes que le confieran la capacidad de satisfacer necesidades implícitas o explícitas. Cuando las necesidades son explícitas, “algo” se refiere a un objeto, un proceso o un servicio, y en este caso es factible establecer parámetros medibles para evaluar la calidad. Sin embargo, cuando las necesidades son implícitas, entramos en el terreno de la percepción psicológica. La percepción de la calidad de “algo” se basa en la conformidad entre las expectativas del evaluador y lo que realmente recibe, en la capacidad de “algo” para satisfacer sus necesidades de acuerdo con sus expectativas.

En la educación universitaria, calidad se refiere al cumplimiento de ciertos estándares y criterios establecidos para asegurar que la educación proporcionada cumpla con los requisitos mínimos esperados. Es una medida de nivel básico para asegurar que se cubran los aspectos fundamentales de una educación de calidad adecuada.

La calidad puede ser evaluada mediante estándares y procesos de acreditación que verifican si la institución cumple con los requisitos necesarios en términos de currículo, cuerpo docente, recursos, evaluación y resultados. Así, una institución de educación superior de calidad debe esforzarse por ofrecer programas académicos sólidos, contar con profesores competentes, proporcionar recursos adecuados y evaluar el progreso de los estudiantes.

La excelencia va más allá de los estándares mínimos y busca la distinción y el reconocimiento. Implica proporcionar una educación de primer nivel, formar líderes y destacar en los campos correspondientes. Se evidencia en la innovación, la calificación del cuerpo docente, la inversión en investigación y desarrollo, y un ambiente de aprendizaje estimulante y desafiante.

*Grosso modo*, la calidad es una medida mínima para garantizar una educación satisfactoria, mientras que la excelencia implica alcanzar un nivel superior y destacarse en términos de rendimiento y logro. La excelencia va más allá de los estándares establecidos. Establece miras para ser líder y referente en la educación universitaria.

Así, la calidad de la educación superior se refiere al valor de la educación proporcionada por las instituciones, al asegurar que cumplan con estándares y criterios para brindar una formación adecuada y de alto nivel. La evaluación de la calidad en la educación superior abarca diversos aspectos, como el currículo, el cuerpo docente, los recursos, la evaluación de la

calidad, la empleabilidad, los resultados y la internacionalización. La calidad se mide según la relevancia, actualización y rigurosidad de los programas de estudio, así como la competencia y experiencia del cuerpo docente. También se consideran los recursos disponibles y el entorno físico propicio para el aprendizaje.

Además de los organismos evaluadores externos, las instituciones deben tener sistemas internos de evaluación para garantizar la calidad a través de revisiones y evaluaciones periódicas.

Las instituciones de educación superior forman capital humano y deben reflejar su calidad a través de la empleabilidad de los graduados y su éxito profesional. Además, la calidad se relaciona con la capacidad de las instituciones para fomentar la internacionalización y promover la diversidad cultural y la colaboración global. La calidad de la educación superior puede variar, por lo que es importante que las instituciones sean evaluadas externamente para garantizar su calidad y reputación.

## Conclusiones

El papel de la universidad pública en México debe ser revisado y orientado de manera que contribuya al desarrollo humano del país. Nuestras universidades públicas deben comenzar con una seria autocrítica sobre su posición dentro del entramado social mexicano. Los conflictos que surgen en las comunidades universitarias no contribuyen en nada a resolver los problemas nacionales. Estos conflictos, en última instancia, solo reflejan intereses de grupo que deberían estar por debajo del interés general de la sociedad.

Dados los fuertes indicios de la conexión entre la educación y la emancipación, es esencial capacitar a los estudiantes universitarios para que desarrollen una comprensión crítica de sí mismos y, a partir de ahí, luchen contra la desigualdad existente, que se traduce en falta de desarrollo humano. En la actualidad, la escuela en México reproduce las relaciones sociales actuales; dirige a los estudiantes a aceptar la moral y la jerarquía de las funciones de educación existentes. Aunque reconocemos que la situación global actual es complicada, es necesario sumergirse en el entramado político-económico-cultural vigente y repensar el significado de las políticas culturales para

el siglo XXI, ya que la construcción y el significado del sentido común ganan terreno a través de su confianza en la fuerza educativa de la cultura, con el fin de asegurar un consentimiento generalizado.

En este contexto, los docentes desempeñamos un papel crucial. Debemos cumplir con el importante rol de intelectuales transformadores del status quo, basados en nuestro conocimiento en ciencia, tecnología y cultura, para utilizarlo en beneficio y transformación de la sociedad, en su mejora planificada y constante. Esto necesariamente se reflejará en el fortalecimiento del desarrollo humano de nuestra sociedad en su conjunto.

La calidad es un concepto relativo y está sujeto a la percepción. El calificativo se aplica por un sector o conjunto de sectores de la sociedad cuando se cumplen sus aspiraciones y se alcanzan efectivamente las metas perseguidas en cada caso. La educación debe generarse mediante procesos culturalmente pertinentes, haciendo un uso óptimo de los recursos utilizados para impartirla y asegurando que las oportunidades de recibirla, así como los beneficios sociales y económicos derivados de ella, se distribuyan de manera equitativa entre los diferentes sectores de la sociedad a los que se dirige.

Es necesario recuperar un modelo educativo que brinde a los individuos y a la sociedad no solo habilidades técnicas, sino también habilidades sociales, en un momento en el que es particularmente difícil transmitir valores en un mundo caracterizado por el desinterés, la alta violencia y la falta de proyectos personales.

El diseño institucional debe dirigir la educación hacia el tipo de ciudadano mexicano que el país merece: alguien con la capacidad de organizar su propia vida, ya que es a través de la educación que el ser humano alcanza su pleno potencial. Es fundamental que los ciudadanos posean virtudes sólidamente arraigadas y se esfuercen por establecer objetivos comunes con sus compatriotas, para que la sociedad funcione de manera adecuada en un entorno de elevado nivel moral.

## Referencias

Aguado, M., *et al.* (2012). "La necesidad de repensar el bienestar humano en un mundo cambiante", en *Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio Global*, núm.

- 119, pp. 49-76. [https://www.fuhem.es/papeles\\_articulo/la-necesidad-de-repensar-el-bienestar-humano-en-un-mundo-cambiante/](https://www.fuhem.es/papeles_articulo/la-necesidad-de-repensar-el-bienestar-humano-en-un-mundo-cambiante/).
- Apple, M. y N. King (1986). “Economía política y control de la vida escolar”, en Michael Apple (ed.), *Ideología y currículo*. Madrid: Akal, pp. 63-83
- Auditoría Superior de la Federación (2022). Informe Individual del Resultado de la Fiscalización Superior de la Cuenta Pública 2021. Cámara de Diputados. [https://www.asf.gob.mx/Trans/Informes/IR2021b/Documentos/Auditorias/2021\\_0260\\_a.pdf](https://www.asf.gob.mx/Trans/Informes/IR2021b/Documentos/Auditorias/2021_0260_a.pdf).
- Avilés, K. (15 de octubre de 2007). “Sólo 14% de estudiantes llegan a la universidad” en *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2007/10/15/index.php?section=sociedad&article=044n1soc>
- Becker, G. (2009). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education* : University of Chicago Press.
- Bolaños, B. (1996). *El derecho a la educación*. México: ANUIES.
- Coneval, Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2015). *Informe de Evaluación de la Política de Desarrollo Social 2014*. México: Coneval. [https://www.coneval.org.mx/Informes/Evaluacion/IEPDS\\_2014/IEPDS\\_2014.pdf](https://www.coneval.org.mx/Informes/Evaluacion/IEPDS_2014/IEPDS_2014.pdf).
- Coneval, Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2023). “El Coneval presenta información referente a la pobreza laboral al primer trimestre de 2023”, en *Medición de la pobreza*. [https://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/ITLP-IS\\_pobreza\\_laboral.aspx](https://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/ITLP-IS_pobreza_laboral.aspx).
- Congreso Constituyente (1917/2013). “Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos que Reforma la de 5 de febrero del 1857”, en *Diario Oficial de la Federación* el 5 de febrero de 1917. Reforma publicada el 26 de febrero de 2013. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>.
- Congreso Constituyente (1917/2019). “Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos que Reforma la de 5 de febrero del 1857”, en *Diario Oficial de la Federación* el 5 de febrero de 1917. Reforma publicada el 15 de mayo de 2019. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>.
- Congreso Constituyente (1917/2024). “Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos que Reforma la de 5 de febrero del 1857”, en *Diario Oficial de la Federación* el 5 de febrero de 1917. Última reforma publicada el 15 de noviembre de 2024. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>.
- Congreso de la Unión (1970/2022). “Ley Federal del Trabajo”, en *Diario Oficial de*

- la Federación el 1º de abril de 1970. Última reforma publicada el 30 de mayo de 2018, [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/125\\_300518.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/125_300518.pdf).
- Congreso de la Unión (2004/2022). “Ley General de Desarrollo Social”, en *Diario Oficial de la Federación* de 20 de enero de 2004. Última reforma, 11 de mayo de 2022. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDS.pdf>.
- Congreso de la Unión (2019/2023). “Ley General de Educación”, en *Diario Oficial de la Federación* de 30 de septiembre de 2019. Algunos artículos invalidados por la SCJN el 13 de marzo de 2023. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>.
- Congreso de la Unión (2021). “Ley General de Educación Superior”, en *Diario Oficial de la Federación* de 2 de abril de 2021. [https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES\\_200421.pdf](https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf).
- De Ibarrola, M. (1985). *Las dimensiones sociales de la educación*. México: Consejo Nacional de Fomento Educativo.
- García, S. (2005). *La autonomía universitaria en la Constitución y en la ley*. México: UNAM-III.
- Giroux, H. (1985). “Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico”, en *Cuadernos Políticos*, núm. 44, pp. 36-65.
- González Becerril, J. G. (2013). “Presentación”, en *Papeles de Población*, vol. 19, núm. 75, pp. 1-4. <http://papelesdepoblacion.uaemex.mx/pp75/pp75.html>.
- González Pérez, L. y E. Guadarrama (2009). *Autonomía Universitaria y Universidad Pública. El Autogobierno Universitario*. UNAM-Oficina del Abogado General.
- Heredia, B. y E. Franco (2014). *La brecha de talento en México y sus costos económicos*. México: CIDE.
- Imco Staff. (13 de septiembre de 2022). “Recursos para la educación en México”, en IMCO. Centro de investigación en política pública. [https://imco.org.mx/recursos-para-la-educacion-en-mexico/#\\_ftnref3](https://imco.org.mx/recursos-para-la-educacion-en-mexico/#_ftnref3).
- Latapí, P. (2009). “El derecho a la educación: su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. XIV, núm. 40, pp. 255-287. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662009000100012&script=sci\\_abstract&tlng=es](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662009000100012&script=sci_abstract&tlng=es).
- OECD, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.

- ONU, Organización de las Naciones Unidas (1987). *Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo. Nota del Secretario General*. Documento A/42/427 del 4 agosto de 1987. Asamblea General. Desarrollo y Cooperación Económica Internacional: Medio Ambiente. <https://digitallibrary.un.org/record/139811?ln=es>.
- ONU, Organización de las Naciones Unidas (1999). El ejercicio del derecho a la educación, inclusive la educación en materia de derechos humanos. Contenido del derecho a la educación. Documento de trabajo presentado por el Sr. Mustapha Mehedi. Documento E/CN.4/Sub.2/1999/10. [http://www.oidel.org/doc/Mehedi/Documento%20de%20trabajo%20sobre%20el%20derecho%20a%20la%20educaci%F2n%20\(M.%20Mehedi\).pdf](http://www.oidel.org/doc/Mehedi/Documento%20de%20trabajo%20sobre%20el%20derecho%20a%20la%20educaci%F2n%20(M.%20Mehedi).pdf).
- ONU, Organización de las Naciones Unidas (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. (LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago.
- ONU, Organización de las Naciones Unidas. (1990). *Desarrollo Humano. Informe 1990*. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Tercer Mundo Editores. <https://hdr.undp.org/system/files/documents/hdr1990escompleteonostatspdf.pdf>.
- Ranis, G y F. Stewart (2002). “Crecimiento económico y desarrollo humano en América Latina”, en *Revista de la Cepal*, vol. 78, pp. 7-24. [http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37873/1/RVE78\\_es.pdf](http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37873/1/RVE78_es.pdf).
- SCJN. Tesis P. XXVII/97. *Semanario Judicial de la Federación y su Gaceta*, t. v, febrero de 1997, p. 118.
- Sen, A. (1997). *Bienestar, justicia y mercado*. Barcelona: Paidós
- Stiglitz, J. (2000). *La economía del sector público*, 3ª ed. Barcelona: Antoni Bosh.

## VII. Derecho de acceso, la participación ambiental y su dinámica en la Comisión Interamericana de Derechos Humanos

Celia América Nieto del Valle<sup>1</sup>

María Trinidad Rojas Arreola<sup>2</sup>

Grecia Atenea Huape Padilla<sup>3</sup>

### Introducción

El Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4.7 de la Agenda de Desarrollo Sostenible 2030 puntualiza que, se debe garantizar el Desarrollo Sostenible. Pareciera un juego de palabras, sin embargo, ese objetivo, es uno de los principios en el cual se sustenta el Derecho Internacional Ambiental, es decir, el Desarrollo Sostenible o Sustentable.

La Organización de Naciones Unidas (ONU) (Objetivos de Desarrollo Sostenible, s.f.) lo ha definido como un principio en donde las necesidades de las generaciones presentes se satisfacen sin comprometer ni dañar lo que les corresponde a las generaciones que aún no nacen.

Ahora bien, la construcción, desarrollo y consolidación del derecho humano a un medio ambiente sano requiere de mecanismos que permitan garantizarle a la ciudadanía contar con información necesaria para poder participar en la toma de decisiones que pudieran afectarles en el ámbito local, recordando que los problemas ambientales no conocen de fronteras. Sobre este tópico históricamente se identifican diversas normatividades que

---

<sup>1</sup> Doctora en Derecho, egresada del doctorado Interinstitucional en Derecho por la Universidad Autónoma de Nayarit. Profesora-investigadora de tiempo completo en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Contacto: [avalle@umich.mx](mailto:avalle@umich.mx)

<sup>2</sup> Doctora en Derecho egresada del doctorado Interinstitucional en Derecho por la Universidad de Guanajuato. Profesora de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Contacto: [trinidad.arreola@umich.mx](mailto:trinidad.arreola@umich.mx)

<sup>3</sup> Doctora en Ciencias del Desarrollo Regional por el Instituto de Investigaciones Económicas y Empresariales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Contacto: [grecia.huape@umich.mx](mailto:grecia.huape@umich.mx)

garantizan la protección de los derechos de acceso. Por ejemplo, La Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y Desarrollo; Agenda 21, Convenio de Diversidad Biológica y por supuesto el Acuerdo Regional sobre el Acceso a la Información, la Participación Pública y el Acceso a la Justicia en asuntos ambientales en América Latina y el Caribe entre otros.

Los derechos de acceso se han concebido como el trinomio formado por el derecho a la información, derecho de participación y derecho a la justicia, en el ámbito del derecho ambiental internacional y nacional. De ahí que, la participación ambiental es un tema fundamental para la sociedad permitiéndole dejar de ser espectador de los problemas y tomar un papel activo coadyuvando en la solución de estos. En ese sentido, esta investigación se ha trazado como meta, analizar cómo ha sido la participación ambiental y su dinámica dentro de la Comisión Interamericana sobre Derechos Humanos (CIDH) órgano protector de los derechos humanos en los asuntos sometidos ante esa sede.

## **Desarrollo**

### *Modelo Teórico*

El método de análisis utilizado principalmente fue descriptivo porque se fundamentó en la descomposición del problema, que fue la participación correlacionándolo con los conceptos sobre la materia abordada, anclaje jurídico y, por último, se reportaron los hallazgos a través de gráficas en donde se observa cómo se ha efectuado la participación en la CIDH (Cortés y Álvarez, 2017).

### *Consideraciones metodológicas*

El enfoque de la investigación es predominantemente cualitativo. El alcance es descriptivo, ello porque considera al fenómeno de la participación pública de los actores en la Comisión Interamericana sobre Derechos Humanos. El diseño de la investigación es no experimental, por la observación de sucesos que se gestan respecto del tema. Es longitudinal porque el fenómeno se ha monitoreado desde el 2001.

En la investigación se utilizaron instrumentos como el análisis, ya que se estudió por separado cada uno de los elementos integrantes como lo es la participación abierta de individuos, Organismos no Gubernamentales, asociaciones, líderes, La Fuente de la investigación, es documental por contener datos obtenidos y registrados como peticiones de casos sometidos a la Corte Interamericana de Derechos Humanos. Se usó el método deductivo. Es una investigación dogmática jurídica, fundamentalmente se utilizaron de técnicas documentales. *Verbi gratia* la técnica de investigación bibliográfica, hemerográfica, cibergráfica, legislativa y revisión de peticiones.

Expuesta la parte metodológica, ahora se abordarán los derechos de acceso que, como ya se señaló *supra*, representan poder acceder a la información, participación y justicia en el derecho ambiental. Son fundamentales pues permiten gozar y disfrutar del derecho humano a un medio ambiente sano. Cada uno de ellos posee un papel crucial, por ejemplo, si no se brinda información, se estaría negando el derecho a la persona, personas y comunidades para acceder a la justicia ambiental.

La participación en términos generales es un pilar fundamental en un estado democrático. La participación pública ambiental -eje central de esta colaboración- es un derecho garantizado y protegido en la legislación interna de cada país, así como en el sistema universal e interamericano de protección de derechos humanos.

En los últimos años la CIDH ha recibido una serie de peticiones por parte de los actores quienes acudieron a sede interamericana solicitando la protección de diversos derechos como: derecho a la vida, salud, derecho al agua, salud, propiedad y por supuesto, el derecho humano a un medio ambiente sano.

Los peticionarios (CIDH, 1979) entendidos como cualquier persona, grupo de personas, entidad no gubernamental reconocida en uno o más Estados miembros de la Organización de Estados Americanos incluso, la propia Comisión por *motu proprio* están facultadas para iniciar la tramitación de una petición ya sea a nombre propio o bien, en nombre de terceras personas que refieran una presunta violación de los derechos reconocidos en el *corpus iuris* interamericano.

Por todo ello, el objetivo central de este capítulo es conocer quiénes son los peticionarios que están acudiendo a sede interamericana y, por ende,

entender la dinámica de participación en asuntos que abordaron temas ambientales en la Comisión Interamericana de Derechos Humanos.

### **Prolegómeno sobre los derechos de acceso**

El Acuerdo Regional sobre el Acceso a la Información, la Participación Pública y el Acceso a la Justicia en asuntos ambientales en América Latina y el Caribe, conocido como acuerdo de Escazú, es un documento paradigmático, entendiéndolo como paradigma aquel modelo del que hablaba (Kuhn, 2019), siendo hoy el Acuerdo de Escazú una verdad aceptada y reconocida por los especialistas del derecho ambiental. Escazú, recoge principios de otros documentos que forman parte de la historia del derecho ambiental, pero que contribuyeron a la construcción y consolidación de los derechos ambientales como lo fue (ONU, 1992) particularmente, el principio 10 refería el Acceso a la información, Participación y Procesos judiciales efectivos.

El acuerdo de Escazú representa un antes y un después que de manera puntual, en el apartado titulado definiciones conceptualiza a los derechos de acceso, enuncia los principios, enlista disposiciones generales, y desarrolla uno a uno los derechos de acceso comenzando por el acceso a la información ambiental —artículos 5 y 6—, participación pública en los procesos de toma de decisiones ambientales , —artículo 7— y acceso a la justicia en asuntos ambientales.

Desprendiéndose de la lectura la definición de derechos de acceso y concibiéndolos como aquel trinomio de derechos fundamentales de acceder a la información ambiental, participar en los procesos y toma de decisiones en temas que atañen sobre el ambiente y el acceso a la justicia ambiental, elementos que vinculados permiten acceder gozar y disfrutar del derecho humano a un medio ambiente sano y el pleno goce y ejercicio de otros derechos ambientales.

### **Derecho de acceso a la participación pública ambiental**

En anteriores líneas, se aseveró que la participación ciudadana en términos generales constituye uno de los cimientos del estado moderno por ser un

elemento fundamental de las democracias. En una democracia, los derechos humanos y libertades fundamentales deben promoverse, respetarse, protegerse y garantizarse. Es función del Estado velar en la protección y salvaguarda de libertades, en lo que aquí interesa, la participación en la toma de decisiones públicas. Diversos actores como individuos, asociaciones, organizaciones e instituciones de la sociedad civil aparecen en escena con un solo objetivo, participar en el debate público, previo el conocimiento de información esencial que le permita conocer y pronunciarse para tomar parte de la problemática que se pretenden atender (ONU, 2012).

La participación ambiental visto desde con el enfoque de los derechos de acceso en donde el Estado debe asumir y fomentar una participación abierta e inclusiva; garantizar los mecanismos de participación pública en rubros sobre ordenamiento territorial, elaboración de políticas, estrategias, planes, programas, normas y reglamentos que incidan en el medio ambiente, toma de decisiones, revisiones, reexaminaciones actualizaciones en proyectos y actividades, procesos de autorizaciones ambientales que incidan o tengan un impacto significativo en ambiente (Cepal, 2018).

La participación debe efectuarse en las etapas iniciales de los proyectos, esto porque las observaciones realizadas por los actores tendrán que considerarse y contribuir en el proceso. La participación se efectuará en plazos considerables concediendo un tiempo prudente para informar y participar efectivamente.

La información será efectiva, comprensible y oportuna. Se difundirá en medios de comunicación al alcance de las circunstancias de los interesados, *verbi gratia*, a través de métodos tradicionales, escritos, electrónicos, orales, etc.

La participación ambiental, es un derecho protegido por la Corte Interamericana de Derechos Humanos. La jurisprudencia en favor de este derecho establece una obligación para el Estado, esta es asegurar la participación eficaz y tomar en cuenta el contexto que rodea a la comunidad, —tradiciones, costumbres, idioma—. (Saramaka *versus* Surinam, 2007).

## **Marco Jurídico de la Participación Ambiental en México**

El artículo 4 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos garantiza el derecho humano a un medio ambiente sano. El derecho de acceso a la participación está inmerso en este numeral, y así lo ha sostenido la Primera Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, al considerar, por un lado que, el derecho a un medio ambiente sano implica el deber del ciudadano, de colaborar con la protección del medio ambiente.

Por otro, el deber de la autoridad radicará en incentivar la participación ciudadana, así como asegurar un entorno propicio para su cuidado. Para ello, el Estado tendrá que elaborar herramientas de índole jurídico e institucional e incluir a los ciudadanos las políticas públicas con impacto ambiental (Amparo en revisión 307/2016, 2018, p. 58).

De igual forma, el artículo 26 constitucional refiere a los mecanismos de participación contemplados en la ley, cuyo objetivo principal será conocer las demandas y aspiraciones emanadas de la sociedad. Asimismo, solicitar su inclusión dentro de los planes y programas de desarrollo.

En ese mismo tenor, el artículo 35 de la Constitución enlista los derechos de la ciudadanía y precisamente en lo que aquí interesa estudiar, se identifica en términos generales, a la participación dentro de las consultas populares realizadas en temas trascendentales nacionales o regionales de rubros que competen a la Federación (Cámara de Diputados, 1917).

