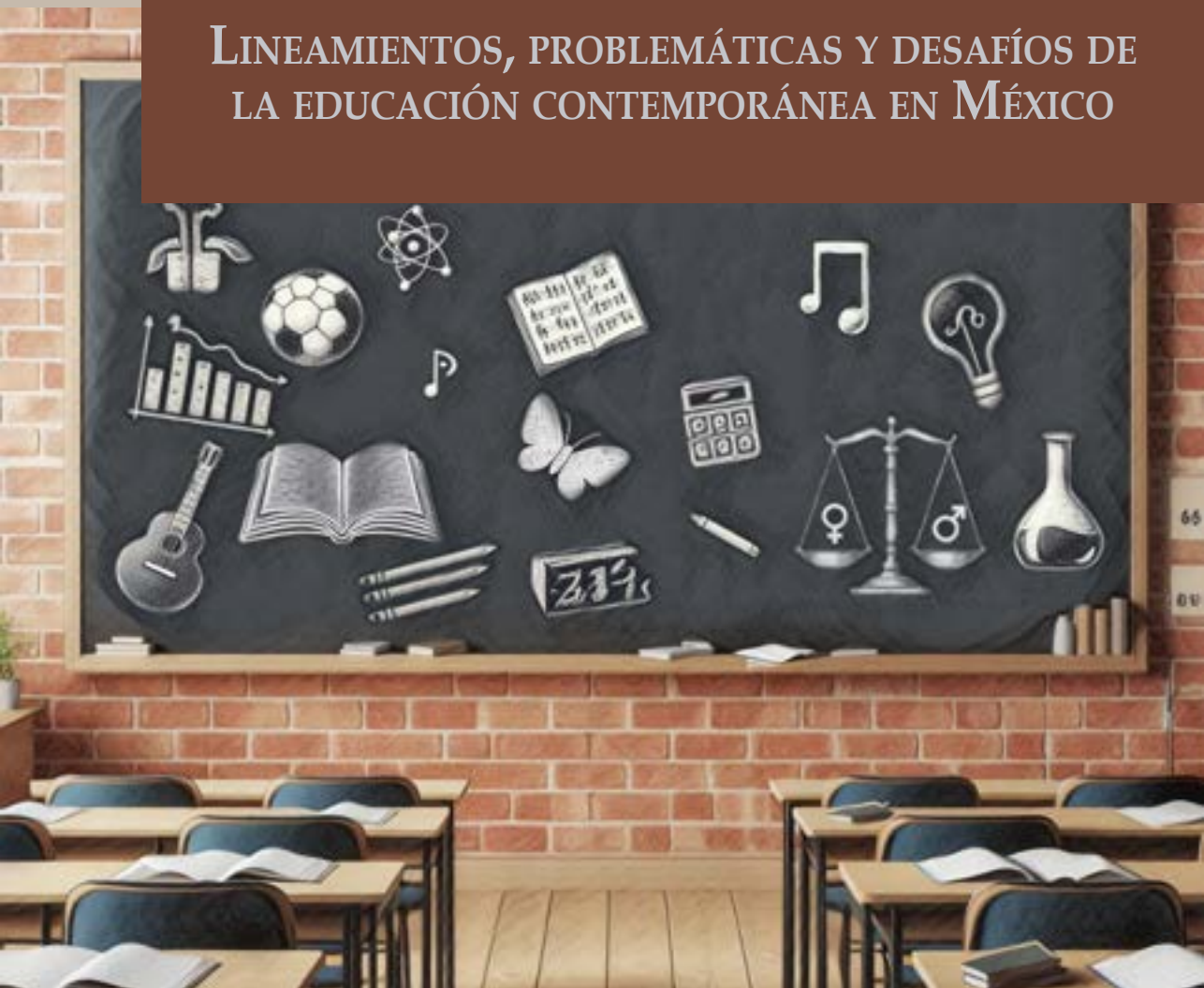


LINEAMIENTOS, PROBLEMÁTICAS Y DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA EN MÉXICO



Norma Gutiérrez Hernández

Coordinadora

Lineamientos, problemáticas y desafíos de la educación contemporánea en México

Este libro fue evaluado por pares académicos externos bajo la modalidad de doble ciego. Los dictámenes se encuentran bajo resguardo de Paradoja Editores.

Diseño Editorial: Hesby Martínez Díaz
Maquetación: Paradoja Editores

Primera edición: 2024
© Norma Gutiérrez Hernández

© Paradoja Editores
Virreyes 203, Centro Histórico,
C.P. 98000, Zacatecas, Zac.
paradojaeditores@gmail.com

ISBN: 978-607-26550-3-4

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra, por cualquier modo electrónico o mecánico, sin la autorización de la editorial.

El contenido de esta obra es responsabilidad de las y los autores.

Lineamientos, problemáticas y desafíos de la educación contemporánea en México

Norma Gutiérrez Hernández

Coordinadora

ÍNDICE

- 6 **Prólogo**
Julieta Arcos Chigo
- 9 **De la calidad a la mejora continua en la educación**
Alejandra Ariadna Romero Moyano
Nydia Leticia Olvera Castillo
- 23 **Promoviendo la alfabetización nutricional: un enfoque integral para un estilo de vida saludable**
Rosalinda Gutiérrez Hernández
Juana Ma. del Carmen Gutiérrez Hernández
- 43 **Diversidad funcional y tecnopedagogía: una búsqueda para construir una educación inclusiva**
Marcos Manuel Ibarra Núñez
Yanira Xiomara de la Cruz Castañeda
Lizeth Rodríguez González
- 60 **El fomento de la lectura como deuda cultural de México**
Arlett Cancino Vázquez
- 89 **La educación sexual integral en el marco de los derechos humanos**
Laura Rangel Bernal
- 105 **Violencias escolares y de género: área de oportunidad de urgente atención en el sistema educativo nacional**
Norma Gutiérrez Hernández

- 132 **Problemáticas medioambientales en instituciones educativas de Zacatecas**
Josefina Rodríguez González
Irma Faviola Castillo Ruiz
- 155 **La transformadora influencia del arte en la educación**
Carolina López Lozano
- 170 **Población en condiciones de vulnerabilidad en México: retos de la inclusión educativa**
Mónica Guadalupe Chávez Elorza
- 190 **Ciencia abierta como derecho y desarrollo humano**
Elizabeth Gómez Rodríguez
- 203 **El abc del paradigma humanista**
Georgina Indira Quiñones Flores
- 212 **La comunicación en el campo educativo, la posibilidad de reconstruir relaciones más saludables**
Beatriz Marisol García Sandoval
Ángel Román Gutiérrez
- 224 **Síndrome de *Burnout*. Bienestar docente, un reto en la educación contemporánea**
Sonia Villagrán Rueda
David Jasso Velazquez
- 248 **Educación socioemocional en el aula**
Noemi González Ríos
- 268 **Semblanzas de autoras y autores**

PRÓLOGO

Felicito ampliamente a Norma Gutiérrez Hernández por la coordinación del grupo multidisciplinario que dio forma al libro *Lineamientos, problemáticas y desafíos de la educación contemporánea en México*; el cual ofrece un panorama amplio de la compleja situación en que se encuentra la comunidad escolar de nuestros días. En este análisis incluyente no se queda afuera nadie, lo mismo se refiere al colectivo docente como a las y los estudiantes, las madres y los padres de familia.

Como el título de la obra lo indica, la educación de la actualidad se encuentra de cara a un contexto desafiante por múltiples problemáticas, al que las autoridades escolares –tanto académicas como gubernamentales– han propuesto hacerle frente con una estructura teórico-metodológica integrada por cuatro campos formativos (Lenguajes, Saberes y pensamiento matemático, Ética, naturaleza y sociedad y De lo humano y lo comunitario) y siete ejes articuladores (Inclusión, Vida saludable, Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura, Artes y experiencias estéticas, Igualdad de género, Pensamiento crítico e Interculturalidad crítica), dicha estructura es el hilo conductor que cohesiona los capítulos de este compendio que bien puede ser un manual para las y los docentes en funciones.

La docencia es, moral y emocionalmente, la labor más gratificante en el mundo, porque nos permite formar personas que contribuirán a construir una sociedad más justa. Quienes nos dedicamos a la docencia, la consideramos la profesión más noble porque nos proporciona estímulos como una mirada juvenil llena de alegría o una tierna sonrisa plena de agradecimiento.

En la otra cara de la moneda, encontramos al apostolado del magisterio, criticado duramente por la sociedad actual, sobrecargado con exigencias administrativas, lidiando diariamente con las conductas de adolescentes desafiantes, resolviendo en las escuelas situaciones deli-

cadav y a cambio, frecuentemente, se reciben salarios por debajo del promedio que de los que se obtienen en otras profesiones y en otros oficios.

La obra que las lectoras y los lectores tienen entre sus manos nos dejan ver que atrás quedaron los tiempos en que los preceptores eran los tiranos castigadores con las palmetas y las preceptoras se desempeñaban como simples cultivadoras de habilidades de ornato con el hilo y la aguja. A través de sus diferentes capítulos, este libro presenta una radiografía de la docencia, en la que se le observa como un oficio asediado por requerimientos, como un compromiso interpersonal con interacciones sociales sanas, un alto desempeño académico y administrativo, lo que implica largas jornadas laborales y escasos tiempo de recuperación y descanso para disfrutar con la familia.

Desde la antigüedad mediterránea, la formación de los ciudadanos fue una preocupación de la sociedad en general y de los educadores en particular, quienes se preguntaron en torno a qué y cómo enseñar. Este binomio les mantuvo ocupados como un rasgo esencial de sus reflexiones en periodos históricos posteriores como la Edad Media, el Renacimiento y la Modernidad.

En el caso del México moderno, las primeras reflexiones pedagógicas tuvieron lugar a inicios de la década de 1880, cuando los planteamientos higienistas incidieron en los posteriores debates educativos del decenio de 1890, a partir de los cuales se comenzó a hablar de armonizar distintos conocimientos científicos, técnicas de enseñanza y recursos didácticos para formar a los profesionales de la educación, modificar la forma en que las y los estudiantes aprendían; sin dejar de lado la transmisión de valores éticos y la construcción de la identidad nacional mexicana a finales del siglo XIX y principios del siglo XX.

Las y los especialistas que contribuyeron a formar este texto nos invitan a ser conscientes, que hoy en día el trabajo de una profesora o un profesor es mucho más complejo que el de quienes ejercieron el magisterio en la centuria pasada. La docencia de nuestros tiempos es tan demandante que llega a producir efectos negativos en nuestra salud mental, por ejemplo, agotamiento emocional, insatisfacción laboral, baja realización personal. Las maestras y los maestros de hoy

debemos desarrollar habilidades para manejar las Tecnologías de la Información, la Comunicación, el Conocimiento y el Aprendizaje Digital (TICCAD), resolver conflictos al interior de nuestro colectivo y en nuestra comunidad escolar, así como contribuir a la construcción de una escuela inclusiva libre de prejuicios, estigmas y limitaciones físicas.

Ante una situación como la reseñada, se nos propone, por un lado, el establecimiento de relaciones sociales y laborales sanas y significativas al interior de nuestro colectivo, con nuestra comunidad escolar, con las y los estudiantes, sus madres y sus padres. Por otro lado, aprovechar las oportunidades de formación, capacitación y actualización, lo que implica conocer la normatividad vigente, tanto federal como estatal para saber cómo actuar en determinadas situaciones.

Considero que el principal aporte de esta obra es hacernos ver que en las manos de las y los docentes está la formación de mujeres y hombres conscientes, autónomos, sanos física y mentalmente, capaces de contribuir al desarrollo y progreso material del país, por lo que debemos luchar para que la educación sea integral y liberadora, para las y los estudiantes y que, a su vez para nosotros, maestros y maestras, sea un modo honesto y digno de vivir.

Julieta Arcos Chigo
Facultad de Historia
Universidad Veracruzana
jarcos@uv.mx

DE LA CALIDAD A LA MEJORA CONTINUA EN LA EDUCACIÓN

Alejandra Ariadna Romero Moyano
Nydia Leticia Olvera Castillo

Antecedentes históricos del concepto “calidad”

La calidad es un concepto arraigado en la historia de la humanidad, evidenciado desde tiempos remotos. A lo largo de los siglos, las personas han buscado productos y servicios que cumplan con ciertas especificaciones que los hagan adecuados para su consumo o uso. Este interés por la calidad se puede trazar desde la época de los artesanos en la Edad Media en Europa, como lo señalan Evans & Lindsay (2009) y, con el tiempo, se ha estudiado hasta convertirla en una forma de ser y de actuar, una filosofía de vida.

Durante la Revolución Industrial, figuras como Whitney impulsaron la estandarización de partes, lo que subrayó la importancia del aseguramiento de la calidad como un elemento principal en cualquier proceso. Al reducir la variabilidad y cumplir con especificaciones técnicas, se facilita la elaboración de productos o servicios normalizados que buscan los consumidores. Este enfoque se consolidó con la adopción de los principios de la administración científica por parte de Taylor, quien enfatizó la necesidad de métodos sistemáticos para mejorar la calidad y los procesos productivos.

En los inicios del siglo XX, la compañía Western Electric en Estados Unidos inició una investigación y desarrolló nuevas estrategias mediante la reunión de un grupo de expertos, entre ellos se encontraban Walter Shewhart, Harold Dodge, Joseph Juran y Edward Deming, a quienes se les atribuyen los principios de los modelos de mejora continua y el movimiento de la Calidad Total. Este equipo generó diversas

metodologías y técnicas para la optimización, es entonces cuando la calidad surgió como una disciplina técnica (Lindsay & Evans, 2019).

Posterior a la Segunda Guerra Mundial, Japón emergió como un ejemplo destacado en la aplicación de conceptos relacionados con la mejora continua, conocida como “Kaizen”. Esta filosofía de trabajo, promovida por el ciclo Deming (Figura 1), enfatiza la importancia de la mejora constante en todos los aspectos de una organización. Japón demostró cómo la implementación disciplinada de estos principios no sólo mejora la calidad de los productos y servicios, sino que se convierte en una forma de vivir.

El ciclo Deming implica que la organización realice una planificación para la mejora, ejecute las acciones diseñadas, evalúe el impacto y desempeño de las actividades realizadas y, con base en la evaluación, el personal valore el logro de resultados para entonces tomar decisiones pertinentes para replantear los indicadores no alcanzados, establecer nuevas metas y generar entonces un nuevo plan de trabajo, a esto se le conoce como el ciclo de mejora continua (Figura 1).

Figura 1. Ciclo de Mejora Continua



Fuente. Elaboración Propia, con información de Mahadevan (2009).

El grupo de expertos en calidad incluía a destacados nombres como Edward Deming, Joseph Juran y Kauru Ishikawa, quienes desarrollaron directrices fundamentales para alcanzar la calidad en las organizaciones. Los tres coincidieron en varios aspectos clave: enfatizaron la

importancia de la dirección efectiva, la necesidad de una formación y capacitación continua y actualizada del personal, subrayaron la importancia de mantener una determinación constante hacia la mejora, resaltaron que la responsabilidad de la calidad recae en todo el personal de la organización y defendieron que la gestión debe estar fundamentada en el respeto hacia la humanidad (Miranda Chamorro & Rubio, 2007).

Distintos movimientos han trabajado los conceptos de calidad y mejora continua, se han manejado como sinónimos, como consecuencia, al afirmar que para llegar a la calidad se requieren acciones de mejora continua y que ésta es efecto de la filosofía de calidad, entre los conceptos y metodologías utilizadas destacan Círculos de Calidad, Administración de la Calidad Total (TQM), la serie de normas ISO 9000, 14000, 18000, *Lean Management*, Ciclo Deming, entre otras, han provocado que las organizaciones, independientemente de su giro o sostenimiento, busquen mejorar sus procesos, indicadores y por ende sus resultados.

La calidad en la educación

La transición de la aplicación de los conceptos y principios de la calidad especialmente ubicados en una estructura empresarial al sistema educativo, en particular a una escuela, tiene implicaciones de consideración, un centro educativo es un sistema de actividad humana en el que no procede la estandarización de procesos; además, el contexto, el lenguaje, los saberes previos del alumnado, la formación docente, la preparación de madres y padres de familia, entre muchos otros, no se pueden controlar como en una empresa, sin embargo, los principios y algunas de sus metodologías se pueden aplicar en cualquier organización, sobre todo aquellas que tienen que ver con la forma de ver y hacer que las cosas sucedan.

Desde los setenta existe la preocupación de mejorar la calidad en la educación, distintos organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo

Económicos (OCDE), así como los gobiernos locales, han identificado la necesidad de cambiar los resultados de aprendizaje del alumnado y las condiciones en las que se trabaja al interior de las instituciones educativas. Los sistemas educativos han cambiado sus preocupaciones, desde el logro de la cobertura, adaptación de los contenidos a las necesidades de la población, la accesibilidad hasta el cumplimiento de los objetivos educativos para el alumnado y la comunidad en donde vive, como lo señala Martínez (2018), la preocupación de la calidad de la educación debe centrarse en preparar jóvenes que quieran transformar su sociedad y mejorarla.

El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) reconoce en sus Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 2030, específicamente en el número cuatro, la importancia de la educación de calidad. Este punto destaca la necesidad de que todas las niñas y niños reciban educación desde la primera infancia en preprimaria, completen la educación primaria y secundaria con resultados de aprendizaje relevantes y efectivos y, desde luego, aseguren el acceso equitativo de mujeres y hombres a la educación superior. Además, se busca eliminar las disparidades de género en todos los niveles escolares, mejorar la formación del profesorado y la infraestructura educativa, entre otras metas (PNUD, 2024)

Cada país ha decidido, de acuerdo a sus propias condiciones, cómo se aborda el cumplimiento al cuarto objetivo de los ODS, lo que implica un análisis exhaustivo de las condiciones propias de su sistema educativo y de cómo este se alinea a la política nacional y a las prioridades establecidas por los gobiernos locales.

Sylvia Schmelkes, en 2018, estableció que la calidad de la educación es un concepto relativo y dinámico, ya que el término depende del punto de referencia que se tome, es decir, del indicador, tiempo y contexto con el que se compare; además, la misma autora afirma dos situaciones: 1) que la calidad es un proceso de mejora continua, ya que la excelencia realmente nunca se alcanza del todo debido a que las instituciones se proponen siempre metas más elevadas cuando ya las han alcanzado y 2) el punto de comparación de la mejora es la escuela contra sí misma y con los indicadores que se ha autoimpuesto, no es

un concurso entre instituciones, lo que concuerda con Martínez (2018) cuando establece que lo importante es estudiar si las escuelas son buenas pero no “con una visión miope de *ranking*”.

Por otro lado, Bracho (2018) menciona que la calidad en la educación es un concepto relativo de acuerdo con los estándares normativos que el sistema imponga a las instituciones educativas, tiene sentido y depende de aquellas decisiones y elecciones que la comunidad escolar tome como referencia, con aquello que desea mejorar y siempre es contextual, ya que está asociada a su entorno.

En México, los esfuerzos que ha realizado el gobierno federal en cada una de sus administraciones en pro de calidad educativa se han materializado a través de distintas políticas y programas, en los que destaca Redes, Escuelas de Calidad, Escuelas de Tiempo Completo, La Escuela es Nuestra y en la Nueva Escuela Mexicana se busca la mejora continua en la educación.

La preocupación de cada una de las administraciones gubernamentales es que el estudiantado logre de mejor forma los aprendizajes esperados, que exista un impacto en la comunidad que rodea a la escuela y que ésta, con base en su contexto y su propia autoevaluación o diagnóstico, establezca su ruta hacia la mejora.

Las metodologías de trabajo que se han impulsado para la mejora de la calidad de las escuelas han ido desde un “proyecto escolar” cuya base era la localización del problema educativo más sentido por el estudiantado y a partir de éste el profesorado realizaba un plan de trabajo para corregirlo, el esquema de compensación era para el docente y fomentar su arraigo en la comunidad escolar estaba enfocado principalmente para las escuelas multigrado.

El Plan Estratégico de Transformación Escolar basado en una autoevaluación de la gestión académica, administrativa y de participación social, en la que el colectivo dirigía los esfuerzos de la comunidad al logro de la misión y visión que cada institución establecía y traducía a objetivos, estrategias y metas, el apoyo se distribuía hacia la escuela para que llevaran a cabo sus propios planes de trabajo, en esta etapa se fomentó también la rendición de cuentas y la gestión participativa.

Posteriormente, la ruta de mejora y en la Nueva Escuela Mexicana, el estudiantado, en conjunto con el profesorado, buscan las necesidades de la comunidad y a partir de la evaluación se realizan proyectos de índole educativo. Los apoyos llegan a la escuela a través de las madres y padres de familia.

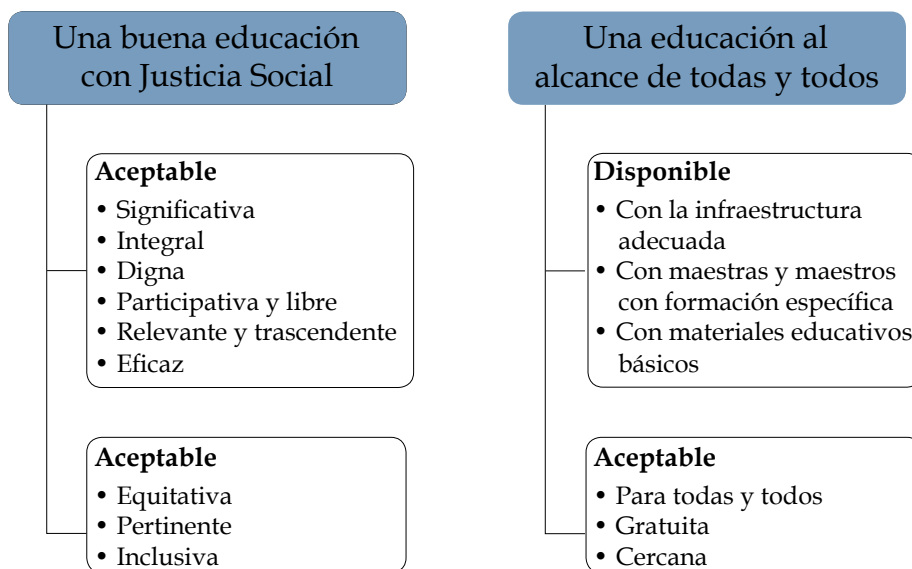
La calidad en la educación se construye día a día, así como el proceso de mejora continua, en México, el organismo que define los lineamientos y directrices relacionados al cumplimiento de las tareas asignadas al Sistema Educativo Nacional es la Comisión para la Mejora de la Educación (MEJOREDU). Los objetivos que establecen para que la escuela logre su misión son dos: 1) *Garantizar el ejercicio pleno del derecho a la educación* y 2) *Todas y todos participan de una buena educación con justicia social* (MEJOREDU, 2022), lo que se refiere a cumplir cabalmente el artículo 3º constitucional, haciendo que la comunidad escolar en su conjunto (profesorado, alumnado, madres y padres de familia, partes interesadas, hacedores de políticas públicas, etcétera) participen de la mejora de los procesos escolares al interior de la escuela y con impacto en la comunidad.

MEJOREDU establece los siguientes aspectos para enfocar los esfuerzos de mejora: trabajo docente, formación continua y desarrollo profesional docente, participación estudiantil, participación social, diseño curricular, desarrollo de materiales educativos, gestión educativa y escolar, entre otros (MEJOREDU, 2022). Si bien son varios, se sugiere que el colectivo haga un plan de trabajo destacando aquellos componentes que le sean prioritarios de acuerdo con su evaluación inicial. Análogamente, varios de estos conceptos son los que impulsaban los teóricos de la calidad para la mejora organizacional

Los dos pilares reconocidos por MEJOREDU para la mejora de la educación son los siguientes: 1) una educación de calidad con justicia social; y 2) una educación accesible para todas y todos. Estos atributos se detallan en la Figura 2. Además, Tomasevski citado por Schmelkes (2014) establecen como dimensiones clave la aceptabilidad, disponibilidad (*availability*) y accesibilidad, la comisión añade el atributo equitativo, buscando que sea adaptable a la población que requiera el servicio.

Sin embargo, el gran reto para todas y todos los integrantes del colectivo escolar es entender claramente a qué se refiere cada uno de los atributos descritos en la Figura 2 y sobre todo cómo es que la escuela los abordará y los definirá de acuerdo con su realidad.

Figura 2. Pilares, Dimensiones y Subdimensiones para la mejora continua



Fuente. Elaboración propia a partir de MEJOREDU, 2022, p. 18.

El proceso de mejora continua en las instituciones educativas

Para iniciar con el proceso de Mejora Continua, la escuela debe conocer su realidad y contexto, como parte de su autoevaluación lo que implica, de acuerdo con MEJOREDU (2022), el *reconocer que las propiedades, el alcance y los logros de los proyectos de mejora dependen de las características territoriales, culturales, económicas, políticas y sociales que distinguen los contextos en donde se ubican las escuelas, instituciones y centros educativos* (p. 13).