La ley marco que rige a la materia ambiental, es decir, la Ley General del Equilibrio Ecológico y la Protección al Ambiente (LGEEPA) en el artículo 5 fracción xvi, enlista de las facultades de la Federación y relativo al tema se identifica, la promoción y participación de la sociedad en materia ambiental. El artículo 7 fracción xv, puntualiza las facultades de los Estados, asimismo, reafirman la promoción y participación de la sociedad en materia ambiental de conformidad con la LGEEPA. Robustece el tema del derecho de acceso, título Quinto llamado: “Participación Social y Ambiental”, en su artículo 157 legisla la promoción del gobierno federal para la participación corresponsable de la sociedad en la planeación, ejecución, evaluación y vigilancia de la política ambiental y recursos naturales.

Finalmente, el artículo 158 de esa ley asevera que la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (Semarnat) como parte de la planeación

democrática incluirá la participación de diversos sectores de la sociedad, por mencionar algunos: “[...] organizaciones obreras, empresariales, de campesinos y productores agropecuarios, pesqueros y forestales, comunidades agrarias, pueblos y comunidades indígenas y afroamericanas, instituciones educativas, organizaciones sociales y privadas no lucrativas y demás personas interesadas [...]” (Cámara de Diputados, 1988).

### ***Corpus Iuris Interamericano de la Participación***

La Convención Americana de Derechos Humanos como la columna vertebral del sistema interamericano define los derechos humanos que los Estados han ratificado, tendrán que respetar y garantizar el derecho de acceso de participación pública se ha ido construyendo y consolidando en este sistema. El artículo 23.1 denominado “Derechos Políticos” contempla el derecho de los ciudadanos para gozar y tener la oportunidad de participar en la dirección de asuntos de carácter público, directa o indirectamente a través de los representantes elegidos (CADH, 1969).

Este derecho empodera a cualquier persona, asociación, comunidad o ente para participar en los temas que sean de su interés. Por ejemplo, las comunidades indígenas han coadyuvado a través de los casos dirimidos en Corte Interamericana y de la jurisprudencia emanada de ese tribunal a resaltar la participación que tienen los pueblos originarios y tribales en la defensa del ambiente. Fortalece el tema de participación un documento que forma parte de las disposiciones internacionales sobre derechos humanos cuando se atienden derechos de pueblos y comunidades indígenas.

El Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), vela por los derechos de pueblos indígenas. Además, abona en el tópico de participación ambiental al contemplar que, los gobiernos deben asumir obligaciones de responsabilidad para el desarrollo con la intervención de los pueblos interesados, en aras de proteger sus derechos y garantizar su respeto.

El convenio enmarca la participación y cooperación de los pueblos indígenas en toma de decisiones que afecten sus tierras. La participación se plasma a través de las consultas, las cuales serán libres, previas e informadas (OIT, 1989).

## **Resultados y discusión de la participación en la Comisión Interamericana de Derechos Humanos**

Antes de conocer cómo es la participación dentro de la CIDH, es pertinente mencionar que la Comisión es un órgano independiente y autónomo de la Organización de Estados Americanos (OEA) el cual, entre sus objetivos están promover la observancia y defensa de los derechos humanos, además de servir como órgano consultivo de la OEA (Asamblea General de la Organización de Estados Americanos, 1979). La Comisión Interamericana desempeña funciones orientándose en tres ejes a saber:

- a) Recibe peticiones individuales;
- b) Efectúa el monitoreo de la situación de los derechos Humanos de los Estados miembro; y
- c) Atiende líneas temáticas prioritarias (CIDH, 2023).

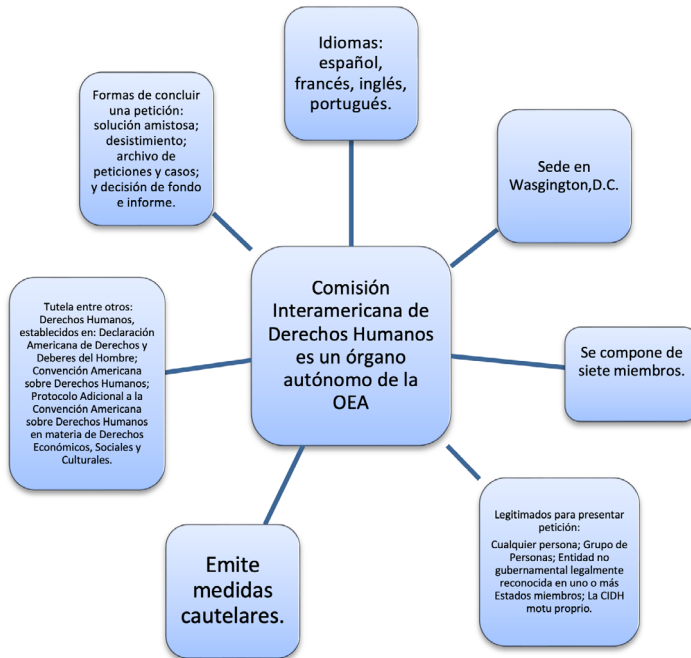
De la misma manera, como parte de sus funciones y atribuciones se encuentran:

1. Incentiva la conciencia de los derechos humanos en los pueblos de América;
2. Elabora recomendaciones a los gobiernos de los Estados y con esto, pretende incidir en los gobiernos para que adopten medidas progresivas en favor de los derechos humanos, dentro de su marco legal, así como de sus compromisos nacionales e internacionales;
3. Realiza estudios o informes que, a su juicio considere pertinentes para coadyuvar con el desarrollo de sus atribuciones;
4. Pide a los gobiernos de los Estados informes sobre las medidas que han adoptado en materia de derechos humanos;
5. Enfoca su atención en consultas formuladas por cualquier Estado miembro en torno a los derechos humanos a través de la secretaria general de la Organización;
6. Presenta informes anuales a la Asamblea General de la OEA;
7. Efectúa visitas *in loco*;
8. Somete a la secretaria general su programa presupuestal para que éste a su vez, lo presente a la Asamblea General.

Una vez descritas algunas de las atribuciones de la Comisión, se considera necesario visualizar su naturaleza, propósitos, composición y estructura de la CIDH, esto para contextualizar el marco de participación ahí efectuada.

**Figura 1**

Generalidades de la Comisión Interamericana sobre Derechos Humanos



Elaboración propia con base en los datos obtenidos de la Asamblea General de la Organización de Estados Americanos, 1979

Ahora bien, descrito y contextualizado sobre los derechos de acceso, el derecho de acceso a la participación, marco jurídico, naturaleza de la CIDH, corresponde conocer la dinámica de participación respecto al sometimiento de las Peticiones. La petición es la forma de iniciar el proceso ante la CIDH. Para poder conocer cómo se ha llevado a cabo el derecho de acceso de participación en sede Interamericana a través de la Comisión, primero se identificaron las peticiones presentadas y los personajes que presentaron las peticiones encontrando que

- a) Dentro de la CIDH son pocos los casos identificados con el tema de participación ambiental;
- b) Los peticionarios básicamente fueron: personas, organizaciones no gubernamentales, clínicas internacionales de derechos humanos; centros de asistencia legal, organizaciones de pueblos indígenas, líderes tradicionales, asociaciones y comisiones en defensa de tierras.

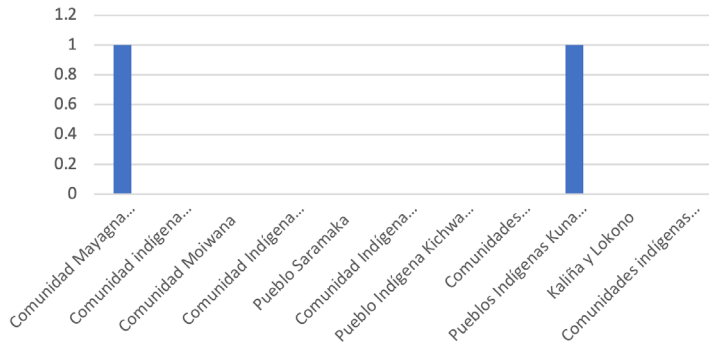
Conocer quiénes son los principales actores que someten peticiones permite identificar a aquellos personajes con un rol activo dentro de la sociedad.

Dichos actores se están integrando dentro de un proceso que le permitirá incidir en la toma de decisiones de su espacio o ámbito geográfico salvaguardándolo de amenazas, pugnando y tutelando por su entorno natural. Con la participación, se demanda a los gobiernos una actuación para que garantice y brinde el acceso a derechos humanos vitales para la supervivencia de la especie humana, así como la preservación de los derechos de la tierra.

La participación identificada en la CIDH es de índole ciudadana, económica, comunitaria y social (Centro de Fomento al Desarrollo Sur A.C.) Manifestada mediante personas, organizaciones no gubernamentales, clínicas internacionales de derechos humanos; centros de asistencia legal, organizaciones de pueblos indígenas, líderes tradicionales, asociaciones y comisiones en defensa de tierras en su momento, colaboraron con su cosmovisión, inquietudes y la propuesta de posibles acciones para solucionar el conflicto.

Como resultado de la revisión de peticiones ante la CIDH se identificó, por un lado, el número de país con mayores problemáticas respecto a los derechos ambientales; por otro, lo siguiente:

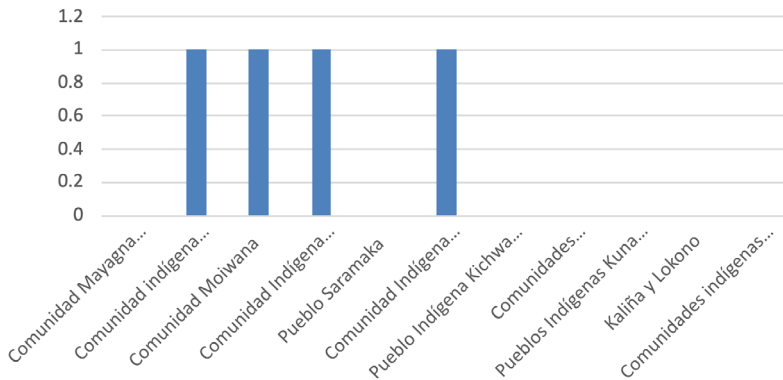
**Gráfica 1**  
Participación de personas



Elaboración propia con base en los datos obtenidos en OEA, 2023

De los 11 casos identificados como peticiones, sólo en dos se halló la participación individual, caso Mayagna (Sumo) Awas Tingni vs. Nicaragua, cuya intervención se ostentó por el síndico de la comunidad y el caso de los pueblos de Kuna de Madungandí y Emberá de Bayano y sus miembros contra Panamá.

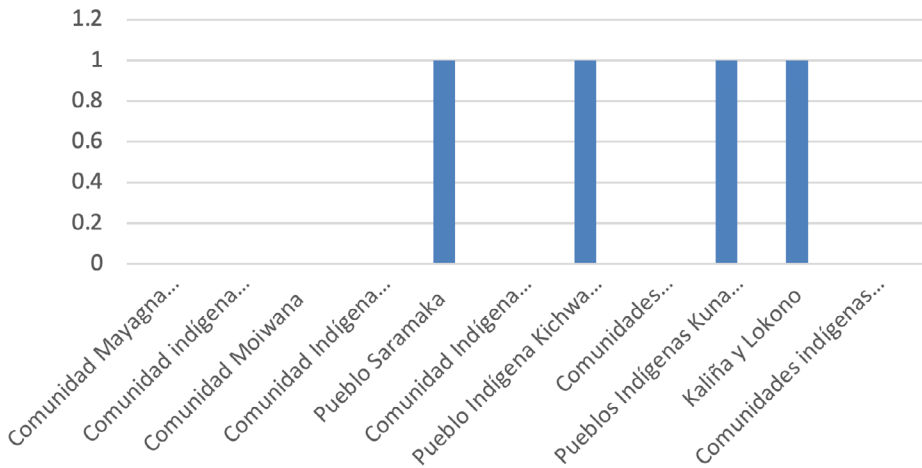
**Gráfica 2**  
Participación de Organismos no Gubernamentales



Elaboración propia con base en los datos obtenidos en OEA, 2023

En el caso *Moiwana vs. Surinam*, además de la participación de una persona, se adicionó la Organización de Derechos Humanos *Moiwana*. En las comunidades indígenas *Yakye Axa*, *Sawhoyamaxa* y *Xáxmok Kásek*, todos estos casos en contra de Paraguay, se destacó la participación de una organización no gubernamental llamada *Tierra Viva*.

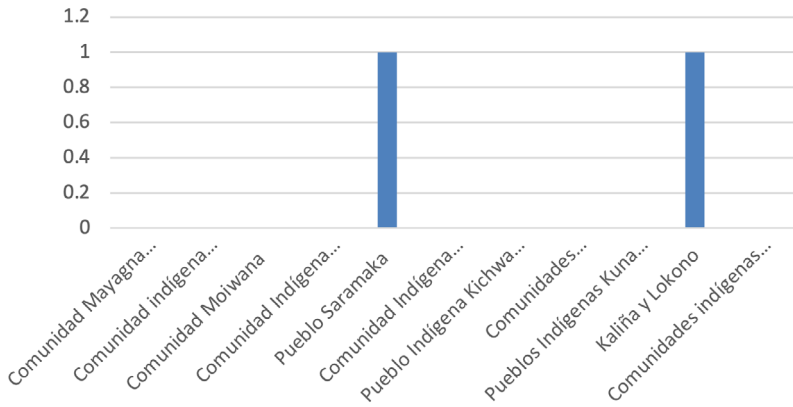
**Gráfica 3**  
Participación de asociaciones



Elaboración propia con base en los datos obtenidos en OEA, 2023

Por su parte, la intervención de asociaciones se evidenció en, caso de los pueblos de *Kuna* de *Madungandí* y *Emberá* de *Bayano* y sus miembros vs. Panamá siendo la asociación *Naguana*; *Saramaka vs. Surinam*, asociación de autoridades *Saramaka*; caso del pueblo indígena *Kichwa* de *Sarayaku*, asociación del pueblo; y en pueblos *Kaliña* y *Lokono vs. Surinam*, la Asociación de Líderes de Pueblos Indígenas en Surinam.

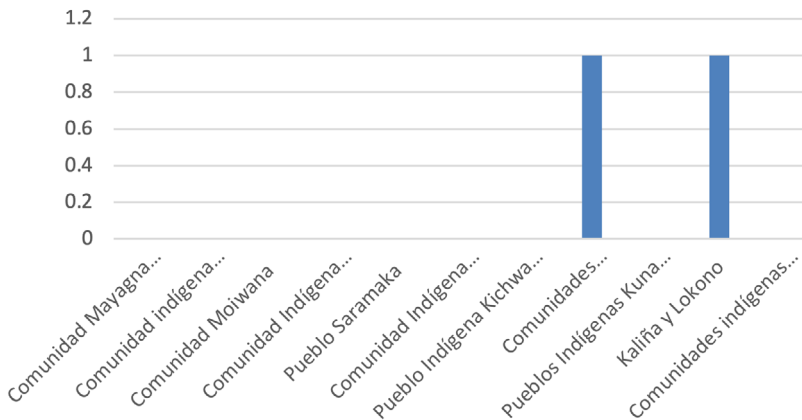
**Gráfica 4**  
Participación de líderes



Elaboración propia con base en los datos obtenidos en OEA, 2023

Los pueblos de Kaliña, Lokono y Saramaka vs. Surinam, de los mencionados, los líderes incidieron en el primer caso. Los ocho líderes tradicionales y en el segundo los doce capitanes Saramaka.

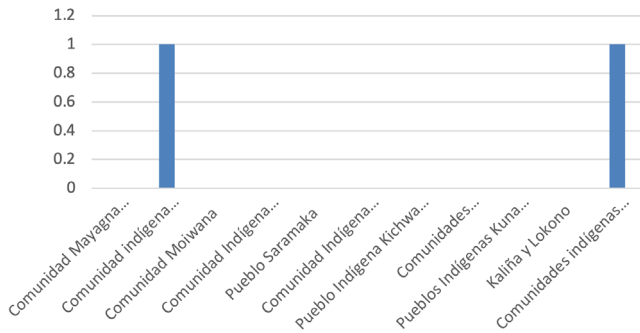
**Gráfica 5**  
Participación de comisiones



Elaboración propia con base en los datos obtenidos en OEA, 2023

Caso de las comunidades afrodescendientes, desplazados de la cuenca del Río Caracara (operación Génesis), intervino la Comisión Intereclesial de Justicia y Paz; y pueblos Kaliña y Lokono vs. Surinam, Comisión de Derechos de Tierras del Bajo Marowijne y Lower Marowijne Indigenous Lands así como Rights Commission.

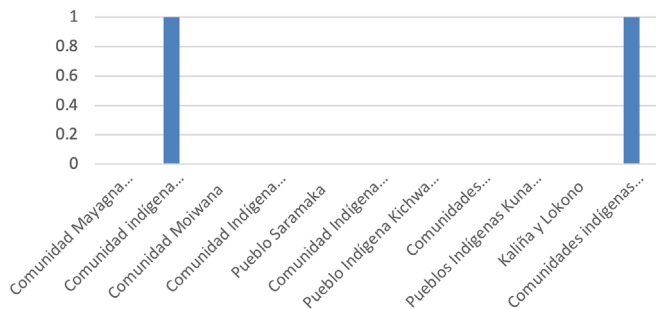
**Gráfica 6**  
Participación de centros de estudio



Elaboración propia con base en los datos obtenidos en OEA, 2023

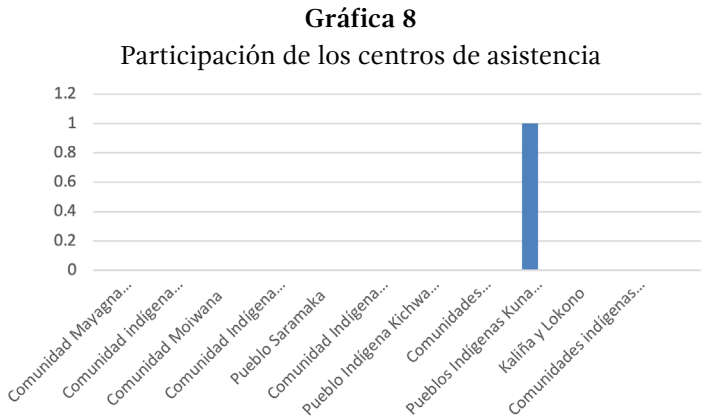
La participación de los centros de estudio en las peticiones, comunidades indígenas miembros de la Asociación Lhaka Honhat (Nuestra Tierra) vs. Argentina, llevando a la CIDH la petición por conducto del Centro de Estudios Legales y Sociales y Centro por la Justicia y el Derecho Internacional. La Comunidad Indígena Yakye Axa vs. Paraguay con el Centro por la Justicia y el Derecho Internacional.

**Gráfica 7**  
Participación de Clínica de Derechos Humanos



Elaboración propia con base en los datos obtenidos en OEA, 2023

Con respecto a las clínicas de derechos humanos, se contabilizó una participación por Clínica de Derechos Humanos Internacional del Washington College of Law de American University en caso de los pueblos indígenas Kuna de Madungandí y Emberá de Bayano y sus miembros vs. Panamá.



Elaboración propia con base en los datos obtenidos en OEA, 2023

La participación se exteriorizó por el Centro de Asistencia Legal en Caso de los Pueblos Indígenas Kuna de Madungandí y Emberá de Bayano y sus miembros vs. Panamá. Finalmente, en primer lugar, como resultado global del análisis de la dinámica de participación por la defensa del ambiente en la Comisión Interamericana sobre Derechos Humanos dentro de los pueblos y comunidades indígenas se encontró que, el mayor grado de participación es mediante los organismos no gubernamentales y las asociaciones; en segundo lugar, los centros de estudio, en tercero, la participación de individuos, líderes de las comunidades y comisiones, y la menor participación encontrada fue de clínicas de derechos humanos y centros de asistencia.

Por consiguiente, se considera necesario que el Estado efectúe campañas de concientización, sensibilización sobre la trascendencia de la participación individual, colectiva, mediante asociaciones o entes que emergen de la propia ciudadanía, dentro del marco legal competente para cada institución de gobierno. Las dificultades detectadas respecto la participación van

desde el desconocimiento de la población para el ejercicio de su derecho de acceso en la intervención de problemas que le aquejan en torno al ambiente.

Cuestiones operativas por el tiempo, esfuerzo y dinero para invertir en la consolidación de este proceso. Además de ignorar protocolos, por ejemplo, el Convenio 169 de la OIT piedra angular de la consulta y participación, que marca los parámetros a observar por parte del gobierno. Protocolos que se deben atender cuando se está en presencia de pueblos y comunidades indígenas —considerados como grupos vulnerables—. También, se debe garantizar la transparencia en la información por ser una *condición sine qua non* para consolidar el derecho de acceso de participación ambiental.

## Conclusiones

Los derechos de acceso son el trinomio de derechos fundamentales que permiten acceder a la información ambiental, participar en los procesos y toma de decisiones en temáticas surgidas en torno al ambiente y el acceso a la justicia ambiental. Elementos que, vinculados, permiten acceder gozar y disfrutar del derecho humano a un medio ambiente sano y el pleno goce y ejercicio de otros derechos ambientales.

Desde un enfoque en los derechos de acceso de la participación ambiental, el Estado está obligado a asumir y fomentar una participación abierta e inclusiva; así como garantizar los mecanismos de participación pública en distintitos rubros sobre ordenamiento territorial, elaboración de políticas, estrategias, planes, programas, normas y reglamentos que incidan en el medio ambiente, toma de decisiones, revisiones, reexaminaciones actualizaciones en proyectos y actividades, procesos de autorizaciones ambientales que incidan o tengan un impacto significativo en ambiente.

La CIDH es un órgano independiente y autónomo de la OEA, entre sus objetivos están: promover la observancia y defensa de los derechos humanos, además sirve como órgano consultivo de la OEA.

Los peticionarios están facultados para iniciar la tramitación de una petición ya sea a nombre propio o bien, en nombre de terceras personas que refieran una presunta violación de los derechos reconocidos en el *corpus iuris* interamericano. Se entiende por peticionario, como cualquier

persona, grupo de personas, entidad no gubernamental reconocida en uno o más Estados miembros de la Organización de Estados Americanos e, incluso, la CIDH.

El Estado está obligado a asumir y fomentar una participación abierta e inclusiva; así como garantizar los mecanismos de participación pública en distintitos rubros sobre ordenamiento territorial, elaboración de políticas, estrategias, planes, programas, normas y reglamentos que incidan en el medio ambiente, toma de decisiones, revisiones, reexaminaciones actualizaciones en proyectos y actividades, procesos de autorizaciones ambientales que incidan o tengan un impacto significativo en ambiente.

El derecho de acceso a la participación ambiental se encuentra tutelado tanto en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos como legislación sobre la materia como lo es la Ley General del Equilibrio Ecológico y la Protección al ambiente además que a nivel interamericano a través de la Convención Americana sobre Derechos Humanos y en sede universal el Convenio 169 de la OIT.

Del análisis de la dinámica de participación por la defensa del ambiente en la Comisión Interamericana sobre Derechos Humanos en pueblos y comunidades indígenas se reportan los siguientes hallazgos: el mayor grado de participación es mediante los organismos no gubernamentales y las asociaciones; en segundo lugar, los centros de estudio, en tercero, la participación de individuos, líderes de las comunidades y comisiones, y la menor participación es la de las clínicas de derechos humanos y centros de asistencia.