Con base en la autoevaluación o diagnóstico contextualizado, la mejora inicia en el proceso de decisión sobre cuál de los atributos que

se han establecido por la autoridad educativa se seleccionará para iniciar con los trabajos, para esto se genera un evento “Kaizen¹” o de mejora, en el que participa la comunidad educativa. El proceso implica identificar la situación actual de la institución y establecer el objetivo de mejora, definiendo el plazo y las estrategias para implementar el cambio.

El proceso de mejora o ciclo Deming aplicado a la educación se muestra en la Figura 3. El ciclo comienza a “girar” cuando el colectivo se compromete e inicia el proceso, de aquello que necesita corregir, prevenir o mejorar y también establece qué es lo que “limita” el crecimiento de cualquiera de sus indicadores y toma conciencia de los riesgos que tienen al interior y exterior de la comunidad que intervienen en sus distintos ámbitos de incidencia.

Figura 3 Espiral de la mejora



Fuente. Elaboración propia.²

¹ Kaizen: término japonés que se refiere al mejoramiento o mejoramiento continuo, aplica en la vida social, familiar, personal y de trabajo. Involucra a todas y todos los integrantes de una organización. Se reconoce como una forma de vivir. Kai= cambio, Zen= Bueno. (Imai, 2012).

² Imagen de la espiral tomada de LCM (2011).

Los conceptos de calidad se aplican en el ámbito educativo, donde el ciclo Deming se emplea para la mejora continua. A través de la autoevaluación contextualizada, el cuerpo docente inicia el proceso al establecer un plan de trabajo destinado a mejorar los pilares, dimensiones o subdimensiones seleccionadas, o aquellas que la comunidad escolar haya identificado como prioritarias.

Las metodologías en las que se basan los programas y políticas públicas buscan que el colectivo docente mejore las condiciones y procesos importantes para la comunidad, es cuando los enfoques de la calidad se hacen presentes, así como los principios diseñados por los teóricos de la calidad total; Montesogullari, en 2023, señala algunos de los atributos reconocidos como parte sustantiva de la metodología de Gestión Total de la Calidad y que en las instituciones educativas son de vital importancia para que la mejora se haga realidad, tal como el liderazgo del profesorado, la orientación y enfoque al alumnado, la búsqueda constante de la mejora, la colaboración y participación del colectivo docente, así como la gestión efectiva de datos e información para la toma de decisiones.

La metodología más reconocida para generar un proceso de mejora continua en cualquier organización es el ciclo Deming, la **primera etapa** se refiere a la Planeación, de acuerdo con Álvarez & Barrera (2004) al realizar esta fase, la institución educativa se encuentra en un ambiente de madurez y *superación, corresponsabilidad, autoexigencia y de búsqueda de la mejora continua* (p. 15) por parte del profesorado, alumnado, personal directivo, administrativo, madres y padres e integrantes de la propia comunidad, el producto generado es un plan de trabajo que pretende mejorar alguna de las dimensiones de la organización escolar. A este documento se le nombra de distintas formas de acuerdo con la política educativa vigente, las metodologías de formato y orden varían, pero la intención es la misma. Planear hacia dónde se debe dirigir la comunidad escolar para lograr los objetivos que se autoestablezca.

Es responsabilidad del colectivo escolar el ejecutar el plan realizado, **segunda etapa** del ciclo de mejora continua, siempre tratando de cumplir con fechas, recursos y actividades planeadas, es una fase de disciplina, trabajo en equipo, responsabilidad para la toma de decisio-

nes y mucho esfuerzo. Es importante dar cuenta de las acciones que se realizan y recabar la información de los esfuerzos realizados.

Al llevar a cabo la **tercera etapa** del ciclo de mejora se evalúa el resultado o impacto de los esfuerzos realizados, la recomendación es que la comunidad educativa establezca sus propios indicadores, con base en lo que le sea útil para la toma de decisiones. Los indicadores pueden ser cuantitativos o cualitativos, sin embargo, deben cumplir los siguientes requisitos:

- Claridad: los indicadores se expresan con enunciados de estructura gramatical correcta, con significado definido e identificado. Todas y todos en la escuela entienden el indicador, les brinda la misma información y referencia.
- Pertinencia: permite la medición cuantitativa o cualitativa del proceso, atributo referido en un elemento del plan de la escuela, permite revisar avances a lo largo del tiempo.
- Relevancia: aporta información útil y significativa sobre el comportamiento del elemento que se observa, a fin de establecer relaciones y comparaciones, brinda información útil para la toma de decisiones.
- Sensibilidad: consiste en permitir la observación de la información en el tiempo, así como la recolección periódica de datos para apoyar la medición cuantitativa o cualitativa de los avances, además de observar los cambios en el tiempo.
- Viabilidad: considera la posibilidad de localización y acceso a la información que se requiere para nutrir al indicador. Es factible obtener la información de forma sencilla y en tiempo. No debe representar un trabajo administrativo adicional al que el profesorado ya realiza durante su jornada para poder realizar el cálculo.

La etapa de evaluación se realiza en periodos en el que la escuela pueda medir los avances, las jornadas de Consejo Técnico Escolar son espacios pertinentes para la realización del cálculo y análisis de la información que alimenta los indicadores. Además, brinda un tiempo para la preparación de la cuarta fase del ciclo de mejora.

La última fase, **cuarta etapa** del ciclo de mejora es “actuar”, que se refiere a tomar decisiones de acuerdo con las tendencias de los indicadores numéricos, las historias sucedidas o la evolución de las narrativas que cuenten los registros cualitativos, la comunidad escolar podrá tomar decisiones para corregir o mejorar el plan inicial, cambiar las metas, trabajar en un sentido distinto, es entonces cuando comienza el ciclo virtuoso de la mejora continua, vuelve a iniciar, pero ya en un nivel superior, es un espiral en crecimiento como se muestra en la Figura 4, a lo que se ha nombrado el “espiral virtuoso para la mejora”.

Figura 4. Espiral virtuosa para la mejora



Fuente. Elaboración propia.³

Cada comunidad escolar aborda estos ciclos de mejora como un ejercicio de madurez, autoexploración, compromiso y disciplina. Este proceso implica una colaboración intensa de las y los integrantes del colectivo educativo: docentes, estudiantes, madres y padres de familia, así como cualquier persona interesada en la educación dentro de la comunidad. Es un esfuerzo conjunto que refleja la responsabilidad compartida con la mejora educativa y el progreso continuo.

³ Imagen de la espiral tomada de Praesens (2014).

En conclusión, el concepto de calidad, que tuvo sus orígenes en el ámbito productivo y empresarial, ha evolucionado para aplicarse en diversos sectores, incluyendo el sistema educativo, tanto público como privado. Las políticas educativas actuales se centran en mejorar las condiciones de las escuelas, del cuerpo docente, de la infraestructura y de las relaciones con la comunidad escolar, así como en potenciar el aprendizaje de las y los estudiantes. Sin embargo, el verdadero objetivo es que la escuela experimente mejoras constantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como en sus relaciones con la comunidad, lo que eventualmente traerá beneficios a corto y largo plazo.

Es crucial que la escuela se compare consigo misma, reconociendo que el contexto de la institución impide la aplicación de procesos estandarizados. En cambio, cada colectivo docente debe tener la libertad de decidir el rumbo de la escuela y del aprendizaje estudiantil en función del contexto, las experiencias y las capacidades individuales. Además de elegir aquellos indicadores educativos que le sean relevantes para la mejora, que se definan en la escuela, se trabaje por ellos, se midan y se tomen decisiones.

Realizar el proceso de mejora de forma tenaz, genera cultura, disciplina y compromiso. Lo importante es que las pequeñas pero constantes mejoras realizadas en los procesos académicos, de gestión y de participación social, serán las que traerán beneficios a la institución y a la comunidad escolar, convirtiéndose en una organización que trabaja por la calidad educativa.

Referencias

- Álvarez García I, Topete Barrera C. (2004). Búsqueda de la calidad en la educación básica. Conceptos básicos, criterios de evaluación y estrategia de gestión. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos México XXXIV (3)*, 11-25. Consultado el 02 de 02 de 2024, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27034302>
- Bracho, T. (2018). Hacia un concepto de Calidad. *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México*, 23-27.
- Evans James, Lindsay Williams. (2009). *Administración y control de la calidad*. México: Cengage Learning.
- LCM. (2011). *La covacha matemática*. Obtenido de <https://covacha-matematica.blogspot.com/2011/09/todas-las-espirales-fibonacci-son.html>
- Mahadeban, B. (2009). *Operations Management Theory and Practice*. India: Pearson Education.
- Martínez Rizo, F. (2018). La preocupación por la calidad de la educación y su valor social. *Revista Fuentes*, 17-27.
- Masaaki, I. (2012). *Gemba Kaizen*. New York: Mc Graw Hill Education.
- MEJOREDU. (2022). *La mejora continua de la educación, principios, marco de referencia y ejes de actuación*. Ciudad de México: Mejoredu.
- Mentesogullari, E. (2023). Total Quality Management in Education: A Strategic Approach for Continuous Improvement and Success. *International Journal of Social Sciences*, 184-198.
- Miranda González Francisco, Chamorro Mera Antonio, Rubio Lacoba Sergio. (2007). *Introducción a la Gestión de la Calidad*. Madrid: Delta Publicaciones.
- ONU (24 de 02 de 2024). *Programas de las Naciones Unidas para el Desarrollo*. (2024). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recuperado el 24 de 02 de 2024, de <https://www.undp.org/es/sustainable-development-goals>: <https://www.undp.org/es/sustainable-development-goals>

- Praesens, L. i. (26 de 05 de 2014). *Laetus in Praesens*. Obtenido de <https://www.laetusinpraesens.org/musings/theo2.php>
- Schmelkes del Valle, S. I. (2014). El derecho a la educación. En I. N. Educación, *Informe 2014* (págs. 9-16). México: INEE.
- Schmelkes del Valle, S. I. (2018). Definiciones de calidad en el INEE. *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México*, 18-22.

PROMOVIENDO LA ALFABETIZACIÓN NUTRICIONAL: UN ENFOQUE INTEGRAL PARA UN ESTILO DE VIDA SALUDABLE

Rosalinda Gutiérrez Hernández
Juana Ma. del Carmen Gutiérrez Hernández

Marco introductorio

La alfabetización nutricional es fundamental para incentivar estilos de vida saludables y prevenir enfermedades crónicas relacionadas con la alimentación. Puede definirse como la capacidad de comprender, evaluar y aplicar información sobre nutrición y alimentación de manera efectiva. Esto implica el conocimiento de los distintos grupos de alimentos, la comprensión de las etiquetas de los productos alimenticios, la habilidad para leer y analizar la información nutricional y la destreza para tomar decisiones informadas con relación a la selección y preparación de alimentos saludables. Es importante enfatizar que la alfabetización nutricional, término utilizado con frecuencia de manera intercambiable con el de alfabetización alimentaria, es esencial para tomar decisiones adecuadas que impacten en la alimentación diaria de una persona y, en consecuencia, le generen estilos de vida benéficos para su salud. Así mismo, una estrategia integrada que involucre la educación, la accesibilidad a la promoción de alimentos y los hábitos alimenticios saludables, es necesaria para mejorar la salud-bienestar de la población.

La educación en nutrición resulta crucial para que las personas puedan tomar decisiones fundamentadas acerca de su alimentación y, de igual manera, entender los fundamentos de una alimentación equilibrada, la importancia de incorporar una amplia gama de alimentos de temporada, con alta cantidad de nutrientes, y la capacidad de leer e interpretar las etiquetas nutricionales son habilidades que todas y todos deben adquirir.

Algunas medidas que pueden implementarse para mejorar la nutrición de la sociedad incluyen fundamentalmente: asegurar que se disponga de alimentos saludables y a precios accesibles, fomentar la producción y venta de alimentos frescos y nutritivos en comunidades desfavorecidas e impulsar la agricultura sostenible y local para mejorar notablemente la calidad de la alimentación de la población. Además, es importante fomentar hábitos saludables mediante campañas educativas y políticas públicas, que impulsen la transformación en los patrones alimentarios de las personas, incluyendo el fomentar la ingesta de frutas y verduras, reducir el consumo de alimentos procesados y ricos en azúcares, así como promover la hidratación hídrica.

Políticas públicas que promueven la vida saludable

A nivel internacional existen diversas políticas públicas que promueven el bienestar y la vida saludable, enmarcadas en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas. De especial relevancia es el DS 3, el cual se centra en la garantía de la vida sana y el bienestar en las diferentes etapas de la vida (Eroditá, 2023; Gallo & Vera, 2019). Algunas de las principales políticas públicas internacionales que abordan la promoción de la vida saludable incluyen (Da Silva, Puga & Torralbo, 2024): la Convención Marco de la Organización Mundial de la Salud (OMS) para el Control del Tabaco; la Estrategia Mundial sobre Alimentación, Actividad Física y Salud de la OMS y el Plan de Acción Mundial para la Prevención y el Control de las Enfermedades No Transmisibles. Además de estas políticas públicas, la OMS también ha desarrollado diversas directrices y recomendaciones para promover la vida saludable. Entre estas directrices se encuentran las siguientes: dieta saludable, actividad física, tabaquismo, alcohol y drogas (Martínez, 2021).

En México, se implementan diversas políticas públicas que fomentan un estilo de vida saludable y que se encuentran enmarcadas dentro del Plan Nacional de Desarrollo 2023-2024. Este plan tiene como prioridad fortalecer el bienestar de la población, para que goce de buena salud sin patologías establecidas (Mora, 2022). También dentro

de este marco, se encuentra el Plan Estatal de Educación Básica 2022, el cual tiene entre sus objetivos promover los estilos de vida saludables, a través de la educación, la cultura física y el deporte. De igual manera se contempla la inclusión de contenidos relacionados con la educación para la salud dentro de los planes y programas de estudio de nivel básico, con el propósito de que las y los estudiantes adquieran conocimientos y habilidades para promover su salud y prevenir enfermedades.

Otro aspecto importante del plan es el fortalecimiento de la educación física y el deporte en las escuelas, con el fin de fomentar en las y los estudiantes hábitos saludables de actividad física. Asimismo, se promueve la alimentación saludable en los centros educativos para que las y los estudiantes adopten hábitos alimenticios sanos. Además, se contempla la edificación y mantenimiento de espacios públicos destinados a la actividad física, con el propósito de brindar a la población acceso a entornos seguros y adecuados para la práctica deportiva. Estas políticas públicas tienen como meta principal mejorar la salud de la población mexicana, reduciendo la presencia de patologías crónicas y elevando la calidad de vida de las ciudadanas y los ciudadanos.

El Programa Nacional de Salud 2022-2025, cuya finalidad es garantizar a todas y todos los mexicanos acceso a servicios de salud de calidad, con promoción de la buena salud y la prevención de enfermedades, incluye acciones específicas para promover una buena alimentación, la actividad física y la prevención del alcoholismo, el tabaquismo y el consumo de drogas.

Por otra parte, la Estrategia Nacional de Salud Escolar tiene como objetivo mantener la buena salud de las niñas, niños y adolescentes a nivel nacional. Dentro de esta estrategia, se incluyen acciones para promover hábitos saludables en las escuelas, considerando el ejercicio, la dieta saludable y evitar las toxicomanías. En este mismo sentido está el Programa Nacional de Salud Materno Infantil, en su objetivo menciona que se priorizará la calidad en los servicios de salud para que permitan el desarrollo saludable de las mujeres (en el embarazo, el parto y el puerperio) y sus hijas e hijos, incluyendo acciones para promover la lactancia materna, la alimentación saludable y la actividad física.

Otro programa inherente al tema es el Programa de Prevención y Control del Sobrepeso-Obesidad, cuyo objetivo se centra en la prevención y el control de sobrepeso-obesidad a nivel nacional y se incluyen acciones para reducir el consumo de azúcares añadidos, grasas saturadas y trans, a la vez que se considera la actividad física y la buena alimentación.

Conjuntamente con estas políticas públicas, el gobierno mexicano ha llevado a cabo diversas iniciativas para fomentar un estilo de vida saludable a nivel nacional. Esto incluye la creación de espacios públicos destinados a la actividad física, la promoción de la alimentación equilibrada y saludable en los programas de alimentación en la escuela y la regulación del etiquetado de bebidas y alimentos. Todas estas políticas públicas tienen como objetivo contribuir a mejorar la salud de la población mexicana, reducir los riesgos y mejorar su calidad de vida.

Importancia de una vida saludable

La vida saludable es un estilo de vida que enfatiza el bienestar físico, mental y social (Argumedo *et al.*, 2023). En la parte II del Plan de Estudios de la Educación Básica 2022, Estructura Curricular del Plan de Estudios, se mencionan los ejes articuladores y campos formativos, entre los que destaca el de la vida saludable (Díaz-Barriga *et al.*, 2023). En las aulas es posible promover hábitos saludables al integrar experiencias de aprendizaje que aborden temas relacionados con la buena salud. Esto contribuye a una formación integral de las y los estudiantes, quienes aprenden a adoptar hábitos de higiene y autocuidado para prevenir enfermedades. Asimismo, se fomenta la importancia de conocer y cuidar el propio cuerpo a través de prácticas de actividades físicas y discusiones educativas.

Para que sea más claro el concepto de vida saludable se debe entender que el estado nutricional refleja el grado en que se cubren las necesidades de nutrientes, las cuales van a depender del consumo de alimentos y de cómo el organismo los procesa, además de la influencia de factores socioeconómicos, emocionales, culturales y físicos.

El estado nutricional se refiere a la situación física de una o un individuo respecto a la ingesta de nutrientes y las adaptaciones fisioló-

gicas provocadas por el consumo de nutrientes. Este estado puede clasificarse como normal o de malnutrición, siendo este último concepto el que engloba la desnutrición (por deficiencia de macronutrientes y micronutrientes) y sobrepeso-obesidad (por exceso de macronutrientes y micronutrientes) (Luna *et al.*, 2018).

Para determinar si una persona está experimentando desnutrición o sobrepeso-obesidad, en el caso de las adultas y los adultos, se puede emplear el Índice de Masa Corporal (IMC), el cual es una medida utilizada para valorar si el peso de un individuo es saludable con respecto a su altura. El cálculo del IMC se obtiene al dividir el peso de la persona en kilogramos entre su altura en metros al cuadrado (Altamirano *et al.*, 2024). Según la OMS, los valores del IMC se clasifican de la siguiente manera: un IMC menor a 18.5 indica bajo peso, un valor entre 18.5 y 24.9 se considera peso normal, entre 25 y 29.9 indica sobrepeso, y 30 o más, obesidad (ver Figura 1) (Neyra & Velásquez, 2024).

En el caso de las niñas y los niños, para calcular el IMC se compara el resultado de la fórmula del IMC antes mencionada con percentiles de crecimiento específicos para su edad y sexo. Estos percentiles varían a medida que los menores crecen y se desarrollan. Generalmente, se consultan tablas de percentiles proporcionadas por organismos de salud, como la OMS o los Centros para el Control y Prevención de Enfermedades (CDC). Estas tablas indican si una niña o un niño se encuentran en un intervalo de peso saludable, bajo peso o sobrepeso en comparación con otros de su misma edad y sexo (Garraza *et al.*, 2023).

Es crucial recordar que el IMC es una medida general que no considera la composición corporal única de cada individuo, es decir, la proporción de grasa y músculo. Se aconseja solicitar la opinión de una o un profesional de la salud para obtener una evaluación más detallada. Varios autores señalan que las herramientas de tamizaje nutricional son útiles para identificar de forma rápida y sencilla a personas que podrían presentar un riesgo de desnutrición o malnutrición (Macana *et al.*, 2023). Algunas de las herramientas de tamizaje nutricional más comunes incluyen el *Mini Nutritional Assessment* (MNA), el *Nutritional Risk Screening* (NRS-2002), el *Malnutrition Universal Screening Tool* (MUST), entre otros. Estas herramientas suelen incluir preguntas

sobre la pérdida de peso, el IMC, el consumo de alimentos y otras variables relacionadas con el estado nutricional de una persona (Pérez-Cruz *et al.*, 2017).

La nutrición desempeña un papel decisivo en cada etapa de la vida, ya que cada una presenta requerimientos específicos. Durante la infancia es fundamental mantener una alimentación balanceada para promover un crecimiento y desarrollo adecuados. Se debe priorizar el consumo de alimentos ricos en proteínas, minerales y vitaminas, con el objetivo de fortalecer el sistema inmunológico. En la adolescencia, es importante mantener una dieta variada y equilibrada para satisfacer las necesidades de energía que demanda el crecimiento y los cambios hormonales propios de esta etapa. Se recomienda consumir alimentos ricos en calcio para fortalecer los huesos en desarrollo.

En la edad adulta, la alimentación debe ajustarse a las necesidades personales, teniendo en cuenta aspectos como el metabolismo, la actividad física y las condiciones de salud. Mantener hábitos alimenticios y saludables es fundamental para prevenir enfermedades crónicas y mantener un peso adecuado. En la vejez, la alimentación juega un papel fundamental en la prevención de enfermedades y el mantenimiento de la funcionalidad. Es vital incluir en la dieta alimentos que sean ricos en fibra, vitaminas y minerales para preservar la salud digestiva.

Figura No. 1. Clasificación del IMC



Fuente: Redacción, 2022.

Comer de forma saludable conlleva numerosos beneficios en las personas. Algunos de estos beneficios abarcan desde mejoras en la salud física, al prevenir enfermedades crónicas, hasta mejoras en la salud mental, al elevar el estado de ánimo y reducir la depresión y la ansiedad, además de incrementar la claridad mental. Una alimentación balanceada también proporciona mayor energía para las actividades diarias y mejora el rendimiento académico al favorecer la memoria, la concentración y la capacidad de aprendizaje. Asimismo, fortalece el sistema inmunológico, previniendo enfermedades y promoviendo una salud más sólida.

Es fundamental mantener una dieta adecuada para fomentar la buena salud y el bienestar general. Esta dieta debe incluir una variedad de grupos de alimentos para asegurar la obtención de todos los nutrientes esenciales (Pérez, 2023). Una alimentación completa, equilibrada, segura, suficiente, variada y adecuada implica la inclusión de grupos alimenticios recomendados como lácteos, granos enteros, frutas, verduras y proteínas (Aranceta *et al.*, 2016).

El agua desempeña un papel fundamental en la hidratación y el óptimo funcionamiento corporal. Se aconseja mantener un consumo de al menos 2 litros de agua diarios (Martínez & Rodríguez, 2023). Para organizar la distribución de los grupos de alimentos en cada comida, el nuevo plato del buen comer se presenta como una herramienta visual útil, que integra frutas, verduras, cereales, proteínas y grasas saludables. Es esencial considerar los alimentos consumidos comúnmente por cada familia, así como dar prioridad a las frutas y verduras de temporada.

De acuerdo con las directrices de la OMS, la jarra del buen beber recomienda un consumo de al menos 8 vasos de agua al día para una óptima hidratación y funcionamiento corporal. En cuanto a los macronutrientes esenciales, las proteínas permiten la reparación y crecimiento muscular, los carbohidratos proporcionan energía y las grasas saludables son vitales para diversas funciones corporales, incluida la absorción de vitaminas (Jiménez *et al.*, 2020). Los micronutrientes esenciales, como vitaminas y minerales (hierro, vitamina C, calcio, zinc, entre otros), son igualmente cruciales para el correcto funcionamiento del organismo.

Para mantener una salud óptima es clave seguir una dieta variada, equilibrada y basada en alimentos frescos y naturales. Incorporar los grupos de alimentos recomendados, mantenerse hidratado, seguir el nuevo plato del buen comer y la jarra del buen beber, y asegurar la ingesta de macronutrientes y micronutrientes esenciales son pasos fundamentales para cuidar nuestra salud.

Importancia de un hábito y su clasificación general

Un hábito es una conducta repetitiva que se adquiere a través de la práctica constante, hasta el punto en que se convierte en automático y se realiza de manera casi inconsciente. Los hábitos son acciones que se llevan a cabo de manera regular, a menudo, como respuesta a ciertos estímulos o situaciones específicas en la vida diaria de una persona (Carías & Ruiz, 2023).

La formación de un hábito sigue generalmente un ciclo que consta de varias etapas. En primer lugar, está la señal o estímulo que desencadena el hábito, seguido de la rutina o acción que se realiza como respuesta a ese estímulo y, por último, la recompensa que se obtiene al llevar a cabo la acción. Con la repetición constante de este ciclo, el hábito se arraiga en las rutinas diarias. Se menciona que se puede establecer entre 21 a 28 días (Clear, 2023).

Existen diferentes clasificaciones de hábitos que se dividen en distintas categorías según su naturaleza y función. Algunas de las clasificaciones comunes incluyen (Mujica-Stach, 2023): hábitos relacionados con la salud, hábitos en el ámbito profesional, hábitos sociales, hábitos personales. Es importante ser consciente de los hábitos, ya que pueden influir significativamente en la calidad de vida y en el éxito en distintos aspectos. Al comprender cómo se configuran los hábitos y cómo se pueden categorizar, es posible trabajar en la adopción de hábitos positivos que contribuirán a lograr metas y llevar una vida más satisfactoria.