## Referencias

Amparo en revisión 307/2016 (Primera Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación 14 de 11 de 2018).

Asamblea General de la Organización de Estados Americanos (octubre de 1979). *Estatuto de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos*. La Paz, Bolivia: Porrúa.

CADH, Convención Americana sobre Derechos Humanos (22 de noviembre de 1969). *Organización de los Estados Americanos*. Departamento de Derecho Internacional, OEA: [http://www.oas.org/dil/esp/tratados\\_B-32\\_Convencion\\_](http://www.oas.org/dil/esp/tratados_B-32_Convencion_)

- Americana\_sobre\_Derechos\_Humanos.htm
- Cámara de Diputados (05 de febrero de 1917). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Cámara de Diputados (28 de enero de 1988). Ley General del Equilibrio Ecológico y la Protección al Ambiente, México.
- Centro de Fomento al Desarrollo Sur A.C. (s.f.). *Guía de participación Ciudadana. Sedesol e Indesol*. México.
- Cepal, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (4 de marzo de 2018). Acuerdo Regional sobre el Acceso a la Información, la Participación Pública y el Acceso a la Justicia en Asuntos Ambientales en América Latina y el Caribe.. *Naciones Unidas. Cepal*. <https://www.cepal.org/es/organos-subsidiarios/regional-agreement-access-information-public-participation-and-justice/texto-acuerdo-regional>
- CIDH, Comisión Interamericana de Derechos Humanos (25 de junio de 2023). <https://www.oas.org/es/CIDH/jsForm/?File=/es/cidh/mandato/que.asp>
- CIDH, Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (octubre de 1979). Reglamento de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos. La Paz, Bolivia: Porrúa.
- CIDH, Corte Interamericana de Derechos Humanos (28 de noviembre de 2007). *Saramaka vs. Surinam*, Sentencia de fondo, reparaciones y costas. [https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec\\_185\\_esp.pdf](https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_185_esp.pdf)
- Cortés, Jaime; Álvarez; Sonia. (2017). *Manual de redacción de tesis jurídicas*. Guadalajara: Amateditorial.
- Kuhn, T. S. (2019). *La estructura de las revoluciones científicas*, México: FCE
- OEA, Comisión Interamericana de Derechos Humanos (30 de julio de 2023). Informes. <https://www.oas.org/es/cidh/decisiones/pc/fondos.asp>
- OIT, Organización Internacional del Trabajo (07 de junio de 1989). Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre pueblos Indígenas y Tribales en países independientes. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/30118/Convenio169.pdf>
- ONU, Organización de Naciones Unidas (13-14 de junio de 1992). Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo. <https://www.un.org/spanish/esa/sustdev/agenda21/riodeclaration.htm>

ONU, Organización de Naciones Unidas (19 de abril de 2012). Resolución aprobada por el Consejo de Derechos Humanos A/HRC/RES/19/36. *Naciones Unidas*. file:///C:/Users/ameri/Dropbox/PC%20(2)/Downloads/A\_HRC\_RES\_19\_36-ES.pdf

ONU, Organización de Naciones Unidas (s.f.). Objetivos de Desarrollo Sostenible. [www.un.org](http://www.un.org)



## VIII. Principios jurídicos de la educación ambiental y su transversalidad para el desarrollo sostenible

Laura Leticia Padilla Gil<sup>1</sup>  
Grecia Atenea Huape Padilla<sup>2</sup>  
Erandi Guadalupe Bernal Trejo<sup>3</sup>

### Introducción

La preocupación por la degradación ambiental ha constituido un tema de relevancia internacional para diferentes organismos y un problema inscrito en las agendas públicas de los diferentes Estados. La década de los setenta constituyó un momento histórico para el medio ambiente, puesto que las cuestiones ambientales se convirtieron en un tema relevante para los Estados y organismos internacionales cuyo resultado se tradujo en la realización de conferencias, cumbres y reuniones globales en las que figuraron temas relacionados con los problemas de carácter ambiental, la cooperación nacional e internacional, la educación ambiental, el desarrollo sostenible, los principios medioambientales, entre otros aspectos.

No obstante, la degradación del planeta ha continuado avanzando a pasos agigantados; para contextualizarlo basta con señalar que, en el ámbito mundial entre 1970 y 2012, 3 700 especies de vertebrados se redujeron en alrededor de un 58 por ciento (wwf, 2016, citado por Semarnat, 2019).

Por su parte, en 2010, la generación de residuos sólidos urbanos (RSU) a escala mundial fue de 1 300 millones de toneladas diarias y se pronostica que para 2025 sea de 2200 millones de toneladas (Hoornweg y Bhada-Tata, 2012, citado por Semarnat, 2019).

---

<sup>1</sup> Doctora en Derecho, Instituto de Investigaciones sobre los Recursos Naturales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, correo electrónico: [laura.padilla@umich.mx](mailto:laura.padilla@umich.mx)

<sup>2</sup> Doctora en Ciencias del Desarrollo Regional, Instituto de Investigaciones sobre los Recursos Naturales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Contacto: [grecia.huape@umich.mx](mailto:grecia.huape@umich.mx)

<sup>3</sup> Doctora en Ciencias del Desarrollo Regional, Instituto de Investigaciones sobre los Recursos Naturales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Contacto: [erandi.bernal@umich.mx](mailto:erandi.bernal@umich.mx)

En consecuencia, el contenido del presente capítulo se encuentra alineado con el numeral 4.7 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), el cual hace alusión a la educación como una herramienta a través de la cual, los estudiantes adquieren el conocimiento necesario para desarrollar acciones que les permitan cuidar y preservar el planeta de una forma que, las próximas generaciones puedan disfrutar de un medio ambiente sano.

## **Metodología**

El objetivo de este capítulo se centra en exponer los principios jurídicos fundamentales de carácter ambiental y la importancia de la transversalidad en los programas educativos. Por lo que, la estructura de este texto es de carácter divulgativo, es decir, se trata de una exposición que presenta contenido teórico, mediante el cual se propone transmitir conocimiento e información a los lectores acerca de un tema que se considera de especial importancia e interés social, sobre todo, para aquellos que tienen una estrecha relación con la justicia y la educación ambiental. Conviene señalar que, mediante este trabajo, se busca la comprensión de los principios jurídicos que fundamentan el derecho ambiental, los instrumentos internacionales y nacionales que los acogen; así como la importancia que posee el principio de la transversalidad curricular en la enseñanza de la educación ambiental.

La justificación que sustenta el contenido teórico de este trabajo se retoma de la estructura expositiva e interpretativa que lo caracteriza respecto de aspectos conceptuales asociados a los principios jurídicos que son representativos en materia ambiental. De esta forma, se exponen escenarios históricos que muestran un poco del proceso que ha seguido la incorporación de las cuestiones ambientales tanto en el contexto normativo como en el ámbito de la educación.

Como resultado, la estructura teórica del artículo se posiciona en el interés que se tiene por la divulgación de aquellos principios e instrumentos normativos ambientales que son clave y forman parte del fundamento conceptual para la creación de iniciativas y acciones en: I. El diseño e implementación de políticas públicas en materia ambiental y de educación; II. La construcción de argumentos que fundamentan estudios de casos jurídicos

relacionados con el cuidado y la preservación del ambiente; III. El conocimiento que toda persona debe saber acerca de aquellas acciones que puede o no realizar, de acuerdo a lo establecido en los principios jurídicos ambientales y la normativa aplicable y IV. La enseñanza de la educación ambiental en los diferentes niveles académicos.

Para ello, se realizó un estudio cualitativo bajo un enfoque metodológico de tipo descriptivo; por lo que en este capítulo, se fundamentó en una investigación documental, a partir de la cual se recolectó, analizó y sistematizó información contenida en los instrumentos nacionales e internacionales asociados a los principios jurídicos de la educación ambiental. Es decir, los documentos jurídicos que se revisaron fueron seleccionados con base en la importancia que representa su conocimiento y difusión con el tema de estudio. Además, se hizo uso de la literatura académica que aborda tópicos de la transversalidad en materia ambiental y el desarrollo sostenible.

Por lo anterior, esta investigación se apoya en los principios hermenéuticos como parte del modelo de investigación. Al respecto, Vázquez y Rivera (2014) expresan que la hermenéutica permite producir elementos científicos que acogen el enriquecimiento de preceptos expuestos, a través de textos, obras y elementos de interpretación. En el área jurídica, la hermenéutica focaliza su atención en la interpretación de la norma en cuanto a su manifestación textual (Dueñas, 2015 como se citó en Hernández, 2019). A partir de los principios hermenéuticos, se contextualizó el contenido de los principios jurídicos medioambientales que se presentan en este trabajo.

## **Perspectiva de los principios jurídicos medioambientales**

Los principios jurídicos son fórmulas o estándares que se utilizan para orientar la solución de problemas jurídicos, dado que establecen criterios de aplicación en cuanto a lo que se encuentra enunciado en una norma jurídica (Álvarez, 2019). Conviene resaltar que, los principios jurídicos se caracterizan porque contienen aspectos axiológicos que no trascienden en el tiempo; por esta razón, se conciben como garantías que imponen un deber genérico de respeto (Navarro, 1998) y permiten una orientación ética de las normas y los operadores jurídicos (Fernández, 2002 como se citó en Díaz *et al.*, 2019).

En materia ambiental, los principios jurídicos constituyen directrices que fundamentan la maquinaria jurídica sobre la cual se erige el Derecho Ambiental con el propósito de guiar la actuación de los Estados.

A continuación, se describen algunos de los principios jurídicos de carácter ambiental:

- a) *Principio de prevención*. Este principio hace énfasis en la obligación que se tiene para realizar acciones que prioricen la atención de los problemas ambientales con la finalidad de prevenir las cuestiones que afecten el entorno natural.

La Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (1992, art. 17) fundamenta en su numeral 17 este principio al enunciar que se deberán realizar evaluaciones de impacto ambiental mediante instrumentos nacionales respecto a cualquier actividad que pueda producir un impacto negativo en el medio ambiente y se encuentre dentro de la competencia de una autoridad nacional.

- b) *Principio precautorio*. Este principio encuentra su fundamento en el numeral 15 de la Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, el cual señala que en la medida de sus capacidades los Estados deberán de aplicar el criterio de precaución con el objetivo de proteger el medio ambiente; además se establece que: “Cuando haya peligro de daño grave o irreversible, la falta de certeza científica absoluta no deberá utilizarse como razón para postergar la adopción de medidas eficaces en función de los costos para impedir la degradación del medio ambiente” (ONU, 1992, principio 15, [en línea]).

- c) *Principio de sostenibilidad*. Este principio se relaciona con la necesidad que existe de preservar la naturaleza como un elemento garante del bien colectivo presente y futuro.

La Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo signada en 1992 es un documento que se integra por una serie de principios que enmarcan la conceptualización del desarrollo sostenible. Por lo que, esta Declaración constituye uno de los mayores referentes de la sostenibilidad ambiental.

- d) *Principio de responsabilidad común pero diferenciada*. La esencia de este principio radica en la responsabilidad global que se tiene para

proteger el ambiente en su carácter de bien común, pero desde un enfoque heterogéneo.

El numeral 7 de la Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (1992, art. 7), señala la responsabilidad que tienen los países desarrollados en la búsqueda internacional del desarrollo sostenible, dado que ejercen una mayor presión sobre el ambiente y a su vez, son naciones que cuentan con una mayor capacidad financiera y tecnológica de actuación.

- e) *Principio de quien contamina paga*. El carácter inicial de este principio fue económico; sin embargo, dado su contexto e importancia fue adoptado por la materia ambiental.

Su fundamento se encuentra en la recomendación emitida por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, la cual señala a la letra: “El contaminador debe soportar los costos de llevar a cabo las medidas decididas por los poderes públicos para alcanzar un estado aceptable del medio ambiente. En otras palabras, el coste de dichas medidas debería reflejarse en el costo de los bienes y servicios que causen la polución a través de su producción o consumo. Cada medida no será acompañada por subsidios que creen distorsiones significativas en el comercio internacional y en la inversión” (OCDE, 1972, como se citó en Salassa, 2016)

- f) *Principio de solidaridad*. Este principio se considera la visión contemporánea del principio de fraternidad; su descripción y fundamento se encuentra en los artículos 7 y 27 de la Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (1992, art. 7 y 27), los cuales señalan que la actuación de los Estados deberá estar delineada por el espíritu de solidaridad y la buena fe para emprender acciones direccionadas a la conservación, protección y restablecimiento de los ecosistemas de la Tierra.

- g) *Principio de globalidad*. Este principio se fundamenta en la concepción de que sólo existe un planeta. De manera que, los problemas ambientales deberán de tratarse a partir de una perspectiva universal y no sólo estatal o local (Poder Judicial de la República de Chile *et al.*, 2018).

## **Contexto internacional de los principios jurídicos de la educación ambiental**

En el ámbito internacional, los principios jurídicos medioambientales se consideran directrices y acuerdos a seguir por los distintos países con el propósito de cuidar, proteger y preservar el medio ambiente; puesto que se busca garantizar que las generaciones futuras puedan satisfacer sus necesidades sin comprometer su bienestar y calidad de vida.

Por su parte, en materia de educación ambiental, el Congreso Internacional de Educación y Formación sobre Medio Ambiente, celebrado en Moscú en 1987 propuso la siguiente definición de educación ambiental: “Proceso permanente en el cual los individuos y las comunidades adquieren conciencia de su medio y aprenden los conocimientos, los valores, las destrezas, la experiencia y también la determinación que les capacite para actuar, individual y colectivamente, en la resolución de los problemas ambientales presentes y futuros” (como se citó en Díaz, 2015, p. 35). Frente a este escenario, la esencia de la educación ambiental se focaliza en la creación de conciencia social con el propósito de que los individuos se involucren y generen acciones que coadyuven en la solución de los problemas ambientales.

Así pues, los programas de educación ambiental son el resultado de las políticas públicas destinadas a la atención de las cuestiones relacionadas con el cuidado, preservación y protección al ambiente, cuyo objetivo primordial es la conservación de la vida en el planeta bajo la premisa del desarrollo sostenible.

Bajo este contexto, las políticas públicas se apoyan no sólo en las normas jurídicas provenientes de los diferentes instrumentos jurídicos nacionales e internacionales, sino también en los principios jurídicos que fundamentan y delimitan acciones de respeto, cuidado, protección y preservación del entorno natural.

En los siguientes apartados se hará alusión a los principales instrumentos internacionales que acogen los principios jurídicos en materia de educación ambiental.

## Declaración de Estocolmo

La Declaración de Estocolmo fue el resultado de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano. Esta conferencia se celebró en 1972 y su propósito fue convocar a diferentes naciones, a fin de exponer los problemas ambientales que comenzaban a permear la calidad de vida y bienestar social de las personas y su entorno. Conviene precisar que, fue la primera conferencia mundial que abordó el tema del medio ambiente como un asunto de relevancia internacional.

Los países participantes adoptaron los 26 principios contenidos en esta Declaración. Para efectos del presente capítulo, se hará alusión al principio 19, el cual señala:

Es indispensable una labor de educación en cuestiones ambientales, dirigida tanto a las generaciones jóvenes como a los adultos y que preste la debida atención al sector de población menos privilegiado, para ensanchar las bases de una opinión pública bien informada, y de una conducta de los individuos, de las empresas y de las colectividades inspirada en el sentido de su responsabilidad en cuanto a la protección y mejoramiento del medio ambiente en toda su dimensión humana. Es también esencial que los medios de comunicación de masas eviten contribuir al deterioro del medio ambiente humano y difundan, por el contrario, información de carácter educativo sobre la necesidad de protegerlo y mejorarlo, a fin de que el hombre pueda desarrollarse en todos los aspectos (ONU, 1972, principio 19).

El principio 19 de esta declaración acoge a la educación como un instrumento de trascendencia generacional, a través del cual, es posible compartir conocimiento para la protección y preservación del medio ambiente.

En esta declaración se hace alusión a la importancia de incluir la educación ambiental desde los primeros niveles académicos. Además, se recomendó elaborar un programa internacional de educación sobre el medio ambiente con un enfoque interdisciplinario operado dentro del sistema escolar y extraescolar, el cual se pudiera ejecutar tanto en las zonas urbanas como en los asentamientos rurales.

## Carta de Belgrado

En la década de los sesenta, los problemas ambientales comenzaron a constituir un tema relevante para diferentes países del mundo. Por lo que, en esta década, la preocupación por la velocidad con la que avanzaba la degradación ambiental captó la atención de los Estados y de los principales organismos internacionales.

Fue así que, en 1975 la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) y el Plan de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA), convocaron al Seminario Internacional de Educación Ambiental con el propósito de debatir sobre las posibles alternativas de solución para frenar los problemas ambientales que se estaban viviendo en esa época.

De este seminario emanó la Carta de Belgrado, la cual ha constituido uno de los máximos referentes en educación ambiental. En este documento se establecieron metas, principios y objetivos con el propósito de trascender en la conciencia de la población respecto a los problemas asociados a la degradación ambiental.

A continuación, se delinean los siguientes objetivos de la educación ambiental pronunciados en la Carta de Belgrado:

- a) *Conciencia*. Generar en las personas sensibilidad y conciencia ambiental acerca de los problemas que degradan el entorno natural.
- b) *Conocimientos*. Transmitir conocimiento acerca de las cuestiones elementales del medio ambiente y los problemas que derivan de la actuación del ser humano, a través de un proceso de reflexión y responsabilidad crítica.
- c) *Actitudes*. Resaltar los valores y generar interés en las personas para impulsarlas a realizar acciones de protección para el progreso ambiental.
- d) *Aptitudes*. Colaborar con las personas para que adquieran la capacidad de resolver problemas ambientales.
- e) *Capacidad de evaluación*. Desarrollar en las personas competencias

para evaluar las acciones y programas de educación ambiental tomando en consideración factores ecológicos, políticos, sociales, estéticos y educativos.

- f) *Participación*. Incidir en el sentido de responsabilidad y toma de conciencia de las personas como un aspecto que coadyuve a su involucramiento en los problemas ambientales y adopción de medidas adecuadas (Unesco, 1975).

Los objetivos planteados en la Carta de Belgrado representan el interés internacional para establecer criterios que fundamenten la actuación de todos aquellos que se encuentran inmersos en el campo de la educación ambiental. Por esta razón, de la Carta de Belgrado se desprenden y delimitan los siguientes principios o directrices básicas que deben seguir los programas de educación ambiental:

- a) *Totalidad*. La educación ambiental debe considerar al ambiente en un contexto global, en donde no sólo coexiste el hombre y la naturaleza, sino también aspectos de índole económico, tecnológico, social, legislativo, cultural y estético.
- b) *Continuidad*. La educación ambiental debe ser un proceso continuo y permanente, tanto en el ámbito escolar como fuera de éste.
- c) *Interdisciplinaria*. La educación ambiental debe adoptar un método en el que se encuentren inmersas las diferentes áreas del conocimiento, a fin de proponer soluciones de forma integral.
- f) *Participación*. La educación ambiental requiere de la participación, disposición e interés de las personas para involucrarse en la prevención y solución de los problemas ambientales.
- g) *Perspectiva global*. La educación ambiental requiere analizar los problemas ambientales, a partir de una posición global en donde se consideren las características de las diferentes regiones que convergen en el planeta.
- h) *Presente y futuro*. La educación ambiental debe estudiarse con base en las cuestiones ambientales actuales y futuras.
- i) *Desarrollo y medio ambiente*. La educación ambiental implica el estudio de los procesos de desarrollo y crecimiento, a partir de un enfoque ambiental.

- j) *Cooperación nacional e internacional*. La educación ambiental involucra la participación local, nacional e internacional para la construcción de alternativas o propuestas de solución a los problemas ambientales (Unesco, 1975).

## **Declaración de Tbilisi**

Esta declaración fue el resultado de la primera Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental celebrada en Tbilisi del 14 al 26 de octubre de 1977 y es considerada una continuación de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano desarrollada en Estocolmo en el año de 1972 (Unesco, 1980).

En este documento se establece la incorporación de la educación ambiental en los programas académicos de todos los niveles educativos, tomando como base referencial la interdisciplinariedad. Lo anterior se hace con el propósito de afrontar los problemas ambientales desde diferentes enfoques, pero direccionados a proponer alternativas de solución.

De esta conferencia se destaca el análisis acerca de que la educación ambiental *per se* no va a resolver los problemas ambientales, dado que la complejidad de éstos abarca una diversidad de factores como las cuestiones de índole social, económico, cultural, biológico o físico; no obstante, la educación ambiental constituye un medio, a través del cual, es posible aportar propuestas que contribuyan a mitigar las problemáticas ambientales (Unesco, 1980). Desde luego, la enseñanza de la educación ambiental no debe quedarse únicamente en las aulas, es necesario que el aprendizaje y la transmisión del conocimiento se desarrolle fuera de los centros educativos.

## **Carta Mundial de la Naturaleza**

Este documento fue adoptado y proclamado por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 28 de octubre de 1982 (ONU, 1982) y constituyó la respuesta a la preocupación de este órgano internacional por la degradación ambiental. Mediante este documento, se externa la necesidad de que las na-

ciones implementen medidas proteccionistas de la naturaleza y a su vez, se trabaje en un contexto global.

El apartado de anexos, sección III, numeral 15 hace referencia a la educación al precisar lo siguiente: “Los conocimientos relativos a la naturaleza se difundirán ampliamente por todos los medios, en especial por la enseñanza ecológica, que será parte integrante de la educación general” (ONU, 1982, numeral 15 [en línea]).

La Carta Mundial de la Naturaleza fue un documento que resaltó el lugar que ocupa el hombre en la naturaleza y la necesidad que existe de armonizar su actuación con el entorno, si es que se quieren seguir obteniendo los beneficios que el medio natural provee.

### **Declaración Mundial de la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza (IUCN) acerca del Estado de Derecho en materia ambiental**

En abril de 2016, se llevó a cabo en la ciudad de Rio de Janeiro, Brasil, el Congreso Mundial de Derecho Ambiental de la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza, cuyo propósito fue la promoción del Estado de Derecho en materia ambiental con el objeto de constituir la base legal para la justicia ambiental (IUCN, 2016). El resultado de este congreso fue la Declaración Mundial de la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza acerca del Estado de Derecho en materia ambiental.

El contenido que se enuncia en esta Declaración acoge una gama de principios en materia de Derecho Ambiental y constituye una herramienta jurídica direccionada a orientar las decisiones de los operadores jurídicos en la aplicación de la justicia ambiental para la conservación y sostenibilidad del medio ambiente. Además, constituye un instrumento garante de los Derechos Humanos y necesidades de las generaciones presentes y futuras.

En materia de educación ambiental, resalta lo pronunciado en el apartado III, letra h:

La educación jurídica ambiental y el fortalecimiento de capacidades para todas las personas, especialmente mujeres, niñas y líderes tradicionales de pueblos indígenas, centrándose en el intercambio de conocimientos

sobre mejores prácticas, teniendo en cuenta aspectos legales, políticos, socioeconómicos y religiosos, y reconociendo aquellos comunes en normas y estándares internacionales (IUCN, 2016).

De este enunciado, se destaca la promoción de la educación ambiental en su contexto jurídico, económico, político, religioso, cuya finalidad es transmitir el conocimiento ambiental a la generalidad de las personas haciendo especial énfasis en las mujeres, niñas y líderes indígenas.

### **Contexto nacional de los principios jurídicos de la educación ambiental**

En México, el manejo de los problemas ambientales desde el punto de vista jurídico cobró especial relevancia, a partir de la década de los ochenta. Desde entonces, se ha trabajado en la construcción de normas jurídicas de carácter ambiental. No obstante, uno de los mayores logros se dio en el año de 1999 puesto que, se reconoció y estableció en el ámbito constitucional, el derecho humano a un medio ambiente sano. Este acontecimiento jurídico se ha trasladado al campo de la educación y paulatinamente se ha trabajado para que en los distintos niveles educativos se integre a la educación ambiental como parte de sus planes y programas académicos.

En los siguientes apartados se hará alusión a los principales instrumentos jurídicos del estado mexicano que acogen los principios jurídicos en materia de educación ambiental.

### **Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos**

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) es el instrumento jurídico supremo del estado mexicano y establece los derechos humanos y principios jurídicos orientados al buen manejo de la nación y sus gobernados.

El artículo 3 establece el derecho humano a la educación, principio fundamental de la política, planes y programas educativos en el contexto nacional. En este artículo, se señala que todas las personas tienen derecho a la

educación y el estado deberá garantizarla desde la educación inicial hasta la educación superior, atendiendo a elementos inclusivos, públicos, gratuitos y laicos (CPEUM, 1917).

Por su parte, el párrafo décimo segundo del numeral en cita hace referencia a que los planes y programas de estudio tendrán entre otros propósitos, la enseñanza del cuidado ambiental; por lo que, esta disposición normativa constituye el fundamento primordial de la educación ambiental.

### **Ley General del Equilibrio Ecológico y la Protección al Ambiente**

En México, esta legislación constituye uno de los mayores esfuerzos en Derecho Ambiental porque regula la conducta entre el hombre y su entorno natural. Sus postulados jurídicos se direccionan a la “preservación y restauración del equilibrio ecológico, así como a la protección al ambiente, en el territorio nacional y las zonas sobre las que la nación ejerce su soberanía y jurisdicción” (Cámara de Diputados, 1988, art. 1), tomando como fundamento el desarrollo sustentable.

En esta legislación, se conceptualiza la educación ambiental de la siguiente forma:

Proceso de formación dirigido a toda la sociedad, tanto en el ámbito escolar como en el ámbito extraescolar, para facilitar la percepción integrada del ambiente a fin de lograr conductas más racionales a favor del desarrollo social y del ambiente. La educación ambiental comprende la asimilación de conocimientos, la formación de valores, el desarrollo de competencias y conductas con el propósito de garantizar la preservación de la vida (Cámara de Diputados, 1988, art. 3, fracción xxxviii).

Además, a lo largo de su contenido se hace referencia a la educación ambiental como parte del manejo de las áreas naturales protegidas, las reservas de la biosfera y los santuarios.

La relevancia de la educación ambiental en este instrumento jurídico se funda en la necesidad que existe de hacer frente a las cuestiones ambientales

desde una visión integral del problema en donde converja el conocimiento con la actuación institucional.

## **Ley General de Educación**

En el artículo 1 de la Ley General de Educación (LGE, 2019) se precisa que, esta legislación constituye el instrumento garante de lo pronunciado en el artículo 3 constitucional y en los Tratados Internacionales en los que el estado mexicano es parte; además, se enuncia que sus disposiciones jurídicas son de competencia para todo el país y su propósito se dirige a normar la educación que se imparte en los Estados, la Ciudad de México y los municipios, por lo que cada orden de gobierno tendrá la obligación de aplicar los recursos económicos que se requieran para cumplir con los fines y criterios de la educación.

En materia de educación ambiental, el artículo 30 (LGE, 2019) señala que, el contenido de los planes y programas de estudio de la educación que imparta el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, de acuerdo al tipo y nivel educativo, deben incorporar:

La educación ambiental para la sustentabilidad que integre el conocimiento de los conceptos y principios de las ciencias ambientales, el desarrollo sostenible, la prevención y combate del cambio climático, así como la generación de conciencia para la valoración del manejo, conservación y aprovechamiento de los recursos naturales que garanticen la participación social en la protección ambiental (Cámara de Diputados, 2019, art. 30, fracción XVI).

Bajo esta perspectiva, se busca que la educación ambiental se articule con las otras asignaturas y forme parte de las mallas curriculares con el objetivo de contribuir en el proceso de aprendizaje de los estudiantes para que a través de la reflexión y análisis de las cuestiones ambientales, se pueda despertar el interés académico y constituya un medio para generar soluciones a los problemas ambientales presentados en la comunidad.

## **Transversalidad de la educación ambiental y el desarrollo sostenible**

El principio de transversalidad curricular en la enseñanza de la educación ambiental se fundamenta en la incorporación del conocimiento ambiental en las diferentes disciplinas; es decir, no es suficiente con el hecho de integrar una materia ambiental específica dentro de las mallas curriculares y programas educativos, puesto que, la visión transversal requiere ser entendida como un aspecto global y no particular.

En esta directriz, la transversalidad de la educación ambiental ha sido gestada en función del interés racional para hacer del planeta un lugar sostenible en el que las generaciones futuras puedan beneficiarse de los servicios ambientales, tal como lo hacen las generaciones actuales.

Ahora bien, conviene señalar que, el hecho de colocar a la educación ambiental como una materia más en los planes y programas académicos no garantiza una posición real que favorezca la enseñanza ambiental. De manera que, el aspecto que se busca con el principio de transversalidad es que el contenido educativo acoja las cuestiones ambientales de manera directa e indirecta en las diferentes áreas del conocimiento. Inminentemente la transversalidad de la educación ambiental converge con la interdisciplinariedad en la búsqueda de solución a las problemáticas ambientales presentes y futuras.

Es decir, la transversalidad en la enseñanza de la educación requiere incorporar las temáticas de carácter ambiental en las diferentes materias y asignaturas, de forma que, los estudiantes no sólo adquieran conocimiento sobre el medio ambiente en una determinada materia, puesto que, la comprensión y alternativas de solución de los problemas ambientales va más allá de una visión unidisciplinaria.

En México, a partir de que se reconoció en la Constitución Política el derecho humano a un medio ambiente sano y se normativizó la educación ambiental en la Ley General del Equilibrio Ecológico y la Protección al Ambiente y, la Ley General de Educación; los temas ambientales cobraron mayor importancia en el campo de la educación y las instituciones educativas se vieron en la necesidad de incorporar contenidos relacionados con el medio ambiente en sus planes y programas académicos.

No obstante, la enseñanza de los tópicos ambientales, en múltiples ocasiones recae en la discrecionalidad del profesor, puesto que, su calidad

y profundidad con la que se aborden dependerá de su disposición y, sobre todo, del conocimiento y dominio que se tenga sobre estos temas.

Por ejemplo, en una investigación realizada a profesores de educación primaria en una comunidad indígena del estado de Chiapas, se les preguntó acerca de la enseñanza de la educación ambiental y la forma en cómo se trabajan los contenidos sobre el cambio climático; obteniendo como respuestas que no es una obligación enseñar este tipo de contenidos y que las explicaciones se limitan únicamente a lo que se señala en los libros de texto (Terrón, 2019).

Si a lo citado anteriormente, se añade la errónea percepción acerca de que los problemas ambientales son temas exclusivos de las ciencias naturales y biológicas, entonces, la apuesta educativa se orienta a resolver el problema de la enseñanza ambiental, a través de la incorporación de una materia específica en los programas académicos. Sin embargo, la experiencia e investigación académica ha mostrado que el origen de los problemas ambientales es multifactorial; es decir, éstos pueden ser abordados desde la ingeniería, la arquitectura, el derecho, las matemáticas, etcétera.

De manera que, el propósito de la transversalidad en el contexto de la educación es integrar los temas y cuestiones ambientales en todas las áreas del conocimiento, dado que, los estudiantes deben de aprender acerca de cómo los problemas ambientales afectan cualquier aspecto de la vida. De esta forma y con independencia de la posición en la que se encuentren pueden crear alternativas de solución que contribuyan a la preservación y cuidado del planeta.

## **Conclusión**

Los principios jurídicos medioambientales y de la educación constituyen referentes de carácter orientativo que conforman las bases axiológicas y normativas de la actuación humana. Estos principios son el resultado del interés global que existe por hacer de nuestro planeta un lugar en donde pueda converger el ser humano con el entorno natural sin poner en riesgo a ninguno de los dos.

Múltiples han sido los esfuerzos que se han realizado para hacer frente a los problemas ambientales; sin embargo, los resultados aún se encuentran distantes respecto de lo pronunciado en los diferentes tratados internacionales, constituciones políticas y legislaciones de los Estados.

Es una labor ardua y continua la que se tiene que seguir realizando para alcanzar los objetivos y metas ambientales tendientes a garantizar un entorno natural propicio para las generaciones presentes y futuras.

Por ello, la convergencia de la educación ambiental en las diferentes áreas del conocimiento ha sido una estrategia propuesta desde hace varias décadas como un medio para generar soluciones a los problemas ambientales, a partir de una perspectiva interdisciplinaria; puesto que no es posible trabajar en las cuestiones ambientales de manera aislada.

Evidentemente, se vuelve imprescindible que la educación ambiental trascienda más allá de las aulas y sea un medio en la transmisión del conocimiento para generar conciencia ambiental que se refleje en la materialización de acciones individuales y colectivas, puesto que, la labor que realice una persona quizás no sea significativa en términos estadísticos, pero, la labor que realice toda una comunidad, sí representará transformaciones ambientales valiosas.

## Referencias

- Álvarez, M. I. (2019). *Introducción al Derecho*, 4ª ed., México: McGraw Hill.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (28 de enero de 1988). Ley General del Equilibrio Ecológico y la Protección al Ambiente, artículos 1, 3, fracción xxxviii, [1 de abril de 2024 última reforma publicada DOF] (México). <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lgeepa.htm>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (28 de enero de 1988). Ley General del Equilibrio Ecológico y la Protección al Ambiente, artículos 1, 3, fracción XXXVIII, [1 de abril de 2024 última reforma publicada DOF] (México). <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lgeepa.htm>

- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (30 de septiembre de 2019). Ley General de Educación, artículo 1, 30, fracción XVI, [7 de junio de 2024 última reforma publicada DOF] (México). <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge.htm>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (5 de febrero de 1917). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, artículo 3, [17 de enero de 2025 última reforma publicada DOF] (México). <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum.htm>
- Díaz, A., Monzón, Y. y S. Bolufé (2019). “Principales principios jurídicos ambientales para la conformación del marco jurídico de los residuos sólidos urbanos en Cuba”, en *Revista Universidad y Sociedad*, vol. 11, núm. 1, pp. 392-401. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S2218-36202019000100392](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2218-36202019000100392)
- Díaz, R. (2015). *Desarrollo sustentable*, 3ª ed., México, McGraw Hill.
- Hernández, J. (2019). *Nociones de hermenéutica e interpretación jurídica en el contexto mexicano*. III: UNAM.
- IUCN, World Environmental Law Congress (2016). Declaración Mundial de la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza IUCN acerca del Estado de Derecho en materia ambiental. [https://www.iucncongress2020.org/sites/www.iucncongress2020.org/files/sessions/uploads/spanish\\_declaracion\\_mundial\\_de\\_la\\_iucn\\_acerca\\_del\\_estado\\_de\\_derecho\\_en\\_materia\\_ambiental\\_final.pdf](https://www.iucncongress2020.org/sites/www.iucncongress2020.org/files/sessions/uploads/spanish_declaracion_mundial_de_la_iucn_acerca_del_estado_de_derecho_en_materia_ambiental_final.pdf)
- Lorenzetti, R.L. y P. Lorenzetti, (2021). *Justicia y Derecho Ambiental en las Américas. Organización de los Estados Americanos*. [http://www.oas.org/es/sla/docs/Justicia\\_y\\_Derecho\\_Ambiental\\_en\\_las\\_Americas\\_Lorenzetti\\_OEA\\_OAS\\_2021.pdf](http://www.oas.org/es/sla/docs/Justicia_y_Derecho_Ambiental_en_las_Americas_Lorenzetti_OEA_OAS_2021.pdf)
- Navarro, R. A. (1998). “Los principios jurídicos, estructura, caracteres y aplicación en el derecho costarricense”, en *Ivstitia*, año 12, núm. 138. <https://www.uci-pfg.com/Repositorio/MCSH/MCSH-03/BLOQUE-ACADEMICO/Unidad-2/lecturas/2.pdf>
- ONU, Organización de las Naciones Unidas (1972). Declaración de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano (Declaración de Estocolmo). Principio 19. 5 al 16 de junio de 1972. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N73/039/07/PDF/N7303907.pdf?OpenElement>

- ONU, Organización de las Naciones Unidas (1982). Carta Mundial de la Naturaleza. 28 de octubre de 1982. <https://digitallibrary.un.org/record/39295?ln=es>
- ONU, Organización de las Naciones Unidas (1992). Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo. ., 3 al 14 junio de 1992. <https://www.un.org/spanish/esa/sustdev/documents/declaracionrio.htm>
- Poder Judicial de la República de Chile, Organización de Estados Americanos & Cumbre Judicial Iberoamericana (2018). *Principios jurídicos medioambientales para un desarrollo ecológicamente sustentable*. Santiago de Chile. [http://www.cumbrejudicial.org/images/imagenes/Principios\\_Jur%C3%ADdicos\\_Medioambientales\\_para\\_un\\_Desarrollo\\_Ecol%C3%B3gicamente\\_Sustentable.pdf](http://www.cumbrejudicial.org/images/imagenes/Principios_Jur%C3%ADdicos_Medioambientales_para_un_Desarrollo_Ecol%C3%B3gicamente_Sustentable.pdf)
- Salassa, Rodolfo. (2016). Tributos ambientales: la aplicación coordinada de los principios quien contamina paga y de capacidad contributiva. *Revista chilena de derecho*, 43(3), 1005-1030. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-34372016000300010>
- Semarnat, Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (2019). *Informe de la situación del medio ambiente en México 2018*. <https://apps1.semarnat.gob.mx:8443/dgeia/informe18/index.html>
- Simões, A. S., Yanes, G., y M. B. Álvarez, (2019). “Transversalidad de la educación ambiental para el desarrollo sostenible”, en *Revista Universidad y Sociedad*, vol. 11, núm. 5, pp. 25-32. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2218-36202019000500025&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202019000500025&lng=es&tlng=es).
- Terrón, E. (2019). “Esbozo de la educación ambiental en el currículum de educación básica en México. Una revisión retrospectiva de los planes y programas de estudio”, en *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, vol. 49, núm. 1, pp. 315-346. <https://doi.org/10.48102/rlee.2019.49.1.42>
- Unesco, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1975). La carta de Belgrado un marco general para la educación ambiental. Seminario Internacional de Educación Ambiental. <http://unesdoc.unesco.org/images/0001/000177/017772sb.pdf>
- Unesco, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1980). La educación ambiental: las grandes orientaciones de la Conferencia de Tbilisi. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000038550\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000038550_spa)
- Vázquez, R.L. y P. P. Rivera, (2014). “Los métodos tradicionales aplicados a las cien-

cias sociales”, en K. Sainz y G. Tamez (coords.). *Métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas aplicables a la investigación en ciencias sociales*, México: Tirant lo Blanch, pp. 98-110.

Zabala G., I., y M. García (2008). “Historia de la Educación Ambiental desde su discusión y análisis en los congresos internacionales”, en *Revista de Investigación*, vol. 63, pp. 201-218. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376140378009>

## IX. Las redes sociales en la vida de niños, niñas y adolescentes

Leydi Diana Morales Díaz<sup>1</sup>

Yareli Hernández Martínez<sup>2</sup>

### Introducción

El impacto del uso de las redes sociales en niños, niñas, adolescentes y jóvenes es una preocupación constante y latente que merece nuestra atención, en especial considerando su notable aumento en los últimos años (Plá, 2013). Según la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) de 2023, en nuestro país, se estimó que había 97.0 millones de personas utilizando el servicio de Internet, lo que representó un 81.2 % de la población de seis años o más. Esta cifra nos indica un incremento de 9.7 puntos porcentuales en comparación con el 2020, cuando alcanzaba el 71.5 %. Asimismo, se reportaron 27.7 millones de hogares con acceso a internet equivalente al 71.7 %, ya sea a través de una conexión fija o móvil. Esta cifra aumentó 11.8 puntos porcentuales con respecto a 2020, lo que se traduce en 6.3 millones de hogares adicionales (INEGI, 2023).

El uso de las redes sociales e internet, como lo demuestra la ENDUTIH, ha crecido gradualmente en los últimos años, no solo en México sino en todo el mundo. Estas herramientas de comunicación e información se han transformado en plataformas que facilitan la creación de comunidades y permiten compartir mensajes, imágenes, intereses, creencias e información (Coneval, 2023). Su desarrollo se aceleró por la pandemia Covid-19, durante la cual su uso se potenció considerablemente, respondiendo a necesidades académicas, de entretenimiento y de búsqueda de información entre otros.

Las redes sociales ofrecen a los seres humanos la oportunidad de desarrollar prácticas de cooperación y apoyo, sirviendo como un mecanismo

---

<sup>1</sup> Doctora. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Escuela Superior de Zimapán. Contacto: leydi\_morales@uaeh.edu.mx

<sup>2</sup> Licenciada. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Escuela Superior de Zimapán. Contacto: he294470@uaeh.edu.mx

para generar cohesión en los grupos y enfrentar la incertidumbre, así como las carencias afectivas y materiales (Ávila, 2012). La capacidad de comunicarnos de manera directa, interactiva y en tiempo real son sin duda, algunas de las ventajas más destacadas de estas plataformas. Sin embargo, también son un terreno fértil para la reproducción de comportamientos reprochables, incrementando la vulnerabilidad de los niños ante riesgos peligrosos, la invasión de su privacidad, el “voyerismo” y la intimidación. Además, el acceso a contenidos perjudiciales y el ciberacoso se ven potenciados en estos entornos virtuales (Unicef, 2017; Carrión, 2010).

La presencia universal de dispositivos móviles ha hecho que el acceso a internet para muchos niños esté menos supervisado y, por ende, potencialmente más peligroso (Unicef, 2017). Es fundamental que los padres estén informados sobre las actividades de sus hijos en línea y no minimicen los riesgos que conlleva el acceso a la Web, ya que esto puede generar una falsa sensación de seguridad y provocar situaciones de conflicto, que podrían ser prevenidas (Haz *et al.*, 2017), su participación es crucial tanto en el control del acceso de niños y adolescentes como en la educación sobre el uso adecuado de las redes (Rico, 2012). Un comentario desfavorable en entornos virtuales puede tener un impacto negativo en la formación de la identidad de los niños y adolescentes, sobre todo cuando se difunden contenidos descalificadores de manera rápida y a gran escala (Arab, 2023). Ante este panorama, este estudio se centra en analizar el uso de las redes sociales en la vida de los niños, niñas y adolescentes en el municipio de Jacala de Ledezma, Hidalgo.

## **Desarrollo**

### *Las redes sociales*

Las redes sociales emergen como una herramienta fundamental para fomentar el desarrollo humano y en consecuencia el progreso social (Madariaga y Sierra, 2000). A lo largo de la historia, los seres humanos han establecido relaciones para enfrentar y resolver los desafíos del día a día, dando lugar a sistemas de interacción que con el tiempo se transforman en macroestructuras sociales (Dettmer, 2019). Estas estructuras están estrechamente

ligadas a la reflexividad y a la historicidad, cuya producción y reproducción se localizan cada vez más insertas en los procesos de globalización como una forma de homogenización global (Estrena, 2000; Martínez, 2019). Este fenómeno se manifiesta de diversas maneras a través de procesos, formas y contenidos, permeando todos los ámbitos sociales, culturales, políticos, ambientales rearticulando constantemente la vida cotidiana (Finol, 2006). En este contexto, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se convierten en referencias clave de esta globalización cultural (Silva, 2023).

El Internet, sin duda, ha provocado una de las revoluciones sociales más significativas al conectar a personas de todo el mundo. La manera en que nos relacionamos ha evolucionado de la interacción personal a la digital (Nass, 2011). Hoy la sociedad vive inmersa en redes sociales globales, en sistemas productivos y en mercados que operan a nivel mundial. Las imágenes y los mensajes alcanzan a grandes multitudes en todo el planeta, gracias a las tecnologías de la información, que facilitan la interacción a distancia y alteran nuestra comprensión del tiempo y el espacio (Luna, 2004). Estas tecnologías tienen como motor principal el desarrollo y el progreso, configurando así lo que se conoce como sociedad de la información (Peréz, 2011).

El impacto de las redes sociales es exponencial y sus posibilidades parecen no tener límites. Cada día sorprende el número de usuarios que se suman a este nuevo y dinámico mundo (Nass, 2011). Sin embargo, estas “nuevas interacciones o relaciones sociales”, generan preocupaciones e incertidumbres sobre sus consecuencias y el efecto que pueden tener en la subjetividad y socialización de niños, niñas y jóvenes, quienes han integrado estas tecnologías a su vida cotidiana de manera natural, a diferencia de las generaciones mayores (Cornejo y Tapia, 2012). En una sociedad habituada a los medios sociales, a menudo se olvida que este fenómeno no es natural, sino que posee un origen social relativamente preciso que podemos rastrear en estos constructos tecno culturales (Herrera, 2017).

Las redes sociales virtuales han facilitado una intensificación las relaciones de interacción y comunicación entre las personas, esta realidad ha llevado a los gobiernos a reconsiderar la efectividad de la regulación vigente sobre el internet, y en particular sobre las redes sociales, a raíz de los riesgos y amenazas que enfrentan los usuarios (Arévalo, 2011). La creciente popularidad de la comunicación en línea entre los adolescentes ha generado

reacciones variadas. Las preocupaciones se han centrado en el desarrollo de relaciones superficiales con desconocidos, el riesgo de adicción y la probabilidad aumentada de ser víctima de ciberacoso. Sin embargo, desde una perspectiva distinta, se puede considerar a internet como una oportunidad para mantener y profundizar relaciones creadas de manera presencial, para explorar la propia identidad, encontrar apoyo a problemas de desarrollo en temas sensibles, desarrollar habilidades, entre otras posibilidades (Arab y Díaz, 2015).

Las redes sociales tienen una naturaleza dinámica, caracterizada por la continua circulación de información y el intercambio constante que allí ocurre. Este flujo combina elementos emocionales, de soporte social, así como aspectos instrumentales o materiales, haciendo que el intercambio abarque tanto contextos formales como informales (Ávila, 2012; Samper, 2004).

En lo que respecta a las adicciones tecnológicas, su evolución es tan rápida como la integración de estas herramientas en nuestra cultura. Inicialmente el enfoque se centraba en el uso abusivo de internet como un paso previo a lo que hoy conocemos como adicción a la red. Esta afirmación se basa en la frecuencia del uso y sobre todo en la alteración de muchos hábitos cotidianos que se ven afectados por la presencia del internet en nuestro estilo de vida (García, 2013).