Hábito alimenticio y de actividad física

Los hábitos alimenticios y de actividad física son dos pilares fundamentales dentro de los hábitos relacionados con la salud, ya que ambos contribuyen significativamente al bienestar general de una persona. Al unir una dieta equilibrada con la práctica habitual de ejercicio físico, se pueden obtener numerosos beneficios para la salud física, mental y emocional (González & Vega-Díaz, 2024).

Los hábitos alimenticios juegan un papel indispensable en el bienestar general de una persona. Los hábitos alimenticios se refieren a los patrones de alimentación y elecciones de alimentos que una persona adopta de manera regular. Estos hábitos no sólo afectan la salud física, sino también la salud mental y emocional (Mora & Rodríguez, 2023).

Algunos de los hábitos alimenticios saludables que se pueden incorporar en la vida cotidiana incluyen: consumir una dieta equilibrada, mantenerse hidratado, controlar las porciones, consumir la menor cantidad (o no ingerirlos) de alimentos procesados y azúcares añadidos, tener comidas balanceadas, planificar y preparar las comidas y practicar la moderación. Al adoptar hábitos alimenticios saludables, se puede mejorar la salud en general, prevenir enfermedades crónicas, mantener un peso adecuado y sentirse con vitalidad y energía. Estos hábitos no sólo benefician al cuerpo, sino también influyen en el bienestar emocional y mental de una persona.

En cuanto a los hábitos de actividad física, es recomendable realizar ejercicio de forma regular para mantener la salud cardiovascular, fortalecer los músculos y huesos y potenciar la salud mental. Algunas formas de incorporar hábitos de actividad física saludables son: 150 minutos de actividad aeróbica moderada a la semana, como caminar, nadar o andar en bicicleta; Combinar el ejercicio aeróbico con entrenamiento de fuerza para fortalecer los músculos y mejorar la densidad ósea; Priorizar la actividad física que se disfrute para mantener la motivación y la constancia en el entrenamiento; Incorporar el ejercicio en la rutina diaria, como utilizar las escaleras en lugar del ascensor o dar paseos cortos (Cerna, 2023).

Al integrar hábitos alimenticios saludables y actividad física regular en la vida diaria, se pueden obtener beneficios duraderos para la salud en términos de prevención de enfermedades, pérdida de peso, aumento de la energía y mejora del bienestar emocional. Estos hábitos constituyen los pilares de un estilo de vida saludable y equilibrada que promueve una vida plena y activa.

Educación alimentaria nutricional

La educación alimentaria nutricional es un componente clave para promover hábitos alimenticios saludables y fomentar la comprensión de la importancia de una dieta equilibrada en la salud y el bienestar general. Este tipo de educación se enfoca en brindar información y herramientas prácticas relacionadas con la nutrición, la selección de alimentos y la forma de planificar comidas saludables. A continuación, se presentan seis características importantes de la educación alimentaria nutricional: 1. Información basada en evidencia; 2. Enfoque en la prevención; 3. Promoción de la diversidad y variedad; 4. Enseñanza de habilidades prácticas; 5. Adaptabilidad a las necesidades particulares; 6. Promoción de cambios de comportamiento duraderos (Espejo *et al.*, 2022).

Se puede decir que la educación alimentaria nutricional es una herramienta poderosa para mejorar la salud y el bienestar a través de una alimentación consciente y equilibrada. Al abrazar estas seis características clave, las personas pueden aprender a tomar decisiones alimenticias informadas y positivas que beneficien su salud a largo plazo. Además, es necesario considerar dentro de esa alimentación consciente los requerimientos calóricos, ya que éstos varían según la etapa de vida de cada individuo. Las necesidades energéticas están condicionadas por factores como el crecimiento, el desarrollo, el nivel de actividad física y el metabolismo basal (OMS, s/f).

Durante la **infancia y la niñez** se pueden tener necesidades calóricas altas debido al rápido crecimiento y desarrollo físico. Las niñas y los niños requieren una cantidad adecuada de calorías para satisfacer sus necesidades de energía y nutrientes para apoyar su crecimiento,

desarrollo cerebral y actividad física. En el caso de **las y los adolescentes**, las necesidades calóricas también son elevadas, ya que es otra etapa de crecimiento y desarrollo acelerado. Las y los adolescentes necesitan suficientes calorías para soportar los cambios corporales, el crecimiento de masa muscular y ósea, así como para satisfacer las demandas energéticas de la actividad física.

Las necesidades calóricas en las adultas y los adultos tienden a estabilizarse y variar según el sexo, el nivel de actividad física, la composición corporal y otros factores individuales. Las adultas y los adultos deben consumir la cantidad correcta de calorías para mantener un peso corporal saludable y satisfacer las demandas de energía diarias.

Las mujeres que se encuentran embarazadas y lactando experimentan un aumento significativo en los requerimientos calóricos para apoyar el crecimiento del feto, la producción de leche materna y mantener la salud materna. Es importante obtener nutrientes adicionales a través de una alimentación equilibrada en estas etapas.

En el caso de las adultas y los adultos mayores, a medida que una persona envejece sus necesidades calóricas pueden disminuir ligeramente debido a cambios en la composición corporal y en el metabolismo. Sin embargo, sigue siendo crucial consumir suficientes calorías para mantener la salud óptima, la función cognitiva y prevenir la pérdida de masa muscular.

Es esencial tener en cuenta que estos son simplemente lineamientos generales y las necesidades calóricas de cada individuo pueden variar según factores como el peso, la estatura, la composición corporal y el nivel de actividad física. También se debe considerar que existen diversos factores que pueden influir en esas necesidades calóricas. Por ejemplo, la edad puede jugar un papel importante, ya que las necesidades calóricas tienden a disminuir con el envejecimiento debido a que el metabolismo generalmente se vuelve más lento. De igual manera, las niñas y los niños en crecimiento y los adolescentes suelen requerir más calorías que las adultas y los adultos.

El nivel de actividad física de una persona también impacta en sus necesidades calóricas. Aquellas personas más activas físicamente necesitarán consumir más calorías para mantener altos niveles de

energía que aquellas que llevan una vida más sedentaria. Asimismo, el género puede ser determinante, ya que por lo general los hombres requieren más calorías que las mujeres debido a diferencias en la composición corporal y la tasa metabólica.

Otros factores a considerar incluyen el estado de salud de una persona, ya que algunas condiciones como el embarazo, la lactancia o enfermedades crónicas pueden afectar sus necesidades calóricas. La genética y la composición corporal también desempeñan un papel significativo, ya que factores genéticos y la proporción de masa muscular en relación con la grasa corporal pueden influir en las necesidades calóricas de cada individuo.

Es importante recordar la singularidad de cada individuo, por lo que se aconseja buscar la orientación de un profesional de la salud, como un dietista o nutricionista, para determinar las necesidades calóricas específicas en cada etapa de la vida.

Malnutrición-educación

Como ya se comentó, la malnutrición es un problema de salud pública que puede ser causado tanto por deficiencias nutricionales como por excesos en la alimentación. La educación desempeña un papel crítico en la prevención y tratamiento de la malnutrición, ya que proporciona información clave sobre una alimentación equilibrada y saludable.

En situaciones de malnutrición por carencias, la educación nutricional puede asistir a las personas para reconocer qué nutrientes les falta en su dieta y cómo incorporarlos de forma adecuada. Por ejemplo, una persona con deficiencia de hierro puede aprender sobre fuentes de este mineral y cómo mejorar su absorción a través de la alimentación (Levinc & Cajaravilla, 2024).

La educación también desempeña un papel fundamental en la prevención de la malnutrición por excesos, como la obesidad. Las personas pueden adquirir conocimientos sobre la importancia de mantener un equilibrio entre la ingesta de alimentos y la actividad física, así como de los riesgos para la salud relacionados con el consumo ex-

cesivo de alimentos ricos en grasas y azúcares. La educación nutricional se revela como una herramienta poderosa en la lucha contra la malnutrición en todas sus formas, ya que capacita a las personas para tomar decisiones informadas y mejorar su salud a través de una alimentación adecuada.

Los costos a nivel nacional generados por personas con deficiencias de nutrientes y aquellas con exceso de nutrientes en el sector salud son significativos. Las deficiencias de nutrientes pueden llevar a retrasos en el crecimiento y desarrollo, susceptibilidad a enfermedades, problemas de visión, entre otros. Estos problemas requieren intervenciones médicas y nutricionales continuas, lo cual genera gasto para el sistema de salud.

Por otro lado, las personas con exceso de nutrientes también pueden generar costos para el sector salud. El exceso de ciertos nutrientes, como grasas saturadas, azúcares y sodio, puede llevar a condiciones como obesidad, enfermedades cardiovasculares y diabetes. El tratamiento y manejo de estas condiciones también generan costos para el sistema de salud, ya que requieren visitas médicas, medicamentos y, en algunos casos, intervenciones quirúrgicas.

En cuanto a la esperanza de vida, es necesario destacar que una adecuada ingesta de nutrientes es fundamental para mantener la salud y prolongar la vida. Las deficiencias de ciertos nutrientes pueden acortar la esperanza de vida al aumentar el riesgo de enfermedades crónicas, mientras que el exceso de otros puede tener efectos similares. Por lo tanto, es decisivo promover una alimentación equilibrada y adecuada para garantizar una buena salud y una mayor esperanza de vida.

Alimentación y generación de enfermedades crónicas

La alimentación desempeña un papel importante en la generación de enfermedades crónicas. Una dieta equilibrada y saludable es fundamental para preservar la salud y prevenir diversas enfermedades. Sin embargo, en la actualidad, la dieta de muchas personas ha cambiado considerablemente, aumentando el riesgo de padecer enfermedades crónicas (Chiriboga-Mendoza, 2023).

El consumo excesivo de alimentos procesados, que son ricos en grasas saturadas, azúcares refinados y sal, es uno de los factores principales que contribuyen a la aparición de enfermedades crónicas. Estos alimentos no sólo carecen de nutrientes esenciales para el organismo, sino que también pueden provocar el aumento de peso y el desarrollo de patologías, como la diabetes tipo 2 y la obesidad.

Por otro lado, una dieta deficiente en frutas y verduras, que son fuentes de vitaminas, minerales y antioxidantes, también puede incrementar el riesgo de padecer enfermedades crónicas. Las frutas y verduras son indispensables para sostener un sistema inmunológico robusto y proteger al organismo contra enfermedades como el cáncer. Asimismo, el exceso en el consumo de carnes rojas y procesadas se ha asociado con un mayor riesgo de desarrollar enfermedades cardiovasculares y cáncer colorrectal. Estos alimentos son altos en grasas saturadas y colesterol, los cuales pueden obstruir las arterias y elevar la presión arterial, aumentando así la posibilidad de sufrir un infarto o un accidente cerebrovascular (Cobo *et al.*, 2022).

Otro aspecto importante a considerar es la ingesta de azúcares añadidos, presentes en bebidas azucaradas, postres y alimentos procesados. El exceso de azúcar en la dieta ha sido vinculado con un mayor riesgo de obesidad, resistencia a la insulina y diabetes tipo 2 (Pérez, 2023). Por lo tanto, es fundamental promover una alimentación saludable y equilibrada para prevenir la generación de enfermedades crónicas. Esto implica ingerir una amplia variedad de alimentos frescos y naturales, limitar el consumo de alimentos procesados y ultra-procesados, así como reducir la ingesta de azúcares añadidos y grasas saturadas.

Es fundamental promover la práctica regular de actividad física, ya que, junto con una alimentación equilibrada, ayuda a mantener un peso saludable y a prevenir enfermedades crónicas. Adoptar hábitos de vida saludables, como dormir lo suficiente, reducir el estrés y evitar el tabaco y el alcohol en exceso, también son clave para mantener una buena salud a lo largo de la vida (García *et al.*, 2012).

Nuevo etiquetado

El nuevo etiquetado de alimentos es fundamental para mejorar la salud pública y combatir la obesidad y otras enfermedades asociadas con la alimentación. Este tipo de etiquetado proporciona información clara y accesible del valor nutricional de los productos, permitiendo a los consumidores tomar decisiones más saludables y conscientes al adquirir alimentos (Trejo, Ramírez & Ruvalcaba, 2021).

En muchos países el etiquetado de alimentos ha sido objeto de debate y controversia, ya que las empresas alimentarias han resistido en ocasiones la implementación de etiquetas que muestren de manera transparente la cantidad de grasas saturadas, azúcares añadidos, sodio y otros ingredientes poco saludables presentes en sus productos. Sin embargo, diversos estudios han demostrado que un etiquetado nutricional claro y comprensible puede tener un impacto positivo en la dieta de las personas y, en consecuencia, en su salud.

Una de las principales ventajas del nuevo etiquetado es que permite a las y los consumidores comparar de manera sencilla la calidad nutricional de diferentes productos y elegir aquellos que se ajusten a sus necesidades dietéticas (Vázquez, 2021). Por ejemplo, si una persona desea reducir su consumo de azúcares, podrá identificar rápidamente cuáles son los alimentos con menor contenido de este ingrediente gracias a la información proporcionada en el etiquetado.

Además, el nuevo etiquetado puede ser especialmente útil para aquellas y aquellos consumidores que padecen enfermedades crónicas como la diabetes, la hipertensión arterial o la enfermedad celíaca. Estas personas deben prestar una atención especial a su ingesta de ciertos nutrientes o ingredientes y un etiquetado claro y detallado les facilita la tarea de identificar los productos que pueden consumir de manera segura.

Otro aspecto relevante del nuevo etiquetado es su capacidad para sensibilizar a la población sobre la importancia de mantener una alimentación saludable y equilibrada. Al visualizar de manera directa la cantidad de grasas trans o azúcares presentes en un producto, las y los consumidores pueden volverse más conscientes de los posibles

riesgos para la salud derivados de su consumo excesivo, lo cual puede motivarlos a modificar sus hábitos alimenticios a largo plazo.

La implementación del nuevo etiquetado de alimentos es una herramienta clave para promover una dieta más saludable entre la población. Su implementación contribuye a empoderar a los consumidores, promover la transparencia de la industria alimentaria y reducir la prevalencia de enfermedades crónicas relacionadas con la mala alimentación. En este sentido, es fundamental que los gobiernos y las empresas alimentarias trabajen en conjunto para garantizar que el etiquetado sea claro, preciso y útil para todas y todos los consumidores.

Conclusión

La alfabetización nutricional se considera como un pilar necesario en la promoción de la vida saludable. Al tener un mayor conocimiento sobre la importancia de una alimentación balanceada y adecuada, las personas toman mejores decisiones y son conscientes sobre su dieta, lo que puede traducirse en una mejora significativa de su salud y bienestar general. Es imperativo incorporar este enfoque integral en las políticas públicas, los programas educativos y en la promoción de hábitos alimenticios saludables en el país, para lograr que la población mexicana mejore su salud y se haga consiente de la importancia de una buena alimentación.

Referencias

- Altamirano, D. A. L., Ochoa, R. A., Garcés-Ortega, J. P., & Cordero, G. C. (2024). Índice de masa corporal e Hipertensión Arterial en Adultos. *Revista Multidisciplinaria Investigación Contemporánea*, 2(1), 102-131.
- Aranceta Bartrina, J., Arija Val, V., Maíz Aldalur, E., Martínez de Victoria Muñoz, E., Ortega Anta, R. M., Pérez-Rodrigo, C., ... & de Nutrición Comunitaria, S. E. N. C. (2016). *Guías alimentarias para la población española* (SENC, diciembre 2016); la nueva pirámide de la alimentación saludable. *Nutrición hospitalaria*, 33 (Suppl 8), 1-48.
- Beatriz Mejía, E. (2023). La seguridad alimentaria del Pueblo Wiwa. Un análisis de la situación en el contexto de la Agenda 2030. *Revista de Fomento Social*, 78(307).
- Cariás, N. A. B., & Ruiz, I. A. F. (2023). Aplicación de hábitos y técnicas de estudio en la modalidad semipresencial. *Ciencia, humanidad y cultura*, 2(2), 21-33.
- Cerna, D. B. (2023). *Actividades físicas para prevenir el sedentarismo en docentes de la Escuela Profesional de Educación–Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación*. (Tesis de Maestría). Lambayeque – Perú. Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo.
- Chiriboga-Mendoza, M. (2023). Nutrición y enfermedades metabólicas. *Revista Científica de Salud BIOSANA*, 3(5), 8-12.
- Clear James. (2023). ¿Cuánto tiempo se tarda en crear un hábito? Recuperado de: <https://lamenteesmaravillosa.com/cuanto-tiempo-necesito-para-crear-un-habito/>. Fecha de consulta 28 de febrero de 2024.
- Cobo, J., Perceval, G. D., Maure, Y. R., Parada, L. M., & Mojena, B. A. V. (2022). Factores de riesgo para el cáncer Colorectal en un área de salud. *Acta Gastroenterol Latinoam*, 52(1), 21-35.
- da Silva Villar, A., Puga, S. C., & Torralbo, H. G. (2024). Vejez y políticas públicas en Latinoamérica: una revisión de la literatura. *Perfiles Latinoamericanos*, 32(63).

- Díaz-Barriga, Á., Dussel, I., Rodrigo, A. A., Gutiérrez, A. L. G., Andre, E., Fuentes, B. O., ... & de Alba, A. (2023). Del marco curricular al plan de estudio 2022. *Perfiles Educativos*, 45(180).
- Espejo, J. P., Tumani, M. F., Aguirre, C., Sanchez, J., & Parada, A. (2022). Educación alimentaria nutricional: Estrategias para mejorar la adherencia al plan dietoterapéutico. *Revista chilena de nutrición*, 49(3), 391-398.
- Gallo, M. J., & Vera, J. A. (2019). Apoyo técnico para la implementación de los objetivos de desarrollo sostenible de la agenda 2030 en la provincia de Río Negro. ODS 1, 2, 3, 4, 8 y 12.
- García-Laguna, D. G., García-Salamanca, G. P., Tapiero-Paipa, Y. T., & Ramos, D. M. (2012). Determinantes de los estilos de vida y su implicación en la salud de jóvenes universitarios. *Hacia la Promoción de la Salud*, 17(2), 169-185.
- Garraza, M., Gauna, M. E., Torres, M. F., Navazo, B., Quintero, F. A., Sanchís, M. L. B., & Cesani, M. F. (2023). Percentiles de peso, talla e índice de masa corporal de escolares de Mendoza. Comparación con la referencia de la Organización Mundial de la Salud. *Archivos argentinos de pediatría*, 121(2), 4-4.
- González, Y. A., & Vega-Díaz, D. L. (2024). Efectividad de la actividad física en la prevención y tratamiento de la obesidad: una revisión de la literatura. *Revista digital: Actividad Física y Deporte*, 10(1).
- Jiménez, I. M., González, M. D. L. L. S., Arroyo, F. E. G., Arroyo, J. G. G., & Lozada, L. G. S. (2020). Bebidas edulcorantes y su riesgo para la salud. *Contactos, Revista de Educación en Ciencias e Ingeniería*, (117), 19-30.
- Levinc & Cajaravilla, L. (2024). *Determinantes sociales de la salud en adolescentes*. (Tesis de Licenciatura). Buenos Aires, Argentina. Universidad Fasta.
- Luna Hernández, J. A., Hernández Arteaga, I., Rojas Zapata, A. F., & Cadena Chala, M. C. (2018). Estado nutricional y neurodesarrollo en la primera infancia. *Revista Cubana de Salud Pública*, 44, 169-185.

- Macana Muñoz, S. D., Pinzón-Espitia, O. L., Pardo-González, C. A., & Castañeda López, J. F. (2023). Validación de la herramienta de tamizaje nutricional para el cáncer infantil SCAN. Versión en español. *Nutrición Hospitalaria*, 40(2), 295-302.
- Martínez Guevara, M. A., & Rodríguez Pinela, I. M. (2023). *Plan de acción "Agua Segura" Guía práctica para familias del comedor "El Triángulo" y Fundación Unidos*. (Tesis de licenciatura). Guayaquil, Ecuador. Escuela Superior Politécnica del Litoral (ESPOL).
- Martínez Llaría, M. M. (2021). *Utilidad del control del tabaco en otras áreas de la salud pública*. (Tesis de Licenciatura). Santander, España. Universidad de Cantabria.
- Mora Maquilon, V. M., & Rodríguez Arteaga, E. F. (2023). *Relación de los hábitos alimentarios y rendimiento escolar en niños de 6 a 10 años en la Escuela Fiscal Mixta Barreiro en la ciudad de Babahoyo en el periodo junio-octubre 2023*. (Tesis de Licenciatura). Babahoyo Los Ríos, Ecuador. Universidad Técnica de Babahoyo.
- Mora, S. E. C. (2022). *Políticas públicas en seguridad alimentaria y su impacto en territorios con referentes culturales diferentes, el caso de las regiones Tsotsil y Tzeltal del municipio de Huixtán, Chiapas, México*. (Tesis de Doctorado). Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Universidad Autónoma de Chiapas
- Mujica-Stach, A. M. (2023). Formación de hábitos en la primera infancia: tiempos de pospandemia. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 19(2), 271-288.
- Neyra Ramírez, D. J., & Velásquez Flores, D. L. (2024). *Sobrepeso y obesidad en relación con los hábitos alimenticios en los estudiantes de enfermería de la Universidad Privada Antenor Orrego, Trujillo, 2023*. (Tesis de Licenciatura). Trujillo, Perú. Universidad Privada Antenor Orrego.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (17 de febrero del 2024). Necesidades energéticas y macronutrientes. Recuperado de: <https://www.fao.org/3/am401s/am401s03.pdf>. Fecha de consulta 11 de febrero de 2024.

- Pérez Berlanga, G. (2023). Los alimentos ultraprocesados como un tema de estudio de la bioética global. *Medicina y ética*, 34(4), 935-998.
- Pérez Reyes, M. S. (2023). *Alimentación como recurso terapéutico en paciente con ansiedad y depresión*. (Tesis de Licenciatura). Riobamba, Ecuador. Universidad Ncional de Chimborazo.
- Pérez-Cruz, E., Barrientos-Jiménez, M., Camacho-Guerra, C. D., Tapia-Gómez, Y., Torres-González, K. O., & Uribe-Quiroz, G. (2017). Nutritional alterations in patients with neurological diseases. *Revista del Hospital Juárez de México*, 84(1), 26-36.
- Redacción RD. (18 de agosto del 2022). ¿Cuál es el índice de masa corporal ideal? Recuperado de: <https://reisdigital.es/general/es-la-medida-que-nos-permite-determinar-si-nuestro-peso-es-apropiado/>. Fecha de consulta: 20 de febrero del 2024.
- Trejo Osti, L. E., Ramírez Moreno, E., & Ruvalcaba Ledezma, J. C. (2021). Efecto del etiquetado frontal de advertencia de alimentos y bebidas. La experiencia de otros países de América Latina. *Journal of Negative and No Positive Results*, 6(7), 977-990.
- Vázquez Fernández, Á. (2021). *Impacto del diseño del envase y etiquetado en las decisiones de compra de alimentación de los consumidores*. (Tesis de Maestría). Madrid, España. Comillas Universidad Pontificia.

DIVERSIDAD FUNCIONAL Y TECNOPEDAGOGÍA: UNA BÚSQUEDA PARA CONSTRUIR UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Marcos Manuel Ibarra Núñez
Yanira Xiomara de la Cruz Castañeda
Lizeth Rodríguez González

Introducción

Durante las últimas décadas, el objetivo de organismos de índole internacional y nacional por alcanzar una igualdad y equidad de oportunidades entre diversos grupos poblacionales ha cobrado mayor relevancia. El ámbito educativo no es la excepción, al respecto existen sinfín de declaratorias y legislaciones que han cimentado las bases para la construcción de sistemas educativos inclusivos, acompañados del cambio de modelos sobre lo que implica pensar en una educación para todas y todos. Cabe remarcar que, si bien, el concepto de inclusión puede abordarse desde diversas aristas, en el presente documento se enfocará desde la perspectiva de la discapacidad o diversidad funcional, de tal manera que se trabajará con modelos, teorías, conceptos y legislaciones correspondientes a esta temática.

Al respecto, una de las declaratorias internacionales que marcó precedentes fue la de Salamanca (UNESCO, 1994), misma que considera una educación para todas y todos, además de proponer el modelo de integración en la búsqueda de que escuelas “ordinarias” pudieran recibir estudiantes de poblaciones en situación de vulnerabilidad como son las personas que tienen una discapacidad o diversidad funcional. Al respecto, el eje central de este documento son las Necesidades Educativas Especiales (NEE), las cuales se pueden comprender como *las dificultades en el aprendizaje que requieren alguna medida educativa especial* (Amaro, 2018, p. 87). De igual manera, se continuaba apelando a la

rehabilitación como una metodología de trabajo para las NEE, en este sentido, el documento menciona que *la rehabilitación basada en la comunidad deberá constituir un método específico de desarrollo comunitario que tienda a rehabilitar, ofrecer igualdad de oportunidades y facilitar la integración social de las personas discapacitadas* (UNESCO, 1994, p. 18).