La participación y el creciente número de los usuarios en las redes sociales ha tenido importantes repercusiones en la práctica de diversos derechos fundamentales (Rico, 2012). En el contexto del hogar, corresponde a los padres ejercer un control efectivo sobre el uso de las plataformas. Es por lo tanto fundamental que dispongan de un buen conocimiento sobre el Internet y las nuevas tecnologías convirtiéndose así en una fuente confiable de información y referencia para sus hijos (Rial *et al.*, 2014).

## **Metodología**

El estudio fue de corte cualitativo ya que busca obtener datos descriptivos, ya que busca obtener datos descriptivos que reflejan las experiencias, opiniones, valores, y observaciones del entorno social desde la perspectiva de las personas (Taylor y Bodgan, 1984; Monje, 2011), se pretende ofrecer una

profunda comprensión del objeto de estudio mediante una descripción detallada y un registro cuidadoso de los datos buscando lograr una coherencia lógica en el análisis de los acontecimientos (Cortes e Iglesias, 2004). Para evaluar el impacto social de las redes sociales, se utilizó la técnica de encuesta, que se ha convertido en una herramienta esencial para el estudio de las relaciones sociales en la actualidad (Kuznik *et al.*, 2010). La cual fue aplicada en las escuelas del nivel básico y medio superior ubicadas en el municipio de Jacala de Ledezma, Hidalgo, México el cual se encuentra entre las coordenadas 21°00'19" latitud norte y 99°11'19" longitud oeste, el clima del municipio es semi cálido-semifrío, con precipitación total anual de 723 mm. Limita al norte con el estado de Querétaro y el municipio de la Misión; al este con los Municipios de la Misión y Tlahuiltepa; al sur con Tlahuiltepa, Nicolás Flores y Zimapán, al oeste con Zimapán y Pacula (INEGI, 2020).

La población del municipio asciende a 12 290 habitantes, de los cuales 52.3% son mujeres y 47.7% hombres. Los grupos de edad que concentran mayor población son aquellos entre 5 a 9 años (1 063 habitantes), de 10 a 14 años (1 091 habitantes), y de 15 a 19 años (936 habitantes). Los cuales representan el 25.1% del total (Data México, 2020).

En esta investigación se optó por identificar las escuelas de nivel básico en el municipio. Para llevar a cabo este estudio se identificaron las escuelas del municipio donde se aplicaría el instrumento de evaluación, las cuales se encontraron en las comunidades Cuesta Colorada, Pinalito y Jacala de Ledezma. En el nivel básico, tres primarias con un total de 225 alumnos; en el nivel básico telesecundarias y secundaria técnica 439 alumnos y por último el nivel medio superior en el Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETIS) 140, con un total de 974 alumnos. Se realizó un muestreo aleatorio simple para seleccionar una muestra representativa de los alumnos, para obtener el tamaño de la muestra se realizaron 25 encuestas piloto en las escuelas primarias, secundarias y el bachillerato. Esto se utilizó posteriormente en la estimación de la muestra de acuerdo con el método propuesto por Cochran (1977), la estimación se realizó con un 95% de confianza, obteniendo una muestra de 407 alumnos de las escuelas antes mencionadas. A los cuales se les aplicó encuesta cara a cara durante los meses marzo a noviembre de 2023.

### *Resultados y discusión*

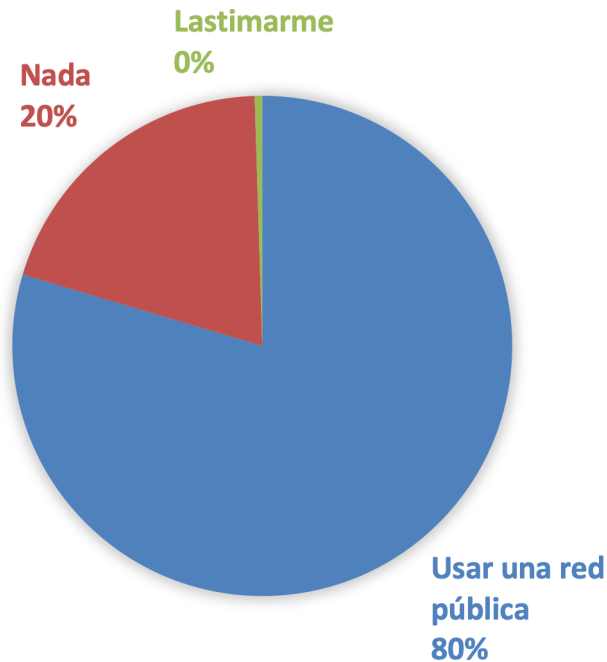
La edad de los niños, niñas y adolescentes osciló entre los 7 y 18 años respectivamente, del total de los encuestados 62% fueron mujeres y 38% hombres. De los cuales el 93% cuenta con teléfono celular y 7% no cuenta con celular y el 83% además de celular también cuenta con tableta, 62% cuenta con computadora, el 37% no tiene computadora y el resto prefirió no contestar. El uso de estos dispositivos se inició a utilizar mayormente a las edades de 7 años con 15%, a los 8 años un 12%, a los 10 años el 23% y a los 12 años 12%. Es importante destacar que algunos niños, niñas y adolescentes, por su corta edad no logran diferenciar el contenido público del privado. No lograrán acceder a una conciencia que les permita evitar exponerse o verse expuestos a situaciones que, en lo inmediato, les pueden generar altos niveles de estrés y daños importantes en la visión de sí mismos, con graves riesgos para su salud mental (Arab, 2023). Estos datos coinciden con la información obtenida. Ya que por su edad no se logran apreciar los tipos de contenidos, sólo en términos generales la búsqueda en las redes más comunes que visitan como son Facebook, Tik-Tok, Instagram.

La identidad es un aspecto esencial en el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes y su construcción concluye con la configuración de una personalidad sólida y estable en el tiempo, que aspira a un buen enlace entre el ideal de vida para el individuo y la sociedad en la que vive (Arab, 2023). Las redes sociales se convierten en parte de su aprendizaje social, que, si bien puede ser beneficioso utilizado convenientemente, en muchos casos crea modelos alejados de la realidad generando comportamientos y actitudes que suscitan una serie de problemas como son el autoestima y estrés, entre ellos están los relacionados con el cuidado de la imagen, los prototipos de éxito o la reputación digital (Ponce, 2012). En ocasiones el sujeto considera que se vuelve visible en espacios virtuales (García y Ugarte, 2009), actúan en distintos espacios, creando diversas identidades que van cambiando a mucha velocidad y que pueden generar experiencias interpersonales e intrapersonales enriquecedoras o destructivas, según cómo se utilice la comunicación online (Arab, 2023). Las investigaciones indican que los patrones de mala adaptación del uso de Internet constituyen una adicción conductual (Chou, 2005). Los menores pueden ser objeto de ciberbullying y acoso sexual (Haz,

2017), las nuevas formas de comunicación conllevan riesgos imperceptibles por los jóvenes mientras que para sus mayores son objeto de preocupación y alarma (Martínez, 2013). El alcance que tienen las redes sociales en las personas es imparable y las consecuencias que traen para la salud mental sin una supervisión consciente están a la vista (Bosisio, 2020). Se coincide con lo reportado por (Arab y Díaz, 2015) que el uso masivo de internet por parte de los niños, niñas y adolescentes lleva entonces, a una reflexión sobre los vínculos y a la necesidad de desarrollar un enfoque integrador, que permita visualizar tanto los riesgos como las oportunidades de esta nueva forma de comunicarse en línea.

**Gráfica 1**

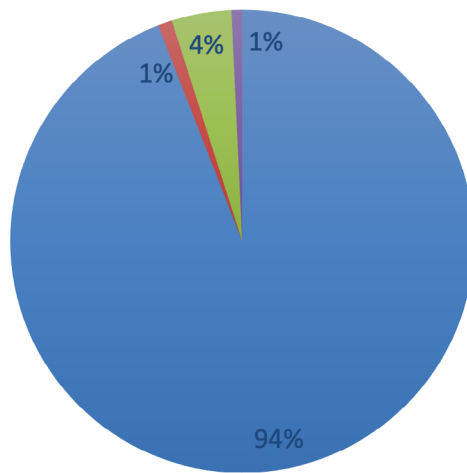
En caso de no tener acceso al Internet en la casa o en la escuela que podrían hacer los niños, niñas y adolescentes



Elaboración propia con base en datos de campo.

La gráfica 1 muestra que harían en caso de no tener acceso a internet un 80% buscaría usar una red pública y un 20% no haría nada al respecto. De acuerdo con su desarrollo, cada uno de los niños, niñas y adolescente generará estrategias adaptativas o desadaptativas en el manejo de las redes sociales que favorecen o dificultan la construcción de su identidad. Entre las primeras destacan el autocontrol, *fuera de línea* entre las segundas, figura evitar el control parental, la normalización y legitimación del uso abusivo (Arab, 2023). Establecer estrategias para el uso de los dispositivos móviles y las redes sociales es responsabilidad de todos, regular el uso controlado permitirá formar mejores personas para el futuro, ya que como nos muestra la gráfica 2, 94% de los niños, niñas y adolescentes se molestan cuando sus padres les limitan el uso del teléfono, esto en algún momento determinado puede provocar alteraciones emocionales, disgustos o crear una mala relación entre padres e hijos ya que muestran disgustados porque no pueden usar el teléfono celular.

**Gráfica 2**  
Te molestan si tus padres te limitan el uso del teléfono celular

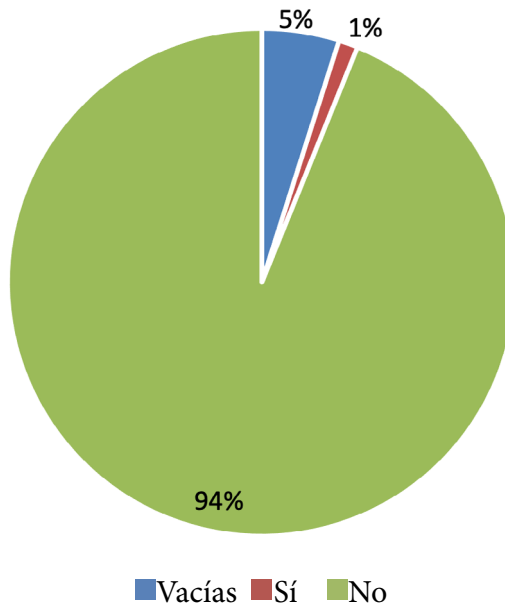


Elaboración propia con base en datos de campo.

En la gráfica 3 se observa que solo un 5% de las personas ha molestado a alguien a través de las redes sociales. Sin embargo, esta tendencia podría aumentar con el tiempo, dando lugar a fenómenos asociados a la violencia virtual (Sánchez y Magaña, 2021). Esto puede explicarse por el hecho de que algunos de estos individuos fueron víctimas de acoso escolar o cibercoso en el pasado, o incluso presenciaron actos de violencia y decidieron replicarla (Acosta y Amador, 2021). Dichos comportamientos tienen como objetivo atemorizar, enfadar o humillar a otros, tanto mental, emocional como físicamente (Unicef, 2024). Por ello, es fundamental desarrollar estrategias que restrinjan la manifestación de actitudes que comprometan la integridad de las personas en el ámbito digital y que garanticen el respeto a los derechos humanos.

**Gráfica 3**

En alguna ocasión has molestado a alguien por las redes sociales



Elaboración propia con base en datos de campo.

En la gráfica 4 se aprecia que un 47% siente una necesidad constante del uso de las redes sociales, un 45% que tal vez necesita estar constantemente en las redes sociales y un 8% reporta no tener una necesidad constante de las mismas. El uso excesivo de las redes sociales puede traer problemas a la salud física y mental de este grupo etario. Un estudio realizado en 2019 con más de 6 500 niños de entre 12 y 15 años en los Estados Unidos determinó que aquellos que pasaban más de tres horas por día en las redes sociales podrían estar en mayor riesgo de tener problemas de salud mental (Gobierno de México, 2023). La adicción a Internet y a las redes sociales es un fenómeno preocupante ya que ocupa una parte central de la vida del adolescente, que utiliza la pantalla del dispositivo para escapar de la vida real y mejorar su estado de ánimo (Echeburúa y de Corral, 2010).

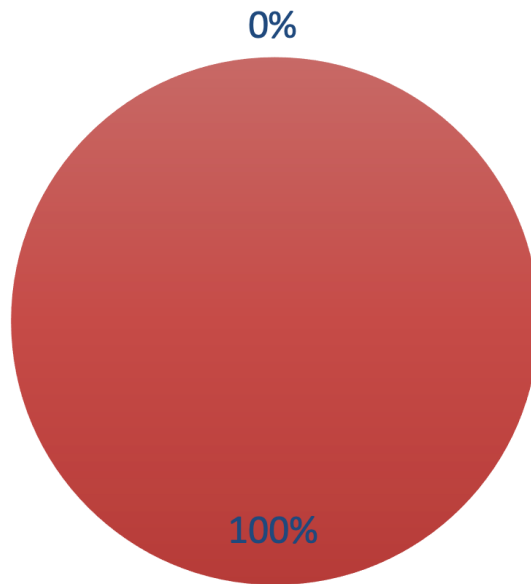
**Gráfica 4**  
¿Sientes la necesidad constante por el uso de las redes sociales?



Elaboración propia con base en datos de campo.

Los alumnos también reportan que el usar las redes sociales les ha generado problemas en conciliar el sueño, les duelen las manos, se les han irritado los ojos, les ha dolido la cabeza, en algunos momentos entran en desesperación, molestia, estrés, depresión, coraje y en ocasiones felicidad.

**Figura 5**  
Conocimiento sobre algunos mecanismos para  
el uso seguro de las redes sociales



Elaboración propia con base en datos de campo.

La gráfica 5 muestra que 100% de los niños, niñas y adolescentes desconocen sobre los mecanismos para el uso seguro y responsable de las redes sociales, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef), reporta que las tecnologías digitales en red tienen un rol cada vez más relevante en el desarrollo de nuestras vidas. Son el espacio fundamental para que niños, niñas y adolescentes crezcan en ambientes seguros, libres de violencia,

donde puedan alcanzar el máximo de su potencial y desde la capacidad de contribuir a su entorno. Sin embargo, la información que dejamos en redes digitales es almacenada y puede ser recuperada por cualquiera que tenga acceso a ella, así como ser distribuida de manera interminable por múltiples personas (Unicef, 2024).

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) y Ley Federal de Protección de Datos Personales en Posesión de los Particulares, regulan el uso de las redes sociales la ley establece en su artículo 4 los principios y derechos previstos en esta Ley, tendrán como límite en cuanto a su observancia y ejercicio, la protección de la seguridad nacional, el orden, la seguridad y la salud públicos, así como los derechos de terceros. Sin embargo, aún hay muchos retos por enfrentar.

## Conclusiones

Las redes sociales han jugado un papel importante en nuestra comunicación desde la pandemia Covid-19, abarcando diversas áreas: académico, entretenimiento, investigación, entre otras. Este capítulo revela que estas plataformas se han convertido en parte integral de la vida cotidiana de los niños, niñas y adolescentes, quienes demuestran una notable dependencia hacia ellas. Ante la falta de acceso al Internet en sus hogares o la escuela, un porcentaje considerable de ellos recurre a redes públicas para permanecer conectados. Esta dependencia puede tener tanto aspectos positivos como negativos, dentro de los primeros permite el acceso a una educación más amplia, facilita la búsqueda de información y favorece la comunicación inmediata, además de ofrecer una sana distracción.

Sin embargo, la necesidad de socializar y entretenerse que tienen tanto niñas, niños y adolescentes, por un lado, debe ser supervisada cuidadosamente. Entre los aspectos negativos se pueden presentar adicciones a las redes sociales, comportamientos inapropiados, depresión, acoso, ciberbullying, problemas de visión, estrés, insomnio, bajo rendimiento escolar y en algunos casos abandono escolar. Por un lado, existe un comportamiento de molestia al limitar el uso del celular por parte de los padres, provocando actitudes negativas en la relación familiar.

Por otro lado, el uso indebido de las redes sociales para hostigar a otros no se presenta con una alta frecuencia en los resultados de estudio, lo que sugiere que existen valores sólidos tanto en el entorno familiar y escolar. No obstante, se requieren esfuerzos conjuntos tanto académicos como familiares para identificar y limitar conductas inadecuadas cuando sea necesario. Además, se aprecia que desconocen los mecanismos para un uso seguro de las redes sociales, lo que puede derivar en robos de identidad y pérdida de información entre otros riesgos.

Por ello, se recomienda implementar estrategias de apoyo para que los padres puedan mantener una supervisión constante en el contenido de las redes sociales visitadas por sus hijos, asimismo, se deben generar políticas públicas que garanticen el cumplimiento de los derechos humanos.

## Referencias

- Acosta, CO y N.A. Amador (2021). “Prevención de ciberacoso en adolescentes de educación secundaria: una propuesta psicoeducativa”, en *Ehquidad: La Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, núm. 16, pp. 39-62. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2021.0013>
- Arab, E y A. Díaz (2015). “Impacto de las redes sociales e internet en la adolescencia: aspectos positivos y negativos. Impacto de las redes sociales e internet en la adolescencia: fortalezas y debilidades”, en *Revista Médica Clínica Las Condes*, vol. 26. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0716864015000048>
- Arbeláez, M.C. (2014). “Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) un instrumento para la investigación”, en *Investigaciones Andinas*, vol. 16 núm. 29, pp. 997-1000. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0124-81462014000200001&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-81462014000200001&lng=en&tlng=es).
- Arévalo, P.L., J.A. Navarro, F. García y C. Casas (2011). “Modelos de regulación jurídica de las redes sociales virtuales”, en *Revista VIA IURIS*, núm. 11, pp. 109-135. <https://www.redalyc.org/pdf/2739/273922799007.pdf>
- Azuela, J.I. (2011). “Redes sociales en México, una reflexión”, en *Ciencia UAT*, vol. 5, núm. 4, abril-junio, pp. 29-33. <https://www.redalyc.org/pdf/4419/441942924009.pdf>

- Blasco, H. (2021). “El impacto de las redes sociales en las personas y en la sociedad: redes sociales, redil social, ¿o telaraña?”, en *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa*, núm. 49. <https://doi.org/10.15366/tarbiya2021.49.007>
- Bosisio, J. (2020). Tiempo de uso de redes sociales y rasgos disfuncionales de la personalidad. <https://dspace.palermo.edu/dspace/bitstream/handle/10226/2236/Bosisio%2C%20Juan%20Manuel.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Carrión, H., (2010). “Redes sociales: ¿ambiente apto para menores?”, en Hachetetepe. *Revista Científica de Educación y Comunicación*, vol. 1, pp. 105-110. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=683772635001>
- Chou, C., L. Condron y J.C. Belland (2005). “Una revisión de la investigación sobre la adicción a Internet”, en *Educational Psychology Review*, vol. 17, pp. 363-388. <https://doi.org/10.1007/s10648-005-8138-1>
- Cornejo, M y M.L. Tapia (2012). “Redes sociales y relaciones interpersonales en Internet”, en *Fundamentos*, núm. 11, pp 219-229. <http://fundamentos.unsl.edu.ar/pdf/articulo-24-219.pdf>
- Cortés, M.E y M. Iglesias (2004). *Generalidades sobre metodología de la investigación*. Universidad Autónoma del Carmen. <http://www.unacar.mx/contenido/gaceta/ediciones/contenido2.pdf>
- Cruz, M.A., et al. (2019). “Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) como forma investigativa interdisciplinaria con un enfoque intercultural para el proceso de formación estudiantil”, en *e-Ciencias de la Información*, vol. 9, núm. 1. <https://doi.org/10.15517/eci.v1i1.33052>
- Data México (2020). “Acerca de México”. <https://goo.su/OIjIz4s>
- Echeburúa, E y P. de Corral, (2010). “Adicción a las nuevas tecnologías y a las redes sociales en jóvenes: un nuevo reto”, en *Adicciones*, vol. 22, núm. 2, pp. 91-95. <https://www.redalyc.org/pdf/2891/289122889001.pdf>
- García, C y M.Á. Villasís, (2020). “Covid-19: marca un antes y después en México, ¿punto y aparte? ¿punto y seguido?”, en *Revista Mexicana de Pediatría*, 87(2), pp. 43-45. <https://doi.org/10.35366/94166>
- García, J.S. y M. Ugarte, (2009). “Ser texto en web”, en *Signo y Pensamiento*, XXVIII (54), pp. 228-236. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86011409015>
- Gobierno de México (2023). Es fundamental evitar el uso excesivo de redes sociales en adolescentes para prevenir problemas de depresión y ansiedad. <https://www.gob.mx/sipinna/articulos/es-fundamental-evitar-el-uso-excesivo-de-redes-sociales-en-adolescentes-para-prevenir-problemas-de-depresion-y-ansiedad>

- Gobierno de México (2023). Internet para todos. <https://www.gob.mx/cedn>
- Haz, L., Guarda, T., Zambrano, I y Sánchez, C. (2017). Sistemas de Control en el Uso de Internet para Disminuir la Exposición de Riesgos en Adolescentes. ResearchGate. [https://www.researchgate.net/publication/318413803\\_Internet\\_based\\_parenting\\_control\\_application\\_on\\_teenagers](https://www.researchgate.net/publication/318413803_Internet_based_parenting_control_application_on_teenagers)
- Herrera, MS. (2017). “La cultura de la conectividad: una historia crítica de las redes sociales”, en *Propuesta Educativa*, vol. 48, pp. 83-85. [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1995-77852017000200010&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1995-77852017000200010&lng=es&tlng=es).
- Imjuve, Instituto Mexicano de la Juventud (2018). ¿Las redes sociales causan problemas en la salud? <https://www.gob.mx/imjuve/articulos/las-redes-sociales-causan-problemas-en-la-salud>
- INEGI, Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (Endutih) 2021. (2022). [https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2022/OtrTemEcon/ENDUTIH\\_21.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2022/OtrTemEcon/ENDUTIH_21.pdf)
- INEGI, Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Encuesta nacional sobre disponibilidad y uso de tecnologías de la información en los hogares (ENDUTIH) (2023). [https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2024/ENDUTIH/ENDUTIH\\_23.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2024/ENDUTIH/ENDUTIH_23.pdf)
- Kuznik, A., A. Hurtado y A. Espinal (2010). “El uso de la encuesta de tipo social en Traductología. Características metodológicas”, en *MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación*, núm. 2, 2010, pp. 315-344. Universitat de València Alicante, España.
- Martínez, E., J.C. Sendín y A. García (2013). “Percepción de los riesgos en la red por los adolescentes en España usos problemáticos y formas de control. Anàlisi Monogràfic”, en núm. 48, pp. 111-130. [https://ddd.uab.cat/pub/analisi/analisi\\_a2013m9n48/analisi\\_a2013m9n48p111.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/analisi/analisi_a2013m9n48/analisi_a2013m9n48p111.pdf)
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa guía didáctica*. Universidad Surcolombiana: Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Nass, I. (2011). “Las redes sociales”, en *Revista Venezolana de Oncología*, vol. 23, núm.3, p. 133. [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0798-05822011000300001&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-05822011000300001&lng=es&tlng=es)