Esta declaratoria resulta fundamental ya que en ella también se deja el antecedente del concepto de inclusión, al proponer una educación que sea para todas y todos. Sin lugar a dudas, esto marcó un avance significativo sobre el abordaje de la diversidad en las aulas (desde la perspectiva de la discapacidad o diversidad funcional). No obstante, el modelo de integración en conjunto con el concepto de NEE presentaron limitaciones y fueron insuficientes para abordar de forma amplia la complejidad de estos procesos.

Por otra parte, en la actualidad uno de los documentos principales que direcciona las acciones para alcanzar una educación de calidad para todas las personas al 2030, es la Agenda de Desarrollo Sostenible (ODS), que a través de 17 objetivos pretende hacer frente a diversas problemáticas que imperan a nivel mundial, así como generar acciones para ello. En este sentido, el cuarto objetivo se enfoca en la educación, apartado que postula como una de sus metas lograr que ésta incluya a todas y todos, sobre ello, la meta indica que:

de aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad. (UNESCO, 2018, p. 28)

En congruencia con los compromisos históricos asumidos internacionalmente, en México se cuenta con un marco legal donde existen propuestas para intentar asegurar un acceso equitativo e igualitario al sistema educativo, como la Ley General de Educación. Esta legislación contempla el logro de una educación inclusiva, intercultural, integral, plurilingüe y democrática como pilares del sistema educativo. Un ejemplo de ello es lo expuesto en el tercer capítulo de este documento, referente a los criterios de la educación, donde se argumenta que:

será inclusiva, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los educandos, y así eliminar las distintas barreras al aprendizaje y a la participación, para lo cual adoptará medidas en favor de la accesibilidad y los ajustes razonables. (DOF, 2023, p. 9)

En este orden de ideas el modelo educativo actual, la Nueva Escuela Mexicana (NEM), se articula con lo plasmado en la Ley General de Educación y los ODS de la UNESCO, al considerar en esta nueva propuesta un planteamiento que:

tiene como centro la formación integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, y su objetivo es promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo a lo largo del trayecto de su formación, desde el nacimiento hasta que concluya sus estudios, adaptado a todas las regiones de la república. (SEP, 2019, p. 3)

Considerando la información anterior, se requiere conocer las implicaciones del concepto de discapacidad, en adición con el de inclusión, los modelos que les acompañan, así como las alternativas existentes para abordar estas temáticas, con el objetivo de promover una educación de calidad, respetando la riqueza de una sociedad intercultural y multilingüística, así como los saberes que se han construido y preservado a lo largo de la historia del país.

Discapacidad o diversidad funcional, una discusión pertinente

El concepto de discapacidad ha tenido multiplicidad de significados a lo largo de la historia, de acuerdo con Palacios (2008) se pueden distinguir tres modelos que dan un sentido específico a este término y que, deben de conocerse y comprenderse sus implicaciones para tener claridad en el cambio de concepto hacia el de diversidad funcional.

Modelos de discapacidad

El primer modelo, que Palacios (2008) identifica, es el de *prescendencia* que a su vez se divide en dos submodelos: eugenésico y de pres-

cindencia. El primero de ellos caracterizaba a la discapacidad como resultado de un castigo o presagio de los dioses y se consideraba que una vida en esas condiciones no valía la pena ser vivida. Por consiguiente, se realizaban prácticas eugenésicas para evitar este tipo de situaciones. El segundo submodelo considera a la discapacidad desde una visión religiosa, como resultado de un maleficio o advertencia de peligros, donde la fe se consideraba un medio de salvación. En este contexto, las personas eran condenadas a vivir en la mendicidad, de la caridad o del acogimiento que órdenes religiosas pudieran otorgarles. El elemento común de ambos submodelos es que consideraban que las personas con alguna discapacidad no tenían nada que aportar a la comunidad, por tanto, se les pensaba como personas prescindibles.

El siguiente modelo es el *médico-rehabilitador* (Palacios, 2008), al respecto, en éste se modifica su postura sobre el origen de la discapacidad, ya que deja de tener un origen religioso o místico y se le confiere un sentido científico. Cabe resaltar que, desde esta visión, la discapacidad es inherente al individuo, por lo tanto, las personas con alguna discapacidad tienen algo que aportar, siempre y cuando transiten por un proceso de normalización, por medio de rehabilitación. Es decir, en esta postura las personas deberían ser tratadas dado que su condición no les posibilitaba realizar las mismas acciones y desarrollar las mismas habilidades que las y los demás. Esto lleva consigo a que la discapacidad sea considerada, la mayoría de las veces, como una enfermedad que debe ser tratada. En tal sentido, pueden identificarse expresiones como “padece una discapacidad”. Bajo este modelo surgen propuestas educativas con la finalidad de incorporar a las personas con alguna discapacidad o NEE en las escuelas generales.

En el marco de los principios de este modelo surge la propuesta de educación integradora, con el objetivo de “integrar” a personas con alguna discapacidad o problema de aprendizaje en el sistema educativo general¹, una vez se hubiera pasado por un proceso de regulación o normalización para considerarles en igualdad de condiciones que la

¹ Coloquialmente suele denominarse como escuela regular u ordinaria; no obstante, en este trabajo se referirá como escuela general o sistema educativo general, ya que se considera que no existen instituciones o sistemas educativos no regulares.

mayoría. Lo anterior estuvo acompañado por planes y programas sin flexibilidad que consideraban el desarrollo de habilidades y construcción de aprendizaje de forma homogénea, sin importar las diferencias existentes en el grupo. Desde esta perspectiva cobra relevancia el término de NEE, utilizado para referirse al alumnado con dificultades o problemáticas en el aprendizaje. Si bien, significó un avance importante en el reconocimiento a la diversidad existente en las instituciones educativas, con el paso del tiempo se mostró como insuficiente para dar respuesta a las complejidades presentes en los salones de clase y a las nuevas propuestas teórico-conceptuales.

Un salto importante, respecto a los otros dos modelos mencionados, es la propuesta del “modelo social” (Palacios, 2008) que deja atrás la visión religiosa y médica del concepto de discapacidad. Desde esta propuesta, la discapacidad deja de ser una condición científica (médica) e inherente al individuo y se considera una construcción social, es decir, cuando la comunidad, el entorno y la sociedad no poseen ni proveen las condiciones necesarias para sortear estas dificultades, “incapacitan” a las personas, generándoles barreras para una inclusión plena en la sociedad.

Esta propuesta también implica la lucha por el reconocimiento de igualdad de derechos, como resultado de ello se realiza la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) con el objetivo de reivindicar los derechos de las personas con alguna discapacidad o diversidad funcional (ONU, 2006). En concordancia, se considera que las personas con alguna discapacidad pueden contribuir en la misma medida que el resto. Derivado de este modelo, en el ámbito educativo surgen conceptos nuevos como el de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), Educación Inclusiva y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Esto implica un cambio significativo con lo trabajado desde el modelo que le precedió.

Concepto de diversidad funcional

Este concepto surge como una propuesta teórica distinta, que pretende sustituir el enfoque centrado en las capacidades de las personas y, por el contrario, se basa en un aspecto fundamental de todo ser huma-

no como lo es la dignidad. Por tal motivo, se pretende que el término de discapacidad sea superado, permeado por una carga médica-rehabilitadora importante y se construya uno diferente que, a su vez, deje de lado ese sentido y significado negativo que se otorga a esta palabra. Por consiguiente, se plantea el concepto de diversidad funcional, el cual, como ya se mencionó, su eje teórico se fundamenta en la dignidad, misma que se categoriza de dos formas: intrínseca y extrínseca (Palacios & Romañach, 2008).

Para una mejor comprensión de esta propuesta, los autores mencionados argumentan que la dignidad intrínseca hace referencia a la autonomía, la libertad e integridad que se deben poseer como seres humanos, elementos que deben considerarse como inalienables e inviolables. En cuanto a la dignidad extrínseca, se considera algo más que teórico, instrumental, y depende de la relación con las demás personas que conforman la sociedad, es decir, los derechos humanos de cada persona. El campo de lucha de los autores se enfoca en *el Derecho, en el disfrute, el goce y ejercicio en condiciones de igualdad, de los derechos fundamentales que garanticen las condiciones de vida de la persona* (Palacios & Romañach, 2008, p. 42).

El concepto de diversidad funcional plantea romper con modelos previos que, si bien, se enfocan en la diversidad, no involucran las funciones corporales. En este orden de ideas, se podría considerar que este concepto serviría de base para analizar el bienestar de vida en una sociedad desde un espectro mayor, al no acotarse al conjunto de funcionamientos posibles de una persona “estándar” (Taboo & Arnau, 2008). En este sentido, las personas con diversidad funcional se perciben, de acuerdo a Romañach & Lobato (2005), como:

Las mujeres y hombres con diversidad funcional somos diferentes, desde el punto de vista médico o físico, de la mayor parte de la población. Al tener características diferentes, y dadas las condiciones de entorno generadas por la sociedad, nos vemos obligados a realizar las mismas tareas o funciones de una manera diferente, algunas veces a través de terceras personas. (p. 4)

En relación a lo anterior, el concepto de diversidad funcional, respecto del concepto de discapacidad, responde a una realidad en que las per-

sonas funcionan de manera distinta a la mayoría, es decir, *considera la diferencia del individuo y la falta de respeto de las mayorías, que en sus procesos constructivos sociales y de entorno, no tiene en cuenta esa diversidad funcional* (Romañach & Lobato, 2005, p. 4). De esta manera, como ya se mencionó, la alternativa que ofrece la propuesta de diversidad funcional posee un paraguas más amplio que no constriñe la relación de las personas con la sociedad a una serie de habilidades y condiciones biofísicas estandarizadas.

Educación e inclusión

Las instituciones educativas se conforman por personas que poseen un origen, cultura, habilidades, y conocimientos diversos, por tal motivo, la educación debe responder a estas particularidades dejar de considerar a los grupos escolares como bloques homogéneos y respetar la heterogeneidad de los mismos. Para ello, la propuesta que genera el concepto y modelo de inclusión, podrían ser un apoyo para asegurar una educación que responda a las condiciones de todas y todos.

Existen diversas posturas sobre lo que es inclusión, de acuerdo con la propuesta de Booth & Ainscow (2015), la inclusión en las escuelas significa *tratar de apoyar a los centros escolares para que sean más responsables ante la diversidad de su alumnado, sea en razón a sus orígenes, intereses, experiencias, conocimiento, capacidad o cualquier otra* (p. 13). Al respecto la UNESCO (2017) argumenta que la inclusión es un *proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de las y los estudiantes* (p. 7). Por ello, las propuestas educativas deben basarse en principio de igualdad y equidad, para que todas las personas involucradas en los procesos educativos tengan las mismas oportunidades.

En este sentido, se considera que la mejora escolar puede gestarse con el apoyo de tres dimensiones que se interconectan: la cultural, la política y la práctica. Con referencia a la primera, se pone énfasis en la creación de comunidades escolares que sean seguras, colaboradoras y estimulantes, donde se acepten distintas colectividades. Respecto a la dimensión política argumenta que la inclusión debe ser el centro

de todos los procesos de mejora e innovación y que de esta manera permee en las políticas públicas para que impliquen a todas y todos. Sobre la tercera dimensión, enfocada en las prácticas, se considera reflexionar el qué y el cómo se enseña-aprende y vincular el proceso con valores inclusivos y las políticas que se establezcan en la institución (Booth & Ainscow, 2015).

La equidad en los sistemas educativos es fundamental, ya que *consiste en asegurar que exista una preocupación por la justicia, de manera que la educación de todos los y las estudiantes se considere de igual importancia* (UNESCO, 2017, p. 13). Como complemento y retomando los postulados del modelo social de discapacidad y que se articula con la propuesta a la que hace alusión el concepto de inclusión, se considera pertinente trabajar con otro concepto, como el de BAP consideradas como *todo obstáculo que dificulte o impida en condiciones de igualdad de oportunidades y de plena participación, el acceso de las personas a alguno/s de los ámbitos de la vida social* (De Asís, 2005, p. 51).

Por tanto, las BAP responden a las nuevas propuestas del modelo social de discapacidad, de diversidad funcional e inclusión, que consideran que las dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje presentes para algunas personas van más allá de las cuestiones individuales, es decir, debe abordarse desde perspectivas multidimensionales y, por ende, brindar alternativas acordes a la complejidad de la problemática. Al respecto, una alternativa viable surge en la tecnología.

Tecnopedagogía y su potencial inclusivo

Con la incorporación de la tecnología a prácticamente todas las dimensiones sociales en la actualidad, el sistema educativo es un escenario que no puede quedarse fuera de la evolución en las formas de interacción con la sociedad, específicamente en la implementación de nuevas herramientas de software y redes que han demostrado ser imprescindibles para el aprendizaje significativo de las y los estudiantes.

De acuerdo a lo anterior, se requiere la búsqueda de alternativas para responder a una diversidad presente en las aulas de clase. Al

respecto, la propuesta que se presenta desde la tecnopedagogía se considera pertinente para ello. Con base en lo propuesto por Ibarra *et al.* (2023), la tecnopedagogía implica una postura flexible, razonada, reflexiva y crítica sobre la incorporación de la tecnología en los procesos educativos, de tal forma que estas características, en conjunto con las características que las Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digital (TICCAD) (SEP, 2020) poseen, permitirían diseñar propuestas que posibiliten la disminución de barreras que el estudiantado enfrenta de acuerdo a las dimensiones planteadas por la Guía para la Educación Inclusiva (2015), la cual ha establecido como prioridad ofrecer flexibilidad para atender las características específicas del estudiantado y fortalecer el vínculo entre la escuela y su entorno. Con mayor flexibilidad curricular, cada escuela y docente podrán concretar su compromiso mediante el abordaje de problemas, proyectos o situaciones concretas, según el contexto particular en el que se desenvuelven sus estudiantes.

Esta guía plasma, además, la necesidad de formación y actualización del profesorado para el diseño y adaptación de materiales educativos, planes y programas, que fortalezcan el proceso de inclusión educativa. En tal sentido, las TICCAD (SEP, 2020) y la tecnopedagogía podrían apoyar en la creación de culturas y prácticas inclusivas a través de las características que éstas tienen como la flexibilidad, adaptabilidad y usabilidad en distintos contextos al igual que situaciones.

Diseño Universal de Aprendizaje y su abordaje tecnopedagógico

A mediados de la década de los ochenta surge en el ámbito de la arquitectura un movimiento que pretende facilitar la vida a las personas con dificultades para acceder y movilizarse en edificios, por ello, se replantea el diseño de edificaciones con la finalidad de considerar alternativas para el ingreso y desplazamiento en las construcciones. Fue así, por ejemplo, que se introdujo la construcción de rampas con el objetivo de facilitar el ingreso a cualquiera, sin importar la condi-

ción de la persona, ya que ésta podría decidir si utilizar la escalera o la rampa (Wakefield, 2013). Debido a la diversidad que impera en las aulas escolares se extrapoló este enfoque hacia el área educativa por el Centro de Tecnología Especial Aplicada (por sus siglas en inglés, CAST).

El CAST hace una crítica sobre la constitución de los currículos porque considera que se enfocan en una mayoría, sin contemplar que habrá quienes, por sus condiciones económicas, físicas, emocionales, de origen, entre otras, no podrán alcanzar los objetivos planteados por estos programas, es decir, asume que la generalidad de estudiantes aprende de forma similar o igual. Esta situación deja en desventaja a quienes (que suelen ser la minoría) enfrentan diversas barreras que dificultan el aprendizaje. Para responder con la diversidad presente en las aulas, el DUA propone tres principios o fundamentos que se deben considerar en la construcción de currículos, en un caso ideal, o en el diseño de actividades para clase (Pastor *et al.*, 2014):

- a) Multiplicidad de representación.
- b) Multiplicidad de maneras de expresión y acción.
- c) Multiplicidad de formas para implicarse y comprometerse.

El primer fundamento hace referencia a posibilitar al estudiantado una diversidad de formas para representar ideas debido a que el estudiantado percibe y comprende la información de distinto modo. En lo que respecta al segundo, la propuesta se dirige a la flexibilidad y diversidad en la forma en que el alumnado pueda realizar los trabajos, así como la entrega de los mismos, por ejemplo, entregar los resultados de una actividad de manera escrita, oral, mediante dibujos u organizadores gráficos, por medio de recursos digitales, entre otros, con el objetivo de considerar las diferentes habilidades y potenciarlas. El último fundamento implica reflexionar sobre cómo captar y mantener la atención de las y los estudiantes para lograr que se comprometan con las actividades, además de mantener la motivación.

Tabla 1: Principios y pautas del DUA

Representación		
Percepción	Lenguaje y símbolos	Comprensión
<ul style="list-style-type: none"> • Ofrecer alternativas para información por audio • Ofrecer alternativas para información visual • Otorgar formas para personalizar la manera en que se muestra la información 	<ul style="list-style-type: none"> • Aclarar símbolos y vocabulario. • Aclarar estructura y sintaxis. • Apoyar la decodificación de texto, notación matemática y símbolos. • Promover la comprensión entre idiomas. • Ejemplificar a través de múltiples medios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Activar o dotar de aprendizajes previos. • Destacar patrones, características centrales, ideas principales y relaciones. • Guiar el procesamiento de información y su visualización. • Maximizar la transferencia y generalización.
Acción y expresión		
Acción física	Expresión y Comunicación	Funciones ejecutivas
<ul style="list-style-type: none"> • Optimizar el acceso a herramientas y tecnologías asistivas. • Variar los métodos de respuesta y navegación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Usar múltiples medios para comunicarse. • Usar de múltiples herramientas para la construcción y composición. • Desarrollar competencias con niveles graduales de apoyo para el desempeño y la práctica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Guiar para establecer objetivos apropiados. • Apoyar para la planificación y desarrollo de estrategias. • Facilitar la gestión de información y recursos. • Mejorar la capacidad para monitorear el progreso.
Compromiso		
Despertar el interés	Mantener el esfuerzo y persistencia	Autorregulación
<ul style="list-style-type: none"> • Mejorar la elección individual y autonomía. • Optimizar la relevancia, valor y autenticidad. • Minimizar distracciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aumentar la relevancia de metas y objetivos. • Variar las demandas y recursos para optimizar el desafío. • Fomentar la colaboración y comunidad. • Aumentar la retroalimentación orientada a la mejora. 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover expectativas y creencias que optimicen la motivación. • Facilitar habilidades y estrategias personales para enfrentar retos. • Desarrollar la autoevaluación y reflexión

Fuente: elaboración propia a partir de CAST (n.d.).

Como puede observarse en la Tabla 1, el Diseño Universal para el Aprendizaje contempla una infinidad de alternativas, es por ello que, al igual que las oportunidades que ofrece una rampa para acceder o salir de un edificio, tener en cuenta en el diseño didáctico-pedagógico la diversidad del grupo, ya que las y los estudiantes podrán optar por la manera de trabajar, expresar e involucrarse con la actividad que les resulte más adecuada según sus condiciones, gustos y habilidades. Por tanto, el DUA no debe relacionarse con las adecuaciones o ajustes curriculares que el profesorado realizaba de manera convencional, la propuesta del DUA va más allá, se refiere al diseño de manera *intencional y sistemáticamente, para hacer frente a las diferencias individuales* (Wakefield, 2013, p. 8).

Figura 1. Rueda DU



Fuente: retomado de Díaz (2022).

Con base en lo expuesto, se retoma la Rueda DUA, propuesta en el documento coordinado por Díaz (2022), quien, a través de los principios del DUA articula una diversidad de recursos digitales o TICCAD con la finalidad de generar diseños de clase que cubran las características e involucren a todas y todos, sin dejar a nadie fuera. La propuesta que se presenta en este documento se enriquece con la visión desde la tecnopedagogía orientada hacia los principios que postula el DUA. Al respecto, en la Figura 1 se observa una serie de aplicaciones, platafor-

mas y recursos digitales en general² que se consideran podrían apoyar al profesorado en el diseño de clases y que consideren la diversidad del grupo, esto en correspondencia con las características de los tres fundamentos que sustentan al DUA, en conjunto con sus respectivos niveles.

Para alcanzar a cumplir con el objetivo planteado por el DUA, la propuesta de trabajo desde la tecnopedagogía es crucial ya que, además de contar con una amplia gama de recursos se requiere de un conocimiento sólido por parte del profesorado sobre metodologías y estrategias didácticas, características del estudiantado que conforma el grupo, al igual que de los contenidos para poder obtener el máximo provecho de la incorporación de la tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La propuesta mostrada en la Figura 1 aún no contempla la incorporación de una de las tecnologías que más captaron interés en la actualidad, como la Inteligencia Artificial Generativa (IAG), considerada como un tipo de tecnología que *utiliza métodos avanzados de aprendizaje profundo, como redes neuronales, para generar contenido similar al humano* (Liu, et al., 2023, p. 15). Esta tecnología otorga un enorme abanico de posibilidades desde la perspectiva del DUA, ya que puede convertirse en un apoyo importante para el profesorado al momento del diseño de planeaciones curriculares, pedagógicas y tecnopedagógicas en la generación recursos e ideas, así como de propuestas que estén enfocadas a tomar en cuenta la diversidad grupal, que otorguen un rol de participación equitativa para el alumnado y que consideren las potencialidades de cada persona, de acuerdo a lo plasmado en el modelo social de discapacidad.

Aunado a lo anterior, la IAG, de acuerdo a lo expresado en el documento publicado por Liu, et al. (2023) debe considerar que este tipo de tecnología amplifica los sesgos humanos, de tal forma que si se desconoce el significado de inclusión, DUA y el concepto de diversidad funcional, se corre el riesgo de amplificar o reproducir propues-

² Para conocer de manera más detallada cada uno de los recursos presentes en la Rueda DUA se puede consultar el siguiente enlace https://creamosinclusion.com/educacion-inclusiva/wp-content/uploads/sites/2/2022/09/DUA_2022_03.pdf

tas generadas por la IA que sean incompatibles con una propuesta de educación que sea inclusiva.

Reflexiones finales

A lo largo de este documento se revisaron conceptos, modelos y propuestas que pretenden aportar ideas para la construcción de espacios, prácticas, actividades y diseños educativos inclusivos, pero esto no podrá alcanzarse sin antes (re)considerar el significado e implicaciones que tiene la noción de discapacidad, o más aún, si se desconoce la existencia de nuevos planteamientos que intentan responder de mejor manera a las condiciones socio-culturales de la actualidad y que surgen de grupos directamente implicados, como el Movimiento de Vida Independiente que, en su lucha por un reconocimiento a sus garantías individuales proponen el concepto de “diversidad funcional”, como una oportunidad de cambiar una terminología con un sentido negativo hacia uno que intenta generar una visión que favorezca a lo diverso y que deje de centrarse en las capacidades.

Se pretende articular la importancia de una educación que atienda estos cambios y que se centre en la diversidad existente en las instituciones. Por ende, se retoma la propuesta de educación inclusiva y cómo ésta sería capaz ofrecer alternativas que consideren dichas diferencias. Para ello, se manifiestan las capacidades que el DUA posee y cómo con ayuda de la incorporación de las TICCAD, desde una propuesta tecnopedagógica, aportaría en la construcción de una educación más incluyente. Desde luego, esto tiene sus desventajas, para lograr este cometido se requiere de un profesorado que posea habilidades tecnopedagógicas que posibiliten una correcta articulación entre los recursos TICCAD, el conocimiento pedagógico y de contenido, con un enfoque inclusivo.

Resulta necesario promover la formación y actualización permanente del sector docente en el uso de tecnologías innovadoras en el campo de la educación, para que éstas sean comprendidas como elementos útiles, herramientas de motivación y de acercamiento para comunicarse con todo el alumnado; es prioritario también el estable-

cimiento de programas y acciones que involucren un mayor compromiso de las autoridades educativas para proveer condiciones de infraestructura adecuadas y conseguir los objetivos propuestos a niveles nacional e internacional en relación a la inclusión y educación de calidad para todos y todas. En adición a lo anterior, también es prioritario poner sobre la mesa la incorporación de tecnologías como la IAG para conocer qué involucra su utilización desde una postura ética.

Referencias

- Amaro Arista, A. (2018). Referentes Históricos en el Contexto Mexicano. *Revista de Cooperación. Revista de Educación, Cooperación y Bienestar Social*, 14, 79–92.
- Booth, T., & Ainscow, Mel. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en Centros Escolares*. (Adaptación de la 3ra edición revisada del Index for inclusion) (G. Echeita, Y. Muñoz, C. Simón, & M. Sandoval, Eds.; 3era ed.). OEI, FUHEM.
- CAST. (n.d.). About Universal Design for Learning. Retrieved, February 26, 2024, from <https://www.cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl>
- De Asís Roig, R. (2005). *El significado de la accesibilidad universal y su justificación en el Marco Normativo Español*.
- Díaz Orgaz, M. (2022). *Guía Rueda DUA: Herramientas para el Diseño Universal para el Aprendizaje*.
- Ibarra Núñez, M. M., De la Cruz Castañeda, Y. X., & Capetillo Medrano, C. B. (2023). *Tecnopedagogía y Aprendizaje Activo* (1). In D. Ortega Sánchez & A. López Padrón (Eds.), *Educación y Sociedad: claves interdisciplinarias* (1st ed., Vol. 1, pp. 741–753). Octaedro.
- DOF (2019) *Ley General de Educación*.
- Lily Liu, B., Morales, D., Félix Roser, J., Zabzalieva, E., Valentini, A., Vieira do Nascimento, D., & Yerovi, C. (2023) Oportunidades y desafíos de la era de la inteligencia artificial para la educación superior Una introducción para los actores de la educación superior, UNESCO, Ed.; 1st ed., <https://en.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en>
- ONU (2006) *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derecho de las Personas con Discapacidad*. Cinca.

- Palacios, A., & Romañach, J. (2008). El modelo de la diversidad: Una nueva visión bioética desde las personas con diversidad funcional (discapacidad). *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 2(2), 37–47.
- Pastor, C., Sánchez, J. M., & Zubillaga, A. (2014.). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Pautas para su introducción en el currículo Autores*.
- Romañach, J., & Lobato, M. (2005). Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. http://forovidaindependiente.org/wp-content/uploads/diversidad_funcional.pdf
- SEP. (2019). La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. www.gob.mx/sep
- SEP. (2020). *Agenda Digital Educativa*.
- Toboso Martín, M., & Soledad Arnau Ripollés, M. (2008). Las ideas, su política y su historia: AMARTYA SEN La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen. Araucaria. *Revista Iberoamericana de Filosofía, Política, Humanidades y Relaciones Internacionales*, 10(20), 63–94.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*.
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*.
- UNESCO. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. www.issuu.com/publicacionescepal/stacks
- Wakefield, MA. (2013). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0* (Trad. Pastor, C., Sánchez, P., Sánchez, J. M., & Zubillaga, A) CAST. (Trabajo original publicado en 2011).

EL FOMENTO DE LA LECTURA COMO DEUDA CULTURAL DE MÉXICO

Arlett Cancino Vázquez

Introducción

¿Qué es la lectura?, ¿cuál es su importancia? Son preguntas que parece sencillo responder, sin embargo, una vez que se reflexiona sobre ellas se cae en un laberinto que tiene múltiples caminos, pero ninguno es la salida. Las respuestas a estos cuestionamientos nunca satisfacen porque quien cree saber qué es la lectura y cuál es su trascendencia para la sociedad cae en la paradoja de reconocer que, si es tan importante, ¿por qué a casi nadie le gusta?

La lectura es el acto o la acción de leer y leer es interpretar las letras u otros caracteres, establecer la relación entre ellos y sus significados (Diccionario del Español en México (DEM), 2024). También se refiere a pasar la vista por algo escrito y en el acto comprender el significado de los signos usados, entender o interpretar de cierto modo un texto, entre otras acepciones (Diccionario de la Lengua Española (DLE), 2024). En síntesis, el acto de leer, es decir, la lectura, es sinónimo de ojear, repasar, interpretar analizar, entender, exponer, descubrir, percibir, observar, descifrar e, incluso, adivinar (DEM, 2024; DLE, 2024).

Si se toman al pie de la letra estas definiciones, se puede caer, por una parte, en una extrema simplificación de lo que significa la lectura al no considerar los aspectos psicológicos y culturales que también implica (Ramírez, 2009). Y, por otro lado, también se puede generar una romantización de la lectura, sobre todo, por aquellas y aquellos que ya conocen el goce de leer como un acto de descubrimiento y liberación personal, quienes se sirven de un esencialismo extremo sin poder ofrecer una acertada y práctica reflexión sobre el tema. El acto de leer no sólo es la decodificación de palabras, también implica percibir

las relaciones que existen entre el texto y el contexto (Ramírez, 2009). *Lenguaje y realidad se entrelazan dinámicamente. La comprensión del texto al ser alcanzado por su lectura crítica implica la percepción de las relaciones entre el texto y el contexto* (Freire, 2014, párr. 5).

En este sentido, el presente trabajo es una investigación documental sobre la definición e historia de la lectura, su fomento y la deuda cultural en la que se ha convertido en México para perfilar los motivos del escaso hábito lector en la población; para ello se revisan la Ley General de Educación (2019) (LGE) y la Ley de Fomento para la Lectura y el Libro (2018) (LFLL); también se mencionan de manera oblicua la Ley General de Educación Superior (2021a) (LGES) y la Ley General de Bibliotecas (2021b). Con la identificación del fomento de la lectura en las legislaciones nacionales, se da paso a lo estipulado por el Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) sobre su eje articulador de Fomento de la Lectura y la Escritura. Finalmente, con base en todo lo analizado, se hace una reflexión sobre los huecos que aún quedan pendientes en este tema.

Beneficios y categorías de la lectura

Los beneficios de la lectura no son elementos tangibles e inmediatos; éstos son tenues y requieren de tiempo para ser medianamente cuantificables, puesto que van más allá del *dominio mecánico del código escrito* (Cerrillo, 2016, p. 11); por eso es importante reconocer el acto de leer y la adquisición de su hábito como un proceso paulatino conformado por ciertas categorías. No obstante, la mayoría de las investigaciones, así como las y los promotores de lectura coinciden en ciertos beneficios prácticos del hábito lector cuando se refieren a su fomento y hablan también de la importancia de un tipo de lectura particular, la literaria.

Entre esos beneficios se encuentra que la lectura mejora la gramática y aumenta el vocabulario porque su práctica constante ayuda a identificar el correcto uso y organización de las palabras; de igual modo, al encontrarse vocablos desconocidos y reconocer su significado por medio del contexto en el que se hallan se acrecienta el léxico.

La lectura también ayuda a la comprensión de textos, la estimulación del razonamiento y la memoria, así como a la concentración; su hábito permite entrenar y generar en el cerebro nuevas conexiones neuronales que hacen que sea más fácil razonar y comprender textos de cualquier índole o situaciones sociales en las que se desenvuelve quien lee.

Uno de los atributos que más se promociona es su aportación en la construcción de un pensamiento crítico, puesto que la lectura con una buena comprensión favorece a la creación de opiniones y puntos de vista respecto al entorno en el que la y el lector se desarrolla; esto, de igual modo, da mayor confianza al hablar y expresar ideas, ya que se generan a partir de un proceso complejo de decodificación, comprensión e interpretación que son categorías clave del acto de leer.

La lectura mejora la imaginación, entretiene y da placer; al leer se construye mentalmente el mundo, las situaciones y personajes que describe el texto o la historia que se narra, esta capacidad entretiene y satisface al provocar emociones, sensaciones y sentimientos (Cerrillo, 2016). Es, en particular, la o lector literario el que va más allá del sentido literal del texto para sacar inferencias y conexiones que no son obvias para cualquiera. Así, quien lee literatura es partícipe de otras vidas con las que puede empatizar a partir de su percepción personal del mundo. *Las personas se convierten en lectores cuando son capaces de explorar y descifrar un texto escrito asociándolo a las experiencias y vivencias propias* (Cerrillo, 2016, p. 10).

El reconocimiento personal con un texto se prologa y genera mayores satisfacciones emocionales y sociales cuando se comparte con otras personas que tienen ese mismo interés; de tal modo que otra de las virtudes de la lectura es que con ella es posible crear vínculos con las y los demás, en especial, cuando se da de manera colectiva o través de clubes de lectura. Intercambiar con otras y otros lo que se identifica en la lectura ayuda a enriquecer la concepción de lo leído de manera más profunda (Garrido, 2012) y permite entablar relaciones sociales desde la empatía con las emociones de las y los demás.

A partir de las diversas definiciones de la lectura a lo largo de tiempo, se pueden determinar cuatro categorías del proceso de la lectura: *decodificación, comprensión, evaluación y aplicación*. En la *decodifi-*

cación, quien lee realiza un reconocimiento de las palabras a las que les atribuye un significado, este proceso exige un conocimiento de las claves gráfico-fónicas del texto. En la *comprensión*¹ la o el lector decodifica los signos de un mensaje, los identifica en el repertorio de los que ya conoce y genera una imagen mental de esa serie de palabras, ya no se trata de la suma de significados individuales. La *evaluación* es un enjuiciamiento o modificación del pensamiento y conducta ante lo leído, implica una lectura crítica más allá del texto, la generación de opiniones y una posible valoración estética. Finalmente, la *aplicación* es la utilización de lo leído en circunstancias específicas e individuales, es decir, usar los contenidos conforme a las necesidades del lector o lectora (Quintero, 1985).

Los límites entre estas categorías no son tajantes ni restrictivos. Habrá investigaciones que consideren como parte de la comprensión la evaluación, puesto que ésta permite, por un lado, la adquisición del mensaje o información explícita en el texto y, por otro, la evaluación e interpretación de lo que se lee (Quintero, 1985). De igual modo, hay quien da mayor peso al término de interpretación para englobar todo el proceso de comprensión de un texto; por lo que ésta no se debe incluir como un tipo o en nivel particular de la comprensión, como se hace en muchas investigaciones, la de Quintero incluida, sino que se debe reconocer como parte de los fenómenos a interpretar, en este caso del texto que se lee, y la vivencia de experimentar la lectura. De acuerdo con Paul Ricoeur, este concepto se define no sólo a partir del texto leído, sino del tipo de proceso que implica la lectura; es una dialéctica en la que se pueden englobar todas las demás categorías del proceso de la lectura (Ricoeur, 2011).

¹ Desde el punto de vista cognitivo se distinguen tres niveles de comprensión. El nivel literal significa leer fielmente las líneas, es la captación del sentido explícito en el texto; el nivel inferencial es leer entre líneas, captar el sentido implícito con el reconocimiento de las relaciones y situaciones contextuales que no están explícitamente manifestadas; el nivel crítico implica un juicio o evaluación personal sobre lo leído, *deducir implicaciones y consecuencias, establecer generalizaciones, principios y comparaciones, distinguir la realidad de la fantasía, apreciar el valor estético, reaccionar ante lo leído* (Quintero, 1985, p. 574), es decir, leer más allá de las líneas.

La interpretación va más allá del texto, incluye su entendimiento, comprensión o explicación, y guarda una relación más estrecha con la evaluación y aplicación de las que habla Quintero; en ella juega un papel relevante el bagaje cultural y existencial (personal y social) que posee la o el lector, pues a partir de estos aspectos se genera una interpretación particular de lo que se lee y es posible propiciar un cambio de conducta del lector o lectora.

Es importante considerar los bordes difusos existentes en los beneficios y las categorías que conforman el proceso de la lectura. Es necesario reconocer, comprender y saber explicar tales matices para definir claramente la trascendencia del hábito lector en cualquier persona.

¿Quiénes leen y qué leen en México?

La preocupación por fomentar la lectura en México es un asunto relativamente nuevo. Durante la mayor parte de la historia del país, el concepto de fomento de la lectura no existía y las acciones estaban encaminadas a la alfabetización de la población, debido a que la mayoría de ésta no sabía leer, ni escribir. Ante esta situación, con el cambio de siglo se comienzan a realizar una serie de encuestas para medir el hábito lector de la población mexicana y a través de ellas es posible reconocer el desalentador panorama actual de la lectura en México.

Según datos del Módulo de lectura (MOLEC)² 2023, en la población mexicana alfabetizada mayor de 18 años el hábito lector disminuyó de un 80.8% en 2016, año con el porcentaje más alto, a un 68.5% en 2023 que representa el dato más bajo en la historia de aplicación de la encuesta. Para 2023, la población leyó en promedio 3.4 libros, la mayoría lo hizo por entretenimiento; esto habla de una disminución respecto al 2022, en el que se leyeron en promedio 3.9 libros. A pesar

² Desde 2015, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) levanta el MOLEC y, desde 2017, éste se realiza año con año, con él se busca generar información estadística del comportamiento lector en la población de 18 años o más con la intención de identificar las características de lectura y ofrecer elementos para su fomento (Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), 2024).

de tal cifra, el 55.1% de esta población dice que comprende todo o la mayor parte de lo que lee.

La lectura de libros digitales aumentó, este comportamiento inició durante la pandemia y se mantiene hasta la actualidad, lo que marca un descenso de la lectura del formato impreso. La mayoría de la población que lee adquiere los libros, revistas y periódicos de manera gratuita al estar accesibles, muchos de ellos, en internet. El mayor porcentaje de población lectora se encuentra en las edades de 18 a 24 y de 25 a 34 años, esta población lee páginas web, foros o blogs; por lo que es poco habitual que asista a bibliotecas, sólo el 8.1% lo hace.

El 58% de la población que lee dijo tener una estimulación para la lectura en sus hogares con la existencia de libros diferentes a los de texto; al 50.9% de esa población le entusiasmaba ver leer a sus madres y padres o tutores y tutoras, y a casi el 36% le gustaba que le leyeran. La población no lectora es de un 31.5%; entre los motivos para no leer, la mayoría dijo que no recibió los estímulos suficientes para la lectura durante la infancia. No obstante, la población lectora menciona que durante su educación básica fue partícipe de estrategias de fomento como comentar y exponer lo leído (77.1%), motivación por parte de las y los maestros para leer libros (66.5%) y asistir a bibliotecas (55.7%) o recibió un fomento adicional de lectura de libros de texto (60.2%); lo que evidencia que hay una mayor promoción de la lectura en este nivel educativo.

¿Quiénes leen y qué se lee en México? De acuerdo con esta información, son los y las jóvenes quienes leen; pero si se retoman los datos de 2022, también son, sobre todo, quienes cuentan con un grado de educación superior (INEGI, 2022). Asimismo, lo que se lee en mayor proporción es lo que está en formato digital porque es lo que se encuentra de forma gratuita y es de fácil acceso, ya sea libros de literatura o textos para la escuela. Son las y los adultos mayores los que más tiempo dedican a la lectura, muy posiblemente porque quienes leen hasta esa edad tienen el hábito arraigado desde la niñez o la juventud; pero también conforme la edad avanza, el hábito disminuye. De igual modo, se lee porque se vive en un ambiente de libros y lectura, característico de las familias con un poder adquisitivo elevado.

Finalmente, aunque existe una mayor promoción de la lectura en las escuelas primarias, no existe un incremento del hábito lector, lo que implica que las políticas educativas sobre el tema no han tenido los frutos adecuados.

Debido a estos resultados, el 2023 ha sido catalogado como el año récord en no lectura (Fuentes, 2023); esto resalta dos aspectos clave de la lectura en el país: es elitista y cara. Como se verá a continuación, la lectura en México ha estado rodeada por estos aspectos, ya que la mayoría de la población no ha tenido acceso a los libros y, por tanto, no tiene las posibilidades de crecimiento que sí consiguen las personas con libros en casa.

Historia de la lectura en México: entre la alfabetización, elitismo y alienación

La historia de la lectura en México se caracteriza por una serie de factores que han determinado su manejo y fomento. Entre esos elementos se encuentran: los intereses políticos del Estado, la desigualdad de clases sociales, el alto costo de los libros, la diversidad cultural del país, el analfabetismo y el crecimiento demográfico durante la segunda mitad del siglo XX. A continuación, se hace un recorrido histórico por las etapas más relevantes de la historia de México sobre el tema de la lectura, con la intención de identificar tales factores y localizar las fuentes o antecedentes de su actual situación.³

En la época novohispana, los frailes conocieron el náhuatl bastante bien como para elaborar sermones y doctrinas en esa lengua, sus textos bilingües o trilingües fueron una herramienta importante para la evangelización e indirecta alfabetización de indígenas (Gonzalbo, 2010). A pesar de tener un fin religioso, esta lectura evangelizadora es un antecedente en la enseñanza de la lectura en esta población. A finales de la época colonial, aparecen los periódicos y los folletines que

³ Para este recorrido histórico, se retoma en particular lo hecho por el Seminario de Historia de la Educación en México, del Colegio de México, cuyos trabajos se reúnen en el libro *Historia de la lectura en México* en el que se constata una amplia, profunda y diversa agrupación de investigadores e investigadoras en el área.

amplían la lectura más allá de lo moral (Tanck, 2010), puesto que ahora la educación tenía objetivos más utilitarios que religiosos debido al ambiente ilustrado de la época. Estas publicaciones estimulaban el interés de la población por las noticias que ahí se daban a conocer; con lo que se da una alfabetización liberadora: un ejercicio más independiente y activo de la lectura (Tanck, 2010).

Uno de los objetivos de la Ilustración era generar una educación más racional, útil y eficiente a través de nuevos métodos de alfabetización. Sin embargo, en la sociedad novohispana, cargada de grandes desigualdades sociales, los resultados sobre estas medidas educativas fueron limitados. Para comprender cabalmente la alfabetización de la Nueva España es necesario revisar la compleja estratificación social de aquel entonces, puesto que sólo así se puede apreciar la estrecha relación entre el alcance de la alfabetización emprendida y la distribución de clases y sexos en esa sociedad (Tanck, 2010). Esta recomendación es aplicable para todas las épocas de la historia de la lectura en México, puesto que es clave comprender y analizar la organización social del país para entender el atraso en el que se encuentra su fomento y apreciación.

En el siglo XIX, la mayoría de quienes sabían leer y escribir no tenía el dinero suficiente para comprar libros, así que las y los que leían en los primeros años del México independiente eran gente pudiente. Por eso, los folletines y periódicos mantuvieron una amplia divulgación, ya que eran rápidos de imprimir y más económicos, se empleaban para influir en la opinión pública y se constituyeron como la forma más eficiente de hacer llegar la lectura a muchos lectores y lectoras. En este siglo, la lectura fue una herramienta necesaria para consolidar una identidad nacional y significaba una regeneración moral; se tenía una fe ciega en su poder, en el de la comunicación masiva, como solución a los problemas políticos del país, más que en la reestructuración de la sociedad (Staples, 2010).

A pesar de que existía una amplia difusión de la lectura a través de las publicaciones periódicas y, aunque fue incluida como materia obligatoria en educación básica,⁴ la técnica de su enseñanza era la me-

⁴ En 1861, Benito Juárez decreta una ley donde establece las materias que debía llevar la primaria, entre ellas: lectura de las leyes fundamentales, y escritura.

morización: el alumnado leía, memorizaba y repetía; de ello se infiere que, durante gran parte del siglo XIX, el objetivo primordial fue que la población aprendiera sólo a decodificar y no fue sino hasta las últimas décadas que se buscó superar la lectura de memorización para apelar a una lectura de comprensión (Bermúdez, 2010).

El valor utilitario de la lectura como herramienta de regeneración social, aspecto que aún se identifica en las campañas de alfabetización del siglo XX, y las técnicas de enseñanza donde la comprensión no era exigida, hacen que la lectura sea vista como una panacea a la que sólo unas cuantas personas tienen acceso, por lo que las decisiones sobre la sociedad no eran asimiladas por la mayoría de la población, sino a través de las y los que sí sabían leer y comprendían lo que leían. Estos aspectos se convierten en inconvenientes importantes para el tipo de hábito lector, escaso y poco profundo, que padece el México actual.

Durante el Porfiriato, una pequeña élite tenía acceso a las mejores obras de la literatura y filosofía europeas; mientras que el resto de la población, sólo la alfabetizada, que era alrededor del 20%, leía periódicos, revistas, semanarios, etcétera. La lectura era un lujo, puesto que los libros eran costosos y a la gente no les interesaba porque no sabía leer. Luego de la Revolución Mexicana una de las principales preocupaciones fue atender el analfabetismo que padecía el 80% de las y los mexicanos, a través de una educación y producción editorial populares para reducir la distancia entre las y los lectores privilegiados y los que no tenían acceso (Loyo, 2010).

En las primeras décadas del siglo XX se empieza a observar un gusto por la lectura, no obstante, éste aún estaba marcado por el estatus social y por la filiación política de la población.⁵ La labor alfabetizadora de José Vasconcelos tenía la intención de enseñar a leer a la población analfabeta, sobre todo, pretendió poner al alcance de las y los más humildes obras cumbre de la literatura; por lo que se generaron ediciones traducidas al español sin anotaciones eruditas y se dieron a conocer a través de una campaña en la que se repartieron obras

⁵ La clase alta leía libros de autores europeos y la clase media y obrera se aproximó a la literatura rusa de Tolstoi, Gorki o Dostoievski (Loyo 2010), al ver en el régimen socialista de Rusia un posible modelo.

clásicas en todos los rincones del país. De esta manera, Vasconcelos puso al alcance libros que sólo la élite podía conseguir, éstos estuvieron a disposición de la gente en escuelas y bibliotecas esparcidas por todo el territorio mexicano; se construyeron desde enormes recintos de más de diez mil volúmenes hasta bibliotecas improvisadas en cárceles, hospitales, fábricas, escuelas, así como bibliotecas ambulantes (Loyo, 2010).

A pesar de la expansión bibliotecaria, esta estrategia fue muy criticada, porque gran parte de la población aún no sabía leer para aprovechar los libros y tenía necesidades más apremiantes como calzado, vestido y alimento. La idea de propagar el gusto por la buena lectura era excelente, pero no estaba acorde al contexto social y económico de la población. A consecuencia de ello, durante el mandato de Calles se dejaron de lado las ediciones caras de obras clásicas para dar paso a la edición de folletos y manuales prácticos para ayudar a la gente a avanzar social y económicamente. Es decir, la lectura tenía nuevamente un fin utilitario, pues era un complemento de la educación (Loyo, 2010).

En el periodo de Cárdenas, en México se instauró una educación socialista, de tal manera que se favoreció la lectura popular en consonancia con esa nueva escuela que estaba al servicio del obrero y el campesino. Continuaba también la lucha contra el analfabetismo, así que el gobierno se concentró en la producción de libros con gran contenido ideológico, en los que se exageraba la miseria de la clase obrera en comparación con la vida holgada de la burguesía, lo que marcó aún más la diferencia de clases. A pesar de ello, en esta época se intentó por primera vez alfabetizar a las y los indígenas en su propio idioma, por lo que se hicieron materiales de lectura en sus lenguas originarias (Loyo, 2010). La población indígena había sido desatendida durante la mayor parte de la historia nacional, la intención siempre fue su homologación y asimilación por la nueva cultura mestiza, sin considerar las particularidades de cada etnia. La estrategia cardenista *significaba, en la práctica, renunciar a imponer el idioma nacional e impartir al indígena enseñanza bilingüe* (Loyo, 2010, p. 287).

En la década de los cuarenta, en México se vive un auge cultural que se evidencia con la creación de instituciones dedicadas a estudios

literarios, económicos y filosóficos, favoreciendo así, la lectura. No obstante, las diferencias sociales y económicas de la población mexicana aún no permitían que la lectura llegara a la mayoría. Bajo la presidencia de Ávila Camacho se emprende la Campaña Nacional contra el Analfabetismo y, además, se fomenta la creación de bibliotecas municipales y clubes de lectura, donde el alumnado era guiado para leer y comentar lo leído, de tal manera que se empieza hablar de fomento de la lectura, aunado a la alfabetización.

A finales del siglo XX, México experimenta un importante desarrollo tecnológico y cultural, pero la educación nacional también vive grandes desafíos. Por un lado, debido al crecimiento demográfico del país, existe un elevado número de personas en edad escolar al que es difícil atender; y, por otro, aún hay muchos adultos y adultas analfabetas, tanto reales como funcionales. El interés por el hábito de la lectura es poco, la mayoría de la población lectora lee historietas y fotonovelas, pues desde los años sesenta la infancia mexicana tuvo acercamiento a este tipo de publicaciones que se hicieron famosas por su precio y formato que, al combinar texto e imagen, relataban toda clase de historias cercanas a la mayoría (Torres, 2010), con lo que, por lo menos, se mantiene la habilidad para leer, pero existe una deficiente comprensión lectora (Graves, 2010).

Para solventar esta problemática, la Secretaría de Educación Pública (SEP) emprende una serie de estrategias en las últimas décadas del siglo pasado; en particular destacan sus programas editoriales con los que se trató de cubrir a gran parte de la población, independientemente de su clase social, con tirajes amplios y económicos. Tales acciones varían de acuerdo a la posición ideológica del régimen político en turno, lo que evidentemente repercute en la visión que se tiene de la lectura y su fomento, convirtiéndose en una causa más de la problemática actual de la lectura en el país (Graves, 2010).

En el mandato de López Mateos, para dar atención educativa a la población en crecimiento acelerado, se crea la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. Éstos, a pesar de los problemas de producción y las críticas que recibieron debido a su contenido, porque “limitaban” la libertad de enseñanza del profesorado, se distribuyeron de

manera global en todas las escuelas del país (Graves, 2010). Debido a su obligatoriedad, unicidad y, sobre todo, gratuidad, permiten que aquellos y aquellas niñas que no tienen acceso a lectura puedan contar con materiales pertinentes y adecuados a su edad en casa.