- Pérez, G. (2011). “La Web 2.0 y la sociedad de la información”, en *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, vol. 56, núm. 212, pp. 57-68, [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-19182011000200004&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-19182011000200004&lng=es&tlng=es)
- Plá, N. (2013). “Educar el nosotros: con las redes sociales como pretexto. Hachete-tepé”, en *Revista Científica de Educación y Comunicación*, vol. 7, pp. 121-128. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=683772558002>
- Ponce, I. (2012). Monográfico: Redes sociales. Observatorio tecnológico. <http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/es/internet/web-20/1043-redes-sociales?start=1>
- Puma, N., J. Quispe, A. Hurtado, y C. Llorente (2022). “Uso de redes sociales en estudios universitarios: un estudio de caso peruano”, en *Ciencias de la Educación* 12, núm. 12: 893. <https://doi.org/10.3390/educsci12120893>
- Ramas, F. (2016). “Redes en la era digital” en *Revista Digital Universitaria*, vol. 17, núm., 10. pp. 1-12. <https://www.revista.unam.mx/vol.17/num10/art73/art73.pdf>
- Rodríguez, J. Digital (2023). “Uso de las redes sociales en México” Estudio Digital. <https://marketing4ecommerce.mx/uso-de-redes-sociales-en-mexico/>
- Samper, M. (2004). “Redes sociales y comunicación entre experimentadores Campesinos en puriscal, Costa Rica”, en *Revista de Ciencias Sociales*, vol. iv, núm. 106, pp. 143-163. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15310611>
- Sánchez, E. (2008). “Las tecnologías de información y comunicación (tic) desde una perspectiva social”, en *Revista Electrónica Educare*, vol. xii, pp. 155-162 Universidad Nacional Heredia, Costa Rica. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194114584020.pdf>
- Sánchez, JP y L. Magaña, (2021). “Ciberacoso y respuestas subjetivas en redes sociales. Estudio comparativo entre escolares de secundaria y preparatoria”, en *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, vol. 8. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2778>
- Silva, A. (2023). “La globalización cultural y las tecnologías de información comunicación en la cibernsiedad”, en *Razón y Palabra*. <http://www.razonypalabra.org.mx/N/n64/varia/asilva.html>
- Sipinna, Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (2018). Derecho de niñas, niños y adolescentes al acceso a las tecnologías de la información y comunicación. <https://www.gob.mx/sipinna/articulos/>

derecho-de-ninas-ninos-y-adolescentes-al-acceso-a-las-tecnologias-de-la-informacion-y-comunicacion?idiom=es

Taylor, S y R. Bodgan (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós [en línea]. <https://epaginapersonal.unam.mx/app/webroot/files/5880/Asignaturas/2626/Archivo2.5797.pdf>

Unicef, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2017). Unicef pide proteger a los niños en el mundo digital al tiempo que se mejora el acceso a internet de los más desfavorecidos. <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/unicef-pide-protoger-los-ni%C3%B1os-en-el-mundo-digital-al-tiempo-que-se-mejora-el>

Unicef, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2022). La Convención sobre los Derechos del Niño. [https://www.unicef.org/chile/media/3176/file/convencion\\_sobre\\_los\\_derechos\\_del\\_nino.pdf](https://www.unicef.org/chile/media/3176/file/convencion_sobre_los_derechos_del_nino.pdf)

Unicef, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2023). Mantener seguros a niñas, niños y adolescentes en Internet. Durante la pandemia, pasan más tiempo conectados. <https://www.unicef.org/mexico/mantener-seguros-ni%C3%B1as-ni%C3%B1os-y-adolescentes-en-internet>

Unicef, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2024). Ciberacoso: qué es y cómo detenerlo. <https://www.unicef.org/es/end-violence/ciberacoso-que-es-y-como-detenerlo#:~:text=Difundir%20mentiras%20o%20publicar%20fotografías,través%20de%20plataformas%20de%20mensajería.>

Unicef, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2024). Uso responsable de redes sociales. <https://www.unicef.org/cuba/midete-uso-responsable-redes-sociales>



## X. Alternativas escolares con infancias y juventudes en contextos de vulnerabilidad

María Guadalupe Velasco Giles<sup>1</sup>

Rocío Elizabeth Salgado Escobar<sup>2</sup>

José Federico Benítez Jaramillo<sup>3</sup>

### Introducción

Este capítulo deriva de la investigación colegiada “Vulnerabilidades educativas y participación de infancias y juventudes en el contexto escolar”, la cual la desarrolló el cuerpo académico Educación y Poder. Acciones con Grupos en Condición de Pobreza y Contextos de Vulnerabilidad, durante el periodo 2020-2022, en la que se problematizaron los procesos de vulnerabilidad y desigualdad, que viven los sujetos en el contexto de la región sur del Estado de México.

Además, este texto se adscribe al Objetivo de Desarrollo Sostenible 4.7, el cual plantea “garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios” (Unesco, 2020 [en línea]).

Por lo anterior, esta investigación visibiliza las voces de diferentes actores educativos, estudiantes, profesores, instituciones y programas que se proponen como alternativas escolares para los grupos poblacionales en edad

---

<sup>1</sup> Doctora en Ciencias de la Educación. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Contacto: maria.velasco@isceem.edu.mx

<sup>2</sup> Doctora en Ciencias de la Educación. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Contacto: rocio.salgado@isceem.edu.mx

<sup>3</sup> Doctor en Ciencias de la Educación. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Contacto: jose.benitez@isceem.edu.mx

escolar en estos contextos. Vista así la escuela se convierte en una estructura de acogida para las infancias y juventudes “para su construcción como persona, su agregación en un cuerpo social y su capacidad de vivir la realidad como parte integrante de ella” (Duch, 2001, p. 61).

En la investigación se planteó el objetivo de comprender las prácticas y experiencias construidas por los sujetos en modalidades educativas vulneradas y vulnerables, Primarias Multigrado, Telesecundarias y Telebachilleratos Comunitarios, que se presentan como alternativas para las infancias y juventudes en el ejercicio de su derecho a la educación, en tanto que su situación escolar, geográfica, social y económica resulta ser desfavorable, colocándolos en riesgo de abandono, no solo escolar sino de sus esperanzas y utopías. Se plantea lo alternativo como posibilidad, en la que, si bien se ofrece el acceso a la escuela, no asegura la continuidad y permanencia de los estudiantes.

En este sentido, se destaca, por un lado, el enfoque de derecho a la educación de las infancias y juventudes en contextos de vulnerabilidad y desigualdad, desde las modalidades señaladas; por otro, las interacciones y participaciones desplegadas por los sujetos que habitan los espacios escolares y comunitarios donde tienen existencia las escuelas.

El escrito se estructura en tres apartados, cuyo propósito es dar contenido y argumentación teórica y metodológica a las experiencias de las infancias y juventudes que viven la escuela a través de modalidades escolares alternas: 1. La escuela primaria multigrado como una alternativa educativa para las infancias y de contextos vulnerables; 2. La telesecundaria, ¿una alternativa de escuela pobre para pobres?; y 3. Telebachillerato Comunitario, una alternativa educativa juvenil. Finalizamos con algunas reflexiones que nos permitan seguir pensando las condiciones en que las infancias y juventudes construyen sus experiencias escolares a través de modalidades que se presentan como alternativas educativas en el ejercicio de su derecho a la educación.

## **Desarrollo**

### *Perspectiva teórica y metodológica*

La perspectiva teórica es sociocultural, la cual sostiene que las maneras de concebir a las de las infancias y juventudes, se encuentra determinado por el

momento histórico en que surgen los conceptos de *niño* y *joven*, aunado a los complejos y contradictorios escenarios sociales, culturales y políticos, en tal sentido, los modos de conceptualizarlos y generar propuestas pedagógicas y legales para su educación, atención y protección se encuentra permeado por elementos de estos órdenes.

La perspectiva sociocultural, permite, además, realizar la lectura de las infancias y las juventudes como sujetos educativos y de derecho, insertos en una lógica escolar, pero ligado a un contexto social amplio; por ello, se recuperan como categorías pensadas en plural dado que, el modo en que éstas se configuran se articula con las experiencias de los sujetos, las condiciones en las que crecen —en los ámbitos familiar, religioso, cultural, económico y social— y la educación que reciben. Aunado con ello, se plantean formas alternativas y pertinentes de comprender, sentir, hacer y expresar los contextos socioculturales cada vez más complejos; además de reflexionar cómo las políticas y modelos que se imponen, tienden a agudizar la marginalidad, la exclusión, la devaluación de los sujetos y su desagregación (Ghiso, 2000), “en una lógica de reparto esencialmente diferente” (Beck, 2006, p. 29).

La investigación fue de corte cualitativo-interpretativo, basada en conversatorios y encuentros dialógicos, bajo una metodología horizontal (Corona y Kaltmeier, 2012) y reflexiva, colocando como centro el conocimiento vivencial y localizado de los niños y jóvenes participantes. La narrativa se constituyó en una estrategia que, de acuerdo con Ricoeur, (1995) posibilitó “una reconstrucción personal de la experiencia entendida y vista como relato, por la que, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido” (p. 5); en tal sentido, los infantes, los jóvenes y los profesores dieron cuenta de las experiencias vividas en contextos de vulnerabilidad escolar y social. Los encuentros dialógicos se constituyeron en “un espacio interdisciplinario que invita a un juego de palabras, en el que los interlocutores deben estar conscientes de sus límites relacionales durante el desarrollo conversacional [...] al discutir, conversar, acordar, generar consensos y trascender el contenido dialógico o mundo de sentido colectivo” (Barbera y Malave, 2012, p. 437).

De forma tal que los encuentros para dialogar con 11 infantes y un profesor de primaria multigrado hicieron posible recuperar sus experiencias vivenciales en torno a la escuela bajo condiciones precarias de infraes-

estructura, la organización didáctico-pedagógica, los programas y contenidos curriculares para niños y niñas de diferentes grados y edades que convergen en el mismo espacio áulico de la escuela que, para ellos y ellas, es la única opción educativa.

En tanto, los conversatorios se dispusieron a partir de temáticas emanadas de las necesidades de los propios estudiantes de la escuela telesecundaria; éstos atendieron temas como violencia escolar, adicciones, violencia familiar, escuela y trabajo. Se desarrollaron cinco encuentros con un total de 17 estudiantes; fueron transcritos para posteriormente configurar categorías que posibilitaron dar respuesta a las preguntas y objetivos planteados en la investigación.

En lo que respecta al Telebachillerato Comunitario (TBC), en los conversatorios, las y los jóvenes reconocieron en esta modalidad una vía de acceso a la escolaridad, aunque con un derecho a la educación limitado frente lo que han construido alternativas de accesibilidad en una circulación de saberes y aprendizajes de lo que implica el ejercicio de este derecho, de su acción política y formación ciudadana, de apegos y responsabilidades comunitarias, códigos simbólicos y contingentes conexiones que actualizan y fortalecen el vínculo pedagógico en nuestro tiempo.

Los conversatorios y los encuentros dialógicos, se constituyeron en estrategias de investigación para el encuentro y la escucha con los niños, jóvenes y profesores, a través de sus interpretaciones y reflexiones en torno al vivir y estar en la escuela; éstos fueron grabados, transcritos y organizados en los ejes analíticos que dan contenido y estructura al escrito.

### **La escuela primaria multigrado, una alternativa educativa para las infancias de contextos vulnerables**

El apartado hace alusión a una de las alternativas educativas que dan cobertura a la educación primaria en contextos con escasa población de las zonas rurales, indígenas y urbano marginales, consideradas como poblaciones en riesgo de abandono escolar y vulnerabilidad social. De manera central, recupera la propuesta educativa de las escuelas primarias multigrado en la región sur del estado de México. Mediante el encuentro dialógico con el

director escolar, quien además es profesor de los alumnos de quinto y sexto grados, y los infantes de ambos grados que convergen en el aula atendida por el maestro Huridan. Se compartieron significaciones y sentidos sobre la propuesta educativa de la escuela multigrado, las condiciones de desventaja en relación con las escuelas de organización completa, en las que los niños son atendidos por un maestro o maestra de acuerdo con el grado que corresponde a sus edades y niveles de conocimiento; también se reconocieron las posibilidades de encuentro, socialización, construcción de conocimiento, valores, convivencia e interacción social y pedagógica, en tanto se constituye en alternativa educativa para contextos rurales, como la Hacienda de Ixtapan, en el municipio de Tejupilco, Estado de México.

El punto de partida para este análisis consistió en identificar la importancia otorgada a la educación básica desde las lógicas discursivas de los organismos internacionales, que sientan las bases para la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y valores para la formación de niños, niñas y adolescente. Así, el Informe regional de monitoreo ODS-4-Educación 2030, puntualiza que la educación básica constituye “la base mínima necesaria para dotar a los niños, niñas y adolescentes de los conocimientos, las competencias y los valores necesarios que les permitirán vivir con dignidad, construir sus propias vidas y contribuir a las sociedades en que viven” (Unesco, 2022, p. 57). Sin embargo, los problemas sociales y económicos que históricamente han caracterizado a la región latinoamericana han truncado el alcance de tales propósitos.

La desigualdad en el acceso y permanencia en la educación de las infancias en contextos de vulnerabilidad se ha constituido en un problema histórico y estructural en México, por ello, la escuela multigrado se convierte en la única opción educativa para los infantes que habitan en comunidades con escasa población —urbano marginales, indígenas, rurales—. Las comunidades rurales se caracterizan, de acuerdo con el Consejo Nacional de Población (Conapo) por un número reducido de habitantes, que no rebasan los 2 500, la distancia entre las viviendas, la dispersión geográfica, la escasez de servicios públicos como educación y salud; además de la carencia de agua potable, energía eléctrica, vías de acceso y comunicación. En estas comunidades la matrícula escolar suele ser baja por lo que, desde las lógicas administrativas oficiales, no ameritan contar con un maestro para que atienda

cada uno de los grados que conforman la educación primaria. La estructura conocida y disponible de escuela, nacida para medios urbanos, fue considerada no pertinente para ser aplicada en el medio rural con escasa y heterogénea población infantil, surgiendo así las escuelas multigrado, principalmente para preescolar y primaria. Es importante precisar que esta modalidad inicia su trabajo pedagógico con los programas de Cursos Comunitarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), creados entre 1973 y 1975. Al respecto Ezpeleta comenta:

El Programa de Cursos Comunitarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) y las escuelas con uno o dos maestros pertenecientes al sistema general de educación primaria, trabajando ambos con multigrado, son los servicios con los que oficialmente se atiende a la demanda educativa de las comunidades rurales pequeñas, generalmente aisladas, con población dispersa, y mayoritariamente caracterizadas por bajos niveles socioeconómicos (1997, p. 4)

De esta manera, el surgimiento de la escuela multigrado como alternativa educativa responde a dos cuestiones: el momento histórico que marca la necesidad de expandir la educación primaria en las zonas rurales más distantes y a ciertas lógicas administrativas, más que pedagógicas, en las que tienen su origen.

Ante esta situación, resulta necesario voltear la mirada hacia las infancias de la escuela primaria multigrado que habitan contextos de vulnerabilidad en la región sur del Estado de México, específicamente en el municipio de Tejupilco, espacio donde existe un alto porcentaje de escuelas bajo esta modalidad, representando el 74% de escuelas primarias, un porcentaje mayor al de escuelas monogrado. A este respecto, Hernández comenta: “De las 324 escuelas primarias del subsistema educativo estatal que hay en la región, 240 son multigrado, representando el 74% del total; las restantes pertenecen al rubro de escuelas de organización completa. Del total de las primarias multigrado, las mayorías son unitarias, bidocentes y tridocentes entre ellas suman 175 escuelas y representan el 54%” (2015, p. 61).

La escuela multigrado se convierte en el espacio educativo en la que los infantes construyen su experiencia escolar. A decir de los propios niños, “es la escuela” sin adjudicarle la categoría o término “multigrado”; sin embargo, toman conciencia de que en su grupo hay niños de otros grados y edades. Así su infancia y experiencia escolar transcurre entre la convivencia con niños diferentes edades y grados; con los que además comparten algún vínculo familiar, situación que se identificó en la escuela primaria donde se realizó el estudio, Brandon y Jade son primos, ambos cursan quinto grado; mientras que Wendy y Sandy son hermanas, una cursa quinto y la otra sexto grado.

En palabras del profesor Huridan la escuela multigrado es una buena opción para estas comunidades. Incluso han tenido alumnos egresados de la escuela Primaria Carmen Serdán, de la Hacienda de Ixtapan, que ahora son maestros o están estudiando para ser maestros; las hermanas de Brandon son enfermeras y hay otros alumnos que estudiaron en esa escuela y ahora son profesionistas (Barbera y Malave, 2012. [Encuentro Dialógico 08/09/2022]).

La escuela primaria multigrado es una alternativa educativa para las infancias de comunidades rurales cuyas opciones son escasas. Algunos niños recorren a pie distancias considerables para llegar a la escuela, vienen de otras localidades que se encuentran relativamente cercanas a ésta. Los infantes tienen la opción de continuar con sus estudios, una vez que concluyen su educación primaria, en la modalidad de telesecundaria, la más cercana se encuentra a 20 minutos en auto o en 40 minutos a pie. Además de contar con opciones de educación media superior en comunidades también cercanas a través de Telebachilleratos Comunitarios (TBC), Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de México (CECYTEM). Una opción de formación profesional es la Universidad Tecnológica del Sur del Estado de México (UTSEM); estas modalidades de educación secundaria y media superior son también alternativas educativas para las infancias y juventudes de estos contextos. El carácter bivalente de los CECYTEM y la UTSEM ofrece la posibilidad de incorporación a la vida productiva como técnicos o continuar en alguna carrera afín.

Las condiciones geográficas, sociales y culturales del contexto mexicano desbordan la norma, pues la heterogeneidad y particularidad de la po-

blación indígena, rural, marginada y ahora migrante, demanda otras necesidades para que los niños puedan ejercer su derecho a la educación, dando origen a la modalidad de multigrado, cuya existencia y presencia tiene historia en México.

### **La telesecundaria, ¿una alternativa de escuela pobre para pobres?**

La segunda línea analítica tuvo que ver con los encuentros dialógicos con las y los jóvenes de tercer grado de una telesecundaria rural situada en el Sur del Estado de México, concretamente en el Municipio de Tejuzilco en la comunidad de Llano Grande. Las conversas se dispusieron a partir de temáticas emanadas de las necesidades de los y las estudiantes que versaron sobre la violencia escolar, adicciones, violencia familiar, escuela y trabajo. Cabe señalar que hubo cinco encuentros con un total de 17 estudiantes. Las conversas fueron transcritas para posteriormente configurar categorías que posibilitaron dar respuesta a las preguntas y objetivos planteados en la investigación. Así, el diálogo se entendió como el encuentro entre voces en donde pensamos y preguntamos con el otro, puesto que “el otro tiene sus propias preguntas y respuestas” (Corona, 2017, p. 36); durante los diálogos emergieron inquietudes de los estudiantes puesto que algunas de las interrogantes constantes fueron ¿Por qué y para qué existe la escuela?, ¿por qué no existe igualdad en la educación secundaria?, ¿cómo construir un mundo mejor para todos?, estos cuestionamientos se intercalaron con los temas que ellos propusieron y por ende enriquecieron los diálogos.

Una de las categorías que surgió con los diálogos hizo alusión a la existencia de la telesecundaria como alternativa de formación y de construcción de una vida mejor, puesto que esta se sitúa como la única opción de concluir los estudios de educación básica en los espacios rurales. En este sentido, la telesecundaria es una de las modalidades a partir de las cuales se imparte la educación secundaria en México y la de mayor presencia en las comunidades rurales. La subsistencia de las telesecundarias en el sur del Estado de México es una constante, ya que su existencia obedece en cierta medida a que la región sur es visiblemente rural, pero no se descarta la idea de que éstas existan en zonas urbanas y semiurbanas.

La condición de rural lleva a considerar los diferentes escenarios socioculturales y económicos en que se encuentran la mayoría de las comunidades, puesto que generalmente carecen de servicios básicos como son: drenaje, agua potable, y servicios de salud; pero en ellas no sólo hay carencias, sino que también cuentan con fortunas que les potencian sus interacciones como: las relaciones sociales, lo comunitario o lo cultural. En efecto, la ruralidad sobrepasa el marco agrario, pues comprende también un conjunto de actividades diversas que no únicamente se instalan en ese contexto. Existe el comercio, la ganadería, así como trabajadores temporales que emigran a la ciudad de México o a los Estados Unidos de América.

Durante la investigación realizada, se identificó que la mayoría de los grupos se encontraban en condiciones de pobreza, para quienes la escuela representa el espacio para adquirir los conocimientos de la lengua escrita, el lenguaje matemático, histórico, tecnológico, cívico, entre otros. De esta manera, uno de esos espacios pedagógicos que interesó documentar fue la modalidad de telesecundaria, la cual se instaura desde 1968 en el país y se dirige en un principio a jóvenes de comunidades rurales con menos de 2 500 habitantes en donde no es posible contar con secundarias generales o técnicas, por lo que el 2 de enero de ese año, el secretario de Educación, Agustín Yáñez expidió un acuerdo donde se establecía que la telesecundaria sería, en lo sucesivo, será parte del sistema educativo nacional, y que los estudios realizados en ella, tendrían validez al igual que los efectuados en un plantel convencional.

El sistema de telesecundaria es una modalidad educativa, “cuyo fin es socializar o abrir oportunidades para cursar la educación básica” (SEP, 2009, p. 6). Fue implementado para satisfacer las necesidades de aprendizaje en los lugares más remotos y de difícil acceso para ahorrar recursos, pues supuso, que no necesitaba la misma infraestructura de una secundaria general. Hoy en día, este modelo representa una opción para culminar la educación básica.

Algunos de los datos que se han generado respecto a la telesecundaria son reveladores; por ejemplo, en una encuesta que realizó el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en el 2017 los datos señalan que la educación telesecundaria representa un 48% de los planteles educativos de secundaria en México; además, un 21.1% de la matrícula es-

colar se encuentra concentrada en este nivel. Así, las 18,667 telesecundarias que existen en el país brindan atención educativa a más de 1 448 281 estudiantes. De hecho, los 72 954 docentes incorporados a este nivel educativo representan un 17.8% del total de la plantilla de educación secundaria.

Empero, se percibió que el panorama es desalentador para los estudiantes de telesecundaria, pues al contexto de marginación en que viven la mayoría se le suman carencias de infraestructura y de saberes obtenidos. Así, en la edición 2008 de la prueba Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), el puntaje promedio de los alumnos de telesecundaria fue de 472.9 para español, mientras que la media global alcanzada en esa materia fue de 514.1. Para matemáticas y ciencias naturales, los puntajes promedio globales fueron de 519 y 488.7, respectivamente; pero la telesecundaria apenas logró obtener puntajes de 506.2 y 465.1 en dichas materias.