En el gobierno de Díaz Ordaz se intensifica la campaña contra el analfabetismo, la SEP edita por millones la cartilla alfabetizadora que es promovida en radio y televisión. Asimismo, aparecen campañas de fomento a la lectura para la población recién alfabetizada, profesorado, alumnado y personas en general, como las dos grandes colecciones bibliográficas: Cuadernos de Lectura Popular y Pensamiento de América. Estas tenían la intención de divulgar aspectos de la cultura con textos breves y sencillos que se vendían a bajos precios.⁶

Estas estrategias sólo retoman un aspecto del fomento a la lectura, que es la distribución de libros adecuados para la mayor parte de la población, por lo que el problema de la deficiente comprensión lectora se acentúa y aún existe un número alarmante de niños y niñas sin escuela, así como seis millones de adultos y adultas analfabetas. De tal manera que, en 1971, para el gobierno de Echeverría, se elabora un nuevo plan de estudios y programas de asignaturas para educación primaria. Bajo esta reforma, el concepto de leer se transforma, ahora se trata de comprender la lengua escrita; se plantea que la lectura no se reduzca al desciframiento de signos, ni a la reproducción de trazos. Se propone un método de comprensión lectora a partir de la visualización de frases completas, mismas que derivan de un tema de conversación en el que previamente se haya interesado al alumnado (Graves, 2010).

A principios de los ochenta, mucha de la población que dominaba el alfabeto no había terminado la educación secundaria, por lo que sólo leía literatura de mala calidad, como eran consideradas las fotovelas e historietas. Para promover el hábito lector y elevar el nivel cultural del país, la SEP se amplía y diversifica, difunde ediciones po-

⁶ Otras instituciones como el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio y el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) editan libros acordes a la labor que desempeñan y enfocados a la población que atienden; así lo hace también la Dirección General de Educación Indígena que elabora cartillas en lenguas indígenas (Graves, 2010).

pulares, de tiraje amplio y temas diversos con obras de interés general de todas las ramas de conocimiento; de igual manera, produce textos breves con numerosas ilustraciones, es decir, copia el formato de las historietas para difundir temas históricos y culturales. No obstante, para 1978 el 45% de quienes compran libros es gente que los requiere como materiales escolares, existe sólo un número reducido de lectores y lectoras que compran por afición y gusto (Graves, 2010).

A finales del siglo XX hay un reconocimiento más profundo de la importancia del hábito lector en la población mexicana, se emprenden acciones y sus resultados son alentadores; por ejemplo, de 1983 a 1994 hay un enorme incremento de bibliotecas públicas, éstas pasaron de ser 350 a 5000; del mismo modo, en el 83 se hicieron 4 millones de consultas a este tipo de recintos de todo el país, tal número se incrementó para el 94, se hicieron 74 millones. A pesar de estos datos, el país aún mantenía una grave situación de rezago, ya que el acercamiento a la lectura y la búsqueda de libros sólo se hacía por estudiantes para trabajos escolares (Diario Oficial de la Federación (DOF), 1996), este tipo de acercamiento todavía se vivencia en la actualidad como se constata en los datos del MOLEC 2023.

Los objetivos del Programa de Cultura 1995-2000 se concentran, sobre todo, en la promoción del libro, la diversificación de la oferta editorial y los medios para su producción y distribución; y sólo uno de ellos hace referencia al hábito lector y la meta de aumentarlo en la población. Las líneas de acción que se emprenden se concentran en la diversificación y multiplicación de acciones donde se pide la participación de bibliotecas y de instituciones como la SEP; de igual modo, se habla del fortalecimiento de los programas de estímulo de la lectura ya existentes, como el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en Educación Básica (PRONALEES)⁷ y Libros del rincón de la SEP (DOF, 1996). Sin embargo, no se discute la aún existente inaccesibilidad de los libros para gran parte de la población debido a sus altos costos, por lo que al iniciar el siglo XXI, uno de los objetivos más importantes fue regular el precio del libro.

⁷ Ahora Programa Nacional de Lectura y Escritura para Educación Básica.

Desde 1997 comienza a gestionarse la Ley de Fomento para la Lectura y el Libro (LFLL), se aprueba en 2000, pero entra en vigor hasta 2008. Este largo proceso se debió a una serie de revisiones y negociaciones entre las y los involucrados en el tema.⁸ De este modo, se redujeron las obligaciones de las autoridades educativas, para dejar sólo las que ahora se muestran. Asimismo, se modificó su nombre de Ley General del Libro, versión en la que se favorecía al libro, a Ley de Fomento para la Lectura y el Libro (Rodríguez, 2008), en la que se supone que está más favorecida la lectura, aunque todavía se observa un desequilibrio, puesto que existe una fuerte inclinación a políticas y estrategias editoriales de promoción del libro. Esta legislación marca un viraje importante sobre la conceptualización de la lectura, ahora ya no se relaciona sólo con alfabetización, es decir, con aprender a decodificar para tener adultas y adultos funcionales, sino que, al hablar de fomento, lo que se pretende es formar un hábito lector en el que se reconocen beneficios más allá de lo pragmático y funcional, se vincula con la adquisición y uso del conocimiento en la vida de lectoras y lectores (Del Ángel & Rodríguez, 2007).

El aspecto más importante de esta ley es facilitar un acceso equitativo al libro. A través del mismo precio de venta en todo el territorio nacional, se obliga a toda aquella persona que se dedique al mercado del libro a fijar un precio único de venta al público, tal se registra en la base de datos a cargo del Consejo que se supone está para su consulta pública. Aunque las problemáticas en torno al libro y la lectura no se solventan fácilmente con la promulgación y puesta en marcha de esta norma, sí representa el primer paso para tomar en serio la promoción de la lectura en el país (Rodríguez 2008).

Como se puede ver a través de este recorrido histórico, los intereses políticos y económicos de las autoridades en turno establecen el

⁸ Tales discusiones se concentran más que nada en la evidente inclinación a favor del libro de las de versiones previas; para revertir esta tendencia, la iniciativa de ley se modificó en aspectos centrales como el fomento y promoción de la lectura, impulso a la producción, difusión, distribución e incremento de la calidad del libro y en la coordinación de acciones entre el Estado y las diversas personas que participan en esta tarea (Rodríguez, 2008).

tipo de educación que ha de ofrecerse en las escuelas y, por tanto, las pautas del tipo de lectura, enseñanza y difusión que ha de realizarse. De igual modo, la desigualdad de clases sociales permanente en la que vive la población mexicana ha hecho que a lo largo del tiempo sea la clase pudiente la que tiene un mayor acceso a los libros, puesto que éstos siempre han tenido un costo elevado que imposibilita a la mayoría de las personas adquirirlos.

Desde sus orígenes prehispánicos, el territorio nacional se ha distinguido por una exuberante diversidad cultural que se ha intentado homogenizar a través de campañas de castellanización, sin considerar las lenguas y dialectos indígenas que han sobrevivido a pesar de los intentos del Estado por “integrar” a la población que los habla; debido a los enfoques sesgados que caracterizan a muchas de estas estrategias, esto ha repercutido en un manejo ineficiente del español y un escaso interés por la lectura.

En gran parte de los dos siglos pasados la preocupación central de los gobiernos fue enseñar a leer. Las constantes guerras y enfrentamientos en los que se vivió durante el siglo XIX retrasaron la educación de las y los mexicanos; ésta pasó a un segundo término, lo que generó la expansión de un analfabetismo en todo el territorio nacional. A esto se suma el enorme crecimiento demográfico del país durante la segunda mitad del siglo XX, lo que dificultó el alcance de las campañas de alfabetización y focalizó el interés durante bastante tiempo en la enseñanza de la lectura y no en su fomento.

A continuación, se revisa el lugar que ocupa el fomento de la lectura en la actualidad a partir de las legislaciones que la retoman como elemento, entre ellas la LGE y la LFLL.

El fomento de la lectura en las legislaciones nacionales

Los objetivos que atañen al fomento de la lectura en la LFLL se encuentran en el artículo 4. Ahí se establece que se deben propiciar políticas, programas, proyectos y acciones para el fomento y la promoción de la lectura; así como mecanismos de coordinación interinstitucional con los distintos niveles de gobierno y los vínculos con sectores socia-

les y privados para impulsar actividades educativas y culturales sobre este rubro; y, finalmente, se debe estimular la formación y capacitación profesional de las diferentes personas que trabajan en la cadena del libro y de las y los promotores de lectura (DOF, 2018).

Para conseguir lo anterior, esta ley establece la creación de un Consejo Nacional de Fomento de la Lectura y del Libro, el cual debe realizar el Programa Nacional de Fomento a la Lectura en coordinación con las instituciones responsables del cumplimiento de esta norma, la Secretaría de Cultura (SC) y la SEP. De acuerdo con el artículo 15, el Consejo debe coordinar esfuerzos e intereses del sector público y privado para el desarrollo constante de políticas nacionales del libro y la lectura; también proponer la aceptación de políticas que ayuden a fomentar y fortalecer el mercado del libro y la lectura; y además, suscitar y diseñar los mecanismos de la participación ciudadana en los programas sobre el libro y la lectura.

El artículo 10 refiere que es obligación de la SEP que el alumnado posea una comprensión lectora acorde al nivel educativo en el que se encuentra; también debe formar al profesorado sobre el tema del fomento de la lectura con una capacitación permanente y con el impulso de carreras técnicas y profesionales en este ámbito; asimismo, es su obligación tomar en cuenta la opinión de otros sectores sociales para el diseño de políticas de fomento a la lectura; así como evaluar las prácticas lectoras y el impacto de las acciones implementadas, y difundir los resultados (DOF, 2018).

Por su parte, según los artículos 11 y 20, la SC debe promover, en conjunto con la iniciativa privada, acciones que estimulen la formación del hábito lector; también propiciar y facilitar la participación de la sociedad civil en acciones para incentivar la formación del hábito en la población abierta y crear programas de desarrollo profesional de fomento a la lectura igualmente en la población abierta, así como para las y los bibliotecarios de la Red Nacional de Bibliotecas Públicas. Por otra parte, es su responsabilidad establecer los mecanismos de cooperación y vinculación por medio de convenios entre los diferentes niveles de gobierno y órganos autónomos del Estado para el diseño, planeación, aplicación y fortalecimiento de las acciones de fomento de

la lectura; y generar programas donde se impliquen a todas aquellas personas cuya labor de fomento de la lectura sea fundamental para el desarrollo cultural del país, como cooperativas y colectivos.

Si se retoma lo descrito en el apartado de la historia de la lectura en México, se puede apreciar la necesidad imperante de una ley que regulara y determinara las autoridades responsables sobre el tema, sobre todo, que fijara la importancia del fomento de la lectura, alejándolo de la misión alfabetizadora que se emprendió durante tantos años. Con la LFL, el Estado reconoce la necesidad de la lectura y de su fomento para la formación de la ciudadanía.

En la Ley General de Bibliotecas (2021b), las salas de lectura y los programas de fomento se reconocen sólo como servicios culturales complementarios que las bibliotecas están obligadas a prestar (Art. 5), dejando la consulta de libros como el servicio principal que ofrecen; esto, a pesar de que la Red Nacional de Bibliotecas Públicas tiene como uno de sus objetivos fomentar la lectura (Art. 13). Esto resulta ambiguo y contradictorio, puesto que son recintos idóneos para generar el hábito lector en la población, ya que el acceso al libro está solventado con la infinidad de números con la que cuenta y, además, es un espacio exclusivo para este tipo de actividades, por lo que se considera que las bibliotecas y su Red deberían tener aún más responsabilidad sobre este tema.

Ahora bien, en la Ley General de Educación (LGE) (2019) la lectura y su fomento se abordan explícitamente en tres de sus artículos. El artículo 30 establece los contenidos de los planes y programas de estudio de la educación que se imparte, entre ellos menciona el conocimiento de la lecto-escritura y la literacidad (DOF, 2019), pero no deja establecido a qué se refiere con esta última. El término de literacidad proviene del inglés *literacy* que en español se ha traducido como alfabetización, cultura escrita, literidad, entre otros (Montes & López, 2017). La literacidad se puede definir como el conjunto de habilidades cognitivas necesarias para la lectura y escritura; no obstante, no sólo se refiere a esas destrezas, sino también al uso competente de éstas en el trabajo y en otras esferas sociales (Riquelme & Quintero, 2017).

En la LGE este concepto ha sustituido al de alfabetización que sólo hace referencia a enseñar a alguien a leer y a escribir (DEM, 2024), sin

considerar la funcionalidad de ésta en la vida cotidiana de las personas; mientras que la literacidad acoge también los usos y prácticas de la lectura y la escritura para diversos propósitos sociales. De tal manera que la literacidad implica una aplicación y adaptación de las y los individuos en contextos particulares y para fines determinados que les permitan un mayor desenvolvimiento. La admisión de este concepto dentro de esta legislación permite reconocer que se reflexionó sobre la noción de lectura que se había tenido durante todo el siglo XX y acerca de la deficiente comprensión lectora que la población mexicana evidencia a inicios del nuevo siglo.

En el artículo 78 se habla de la corresponsabilidad de madres y padres de familia en el proceso formativo de sus hijos a hijas, por lo que deben participar en las actividades que las autoridades educativas implementan, cuyos temas son variados y hacen referencia a una formación integral donde se consideren aspectos como: valores, derechos de la niñez, buenos hábitos de salud, prevención de la violencia, comunicación y lectura, entre otros. Lo importante de este artículo es el lugar que ocupa la lectura como parte de esa educación global que se busca en el alumnado y de la que se hace partícipe a la familia completa (DOF, 2019).

El artículo 115 hace referencia a la responsabilidad compartida que debe existir entre la Ley para el Fomento de la Lectura y el Libro y la Ley General de Educación, puesto que las autoridades educativas tienen la obligación de emprender en su ámbito actividades y programas de fomento de la lectura, esto de acuerdo con las obligaciones de la SEP estipuladas en la primera legislación mencionada. De tal modo que ambas leyes engarzan sus artículos para darle un lugar más importancia a la lectura.

Por otro lado, en la Ley General de Educación Superior (2021a) (LGES) no existe una referencia explícita a la lectura o su fomento. Aunque el tema se encuentra transversalizado en la LGE y LFLL en aspectos como la formación del pensamiento crítico, por ejemplo, esto evidencia un enorme vacío en la formación profesional de la población mexicana.

El fomento de la lectura como eje articulador de la Nueva Escuela Mexicana

¿Qué lugar ocupa el fomento de la lectura en la Nueva Escuela Mexicana? ¿Está en consonancia con lo estipulado en las legislaciones? Como parte de las acciones del gobierno de Andrés Manuel López Obrador (AMLO), se implementó el proyecto educativo de la Nueva Escuela Mexicana con la intención de transformar la educación en el país a partir de las realidades y necesidades actuales del estudiantado. En este sentido, implica cambios en la formación del profesorado, en la gestión y estructura escolar y en la evaluación del aprendizaje.⁹

En el Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana de la NEM, el fomento de la lectura es uno de los siete ejes articuladores del currículum. Tales ejes son de carácter transversal, son temáticas con relevancia social que se pueden y deben abordar en más de un campo formativo y con los contenidos de cada grado, nivel o modalidad educativa. De acuerdo con este documento, la pertinencia de trabajar con alguno de estos ejes en conjunto con los temas lo decide el profesorado con base en su experiencia, así lo que se propone este nuevo currículum se centra en el magisterio y el estudiantado (Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC), 2022).

El apartado de este eje es breve, pero tiene una fuerte carga semántica. En él se habla del fomento a la lectura para aprender la diversidad

⁹ Desde 2019, la LGE dedica todo un capítulo a la Nueva Escuela Mexicana. Ahí se aborda su objetivo: la corresponsabilidad entre escuela y comunidad (Art. 11); las características del desarrollo integral que busca en el alumnado: pensamiento crítico, diálogo entre disciplinas, fortalecimiento del tejido social con el fomento de valores, combate de la violencia y discriminación contra las mujeres y la niñez, y respeto a los derechos humanos (Art. 12); los elementos en los que se basa: inclusión social, responsabilidad ciudadana, transformación social, cultural y política, y respeto y cuidado del medio ambiente (Art. 13); y las acciones del Acuerdo Educativo Nacional que promoverá la SEP: concebir la escuela como centro de aprendizaje comunitario, reconocer al alumnado como sujeto central de la educación, revalorar a las y los maestros, dimensionar la prioridad de planes y programas en esta nueva orientación, reflejando contextos locales y regionales, y promover la pluriculturalidad en los modelos educativos (Art. 14) (DOF, 2019).

cultural del país, es decir, promover la diversidad de prácticas sociales de lectura, escritura y oralidad, considerando que México es plurilingüe y pluricultural; lo que se busca es el reconocimiento de las formas de expresión de las otras culturas que integran al país. En este sentido, se reconoce a la lectura como un derecho a la que todas y todos deben tener acceso sin importar la lengua que hablen. De acuerdo con esta idea, el país tiene una deuda cultural con mexicanas y mexicanos que viven en regiones donde la lectura no llega (DGDC, 2022). Esto se constata con lo descrito más arriba, pues durante la mayor parte del tiempo ésta ha sido considerada un lujo y muy pocas personas tienen al alcance libros, generando, con ello, una amplia brecha de acceso a la lectura.

El apartado también reconoce que leer es un acto comunicativo de reconocimiento. La lectura permite establecer una relación con la y el otro y eso implica un reconocimiento identitario y de personalidad, puesto que el fomento de la lectura hace que niñas, niños y adolescentes se reencuentren con las y los demás en su diversidad. En este sentido, la escuela debe ser una comunidad de lectores y lectoras. La lectura se convierte en un medio para la comprensión del mundo cotidiano de las y los estudiantes, a través de ella se conocen otros modos de vida y otras maneras de usar el lenguaje. Estas nociones hacen eco de uno de los beneficios de la lectura, el que se refiere a la vinculación con las y los demás cuando se comparte y se lee en conjunto y que mejor espacio para ello que el escolar.

Al generar comunidades lectoras, se pueden pensar en la lectura como acción emancipadora, como una herramienta de transformación social de la que se pueden servir las y los lectores para generar cambios en su entorno. En otras palabras, la NEM propone una lectura comunitaria donde se tomen en cuenta la vida de todas y todos los involucrados, cuyo objetivo es la transformación de la realidad (DGDC, 2022).

En síntesis, lo que se pretende con estas nociones es la escolarización de prácticas sociales de lectura, o sea, el establecimiento de puentes curriculares para que los contenidos tengan relación entre lo que se aprende y enseña en la escuela y la manera como se vive en la

comunidad. Se apela a que el colectivo docente implemente proyectos de servicio a la comunidad, en este caso de lectura, para una mejor aplicabilidad al entorno del alumnado.

El apartado finaliza con siete puntos respecto a lo que promueve el fomento a la lectura de la NEM: 1) acercamiento a la realidad por medio de la comprensión de distintos tipos de textos, 2) capacidades de reflexión y espíritu crítico, 3) interacción entre el texto y el lector o lectora, 4) enfoque comunicativo a partir del texto literario, 5) desarrollo de la identidad y las emociones, 6) promover el goce de distintos tipos de lectura, 7) formación de estudiantes sensibles y autónomos. Estos puntos están transversalizados en los diferentes artículos de la LGE, sobre todo, en lo que se refiere al fomento de una educación basada: 1) en la identidad, el sentido de pertenencia y la interculturalidad (Art. 13), 2) el empleo del pensamiento crítico con una participación activa en la transformación social (Art. 13), 3) la expresión de las emociones del alumnado como parte de su formación integral a partir del arte y la cultura (Art. 60), 4) el enfoque humanista favoreciendo en las y los estudiantes sus habilidades socioemocionales (Art. 59) y 5) la resolución de problemáticas de manera autónoma (Art. 59) (DOF, 2019).

El eje de Fomento a la Lectura y la Escritura de la NEM es el marco conceptual sobre la naturaleza de la lectura que debe fomentarse en la educación básica; asimismo, es fundamento y justificación de su transversalización en los otros ejes curriculares, así como en los estatutos legislativos. De tal forma que las reformas legislativas promovidas durante el actual mandato de AMLO se engarzan con su nueva propuesta educativa; estas leyes determinan cómo realizar lo propuesto por la NEM, aunque aún quedan algunos huecos importantes que se abordan en las conclusiones de este trabajo.

Conclusiones: los huecos en el fomento de la lectura

A lo largo de este trabajo se rastrea la definición, beneficios e historia de la lectura en México para identificar los motivos del escaso hábito lector en la población nacional; a partir de ello se encontraron aspectos centrales de esta situación y que aun ahora son huecos que habrá que

ver si, a la larga, el nuevo modelo educativo puede solventar. Como se puede observar en este recorrido, las acciones emprendidas para la promoción de la lectura han tenido dos vías principales: el combate contra el analfabetismo y poner los libros al alcance de todas y todos; estas acciones responden al contexto social y político en el que el Estado ha tenido gran influencia y trataron de sobrellevar los avatares de una nación en construcción. Actualmente, las y los mexicanos han aprendido a leer y escribir: *durante los últimos 50 años el porcentaje de personas analfabetas de 15 y más años bajó de 25.8% en 1970 a 4.7% en 2020* (INEGI, s/f, párr. 2), pero eso no significa que realicen una lectura de calidad, que realmente comprendan lo que leen, que tengan el gusto por la lectura o que la lectura esté al alcance de cualquier persona.

Si bien la LFL establece las autoridades responsables en este ámbito, los proyectos que se deben generar para el fomento de la lectura y quienes deben participar para que ésta se desarrolle óptimamente, no determina los medios necesarios para que el fomento de la lectura llegue a todas las regiones del país, sobre todo, a aquellas donde nunca se ha tenido a disposición; por lo que es necesario abordar el concepto de brecha de acceso a la lectura para que vaya en consonancia con las necesidades históricas de su fomento. Al reconocer y definir claramente a qué se refiere este término y al identificar de manera más precisa cuál es la población principal que la padece se pueden realizar estrategias y programas específicos que permitan generar el hábito lector.

Donde se observa una posible atención a este tema es en la Ley General de Bibliotecas, la cual establece en sus artículos 16 y 17 la expansión de las bibliotecas públicas en los estados y municipios, se infiere a través de ello que el fomento de la lectura puede llegar a más regiones, pero como se analiza más arriba el fomento de la lectura no es un objetivo central de las bibliotecas, por lo que resulta oportuno reflexionar sobre las ventajas que este tipo de recintos representan para promover la lectura como hábito, puesto que su expansión a municipios y localidades permite el acceso a libros en poblaciones que nunca lo han tenido.

Otra de las enormes grietas es la nula atención en la educación superior. Es importante que la LGES legisle sobre el fomento a la lectura

en las universidades del país, ya que el alumnado universitario está en una etapa de su desarrollo donde realmente puede transformar su realidad a partir de un pensamiento crítico óptimo incentivado con la lectura, de igual modo esto se verá reflejado en una ciudadanía comprometida con proyectos en beneficio de la sociedad. Al no retomarse en la formación del alumnado en sus estudios superiores se reconoce que aún no se comprende de manera cabal qué es la lectura, cuál es su importancia y cómo se forma realmente un hábito; pues parece que su fomento sólo corresponde a las edades tempranas que aborda la educación básica y aún no se distingue que fomentar la lectura es algo distinto a alfabetizar.

Por su parte, la NEM reconoce a la lectura como una herramienta de transformación social, de acción emancipadora, no obstante, hay que tener cuidado con estas nociones, puesto que no se debe someter a la lectura a un fin específico, en este caso, de cambio social; el o la lectora es quien tiene que darse cuenta de que su realidad necesita ser transformada, esa idea puede o no surgir a partir de la lectura, del grado de comprensión y de interpretación del contexto; al no considerar estos aspectos, la lectura se puede convertir en instrumento de ideologías extremas y radicales. La naturaleza de la lectura no tiene límites o fines claros, por eso es tan complicado propiciar el hábito lector, puesto que el gusto por ella se genera a través de un acercamiento espontáneo que surge en determinadas situaciones de vida; es un acto que se hace en libertad, por lo que también se suele decir que la lectura no debe servir para nada, aunque en el fondo sirve para mucho, pero, como sus resultados no son inmediatos y tangibles, genera múltiples complicaciones a la hora de fomentarla en las aulas y de evaluarla en una sociedad como la actual.

También debe considerarse que el fomento de la lectura y el reconocimiento de la importancia del hábito lector en la población mexicana son asuntos recientes. Apenas hasta finales del siglo pasado se dio un viraje de alfabetización a fomento de la lectura y literacidad, no existe una noción clara de a qué se refieren con tales términos, por lo que resulta ambiguo y confuso al momento de revisar las legislaciones; éstas hablan al respecto, pero no los definen de forma particular,

lo que constituye uno de los huecos que es necesario subsanar y que resultaría de mucha ayuda a la hora de marcar los artículos que retoman este concepto.