Además, se encontró que los equipos electrónicos estaban en mal estado, falta de agua, drenaje y zonas deportivas, entre otras necesidades que se observaron y que los estudiantes argumentaron. Por tanto, las comunidades rurales donde se ubica este tipo de escuelas enfrentan, en mayor o menor grado, pobreza y marginalidad, vulnerabilidad; lo cual se traduce en carencia de oportunidades sociales para los alumnos. De acuerdo con el Consejo Nacional de Población (Conapo, 2012), la mitigación de esta vulnerabilidad escapa del control personal o familiar porque no es resultado de elecciones individuales sino de un modelo productivo que no brinda a todos las mismas oportunidades. Tal situación, se ve reflejada en la problemática adolescente, en sus necesidades y en las situaciones de riesgo que enfrentan, por ejemplo, señala un estudiante (Martín de 15 años de edad):

—Aquí con lo que uno aprende en la escuela, la verdad es que no ayuda mucho, pues aprende uno lo básico y si uno ya no sigue estudiando pues es peor, y hace uno lo que todos han hecho aquí en la comunidad como es irse a Estado Unidos o a la Ciudad de México

Por ello, “la migración parece ser la principal respuesta a la [...] degradación de los niveles de vida” (Arias, 2009, p. 22), tal situación, implica que la única puerta de escape es el migrar o unirse a los grupos delincuenciales ante

la vulnerabilidad y la pobreza en la que viven la mayoría de los jóvenes de comunidades rurales. Julia señala Julia (14 años):

—Aquí no hay muchas oportunidades para salir adelante, conozco compañeras que han estudiado una carrera y no tienen trabajo, por eso, me he preguntado la escuela para qué

Ante esta situación es preciso voltear la mirada a las instituciones educativas y preguntarnos si estas están respondiendo a las necesidades de nuestro mundo.

La falta de oportunidades para continuar con sus estudios después de la telesecundaria en la comunidad es escaso, ya que la pobreza y marginalidad de las comunidades rurales también se refleja en las escuelas. En muchos casos, no cuentan con las tecnologías necesario o el acceso a internet, programas informáticos para la enseñanza, equipo de cómputo, materiales didácticos y los acervos bibliotecarios son insuficientes.

Pacheco, argumenta que los modelos de vida y de trabajo que se promueven como contenidos en los espacios de rurales refieren, en su mayoría, a los ámbitos urbanos e incorporan “conocimientos inútiles para el ámbito rural” (Pacheco, 2003, p. 8). Además, sostiene que las telesecundarias en zonas indígenas pocas veces conocen a los estudiantes que llegan a sus aulas porque “abstraen la mirada” de los sujetos reales (Pacheco, 2016). Por ejemplo, señala Lucía (14 años de edad):

—En mi caso camino más de una hora para llegar a la escuela, ya que en la comunidad donde vivo no hay secundaria, y luego llegando aquí nos ponen hacer ejercicio según para activarnos, usted cree que eso sea necesario, pienso que para los que vivimos en los ranchos diario hacemos ejercicio pasteando nuestras vacas, acarreando agua de los ríos, cortando leña para cocinar los alimentos.

Así, se percibe que la escuela en muchas de las ocasiones desconoce el contexto sociocultural que habitan los y las jóvenes. Por tanto, es necesario: “Abandonar la clásica ‘escuela’ que transmite saberes y universales abstractos, neutros y totalizantes” (Nateras, *et al.*, 2015, p. 18)

Finalmente, la telesecundaria si bien es un espacio de formación para concluir los estudios de educación básica; sin embargo, parece ser que las instituciones gubernamentales se han olvidado de su existencia ya que la vulnerabilidad con la que surgieron sigue permeando la vida de los y las jóvenes que asisten a una telesecundaria para concluir sus estudios; ello las convierte, parece ser desde su nacimiento, en una escuela pobre en infraestructura, pero rica en las relaciones con los saberes que los y las jóvenes construyen desde una mirada crítica que los convierte en agentes productores de conocimientos.

### **Telebachillerato Comunitario (TBC), una alternativa educativa juvenil**

El apartado se aproxima a las experiencias educativas de jóvenes que en contextos rurales y urbano marginales se incorporan a los Telebachilleratos Comunitarios en la región sur del estado de México, donde son valorados ampliamente como una posibilidad para continuar sus estudios, encontrarse con otros y mejorar sus condiciones de vida individual, familiar y comunitaria. El trabajo enfatiza en la alternativa bajo el presupuesto freiriano del inédito viable (Freire, 1974) en dos sentidos: el Telebachillerato Comunitario como modalidad educativa y horizonte juvenil.

A una década de que la modalidad se implementó como una política federal y estatal para dar cumplimiento a la obligatoriedad constitucional de la Educación Media Superior y a su cobertura en las localidades más alejadas e históricamente desfavorecidas. Los Telebachilleratos Comunitarios se han constituido en una opción, aunque no siempre elección, para jóvenes que antes no habían podido continuar sus estudios (Salgado, 2021). La entidad mexicana es de las que concentra el mayor número de planteles del país que entre el ciclo escolar 2013-2014 y 2018-2019 el número de estudiantes pasó de 208 a 21 783, con un porcentaje equitativo entre mujeres y hombres; de 27 a 1 560 profesores y de 10 a 520 planteles, según la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu, 2021).

El Telebachillerato Comunitario ha sido una alternativa para familias y jóvenes que no contaban con la oferta educativa del nivel en cinco kilómetros a la redonda (SEMS, 2018) y para quienes asistir a la escuela implica

recursos de los que carecen en su mayoría: gastos de transporte, alimentos, inscripciones, útiles escolares o uniformes; los cuales según expresan las y los jóvenes estudiantes, pueden sortear con mayor facilidad en el telebachillerato, en el que reconocen una gratuidad efectiva y facilidades para cumplir tanto con los requerimiento materiales y dinámicas escolares.

No obstante, cabe señalar que en mucho, los Telebachilleratos Comunitarios han significado para las localidades y las juventudes un modo de inédito viable en cuanto móvil de una realidad anhelada que han ido construyendo día a día en una corresponsabilidad intergeneracional y las localidades; ya que si bien, los Telebachilleratos Comunitarios son organismos descentralizados y el modelo operativo es resultado de la colaboración y la responsabilidad entre el gobierno federal y los gobiernos estatales aprovechando la infraestructura instalada en secundarias y telesecundarias, donde se ofrece el servicio a contra-turno y con una estructura mínima de personal que contribuye a optimizar los recursos; en su operación cotidiana estos se han sostenido gracias a las redes de apoyo entre la comunidad educativa.

Así también, en lo concreto el proyecto ha procurado responder a las demandas y dinámicas de espacio y horario de las poblaciones, las cuales en modos diversos de responsabilidad colectiva entre profesores, estudiantes, padres de familia, autoridades locales y comunidades, no sólo son receptores de esta política educativa, sino coparticipan activamente de construir a los Telebachilleratos Comunitarios como una opción educativa de las nuevas generaciones, gestionando o reorganizado espacios comunitarios en desuso (casas, comedores, oficinas) para dar mayor rango de acción a los planteles, así también donando sillas o materiales que resulten útiles para desarrollar la tarea escolar que asumen con una fuerte carencia de infraestructura básica como luz y agua, además de que en 80% estas escuelas no cuentan con aulas apropiadas, laboratorios, computadoras, internet o biblioteca, según últimas cifras del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2019).

Cabe apuntar que las circunstancias socioeconómicas adversas de estudiantes y familias que asisten a estos planteles fueron acentuadas por la pandemia, enfrentado la reorganización de la vida escolar una profunda brecha digital y social que sortearon de maneras contingentes y solidarias invirtiendo recursos y esfuerzos familiares y locales que hicieron posible la continui-

dad educativa; como pagar colectivamente la internet o comunicar tareas, fechas de exámenes o apuntes a través de redes vecinales o de amistad.

En la región de estudio, los Telebachilleratos Comunitarios son ampliamente valorados como alternativa educativa juvenil en cuanto representa una oportunidad de acceso a la escolaridad media superior y también como espacio de interacción generacional tanto con profesores y compañeros cuyas edades oscilan entre los 15 y 29 años, pues la modalidad no reglamenta la edad para su acceso.

En los conversatorios, las y los jóvenes reconocían que en el Telebachillerato Comunitario una vía de acceso a la escolaridad, aunque con un derecho a la educación limitado frente lo que han construido alternativas de accesibilidad en una circulación de saberes y aprendizajes de lo que implica el ejercicio de este derecho, de su acción política y formación ciudadana, de apegos y responsabilidades comunitarias, códigos simbólicos y contingentes conexiones que actualizan y fortalecen el vínculo pedagógico en nuestro tiempo.

En las localidades rurales y conurbadas del sur mexiquense donde se encuentran los Telebachilleratos Comunitarios de estudio, la escuela sigue representando el principal espacio de aprendizaje y socialización juvenil, así como el umbral para otro presente y futuro cuyo trazo se hace en el diálogo-reflexivo con las y los jóvenes, quienes no sólo son receptores de proyecto moderno de escuela; sino protagonistas de experiencia y política educativa, donde resultan relevantes la acción colectiva y la solidaridad intergeneracional en el proceso de hacer y por qué no, reinventar la escuela sí como espacio sociotécnico, apunta Dussel (2020); pero también para inscribir en el trazo de las políticas educativas el reconocimiento de las voces, acciones y necesidades juveniles y sus comunidades más allá de la estratificación educativa que prefigura procesos y condiciones diferenciados entre modalidades y contextos en que se sitúan las escuelas.

El Telebachillerato Comunitario es una de las opciones educativas con mayor expansión en los últimos años, aún cuenta con importantes carencias de infraestructura e irregularidad laboral de sus docentes, por lo que resulta inaplazable fortalecerla como alternativa para que las juventudes en condiciones socioeconómicas adversas puedan ejercer plenamente su derecho a la educación, tarea en la que resulta imperante una perspectiva

de juventud que favorezca el acceso y permanencia escolar reconociendo las diferencias y diversidad de género e itinerarios de vida, así como de la agencialidad con que las y los jóvenes en contextos de vulnerabilidad social y escolar cursan y dan sentido a la educación media superior, mientras cotidianamente configuran el inédito viable con una percepción crítica de la realidad escolar para transformarla con su capacidad de indignación, denuncia y construcción de un proyecto comunitario e intergeneracional que vislumbran otros horizontes de vida.

## Conclusiones

Las modalidades de primaria multigrado, telesecundaria y telebachillerato comunitario, para la educación básica y media superior, se presentan como alternativas educativas para las infancias y las juventudes, en tanto opciones no solo para dar continuidad a sus procesos de formación escolar, aprendizaje de conocimientos, desarrollo de habilidades y apropiación de valores sino para encontrarse, interactuar y convivir con otros sujetos y saberes comunitarios, al tiempo que les permite el ejercicio de su derecho a la educación.

La noción de espacios alternativos nos convoca a reflexionar en las condiciones de infraestructura, carencia material y de personal, además de propuestas curriculares que respondan a las condiciones socioculturales, necesidades y características geográficas y económicas de profesores y estudiantes de estas modalidades. No obstante, las políticas locales, la iniciativa y compromiso de los docentes, así como la participación de la niñez y la juventud crean y resignifican esta situación, generando estrategias no siempre reconocidas, al tiempo que demandan otra educación posible.

La investigación en la escuela primaria multigrado hizo posible visibilizar una modalidad que histórica, social, cultural y políticamente ha sido negada y, cuya presencia, ha permanecido por muchos años en el contexto internacional, regional, nacional y local. Espacio en el que los infantes construyen su experiencia escolar. A decir de los propios niños, “es la escuela” sin adjudicarle la categoría “multigrado”.

En tanto las juventudes que habitan las escuelas telesecundarias y los TBC adquieren mayor conciencia de las diferencias y desigualdades propias

de la modalidad; por ejemplo, no contar con un maestro para cada asignatura o campo disciplinar, como suele suceder en otras modalidades de educación básica y media superior.

El derecho de los y las jóvenes rurales a la educación es indisoluble del derecho de los maestros de telesecundaria a ejercer su profesión en condiciones de infraestructura y de contenidos que estén vinculados a los saberes de las comunidades y así potenciar los aprendizajes situados desde y con el mundo de vida de los y las jóvenes. Las voces de los y las jóvenes a través de los diálogos dan cuenta de las necesidades que tienen, pues sus demandas son que exista una escuela que les apoye para construir un mundo mejor para ellos y sus familias y que les dé la oportunidad para fortalecer desde sus espacios en condiciones de ruralidad el avizorar que la escuela siga siendo el medio de construcción y producción de saberes que inciden en su vida cotidiana.

El Telebachillerato Comunitario se configura en trayecto y proyecto juvenil que permite vislumbrar y trazar horizonte para cursar una carrera universitaria y mejorar las condiciones de trabajo pues la mayoría se ocupa de actividades domésticas no remuneradas o informales (albañilería, comercios, restaurantes). Vale decir que el retorno a clases tras la pandemia fue coyuntural para que las y los jóvenes de la región permanecieran en la escuela la cual se vio comprometida porque tenía que trabajar (18%) ante la falta de dinero/recursos (25.7%), además de los contagios de Covid-19 en sus familias (35.9%), reportó la Encuesta para la Medición del Impacto Covid-19 en la Educación (Ecovid-ed, 2021).

Finalmente, en el actual contexto regional, nacional y local aún son lejanas las metas del ODS-4 ante las deudas históricas y recientes de cumplimiento del derecho a la educación, particularmente de las poblaciones más vulneradas en su condición educativa. Los desafíos de acceso, equidad, calidad y aprendizaje a lo largo de la vida requieren de múltiples acciones basadas en un paradigma de la educación como derecho humano.

## Referencias

- Arias, P. (2009). *Del desarraigo a la diáspora. Dilemas de la familia rural*. México: UDG/CUCSH, Cámara de Diputados, Miguel Ángel Porrúa.
- Barbera, N. y L. Malave (2012). “Hacia el encuentro dialógico como estrategia metodológica: una lógica de acción cualitativa”, en *Multiciencias*, vol. 12, núm. 4, pp. 434-440. <https://www.redalyc.org/pdf/904/90428396008.pdf>
- Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo global*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Conapo, Consejo Nacional de Población (2012). *Concepto y dimensiones de la marginación*, México. <http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/Resource/1755/1/images/01Capitulo.pdf>
- Corona, S. (2017). “Del mal de ojo a la propia imagen”, en J. Barbero y S. Corona, (2017). *Ver con los otros. Comunicación intercultural*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Duch, L. (2001). *La educación y la crisis de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I. (2020). “La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados”, en *Praxis Educativa*, <https://www.redalyc.org/journal/894/89462860086/html/>
- ENLACE, Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares, (2008). Resultados pedagógicos. Tercero de Secundaria. [http://dgece.sev.gob.mx/difusion/resultadosenlace/2008/archivos/Libro08\\_Secundaria\\_3ro.pdf](http://dgece.sev.gob.mx/difusion/resultadosenlace/2008/archivos/Libro08_Secundaria_3ro.pdf)
- Ezpeleta, J. (1997). “Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado”, en *Revista Iberoamericana de Educación, Micropolítica en la Escuela*, núm. 15 (sep.-dic.). <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie15a04.ht>
- Freire, P. (1974). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Hernández, J. (2015). *La subjetividad de los sujetos en una primaria multigrado unitaria*. México: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- INEE, Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2017). *La educación para poblaciones en contextos vulnerables*. México: Autor.
- Mejoredu, Comisión Nacional para la de Mejora Continua de la Educación (2021). *Indicadores estatales de la mejora continua de la educación. México. Información del ciclo escolar 2018-2019*. <https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/informe-de-resultados/indicadores-estatales-de-la-mejora-continua-de-la-educacion-mexico>

- Nateras, A., G. Medina y M. Sepúlveda (2015). *Escrituras emergentes de las juventudes latinoamericanas*. Barcelona: UAM-Gedisa.
- ONU, Organización de las Naciones Unidas (2015). *Agenda 2030 en América Latina y el Caribe. Objetivos de Desarrollo Sostenible [ODS]*. <https://agenda2030lac.org/es>
- Pacheco, L. (2003). “La juventud rural que permanece”, en *Memoria del Seminario Internacional Virtual “Juventud rural en Centroamérica y México. El Estado de las investigaciones y el desafío futuro”*. <https://es.scribd.com/document/162420169/La-Juventud-Rural-que-permanece-Lourdes-C-Pacheco-Ladron-de-Guevara>
- Pacheco, L. (2016). *Para ayudar a mi comunidad. Adolescencia indígena y telesecundaria*. México: Universidad Autónoma de Nayarit/Juan Pablos Editor.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración*. México: Siglo XXI Editores.
- Salgado, R. (2021). “Subjetividades juveniles y narrativas escolares en el Telebachillerato Comunitario en México”, en *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 21, núm. 2, pp. 1-30. Doi.10.15517/aie.v21i2.46785. [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-47032021000200084&script=sci\\_abstract&tlng=es](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-47032021000200084&script=sci_abstract&tlng=es)
- SEP, Secretaría de Educación Pública (2009). *Modelo Educativo para el Fortalecimiento de la Telesecundaria*. Documento base. [http://telesecundaria.dgme.sep.gob.mx/formación/Modelo\\_EFT2009.pdf](http://telesecundaria.dgme.sep.gob.mx/formación/Modelo_EFT2009.pdf)
- Unesco, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Organización Económica para América Latina y el Caribe (2022). *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe Informe regional de monitoreo ODS-4-Educación 2030*. París: Orealc/Unesco/Unicef/Cepal
- Unesco, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Recuperado de: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa)

## ABSTRACTS

### I. University defenders as promoters of human rights in Mexico and Spain

María Trinidad Rojas Arreola

Perla Araceli Barbosa Muñoz

#### Abstract

In today's university, the dissemination of human and university rights is essential, as well as achieving their effective exercise, to uphold the essential tasks of the University, such as scientific research and the spread of culture within a framework of respect for these rights. Therefore, it is considered appropriate to establish the necessary mechanisms within the university itself to guarantee compliance with the objectives defined in its own regulations considering human rights, before members of its community resort to external entities. This requires a process of cultural awareness, which will enable the formation of professionals with responsibility and social consciousness, as those who are aware of and exercise their rights adopt a consciousness that extends to their social life and civic participation. In other words, addressing the issue of human rights and embracing it within the University is a priority not only for achieving a better university and education but also ultimately for achieving a better society and world.

The concept of the university ombudsman leads us to affirm that this is a highly relevant organ, necessary in today's university, and it does not stem from a lack of trust in university management. Its objective is to balance the actions of the various university authorities, integrating the rights of everyone to the greatest extent possible with the collective demands of the university and its social environment. It is crucial to maintain an appropriate policy regarding human rights and to improve relationships between the different groups and individuals that form part of the university community.

For these reasons, the establishment of this institution has been gradually adopted internationally, particularly in public universities, although not exclusively. It is either created through regulations or by agreement of

its governing bodies, with subsequent effective implementation.

**Key words:** human rights, university defense attorneys

## II. Education in human rights. Keys to counteract xenophobia towards the population in human mobility

Ana Elizabeth Jardón Hernández

Areli López flores

Norma Elena Martínez Martínez

### Abstract

Within the framework of the fourth Sustainable Development Goal of *quality education*, specifically target 4.7, this paper discusses the relevance of strengthening education in human rights from a comprehensive perspective based on education for global citizenship and education for the appreciation of diversity —all dimensions of said target— as a key tool for managing processes of human mobility and reducing practices of discrimination, racism, and xenophobia experienced by individuals in situations of mobility and migration in Mexico. Based on the results of the 2022 National Survey on Discrimination, the main findings of this study reveal the presence of negative values, perceptions, and attitudes towards diversity and the inclusion of people of other national origins, migrants, and refugees, with a particular emphasis on the Central American population. A significant proportion of the surveyed population rejects the integration of these individuals into the labor and social life of our country, suggesting that the government should close the borders, send them back to their country, or place them in temporary shelters until they can return.

Therefore, there is a need to promote strategies for sensitization and awareness-raising to build inclusive, tolerant, peaceful, and secure societies and encourage respectful interaction among different cultures, customs, and traditions. Thus, educating with an intercultural perspective becomes necessary given the various situations faced by countries in the region, which have intensified the dynamics of human mobility. Particularly, it is crucial to recognize that freedom of movement is a right that should be ensured in managing migrations from a humane and inclusive approach. Finally, the goal is to contribute to processes of social transformation and promote the

construction of societies where inequalities, discrimination, and xenophobia towards these populations are diminished.

**Key words:** human rights, education, xenophobia.

### III. Coming out of the closet into the family: people's experiences of sexual and gender diversity

José Arce Valdez

Leonor Guadalupe Delgadillo Guzmán

#### Abstract

Informing the family about sexual orientation and/or gender identity represents a significant event in the lives of LGBTI+ individuals. The expectations attributed to them by their mothers and fathers, rooted in heteronormativity, are not fulfilled. Previous research indicates that families go through an adjustment process in response to this phenomenon, which will gradually lead to acceptance. To confirm this point, a study was conducted through focus groups with LGBTI+ individuals, exploring their experiences related to the recognition of sexual orientation and/or gender identity at a personal and familial level, as well as their experiences following this recognition and the current relational dynamics with the family. The findings are consistent with previous research, demonstrating that the process of socializing sexual orientation creates tension with the heteronormative expectations of parents, requiring a process of adaptation, resignation, and reframing on their part to maintain the family bond with their daughters and sons. The lack of acceptance of gender identity or sexual orientation leads to a breakdown in coexistence and the distancing of daughters and sons in search of spaces of acceptance.

**Key words:** LGBTI+; sexual diversity; family; sexual orientation, gender identity.

#### **IV. Vulnerability, equality and gender disparity in nahua-speaking communities**

Claudia Torres Castillo

##### **Abstract**

The article explores how historical events have created disadvantages for the indigenous population in Mexico, especially for women. Forced Castilianization transformed the perception of Nahuatl speakers, consolidating negative stereotypes about indigenous people and women. Through Binet's work, these historical constructs are questioned, inviting a reconsideration of history from alternative perspectives. The absence of gender distinction in Nahuatl is highlighted as indicative of equality in indigenous cultures, contrasting with gender and racial discrimination in colonial and contemporary society. Additionally, the need for an intersectional approach to understand and address gender disparity is emphasized, considering the interactions between race, class, and gender. The article suggests that recognizing these complexities is essential for advancing towards a more inclusive gender equality in Mexico.

**Key words:** vulnerability equality, nahua women.

## V. Psychopedagogical innovation derived from a basic conceptual learning unit, development of a MOOC

Leonor Guadalupe Delgadillo Guzmán

### Abstract

This research explains how it is possible to implement a work team between teacher and students who are in charge under a certain learning unit with whom an ambitious project can be established that allows everyone to observe how knowledge conceptual can be landed in a learning technological innovation device such as MOOCs, massive open online courses for their acronym in English, in Spanish, massive open online courses. This proposal was worked on until the final version of the MOOC on Human Rights and social well-being. A self-managed teaching and learning resource opens to people who want to learn more about the subject regardless of whether they have a university academic level. The important thing here is the interest in wanting and knowing more about a specific topic. The final product is installed on the Seduca platform, an educational services portal, in the virtual campus tab, followed by the continuing education tab, and finally the MOOC tab, free of charge and completely open.

**Key words:** MOOC, human rights, innovation.

## VI. The role of higher education institutions in sustainable development

Carlos Salvador Rodríguez Camarena

Laura Leticia Padilla Gil

### Abstract

This work explores the role of higher education institutions in sustainable development, specifically in Mexico. The concept of human development and the impact of education on social development are discussed. The legal framework of higher education in Mexico and the issue of university autonomy are also examined. Finally, we reflect on the concept of educational excellence and its evaluation.

Higher education institutions in Mexico have a fundamental role in the sustainable development of the country. Education provides skills and knowledge that are necessary for human development and public universities in Mexico have used the autonomy guaranteed by the Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos to contribute to national development through instruction, education, support to scientific and technological research, and the promotion of the strengthening and diffusion of culture. The importance of quality and excellence in higher education is important; institutions must be externally evaluated to guarantee their quality and reputation. Hence, the role of higher education institutions in Mexico is essential for the sustainable development of the country: they must contribute to it through education, research and the promotion of culture.