¿Qué significa fomentar la lectura en México en el contexto del nuevo siglo?

Fomentar, según el DEM, es impulsar y proteger el crecimiento, la formación o el desarrollo de alguna cosa, en este caso del libro y la lectura. Con base en lo estipulado en la página web de la Dirección General de Bibliotecas (DGB) se puede definir como:

Situar a la lectura y al libro como elementos fundamentales para el desarrollo integral de la población, para su educación, su acercamiento a las expresiones de la cultura y el desarrollo de una conciencia crítica, diseñando programas y estrategias para la formación de lectores, y de vinculación de la educación formal con el fomento a la lectura (Dirección General de Bibliotecas. (DGB), s/f, párr. 1).

La DGB habla de situar, colocar en un lugar de importancia a la lectura y el libro, más no habla de cómo impulsar su desarrollo y crecimiento. Coloca a la lectura como parte de los elementos que conforman la educación integral de la población, como elemento fundamental para la formación de un pensamiento crítico, pero no aborda la profundidad de la misma para conseguirlo, a través de sus categorías clave: la comprensión y la interpretación.

Retomando ideas anteriores, no es verdad que leer no sirva para nada, leer sirve y sirve para mucho, eso lo saben quiénes tienen el gusto y el hábito de la lectura, pues les ha ayudado a configurar su identidad y la forma distinta de ver el mundo, alejada de preceptos erróneos de lo que se supone debe ser la humanidad. Lo que no sirve para nada es que se le diga esto al alumnado como una estrategia de psicología inversa para que se acerque a leer, esto podrá engañar sólo a las y los más ingenuos y crédulos, pero a las y los otros les dejará una desazón tremenda. Tampoco sirve que se les enumeren todos los beneficios de la lectura, que son verídicos y evidentes, pero éstos sólo los reconocerán cuando tengan el hábito. Como docentes, para fomentar la lectura, lo que se debe hacer es crear la experiencia para que sea el

propio alumnado el que paulatinamente vaya reconociendo un crecimiento y evolución de sus procesos mentales, emocionales y sociales a partir de la lectura.

Referencias

- Bermúdez, M. T. (2010). Las leyes, los libros de texto y la lectura, 1857-1876. En Centro de Estudios Histórico (Ed.), *Historia de la lectura en México*. (2 ed.), (pp. 127-152). México: Colegio de México. Recuperado el 9 de octubre de 2023, de: <https://repositorio.colmex.mx/concern/books/sj1392745?locale=es>
- Colegio de México (ColMex). (2024). *Diccionario del Español de México*. Recuperado de: <https://dem.colmex.mx/Ver/alfabetizar>. Fecha de consulta (27, enero, 2024).
- Cerrillo, P. C. (2016). *El lector literario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Del Ángel M. & Rodríguez A. (2007) “La promoción de la lectura en México”, en *Infodiversidad*, Núm. 011, pp. 11-40. Recuperado el 23 de enero de 2024, de <https://www.redalyc.org/pdf/277/27701101.pdf>
- Domingo, J. (2017). *¿Qué leen los que no leen? El poder inmaterial de la lectura, la tradición literaria y el hábito de leer*. México: OCÉANO.
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2019). Ley General de Educación: Presidencia de la República. México.
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2021a). Ley General de Educación Superior: Presidencia de la República. México.
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2018). Ley de Fomento para la Lectura y el Libro: Presidencia de la República. México.
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2021b). Ley General de Bibliotecas: Presidencia de la República. México.
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (1996). “Fomento al Libro y la Lectura”. *Programa de Cultura 1995-2000*: Presidencia de la República. México. Recuperado el 23 de enero de 2024, de https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4871798&fecha=21/02/1996#gsc.tab=0

- Dirección General de Bibliotecas (DGB). (s/f). “Acerca del fomento a la lectura”. Recuperado el 13 de octubre de 2023, de https://dgb.cultura.gob.mx/info_dgb.php?id=36
- Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC) (2022). “Marco curricular y Plan de estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana”. Recuperado el 13 de octubre de 2023, de: https://revista-dgepe.gob.mx/wp-content/uploads/2022/01/1_Marco-Curricular_ene2022.pdf
- Fuentes, M. L. (2 de mayo de 2023). 2023: año récord en no lectura; a mayor edad, menos leen. Excelsior. Recuperado de: <https://www.excelsior.com.mx/nacional/2023-ano-record-en-no-lectura-a-mayor-edad-menos-leen/1584687>
- Freire, P. (2014). *La importancia del acto de leer*. Venezuela: Fundación editorial el perro y la rana.
- Garrido, F. (2012). *Manual del buen promotor. Una guía para promover la lectura y la escritura*. México: CONACULTA.
- Gonzalbo, P. (2010). La lectura de evangelización en la Nueva España. En Centro de Estudios Histórico (Ed.), *Historia de la lectura en México*. (2 ed.), (pp. 9-48). México: Colegio de México. Recuperado el 9 de octubre de 2023, de: <https://repositorio.colmex.mx/concern/books/sj1392745?locale=es>
- Graves, C. (2010). La Secretaría de Educación Pública y la lectura, 1960-1985. En Centro de Estudios Histórico (Ed.), *Historia de la lectura en México*. (2 ed.), (pp. 338-372). México: Colegio de México. Recuperado el 9 de octubre de 2023, de: <https://repositorio.colmex.mx/concern/books/sj1392745?locale=es>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (s/f). “Analfabetismo”, en *Cuéntame de México. Población*. Recuperado el 23 de enero de 2024, de <https://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/analfabeta.aspx?tema=P>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (20 de abril de 2022). “Módulo sobre lectura (MOLEC) 2022”. Recuperado el 13

- de octubre de 2023, de https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2022/EstSociodemo/MOLEC_2022.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (20 de abril de 2023). "Módulo sobre lectura 2023". Recuperado el 17 de enero de 2024, de: <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2023/molec/molec2023.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2024). "Módulo sobre lectura (MOLEC)". Recuperado el 17 de enero de 2024, de <https://www.inegi.org.mx/programas/molec/>
- Loyo, E. (2010). La lectura en México, 1920-1940. En Centro de Estudios Histórico (Ed.), *Historia de la lectura en México*. (2 ed.), (pp. 243-294). México: Colegio de México. Recuperado el 9 de octubre de 2023, de: <https://repositorio.colmex.mx/concern/books/sj1392745?locale=es>
- Montes M. E. & López G. (2017). "Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas", *Perfiles Educativos*, Vol. XXXIX, Núm. 115, pp. 162-178. Recuperado el 27 de enero de 2024, de <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n155/0185-2698-peredu-39-155-00162.pdf>
- Quintero, A. (1985). "Hacia un concepto de la lectura", *Revista Española de Pedagogía*. Año XLIII, Núm. 169-170, pp. 561-581. Recuperado el 9 de octubre de 2023, de <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2018/04/14-Hacia-un-Concepto-de-Lectura.pdf>
- Ramírez, E. M. (2009). "¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura?", *Investigación Bibliotecológica*. Vol. 23, Núm. 47, pp. 161-188. Recuperado el 9 de octubre de 2023, de <https://www.redalyc.org/pdf/590/59013271002.pdf>
- Ricoeur, P. (2011). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Riquelme A. & Quintero J. (2017). "La literacidad, conceptualizaciones y perspectivas: hacia un estado del arte", *Reflexiones*, Vol. 96, Núm. 2, pp. 93-105. DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/rr.v96i2.32084>

- Rodríguez, F. (2008). “Una década de debate: la Ley para el fomento de la lectura y el libro en México en perspectiva comparada”, *Espacios Públicos*, Vol. 11, Núm. 23, pp. 248-264. Recuperado el 13 de octubre de 2023, de: <https://www.redalyc.org/pdf/676/67611217012.pdf>
- Staples, A. (2010). La lectura y los lectores en los primeros años de vida independiente. En Centro de Estudios Histórico (Ed.), *Historia de la lectura en México*. (2 ed.), (pp. 94-126). México: Colegio de México. Recuperado el 9 de octubre de 2023, de: <https://repositorio.colmex.mx/concern/books/sj1392745?locale=es>
- Tanck, D. (2010). La enseñanza de la lectura y de la escritura en la Nueva España, 1700-1821. En Centro de Estudios Histórico (Ed.), *Historia de la lectura en México*. (2 ed.), (pp. 49-93). México: Colegio de México. Recuperado el 9 de octubre de 2023, de: <https://repositorio.colmex.mx/concern/books/sj1392745?locale=es>
- Torres, V. (2010). La lectura, 1940-1960. En Centro de Estudios Histórico (Ed.), *Historia de la lectura en México*. (2 ed.), (pp. 295-337). México: Colegio de México. Recuperado el 9 de octubre de 2023, de: <https://repositorio.colmex.mx/concern/books/sj1392745?locale=es>

LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL EN EL MARCO DE LOS DERECHOS HUMANOS

Laura Rangel Bernal

Introducción

La educación sexual es un asunto prioritario en lo que respecta a la formación integral de la población infantil y adolescente debido a sus implicaciones en ámbitos tan importantes como la salud sexual y reproductiva, en las relaciones interpersonales y en el bienestar general de las personas. Priorizar esta educación no sólo responde a la necesidad de contar con conocimientos específicos sobre la reproducción y la prevención de enfermedades, sino que también contribuye al desarrollo de individuos conscientes y autónomos, capaces de ejercer su sexualidad de manera saludable y placentera. En este contexto, el enfoque integral aparece como una opción para educar a niñas, niños y adolescentes con principios éticos y una base de conocimiento que les capacite para establecer relaciones interpersonales equitativas y para tomar decisiones en el ámbito sexual con confianza y responsabilidad.

Este capítulo se propone analizar la inserción de la educación sexual integral en el marco de los derechos humanos, a través de la revisión de instrumentos internacionales y nacionales que respaldan la necesidad de una formación holística en esta materia. El objetivo principal de este trabajo es desentrañar la conexión intrínseca entre la educación sexual integral y los derechos humanos, destacando cómo la matriz de derechos e integralidad puede contribuir al empoderamiento de las personas para que sean capaces de tomar decisiones informadas y autónomas sobre su sexualidad, garantizando, de esta manera, un adecuado desarrollo y bienestar.

Asimismo, se analiza la educación sexual integral como parte de los derechos sexuales y se abordan algunos de los desafíos contemporáneos que obstaculizan la plena garantía de este derecho a la población adolescente y joven, para explicar cuál es el papel del Estado ante tales retos. En última instancia, este capítulo se propone contribuir a la reflexión y a la elaboración de propuestas necesarias para avanzar hacia una sociedad que celebre la diversidad, empodere a las nuevas generaciones para que ejerzan la ciudadanía sexual y garantice plenamente el ejercicio de sus derechos sexuales y reproductivos.

Educación sexual integral: definición y enfoques que la componen

Para empezar a abordar los objetivos del capítulo es necesario de explicar a qué se refiere el concepto de educación sexual integral. Para ello es necesario saber un poco sobre los enfoques que lo han precedido. A lo largo del tiempo, la educación sexual se ha abordado desde diferentes ópticas. Se le ha visto como un compendio de conocimientos en torno a la fisionomía y fisiología de los aparatos reproductores y sobre los procesos de fecundación y gestación (enfoque biologicista); también se ha centrado en aspectos de higiene y prevención de enfermedades (enfoque biomédico). Mientras que, en otros casos se ha focalizado en señalar lo que es moralmente aceptable respecto al ejercicio de la sexualidad (enfoque moralizante) o a señalar ciertas identidades y conductas como patológicas o peligrosas por alejarse de la norma heterosexual (enfoque patologista) (Zemaitis, 2016).

En la actualidad se reconoce que, para que las personas puedan acceder a la salud sexual y reproductiva y gocen del ejercicio de su sexualidad de forma plena y responsable, es necesario superar las limitaciones que presentan estos modelos y se requiere que la población reciba una educación basada en una matriz de derechos e integralidad (Pilas y Peralta, 2019). Esta matriz se basa en la plena aceptación de la sexualidad como parte importante de la experiencia humana. Desde esta concepción, la sexualidad es vista *como un potencial humano positivo y una fuente de satisfacción y placer* (Centro Federal de Educación

para la Salud, BZgA, 2010, p. 26). Esto se contrapone a otras concepciones que entienden a la sexualidad como algo negativo, una especie de fuerza que es necesario reprimir, contener o, inclusive, rechazar.

De igual forma, la matriz anteriormente mencionada se fundamenta en una visión holística de la sexualidad. Esto significa que no sólo se centra en aspectos biológicos o médicos, sino que abarca la diversidad de dimensiones que componen la sexualidad, incluyendo aspectos emocionales, afectivos, sociales y culturales, al tiempo que reconoce la importancia de empoderar a las personas para que tomen decisiones informadas y autónomas sobre su salud sexual y reproductiva.

A la educación que tiene como base a esta matriz se le denomina educación sexual integral.¹ Si bien, este concepto no puede definirse de manera unívoca, pues, como lo señalan Furnari & Torres (2019), se trata de un concepto polisémico, en este texto se usa como referente la definición de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2018):

educación sexual integral (EIS) es un proceso que se basa en un currículo para enseñar y aprender acerca de los aspectos cognitivos, emocionales, físicos y sociales de la sexualidad. Su objetivo es preparar a los niños, niñas y jóvenes con conocimientos, habilidades, actitudes y valores que los empoderarán para: realizar su salud, bienestar y dignidad; desarrollar relaciones sociales y sexuales respetuosas; considerar cómo sus elecciones afectan su propio bienestar y el de los demás; y entender cuáles son sus derechos a lo largo de la vida y asegurarse de protegerlos. (p. 16)

Un elemento que distingue a la educación sexual integral es que no sólo contempla la parte conceptual, sino que también busca desarrollar el conocimiento de tipo procedimental que incluye habilidades, destrezas y procedimientos, o como se le denomina en inglés: *know how*. Entre las principales habilidades a desarrollar se encuentran: *[la] comunicación, asertividad, escucha activa, lenguaje corporal, capacidad para resolver conflictos y tomar decisiones, dado que la educación sexual es en*

¹ En la literatura sobre el tema se utilizan otros términos como el de Educación Integral en Sexualidad (ESI) y educación integral de la sexualidad.

gran medida un entrenamiento de habilidades interpersonales y sociales que favorecen las relaciones adecuadas (Ríos, Bataller, Tárraga, Casanova & Bonilla, 2018, p. 954).

Algo importante a destacar es que, la educación sexual integral busca desmontar estigmas y prejuicios que culturalmente se han creado en torno a la sexualidad. Además, busca fomentar el respeto por la diversidad de orientaciones sexuales, identidades de género y elecciones personales, promoviendo relaciones democráticas y saludables. Por ello, aborda problemáticas sociales que no son materia de estudio en otras corrientes como es el caso de *la violencia y discriminación hacia las mujeres y las minorías sexuales, la trata de personas, el respeto por uno mismo y por la corporalidad de los demás, [y] la intimidación de los otros* (Zemaitis, 2016, p. 29).

A su vez, en la educación sexual integral confluyen varios enfoques: el enfoque de género, de la diversidad, de derechos humanos, interculturalidad y el del desarrollo social sostenible, tal como se muestra en la siguiente figura.

Figura 1: Enfoques que integra la ESI



Fuente: UNESCO (2018, p. 8).

La educación sexual integral tiene enfoque de género porque reconoce que la forma en la que las mujeres han sido socializadas, conforme al género, determina cómo se relacionan con otras personas y con sus cuerpos, además de que las normas y la desigualdad de género las pueden poner en una situación de mayor vulnerabilidad en temas de salud sexual y reproductiva. Tiene un enfoque de diversidad e inclusión porque reconoce las diferentes formas de expresar el género y vivir la sexualidad, fomentando el respeto a los derechos de las personas LGBTIQ+ en todos los espacios sociales. De igual forma, incluye el enfoque intercultural porque considera a la cultura y al contexto social donde se desenvuelven las personas como factores a tomar en cuenta al momento de enseñar y aprender cuestiones relacionadas con la sexualidad, de modo que permite cuestionar las normas sociales que perpetúan las desigualdades y formas de violencia asociadas a la sexualidad. Tiene un enfoque integral porque presenta *una visión holística que integra las dimensiones biológica reproductiva, socio-afectiva y ético-moral* (Ministerio de Educación, 2021, p. 5).

Por último, tiene un enfoque de derechos humanos, el cual *implica ubicar a las personas en el centro de la actuación del Estado y reconocerlas en todas las intervenciones estatales como titulares de derechos humanos, bajo los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad* (Diario Oficial de la Federación (DOF), 2019, p. 51). En este punto es importante reconocer que la educación sexual integral tiene como base la ética de los derechos humanos (Morgade, 2019), es decir, que se fundamenta en ellos para establecer contenidos y estrategias de enseñanza, de modo que el alumnado, al involucrarse en actividades de aprendizaje bajo este enfoque, no sólo aprende sobre sexualidad, sino que también desarrolla su comprensión sobre los derechos humanos y sobre temas de justicia social vinculados con el ejercicio de la sexualidad, ello implica la promoción de un ambiente de respeto, igualdad y no discriminación en el ámbito educativo y en la sociedad en general.

Al reconocer que la educación sexual integral se fundamenta en la ética de los derechos humanos, se abre la puerta a una formación más inclusiva y equitativa, además de que se reconoce la importancia de garantizar el acceso a la información y a los servicios de salud sexual

y reproductiva, así como la prevención de la violencia de género y la discriminación por orientación sexual o identidad de género. En resumen, la educación sexual integral basada en la ética de los derechos humanos no sólo es fundamental para el desarrollo integral de las personas, sino que también es esencial para la construcción de una sociedad más inclusiva, equitativa y respetuosa de la diversidad.

La educación sexual integral como derecho humano

Los beneficios de recibir una educación sexual integral en la adolescencia son muchos, los más destacables y de los cuales se cuenta con evidencia fehaciente son: aplazamiento del inicio de la actividad sexual, reducción del número de parejas, reducción de comportamientos de riesgo, aumento del uso de condones y de anticonceptivos (UNESCO, 2018).

Dadas sus características y efectos en la salud sexual y el bienestar de las personas, la educación sexual integral es, en sí misma, un derecho fundamental. En la clasificación de los derechos humanos se ubica en el ámbito de los derechos sexuales. Al hablar de derechos sexuales se refiere al conjunto de derechos aplicados a la sexualidad humana que tienen por objetivo garantizar: *que cada persona tenga acceso a las condiciones que permitan la realización y expresión de sus sexualidades, de manera libre de coerción, discriminación o violencia, dentro de un contexto respetuoso de la dignidad* (Federación Internacional de Planificación de la Familia (IPPF), 2010, p. 26).

Estos derechos son reconocidos por instrumentos internacionales como la Declaración de derechos sexuales de la IPPF (2010) y en instrumentos nacionales, como la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la Cartilla de Derechos Sexuales de Adolescentes y Jóvenes de la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH, 2020).

Este conjunto de derechos engloba el derecho a buscar, recibir y transmitir información relacionada con la sexualidad. Además, promueve la educación en sexualidad como un elemento clave para el pleno ejercicio de estos derechos, fomentando el respeto por la integridad corporal y el derecho a elegir a la pareja. De igual forma, entre estos derechos se encuentra la capacidad de decidir si ser sexualmente activo

o no, abogando por relaciones sexuales consensuales y matrimonios basados en el consentimiento. Subrayan la importancia de decidir si tener hijos o no, y cuándo tenerlos, garantizando así la autonomía reproductiva. Por último, promueven el derecho a tener una vida sexual satisfactoria, segura y placentera, reconociendo la importancia de la salud sexual y reproductiva como componentes fundamentales de los derechos humanos (Federación Internacional de Planificación de la Familia, 2010).

Por su parte, la impartición de la educación sexual integral cuenta con un sustento jurídico, pues está reconocida en acuerdos, instrumentos, pactos y declaraciones internacionales entre los cuales se encuentran los siguientes:

Tabla 1. Acuerdos, instrumentos y estándares internacionales relacionados con la educación integral en sexualidad

Documento	Año
la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (A/RES/70/1) Declaración Política que incluye los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)	2015
Consejo de Derechos Humanos: Acelerar los esfuerzos para eliminar la violencia contra la mujer: prevención de la violencia contra las mujeres y las niñas, incluidas las mujeres y las niñas indígenas, y respuesta a este fenómeno A/HRC/32/L.28/Rev.1	2016
Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales: Observación general núm. 22 (2016), relativa al derecho a la salud sexual y reproductiva (artículo 12 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales)	2016
Comité de los Derechos del Niño CRC/C/GC/20: Observación general núm. 20 (2016) sobre la efectividad de los derechos del niño durante la adolescencia	2016
Declaración y Plataforma de Acción de Beijing, Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer, 1995, y los resultados de sus exámenes	2016
Resolución 60/2, La mujer, la niña y el VIH y el sida. Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer E/CN.6/2016/22	
Consejo de Derechos Humanos: Acelerar los esfuerzos para eliminar la violencia contra la mujer: participación de los hombres y los niños en la prevención de la violencia contra las mujeres y las niñas y en la respuesta a este fenómeno.	2017

Fuente: elaboración propia con base en UNESCO (2018, pp. 124-131).

Es importante mencionar que los derechos sexuales, que incluyen el derecho recibir una educación sexual integral, no están aislados, sino que se encuentran en una situación de interdependencia con otros derechos fundamentales. Según explican Vázquez & Serrano (2013), *la interdependencia comprende, por lo menos, un par de relaciones donde: a) un derecho depende de otro(s) derecho(s) para existir, y b) dos derechos (o grupos de derechos) son mutuamente dependientes para su realización* (p. 14).

Esto significa que los derechos sexuales no pueden ser plenamente ejercidos y disfrutados si no se respetan y protegen otros derechos fundamentales. Existe una relación en la cual la realización de un derecho puede depender directamente de la existencia y protección de otro(s) derecho(s), y viceversa. Esta interdependencia refuerza la idea de que los derechos humanos forman un entramado complejo y que su pleno ejercicio requiere la consideración y promoción de todos los elementos involucrados.

En el contexto de la educación sexual integral, esta interdependencia se manifiesta claramente: el derecho a recibir una educación sexual integral está intrínsecamente vinculado con otros derechos, como el derecho a la educación, el derecho a la igualdad y no discriminación, el derecho a la salud y el derecho a la libertad de expresión. Garantizar estos otros derechos es esencial para asegurar que la educación sexual integral sea efectiva, inclusiva y respetuosa de la dignidad humana.

Desafíos para garantizar el derecho a la educación sexual integral

Si bien en la actualidad se reconoce a la educación sexual integral como un derecho humano, en buena parte, gracias al trabajo de organizaciones internacionales como la Organización Mundial de la Salud (OMS), la ONU, la UNESCO entre otras, aún queda mucho que hacer para garantizar este derecho a toda la población adolescente y joven. Si bien México es uno de los 180 países en el mundo que han integrado en su currículum temas de educación sexual y, desde 2019, esta educación tiene un enfoque integral, es importante reconocer que el hecho de que esta población esté escolarizada, no garantiza que la totalidad

reciba una educación integral en sexualidad. Entre los factores que impiden que esto sea una realidad se encuentran los de tipo sociocultural y los referentes a la práctica docente.

En lo que respecta a la práctica docente existen varios estudios cuyos resultados indican que una buena parte del profesorado cuenta con conocimientos básicos sobre temas de sexualidad pero no cuenta con las habilidades y actitudes necesarias para impartir esta educación, sobre todo en lo que respecta a temáticas que se han introducido más recientemente y que aún siguen siendo vistas por algunas personas como controversiales, tal es el caso de la diversidad sexual, que incluye temas como orientación sexual, identidad de género, discriminación y violencia sexual, etcétera (Moreno, 2019).

En el caso de México, esta deficiencia puede obedecer a que existe un desfase en la formación de docentes, pues en las últimas décadas, los planes de estudio de las escuelas normales, las principales instituciones formadoras de docentes de este país, no se actualizan o reestructuran al mismo paso que se dan las reformas curriculares del nivel básico, sino posteriormente, en algunos casos varios años después.

De igual forma, el tema de la educación sexual integral ha estado ausente de los planes de estudio de escuelas normales y otras instituciones formadoras de docentes, tanto públicas como privadas. Esta ausencia provoca vacíos de conocimiento y falta de habilidades para tratar estos temas de manera efectiva con un enfoque centrado en la y el estudiante. En este caso, como medida remedial, el profesorado puede optar por opciones de formación continua como talleres o cursos. El problema es que éstas no siempre están disponibles ni son accesibles para todas y todos los docentes, además de que dichas opciones de formación no siempre son las más efectivas, sobre todo si se encuentran aisladas o desconectadas entre sí, o si no forman parte de un programa formativo que, efectivamente, esté basado en los principios de la educación sexual integral.