On the other hand, education is essential for social development in Mexico, as it provides people with skills and knowledge that would otherwise be inaccessible. Higher education must be of excellence according to the Constitution, and the public university must offer an education that promotes personal development, responsibility, respect, individual freedom and human rights. However, the educational system in Mexico owes a debt to society, since the full exercise of the right to education is essential for development and most of the resources come from society, but the quantity and quality are not being received. of necessary professionals.

In this regard, the issue of university autonomy in Mexico and its relationship with the sustainable development of the country is important. University autonomy is a constitutional right that is granted to higher education institutions in Mexico and allows them to have freedom in decision-making and in the management of their resources. This autonomy is divided into four facets or faculties: self-government, self-regulation, administrative self-management and academic self-organization.

The paper analyzes how public universities in Mexico have used this autonomy to contribute to the sustainable development of the country, and how some of them have abused it to the detriment of Mexico. The obligation of public educational institutions to promote national development through instruction, education, support for scientific and technological research, and the promotion of the strengthening and dissemination of culture is also discussed.

**Key words:** higher education, public universities, sustainable development.

## VII. Right of access, environmental participation and its dynamics in the Inter-American Commission on Human Rights

Celia América Nieto del Valle

María Trinidad Rojas Arreola

Grecia Atenea Huape Padilla

### Abstract

Access rights, understood as being able to access information, participation and justice, all of these, in terms of environmental law, represent a fundamental trinomial that allows us to enjoy the human right to a healthy environment. Each of them has a transcendental role, for example, if information is not provided, the right of the person or people, communities to access environmental justice is denied.

Participation in general terms is fundamental in a democratic state. Environmental public participation - the central axis of this collaboration - is a right guaranteed and protected in the internal legislation of each country, as well as in the universal and inter-American system of protection of human rights.

The Inter-American Commission on Human Rights (IACHR) has received petitions from the promoters who came to the headquarters requesting the protection of rights such as: the right to life, health, the right to water, health, property and of course, the human right to a healthy environment.

Petitioners, understood as any person, group of persons, non-governmental entity recognized in one or more member states of the Organization of American States, including the Commission itself, on its own initiative, are authorized to initiate the processing of a petition either on their own behalf or on behalf of third parties who allege an alleged violation of the rights recognized in the inter-American corpus iuris. Therefore, the objective of this investigation is to find out who the petitioners are and what the dynamics of their participation in the affairs of that office are.

Right of access, environmental participation and its dynamics in the Inter-American Commission on Human Rights.

The rights of access understood as being able to access information, participation and justice, all of these, in terms of environmental law, represent a fundamental trinomial that allows the enjoyment of and enjoy the human right to a healthy environment. Each one of them has a transcendental function, for example, if information is not provided the right to the person or people and communities to access environmental justice is denied. Participation in general terms is a fundamental pillar in a democratic state. Environmental public participation —the central axis of this collaboration— is a right guaranteed and protected in the domestic legislation of each country, as well as in the universal and inter-American system for the protection of human rights.

In recent years, the Inter-American Commission on Human Rights (IACHR) has received a series of petitions from the actors who went to those headquarters requesting the protection of various rights such as: the right to life, health, the right to water, health, property and, of course, the human right to a healthy environment.

The petitioners (Inter-American Commission on Human Rights, 1979) understood as any person, group of persons, non-governmental entity recognized in one or more member states of the Organization of American States, including the Commission itself, by its own right are empowered to initiate the Processing of a petition either on their own behalf or on behalf of third parties that refer to an alleged violation of the rights recognized in inter-American regulations.

For all these reasons, the central objective of this investigation is to find out who are the petitioners who are going to those headquarters and therefore to understand the dynamics of participation in matters that addressed environmental issues in the Inter-American Commission on Human Rights.

**Key words:** Rights, access, environmental participation, environment.

## VIII. Legal principles of environmental education and its transversality for sustainable development

Laura Leticia Padilla Gil  
Grecia Atenea Huape Padilla  
Erandi Guadalupe Bernal Trejo

### Abstract

The primary purpose of environmental education is the transmission of knowledge to generate social awareness on the care, protection and preservation of the environment, the result of which becomes the generation of actions to propose solutions to environmental problems and in turn, influence the construction of a harmonious environment between man and nature in a framework of respect and generational responsibility.

In this context, environmental legal principles and environmental education constitute guidelines that guide institutional action in the elaboration of educational plans and programs; they are also dispositions that orient jurisdictional operators in the interpretation of legal norms or the legislative body in the formulation of law initiatives. This convergent work has an impact on the behavior of human beings, institutions and organizations in terms of their position and environmental performance.

The objective of this chapter is to present the main international and national instruments that underpin environmental legal principles and environmental education, as well as a brief analysis of the importance of mainstreaming education for sustainable development.

The research approach is of a qualitative nature associated with a descriptive methodological level. Therefore, documentary research was carried out, through which information from international and national instruments was collected, analyzed and systematized, as well as from academic literature related to environmental education, mainstreaming and sustainable development.

Among the most relevant findings is that environmental legal principles and environmental education are the result of multiple global efforts aimed at addressing environmental problems and, in turn, contributing to the

preservation of the environment so that present and future generations can enjoy the resources and natural environment provided by our planet Earth.

**Key words:** environmental education, sustainable development.

## IX. Impact of Social Networks on Children and Adolescents in Jacala de Ledezma, Hidalgo

Leydi Diana Morales Díaz

Yareli Hernández Martínez

### Abstract

At present, Information and Communication Technologies (ICT) play a determining role in the lives of human beings. They are useful both for communication and for the distribution of various knowledge, in a faster and easier way, they allow the interpersonal communication capacity to be more efficient. They have dramatically transformed the daily and social life of human beings, some examples are in the use of mobile phones, computers, the Internet and its communication tools, digital television, applications among others, which allow us to know a place without having physically been there. These transformations have been permeating the professional and educational fields to facilitate our performance in several areas, one of which has to do with access to information, another with data processing, and another with immediate, synchronous and asynchronous communication. , to disseminate information or to contact anyone anywhere in the world, which on some occasions runs the risk of being vulnerable, a virtual comment can be detrimental in the construction of the identity of children and adolescents, especially when the dissemination of negative or disqualifying content that spreads very quickly, reaching unsuspected levels.

Therefore, the objective of this study was to analyze the impact of social networks on children and adolescents in the municipality of Jacala de Ledezma, Hidalgo. We rely on the mixed methodology, using as a tool the survey that was applied to students of different educational levels. It was found that children and adolescents are unaware of the negative and/or positive effects of social networks. It is recommended to generate support strategies for parents of the family that allow constant supervision of the content of social networks.

**Key words:** Social network, communication, internet, girls, boys and adolescents.

## X. School alternatives for children and youth in vulnerable contexts

María Guadalupe Velasco Giles

Rocío Elizabeth Salgado Escobar

José Federico Benítez Jaramillo

### Abstract

The paper characterizes the processes, dynamics and pedagogical and social interactions deployed by children and youth in Multigrade Primary Schools, Telesecundarias and Telebachilleratos Comunitarios, modalities of basic and higher secondary education, implemented in the order of educational policies for populations in marginal urban, indigenous and rural areas. The research made it possible to make visible the voices of students and teachers who live in schools that are proposed as educational alternatives for school-age population groups in these contexts.

From a qualitative-interpretative approach, based on dialogic meetings, conversations and workshops, the experiential and localized knowledge of children and young people is placed at the center; under a horizontal, reflexive and dialogic methodology (Corona and Kaltmeier, 2012). The theoretical perspective is sociocultural, from which children and youths are conceived as educational and legal subjects, inserted in a school logic, but linked to a broad social context; therefore, alternative and relevant ways of understanding, feeling and expressing the increasingly complex sociocultural contexts are proposed. This perspective also made it possible to recognize that the ways of naming, legislating, conceiving and alluding to the child or young person are often contextualized by the historical, social and political moments that define them. Therefore, we propose to highlight the approach of the right to education in contexts of vulnerability and inequality; at the same time, to unveil the interactions and participations deployed by the subjects that inhabit the school and community spaces where schools exist.

**Key words:** childhoods, younghoods, vulnerability contexts.



## SÍNTESIS CURRICULARES DE AUTORAS Y AUTORES

### **Leonor Guadalupe Delgadillo Guzmán**

Cuenta con varias habilitaciones académicas, a saber: doctorado en Ciencias Sociales por el Colegio Mexiquense y doctora en Derecho por la Universidad de España y México, maestrías en Psicología Clínica en la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMEX) y en Derecho por el Instituto Universitario Latinoamericano de México (IULATAM), licenciatura en Psicología en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y en Derecho en el IULATAM,, especialista en Psicoterapia con Orientación Psicoanalítica en la UAEMEX. Profesora e investigadora en la UAEMEX, adscrita a la Facultad de Ciencias de la Conducta por 30 años. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNI), nivel III, líder académico del cuerpo académico en consolidación Vulnerabilidad, Educación y Sustentabilidad, con reconocimiento perfil del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Prodep). Directora general de la cátedra Unesco Vulnerabilidad e Inclusión Social, anidada en la UAEMEX. Miembro del grupo interdisciplinario de la Segunda Alerta de Género por Desaparición Forzada y no Localización de Mujeres, Niñas y Adolescentes desde el 2018. Presidenta del Consejo Consultivo del Sipinna Estado de México desde 2024 y miembro desde el 2022. Ha publicado libros y artículos en revistas indexadas entorno de los grupos vulnerables, su producción está en la modalidad de acceso abierto en la Internet. Correo de contacto: [igdelgadillogaemex.mx](mailto:igdelgadillogaemex.mx)

### **María Trinidad Rojas Arreola**

Doctora en Derecho por la Universidad de Guanajuato, programa perteneciente al Sistema Nacional de Posgrados (SNP). Profesora e investigadora de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Miembro del Sistema Nacional de Investigadora e Investigadores (SNI). Correo de contacto: [trinidad.arreola@umich.mx](mailto:trinidad.arreola@umich.mx)

### **Perla Araceli Barbosa Muñoz**

Licenciada en Derecho, maestra en Derecho, doctora en Ciencias del Desarrollo Regional por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH). Profesora e investigadora de tiempo completo, adscrita a la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UMSNH. Exdefensora adjunta en la Defensoría de los Derechos Humanos Universitarios Nicolaitas, exsecretaria académica de la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Miembro del cuerpo académico grado consolidado UMSNH-CA-257 Estudios Multidisciplinarios sobre Derechos Humanos. Miembro de la Red Académica de Vulnerabilidad e Inclusión Social (cátedra Unesco). Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, nivel I. Autora de libros, capítulos de libro, artículos científicos, conferencias y ponencias en materia de derechos humanos. Correo de contacto: perla.barbosa@umich.mx

### **Ana Elizabeth Jardón Hernández**

Doctora en Ciencias Sociales por El Colegio de Michoacán. Profesora e investigadora en el Centro de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades de la UAEMEX, miembro del SNII, nivel I, cuenta con el reconocimiento al perfil deseable de la SEP y es líder del cuerpo académico-293 Procesos Sociales Contemporáneos, grado consolidado. Cuenta con diversas publicaciones nacionales e internacionales, ORCID 0000-0002-8983-1809. Sus principales líneas de investigación son retornos migratorios, dinámicas migratorias México-Estados Unidos, migración y desarrollo. Correo de contacto: aejardonh@uaemex.mx

### **Areli López Flores**

Licenciada en Trabajo Social y estudiante de la maestría en Humanidades, Estudios Latinoamericanos, ambas por la UAEMEX. Su principal línea de investigación son los procesos de discriminación e inserción laboral de

migrantes y refugiados en América Latina. En la actualidad, se encuentra desarrollando una investigación sobre las percepciones de discriminación laboral de población venezolana en Colombia. Ha participado como ponente en diversas actividades académicas nacionales e internacionales. Correo de contacto: arelylopeez19@hotmail.com

### **Norma Elena Martínez Martínez**

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Santander, maestra en Educación en la Universidad del Valle de México y licenciada en Trabajo Social por la UAEMEX. Profesora de tiempo completo en la licenciatura de Trabajo Social impartida en la Facultad de Ciencias de la Conducta de la UAEMEX, coordinadora del mismo programa educativo. Ha impartido las unidades de aprendizaje Trabajo Social individualizado, Trabajo Social de Grupos, Trabajo Social en la Comunidad, Trabajo Social Regional, Educación Social y Sistematización de Trabajo Social. Las líneas de trabajo son familia, educación y trabajo social. Correo de contacto: nemartinezm@uaemex.mx

### **José Arce Valdez**

Licenciado en Psicología, maestro en Psicología y doctor en Ciencias Sociales por la UAEMEX. Se desempeña como profesor de Asignatura de la Facultad de Ciencias de la Conducta en la UAEMEX, así como en la Universidad del Valle de México, campus Toluca. Colaborador en proyectos de investigación básica en los ámbitos federal y estatal en materia de vulnerabilidad humana, inclusión social, medios digitales y perspectiva de género. Cuenta con publicaciones en revistas indexadas, siendo la última “Autorregulación ante el Covid-19: un estudio exploratorio” en la *Revista del Centro de Investigación de la Universidad la Salle*. Ha participado en diversos encuentros científicos nacionales e internacionales y es coautor del libro *Abuso sexual infantil en México: un abordaje interdisciplinario*, editado por la UAEMEX. Correo de contacto: jarcev@uaemex.mx

### **Claudia Torres Castillo**

Doctora en Letras y Lingüística Francesas por la universidad de Tours, Francia y doctora en Ciencias Sociales por la UAEMEX. Maestra en Didáctica de Lenguas con especialidad en nuevas tecnologías de la universidad de Maine, Francia. Especialista de la enseñanza del Francés Lengua Extranjera (FLE). Temas de investigación: en sociolingüística, diversidad cultural y lingüística, didáctica de lenguas extranjeras, contacto de lenguas, imágenes e imaginarios, vulnerabilidad lingüística. Actualmente, colabora como miembro asociado del Centro de Estudios sobre las Lenguas, Territorios, e Identidades Culturales (CELTIC-BLM) de la Universidad de Rennes 2. Ha trabajado como docente en las universidades francesas Paris-Vincennes, universidad de Maine y de Tours, además de contar con una trayectoria como docente en la UAEMEX en particular formando a nuevos profesores de francés. Autora de diversas publicaciones científicas de didáctica de lenguas extranjeras y de sociolingüística, principalmente en lengua francesa. Correo de contacto: [claudiatorresc@yahoo.com.mx](mailto:claudiatorresc@yahoo.com.mx)

### **Carlos Salvador Rodríguez Camarena**

Miembro del SNI con nivel I, lo que demuestra su compromiso con la investigación y su aporte al conocimiento científico. Además, cuenta con el perfil Prodep, reflejando su dedicación como docente e investigador. Correo de contacto: [carlos.rodriguez@umich.mx](mailto:carlos.rodriguez@umich.mx)

### **Laura Leticia Padilla Gil**

Doctora en Derecho con mención honorífica por la Universidad de Colima, maestra en Derecho y licenciada en Derecho, ambos por la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana. Miembro del SNI, miembro del Padrón de Investigadores e Investigadoras de Michoacán, perfil Prodep, representante del cuerpo académico consolidado Estudios Multidisciplinarios sobre Derechos Humanos UMSNH-CA-257, miembro de

la cátedra Unesco Vulnerabilidad e Inclusión Social. Profesora e investigadora titular B del Instituto de Investigaciones sobre los Recursos Naturales (Inirena), presidenta de Comité de Evaluación y Evaluadora de Proyectos de Investigación de la Coordinación de la Investigación Científica, integrante del Consejo de la Investigación Científica, integrante del Consejo General de Estudios de Posgrado. Todos de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Correo de contacto: [laura.padilla@umich.mx](mailto:laura.padilla@umich.mx)

### **Celia América Nieto del Valle**

Doctora en Derecho por la Universidad Autónoma de Nayarit, programa perteneciente al Sistema Nacional de Posgrados (SNP). Profesora e investigadora de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Miembro del SNI, nive I. Correo de contacto: [avalle@umich.mx](mailto:avalle@umich.mx)

### **Grecia Atenea Huape Padilla**

Doctora por el Instituto de Investigaciones Económicas y Empresariales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, programa perteneciente al Sistema Nacional de Posgrados (SNP). Profesora e investigadora de tiempo completo de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Miembro del SNI. Correo de contacto: [grecia.huape@umich.mx](mailto:grecia.huape@umich.mx)

### **Erandi Guadalupe Bernal Trejo**

Doctora en Ciencias del Desarrollo Regional por el Instituto de Investigaciones Económicas y Empresariales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (Programa Nacional de Posgrados de Calidad Conahcyt). Maestra en Derecho con especialidad en Derecho Administrativo por la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Mención Honorífica (Programa Nacional de Posgrados de Calidad Conahcyt).

Licenciada en Derecho por la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, galardonada por su alto desempeño académico con el Premio Padre de la Patria en 2010. Correo de contacto: erandi.bernal@umich.mx

### Leydi Diana Morales Díaz

Doctora y maestra en Ciencias por la Universidad Autónoma del Estado de México. Licenciada en Derecho por la misma universidad. Profesora e investigadora de tiempo completo de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Profesora del Doctorado en Políticas Públicas en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Miembro del SNI, nivel I, de la red INCA, red REIMA y red cátedra Unesco Vulnerabilidad e Inclusión Social. Perfil Prodep de la SEP. Evaluadora CIEES. Líneas de investigación: derechos humanos, políticas públicas, género y medio ambiente. Colaboradora en proyecto INCA -Fordecyt. Ha publicado artículos y capítulos de libro: “El marco jurídico en defensa del maíz nativo. ¿Y la agricultura familiar campesina?: un análisis desde la perspectiva de productores”; “Inclusion of Agricultural Technology not seen as means of sustainability: Case study in Mexico”; “Consejos municipales de desarrollo rural sustentable en el sur del Estado de México. Estudio de sus procesos de institucionalización; Influencia de las políticas públicas en la transformación organizacional de la universidad pública mexicana. El caso de la UAEH”; “Contaminación por arsénico en la red de distribución de agua potable en el municipio de Zimapán, Hidalgo”; “Análisis de regresión logística para predecir la inseguridad alimentaria en el sistema de producción milpa del valle del mezquital, Hidalgo”; “Análisis de la contaminación por arsénico en la red de distribución de agua potable en Zimapán, Hidalgo, ante la actual pandemia de la Covid-19”; *Cost analysis and economic optimization of small-scale dairy production systems in Mexico*; *The economic effects of grazing in small-scale lamb fattening production systems in central México through a scenario analysis*; *Food self dependency in México: a challenge in the national food security and public Policies of the country*, entre otros. Ha participado como Ponente en más de 50 congresos nacionales e internacionales. Como coordinadora de mesas en congresos nacionales y or-

ganizadora de talleres en el ámbito nacional. Asimismo, ha realizado estancias de investigación internacionales en: indio Hatuey, Cuba, Universidad de Matanzas, Cuba, Facultad de Filosofía e Historia de la Universidad de la Habana, Cuba y en la UAEMEX. Directora de tesis de doctorado en Cinvestav y UAEH (Políticas públicas y ciencias ambientales. Ha graduado alumnos en la licenciatura en la Escuela Superior Zimapán, Hidalgo y en el Centro universitario UEM-Temascaltepec UAEMEX. Correo de contacto: leydi\_morales@uaeh.edu.mx

### **Yareli Hernández Martínez**

Licenciada. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Escuela Superior de Zimapán. Correo de contacto: he294470@uaeh.edu.mx

### **María Guadalupe Velasco Giles**

Docente e investigadora del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), división académica Tejupilco. Maestra y doctora en Ciencias de la Educación por el ISCEEM. Integrante del cuerpo académico Educación y Poder. LGAC. Cultura Escrita y Vínculo Pedagógico. Líneas de investigación: práctica educativa y alfabetismos emergentes. Perfil Prodep 2023-2026. Ha participado como conductora de seminarios del Programa de Maestría del ISCEEM. Directora de tesis de maestría en el mismo instituto. Ha desarrollado talleres en diversos espacios educativos con supervisores, directivos, profesores y jóvenes de educación básica y media superior. Ha participado como ponente en diversos eventos nacionales y estatales organizados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, El Consejo Mexicano de Ciencias Sociales; la Red de Estudios de Posgrados en Educación y la Red de Vulnerabilidad e inclusión Social de la Cátedra Unesco. Coautora y autora de artículos y capítulos de libro. Correo de contacto: maria.velasco@isceem.edu.mx

### **Rocío Elizabeth Salgado Escobar**

Doctora en Educación por el ISCEEM. Se desempeña en esta institución como docente e investigadora de la División Académica Tejupilco. Las líneas de investigación que cultiva son: juventudes, escuela y derecho a la educación en contextos de vulnerabilidad. Coordina seminarios básicos y optativos en los programas de Doctorado, Maestría y Especialidad del ISCEEM en el marco de los que participa en comités de tesis que fortalecen la formación de comunidades científicas. Es integrante de la cátedra Unesco y red Vulnerabilidad e Inclusión Social; también es autora y coautora de capítulos de libro, artículos y ponencias nacionales e internacionales. Cuenta con Perfil Prodep desde 2012. Correo de contacto: [rocio.salgado@isceem.edu.mx](mailto:rocio.salgado@isceem.edu.mx)

### **José Federico Benítez Jaramillo**

Doctor en Ciencias de la Educación. Docente e investigador del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Perfil Prodep 2016-2019 y 2021-2024. Candidato el SNI. Representante y líder del cuerpo académico ISCEEM CA-1 Educación y Poder. Prácticas Educativas con Infancias y Juventudes en Contextos de Vulnerabilidad. Con las líneas de generación y aplicación de conocimiento: cultura escrita y vínculo pedagógico y la Línea de investigación: interacciones educativas y alfabetismos emergentes con infantes y jóvenes. ha impartido cursos, seminarios y talleres en los programas de maestría y doctorado del ISCEEM, ha dirigido tesis de licenciatura, maestría y doctorado como tutor, cotutor y lector. Ha participado como organizador y ponente en eventos académicos locales, estatales y nacionales en foros, conferencias y conversatorios digitales, así como autor de capítulos de libros y de diferentes artículos publicados en revistas indexadas nacionales e internacionales. Correo de contacto: [jose.benitez@isceem.edu.mx](mailto:jose.benitez@isceem.edu.mx)



**Desafíos, debates y propuestas  
sobre vulnerabilidad e inclusión social,**

coordinado por

Leonor Guadalupe Delgadillo Guzmán,

estuvo a cargo de la Dirección de Bienes Públicos del Conocimiento de  
la Secretaría de Ciencia, mediante el Departamento de Libros Abiertos.

En su composición se usaron las fuentes Gandhi Serif y San Serif.

Departamento de Libros Abiertos  
de la Dirección de Bienes Públicos del Conocimiento  
de la Secretaría de Ciencia

Yeydi López Hernández	<i>Análisis e interpretación del sistema antiplagio</i>
Iván P. G.	<i>Corrección ortotipográfica y diseño de interiores</i>
Patricia Vega Villavicencio	<i>Coordinación editorial</i>

Por disposición del Reglamento de Acceso Abierto de la Universidad Autónoma  
del Estado de México se publica la versión PDF de este libro  
en el Repositorio Institucional de la UAEMEX.