En el plano sociocultural persiste un problema en algunas zonas del país, sobre todo las que están ubicadas en regiones que, por sus características culturales, tienden a ser más conservadoras, esto es el omitir deliberadamente la enseñanza de contenidos relacionados con

la sexualidad humana. De manera anecdótica, se sabe de casos en los que el profesorado, sobre todo del género masculino, omite estos temas, lo cual se puede deber a que no se sienten preparados para impartirlos o a que tienen objeciones de tipo ideológico, religioso, etcétera. De igual forma, se han dado situaciones en las que son las madres y padres de familia quienes se oponen a que el profesorado trate estos temas en clase, expresándolo públicamente de diferentes formas, de modo que las y los docentes se ven orillados a omitirlos para evitar confrontaciones y conflictos.

La omisión deliberada de estos contenidos cuando forman parte del currículum escolar va en contra del derecho de recibir una educación integral en sexualidad. Dicha omisión, de acuerdo con Malnis (2018), se puede entender como una forma de violencia simbólica *que niega la sexualidad en tanto contenido enseñable, explicable, mencionable* (p. 19). Cabe decir que las consecuencias de estas omisiones no se quedan en el plano simbólico, sino que tienen efectos reales. En palabras de Bustos, Pereyra & Correa, 2020:

Es sabido que la no aplicación real de la ESI en las instituciones educativas y la no apropiación masiva, lleva a sostener la desigualdad sexual imperante, la negación de la ciudadanía sexual en materia de derechos sexuales y reproductivos, así como también la justicia erótica y los derechos sexuales no reproductivos y la homofobia institucionalizada entre otras circunstancias propias de un entramado social, injusto y opresor. (p. 40)

Cabe decir que éste no es un problema privativo de México, sino que se presenta a nivel mundial. Según datos de la UNESCO (2014): *muy pocas personas jóvenes reciben una preparación adecuada para su vida sexual, haciéndolos potencialmente vulnerables ante la coerción, el abuso y la explotación sexual, el embarazo no planificado y las infecciones transmisión sexual.* (p. 1). En este caso, obviamente, debe prevalecer el interés superior de las infancias para garantizar su acceso a la información y a la educación sexual integral ya que su omisión no sólo limita el desarrollo y conocimiento de las y los estudiantes, sino que también perpetúa desigualdades y prejuicios en la sociedad. Es imperativo abordar estos desafíos socioculturales y trabajar hacia la implementación efectiva de

la ESI, promoviendo así un ambiente educativo inclusivo y respetuoso de los derechos fundamentales de todas las personas. Para ello:

es necesario que los compromisos estatales –que involucran a los órganos ejecutivos, legislativos y judiciales– estén dirigidos no sólo a la consagración formal de los distintos aspectos que hacen a la salud sexual y reproductiva en sus legislaciones internas, sino que además deben tender a propiciar marcos reales de respeto y garantía de estos derechos, tendiendo a romper estigmas sociales, culturales y económicos que operan sobre su efectiva consagración y goce para toda la población. (Peñas, 2012, p. 215)

En última instancia, queda en manos del Estado garantizar a toda su población el derecho a recibir una educación sexual integral. Para esto se requiere, además, la participación de la población en general, donde las y los docentes, así como las madres y padres de familia quienes tienen un papel central por el vínculo tan cercano que tienen con niñas, niños y adolescentes, así como por su función como educadores en el espacio familiar y escolar.

Reflexiones finales

El enfoque de la educación sexual integral reconoce la necesidad de proporcionar herramientas para que las y los jóvenes no sólo comprendan su propia anatomía y fisiología, sino también para que desarrollen habilidades emocionales y sociales en torno al ejercicio de la sexualidad. Esto implica fomentar la empatía, la comunicación efectiva, el respeto mutuo y la toma de decisiones responsables. Al dotar a las y los jóvenes con esta gama completa de habilidades, se les capacita para enfrentar los desafíos que implican las relaciones interpersonales y la toma de decisiones en el ámbito sexual.

Asimismo, el enfoque integral busca abordar las inequidades de género y las discriminaciones presentes en la educación sexual, promoviendo la igualdad de oportunidades para la población infantil, adolescente y joven, independientemente de su género, orientación sexual o identidad de género. Esto no sólo contribuye a la construcción de sociedades más justas, sino que también les empodera para

que desafíen estereotipos y participen activamente en la creación de más entornos respetuosos y equitativos.

A pesar de sus beneficios, implementar efectivamente el enfoque integral en la educación sexual enfrenta desafíos significativos. Es fundamental abogar por la capacitación continua de educadores, el desarrollo de programas educativos adaptados a diferentes contextos y la colaboración con comunidades y familias para fortalecer el impacto de la educación integral en la vida de las y los jóvenes.

En suma, el enfoque integral en la educación sexual surge como una opción ética y basada en derechos para empoderar a niñas, niños y adolescentes, ya que les proporciona las herramientas necesarias para desarrollarse de manera saludable y responsable en el ámbito de su sexualidad y relaciones interpersonales. Sin embargo, su implementación efectiva requiere un compromiso continuo con la formación integral, la igualdad de género, la promoción de los derechos sexuales y reproductivos y la colaboración entre diversos actores en el proceso educativo.

La carencia de una preparación adecuada puede exponer a las y los jóvenes a situaciones de coerción, abuso, explotación sexual, embarazos no planificados, infecciones de transmisión sexual y otras situaciones que les ponen en desventaja y acrecientan su vulnerabilidad. En este sentido, la omisión de temas referentes a la sexualidad en el contexto educativo no sólo limita el desarrollo y conocimiento de los estudiantes, sino que también contribuye a la perpetuación de desigualdades y prejuicios en la sociedad. Ante este escenario, es necesario garantizar que todas las personas reciban una educación sexual integral que no sólo aborde aspectos biológicos, sino que también promueva el respeto, la diversidad y la igualdad en lo que respecta a la sexualidad.

La implementación efectiva de la ESI también requiere una formación adecuada del profesorado, asegurando que estén capacitados para abordar temas sensibles con sensibilidad y profesionalismo. Además, se debe fomentar la participación activa de la comunidad educativa y de las madres y los padres de familia, promoviendo un diálogo constructivo que contribuya a la implementación efectiva de la educación sexual integral.

Es fundamental reconocer que esta última es un derecho humano que no sólo impacta la salud individual, sino que también tiene repercusiones sociales. Al abordar de manera proactiva y comprometida los desafíos actuales que impiden que sea una realidad, se sientan las bases para un futuro en el cual todas las personas, independientemente de su origen, género o contexto cultural, tengan acceso a una educación sexual integral que les permita desarrollarse plenamente y contribuir al bienestar colectivo.

Referencias

- Bustos, D. A., Pereyra, A. L. & Correa, A. L. (2020). Derecho a la educación integral en sexualidad. En Quiroga, C., Fagotti, E., Limbrici, M. (Coords.). *Experiencias de vinculación en ciencias humanas: hacia el fortalecimiento del compromiso social* (pp. 36-41). Argentina: Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) (2020). *Cartilla de derechos sexuales de adolescentes y jóvenes*. 2ª edición. México. Recuperado el 8 de febrero de 2024, de <https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/Programas/VIH/Divulgacion/cartillas/Cartilla-Derechos-Sexuales-Adolescentes-Jovenes.pdf>
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2019). Programa Nacional de Derechos Humanos 2020-2024. Secretaría de Gobernación. México.
- Federación Internacional de Planificación de la Familia (2010). *Derechos Sexuales: una declaración de IPPF*. Guía de bolsillo. Reino Unido. Recuperado el 28 de enero de 2024, https://www.ippf.org/sites/default/files/ippf_sexual_rights_declaration_pocket_guide_spanish.pdf
- Malnis, S. A. (2018). Posiciones docentes frente a la ESI. Algunos desafíos para la capacitación continua. *Socio Debate Revista de Ciencias Sociales*, Núm. 7, pp. 1-26. Recuperado el 10 de enero de 2024, de <http://www.feej.org/images/publicaciones/numero7/lauro.pdf>
- Ministerio de Educación de Perú (2021). *Características de la educación integral en sexualidad. Orientaciones para implementar la educación sexual integral para docentes de la educación básica regular*. Perú. Recuperado el 22 de septiembre de 2022, de <https://www.grade.org.pe/crear/archivos/Cartilla-ESI-Nro-1-Docentes-1-1.pdf>
- Moreno, M. (2019). *Conocimientos y actitudes del profesorado en el abordaje de la diversidad afectivo-sexual. Una revisión sistemática*. (Trabajo de fin de grado de Licenciatura). Universidad de Jaén, Jaén, España.

- Morgade, G. (2019). La educación sexual integral como proyecto de justicia social. *Descentrada*, Vol. 3, Núm. 1, pp. 1-6. Recuperado el 26 de enero de 2024, de https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9626/pr.9626.pdf
- Oficina Regional para Europa de la Organización Mundial de la Salud (2010). *Estándares de educación sexual en Europa. Marco para las personas encargadas de formular políticas educativas, responsables y especialistas de salud*. Colonia: Centro Federal de Educación para la Salud, BZgA. Recuperado el 8 de febrero de 2024, de https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=4019
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2014). *Educación integral de la sexualidad: conceptos, enfoques y competencias*. Santiago. Recuperado el 26 de enero de 2024, de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232800>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2017). Estrategias de la UNESCO sobre la educación para la salud y el bienestar: contribuir a los Objetivos del Desarrollo Sostenible. Recuperado el 8 de febrero de 2024, de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246453_spa
- Organización Mundial de la Salud (2019), *Recomendaciones de la OMS sobre salud y derechos sexuales y reproductivos de los adolescentes*. Suiza. Recuperado el 16 de febrero de 2024, de <https://www.who.int/es/publications/i/item/9789241514606>
- Peñas, M. A. (2012). Las políticas de salud sexual y reproductiva desde un enfoque de derechos humanos. En Morán, J. M., Sgró, M. C., & Vaggione, J. M. (edits.). *Sexualidades, desigualdades y derechos. Reflexiones en torno a los derechos sexuales y reproductivos* (p. 191-223). Córdoba, Derecho y Sociedad Editorial.
- Pilas, J. & Peralta, L., (2019). Educación integral en sexualidad. Implementación, tensiones y desafíos. *Plurentes. Artes y Letras*, Núm. 10, pp. 1-12. Recuperado el 10 de enero de 2024, de <https://revistas.unlp.edu.ar/PLR/article/view/8664>

- Ríos, A., Bataller, V., Tárraga, P., Casanova A. & Bonilla, A. (2018). Salud sexual: la gran olvidada del ámbito educativo. *Journal of Negative & No Positive Results*, Vol. 3, Núm. 12, pp. 946-957. Recuperado el 9 de febrero de 2024, de <https://jonnpr.com/PDF/2641.pdf>
- Vázquez, D. & Serrano, S. (2013). *Metodología para la enseñanza de la reforma constitucional en materia de derechos humanos. Módulo 5. Principios y obligaciones de derechos humanos: los derechos en acción*. México: Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal/Suprema Corte de Justicia de la Nación/Oficina en México del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos.
- Zemaitis, S. (2016). *Pedagogías de la sexualidad. Antecedentes e historia en el campo de la educación sexual de la juventud*. (Trabajo final integrador de Especialidad). Universidad Nacional de la Plata. Argentina.

VIOLENCIAS ESCOLARES Y DE GÉNERO: ÁREA DE OPORTUNIDAD DE URGENTE ATENCIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

Norma Gutiérrez Hernández

Introducción

Cada vez más se ven, escuchan y leen situaciones de violencias en distintos escenarios sociales, tales como los hogares, las escuelas, los trabajos, las calles, el mundo virtual, etcétera. De acuerdo a la información que se tiene, las cifras no disminuyen, sino que se han incrementado; de hecho, no terminan de sorprendernos los eventos atroces de violencias, muchos de ellos superando, incluso, el terreno de la ficción, frente a una escalofriante realidad de deterioro social.

En esta tesitura, en el último recuento que reporta la principal ONG Internacional que aborda esta problemática, denominada Bullying Sin Fronteras,¹ de acuerdo a un Estudio Oficial para América, Europa, Asia, Oceanía y África, llevado a cabo entre enero de 2022 y abril de 2023, se reconoce que a nivel mundial las cifras contra el acoso y el *ciberbullying* han aumentado, definiéndose esta cifra en 6 de cada 10 niños o niñas. Sobre el particular, la situación del país es todavía más estremecedora, porque está por arriba del promedio internacional: 7 de cada 10. Más aún: México preside el podio del primer lugar de acoso escolar en el mundo con 270 mil casos en la medición 2022-2023 (véase Anexo A).

En relación con esto, es muy importante poner de relieve que en el anterior Informe (2020-2021), el país reportó 180,000 situaciones

¹ Sobre esta ONG, se refiere lo siguiente: fue fundada el 2 de mayo del 2012 por el Dr. Javier Miglino y un Equipo Internacional. El 2 de mayo del 2013 proponen el Día Mundial contra el Bullying [...] una de las 24 Efemérides Mundiales [...]. Dando visibilidad al bullying (Bullying Sin Fronteras, 2023, s/p).

(Bullying Sin Fronteras, 2023), lo que evidencia una multiplicación del 50%, porcentaje que con seguridad tiene un incremento mayor, dado que el reporte se hizo hasta abril de 2023.² En este tema, varias fuentes e informes precisan que la situación mundial del *bullying* no disminuye, sino que las cifras de acoso escolar van en aumento cada año.

Estas realidades numéricas están respaldadas en un marco de indefensión para las víctimas, quienes ante el contexto violento que padecen experimentan muchos tipos de violencias y, tristemente, en una proporción importante les es arrebatada la vida, o bien, optan por ser ellos y ellas mismas quienes le ponen punto final a su existencia. La siguiente cita ilustra lo anterior:

El bullying o acoso escolar y el ciberbullying son causantes directos de más de 200,000 muertes, ya sea por homicidio o por inducción al suicidio cada año. Es decir, se lleva la vida de cientos de miles de niños (y niñas) y jóvenes en todas partes del mundo. Estos asesinos que matan en silencio, se nutren de tres venenos: la soledad, la tristeza y el miedo. Las redes sociales son el gran aliado de estos asesinos impunes, por eso [...] resulta menester crear una fuerza del bien que diga a cada niño (y niña), adolescente y/o joven del mundo que no está solo/a. (Bullying Sin Fronteras, 2023, s/p. Énfasis en el original)

Debido a la dimensión de esta problemática, desde el 2011, por iniciativa de asociaciones de madres y padres de familia, así como de organizaciones no gubernamentales, se designó la fecha del 2 de mayo para *concientizar sobre los riesgos del acoso escolar y los métodos para evitar la violencia en los centros escolares, y para establecer un protocolo de actuación ante casos de este tipo* (Luka, 2020, párr. 2). El símbolo que visibiliza la lucha contra esta problemática es el lazo morado.

²Es importante poner de relieve que la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), reportó en el 2020, que de los 40 millones que tenía México en educación básica, más del 50%, un estimado de 28 millones de estudiantes sufrían *bullying*, tanto de planteles públicos como privados; de hecho puntualizaba: *la cifra es alarmante, ya que equivale e incluso supera a la población total de varios países del mundo como Cuba, Chile, Panamá o Portugal* (Sánchez, 2020, párr. 1).

Figura 1. Símbolo de la lucha contra el bullying



Fuente: Luka, 2020.

Con base en lo anterior, a nivel nacional, de acuerdo a información del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), el 15% de los suicidios están ligados al *bullying*. Los números son preocupantes: *52 suicidios cada mes; de 2008 a 2018 alrededor de 7 mil menores de edad se han quitado la vida a causa del acoso* (Sánchez, 2020, párr. 5).³

Por tanto, se consideran oportunas las siguientes preguntas: ¿por qué no disminuye el *bullying* o acoso escolar, sino que hay un aumento considerable cada año?, ¿existen otros tipos de violencias en los centros educativos y tienen incidencia en el acoso escolar?, ¿qué es lo que falta para que como sociedad entendamos que el ejercicio de las violencias escolares es una problemática de mayúsculas dimensiones? Finalmente, quienes estamos en el ámbito educativo, particularmente desde la toma de decisiones y la tutela en los procesos de enseñanza-aprendizaje en todos los niveles educativos, ¿qué podemos hacer? En las siguientes líneas, se brindará un breve marco conceptual, las

³ En el marco del 10 de septiembre del 2022, Día Mundial para la Prevención del Suicidio, INEGI reportó que el suicidio en personas de 15 a 29 años fue la cuarta causa de muerte en el país (INEGI, 2022), grupo etario que sin duda también podría estar vinculado con situaciones de acoso escolar y suicidio, considerando que algunas personas de estas edades pudieron haber estado en el nivel secundaria y/o preparatoria, modalidades que también comprende la educación básica; desafortunadamente, el comunicado no lo señala, sólo precisa que del número de fallecimientos autoinfligidos el 32.9% no tenía una actividad laboral asalariada, respecto del 64.7% que sí y un 2.4% no especificado (INEGI, 2022).

normativas educativas para regular dichas problemáticas, así como algunas rutas de detección e intervención para prevenir, atender, sancionar y erradicar las violencias escolares.

Precisiones conceptuales sobre las violencias escolares: tan sólo una mirada

Por principio, es necesario conceptualizar lo que son las violencias escolares, en aras de enmarcar el acoso escolar, comúnmente llamado *bullying*; así, para quien esto escribe, se considera que contrariamente a lo que de manera mayoritaria el imaginario popular conjetura, en las escuelas no solamente existe el *bullying*, sino distintos tipos de violencias, las cuales tienen una incidencia directa en la práctica del acoso escolar.

En este sentido, se entiende por violencia lo siguiente:

la situación en la que dos o más individuos se encuentran en una confrontación, en la cual una o más de las personas resultan perjudicadas. Es algo “evitable” que obstaculiza la autorrealización humana, causando que las personas que la sufren tengan posibilidades de realización disminuidas en las esferas afectivas, somáticas y mentales, siendo agredida física o psicológicamente (...). La violencia es provocada por las relaciones de dominación y subordinación entre los seres humanos. (Mercado, 2018, p. 431)

Por su parte, la Organización Mundial de la Salud (OMS), en 1996 manifestó que la prevención de la violencia era una prioridad de la salud pública, y la definió de la siguiente manera:

El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectiva, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones. (Sarabia, 2018, p. 1)

Visto en estos términos, las violencias engloban al acoso o *bullying* que se presenta en las escuelas entre pares, cuya definición queda comprendida en las siguientes palabras: son todas las formas de maltrato

psicológico, verbal o físico producido entre escolares de forma reiterada o a lo largo de un tiempo; el acoso también implica la burla, la provocación, el uso de los apodos hirientes, la violencia física o la exclusión social (Carrasco & Carro, 2018, p. 51). Es importante considerar que el acoso escolar es una acción intencional, que se realiza directamente en los espacios escolares o en otros escenarios vinculados con las actividades educativas (Mercado, 2018).

Ahora bien, dentro del acoso escolar cobra una gran relevancia el *ciberbullying*, dada la extendida utilización de medios digitales, particularmente en la población joven, la que cursa la educación básica y que cuenta con al menos un teléfono celular o dispositivo electrónico, así como acceso a internet. Esta problemática se caracteriza por:

la utilización de medios tecnológicos para el envío repetido y sistemático de mensajes amenazantes o intimidatorios en los que se divulga información confidencial, denigratoria o falsa y cuya finalidad es humillar, minar la autoestima, la reputación o la imagen de una persona o grupo de personas. (Canal Salud IMQ, 2021, párr. 2)⁴

De acuerdo a Almanza (2014), existen diversas modalidades del *ciberbullying* o violencia digital entre estudiantes. A continuación, se enuncian las principales:

Cuadro 1. Modalidades del ciberbullying

Modalidad	Definición
Provocación	Refiere peleas y discusiones en línea por medio de mensajes electrónicos.
Hostigamiento	Incluye envío repetido de mensajes que la víctima no desea recibir.
Denigración	Se refiere a insultar, mentir o difundir rumores sobre la víctima para dañar su imagen y reputación.

⁴ Es importante comentar que existe una diferencia sustancial entre el ciberbullying y el ciberacoso. Éste se lleva a cabo cuando la víctima es una persona adulta y quien es responsable puede ser también un hombre o mujer adulta, o bien, un o una menor; mientras que el ciberbullying sólo se da entre pares, de tal forma que la víctima y la persona responsable son menores de edad (Canal Salud IMQ, 2021).

Suplantación de identidad	Se manifiesta cuando la persona agresora entra al correo electrónico (robando las contraseñas) o utiliza el teléfono de la víctima para hacerse pasar por ésta para cometer actos inapropiados, hacerle quedar mal ante los y las demás, dañar su reputación o generar conflictos con sus conocidas y conocidos.
Violación de la intimidad	Comprende difundir información o imágenes de la víctima sin su consentimiento (suelen ser imágenes sexuales), aunque en ocasiones puede tratarse de un engaño para que se difunda esta información privada.
Exclusión	Se refiere a aislar a alguien de modo intencional de un grupo en línea (chats, listas de amigas y amigos, foros temáticos, etc.).
Ciberamenaza	Se presenta cuando se crea un material en línea con el que se amenaza a otra persona o que provoca en ella preocupación por el daño que pueda causarle a su reputación, imagen o en su relación con otras personas.

Fuente: Elaboración propia con base en Almanza, (2014, p. 15).

González (2022) habla de otras variantes de este tipo de violencias, tales como el *sexting*, *grooming*, *ciberodio*, *shaming*, *stalking* y la *ciberviolencia de género*, del que se desprende el *cibercontrol* o *control virtual*, la *cibermisoginia* y la *ciberviolencia simbólica* (p. 69).

El *sexting* se forma por las palabras “sex” (sexo) y “texting” (escribir mensajes) y se define como *la actividad de enviar fotos, videos o mensajes de contenido sexual y erótico personal a través de dispositivos tecnológicos, ya sea utilizando aplicaciones de mensajería instantánea, redes sociales, correo electrónico u otra herramienta de comunicación* (IntraMed, 2018, párr. 2).

El *grooming* es *la acción deliberada de un adulto de acosar sexualmente a un niño o niña mediante el uso de Internet* (IntraMed, 2016, párr. 1). Esta práctica de violencia digital se presenta cuando una persona adulta genera un perfil falso en las redes sociales y:

se hacen pasar por un chico o una chica y entablan una relación de amistad y confianza con el niño o niña que quieren acosar. El mecanismo del grooming suele incluir un pedido de foto o video de índole sexual o erótica (pedido por el adulto, utilizando el perfil falso). Cuando consigue la foto o el video, comienza un periodo de chantaje en el que se amenaza a la víctima con hacer público

ese material si no entrega nuevos videos o fotos o si no accede a un encuentro personal. (IntraMed, 2016, párr. 2 y 3)⁵

El *stalking* se refiere al acoso o acecho que puede sufrir una persona, tanto de manera física como a través de las redes sociales; esto, de manera consistente. Así, se considera que este tipo de violencia:

Con la llegada de internet (...) se ha agravado, debido a que es mucho más fácil conseguir información de las personas. Todavía existen partes del mundo en que no es considerado exactamente un delito, aunque el problema empieza a ser preocupante cuando el stalker envía cientos de mensajes a su víctima, utiliza los servicios de mensajería instantánea para acechar a una persona frecuentemente o se preocupa de saber en todo momento dónde está, apareciendo por sorpresa, entre otros. (Sardanyés, s/a, s/p)

Finalmente, otra modalidad de la violencia virtual es el *shaming*, la cual se refiere a avergonzar a la víctima, particularmente con el envío de imágenes de contenido sexual a través de redes sociales. En esta tesitura, se observa que en gran medida se trata de una ciberviolencia de género, dado el número mayoritario de situaciones de esta índole que experimentan las mujeres.⁶ Este hecho común en el mundo, ha merecido la atención por quienes han sido sensibles a estas problemáticas, además de compartir un hartazgo frente a estas violencias digitales y la práctica de la sororidad con sus congéneres, para lo cual están edificando una “internet feminista” o un “activismo feminista digital”, enunciando que “*otra Internet es posible*” (véase Anexo B). Con base en lo anterior, es relevante subrayar que el edificar una igualdad

⁵ Es importante mencionar que en Argentina, el 13 de noviembre se designó como la fecha de conmemoración del Día Nacional de la Lucha contra el Grooming, ciberacoso o acoso de menores por Internet, ya que en ese día se aprobó una ley que considera estas prácticas como delito penal (IntraMed, 2016), lo cual denota el alto nivel de ocurrencia de estas prácticas y el interés por sensibilizar a la población para prevenir, atender y sancionar estos abusos.

⁶ En torno a esta situación, se pone de relieve cómo la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia tiene un apartado específico para sancionar la violencia digital y mediática que experimentan las mujeres (DOF, 2007).

de género desde la virtualidad también está cosechando frutos entre estudiantes universitarias, como el caso de Dania de los Ángeles Trejo Retiz, de la Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Zacatecas (véase Anexo C).

Como se advierte, el también llamado “acoso electrónico” tiene repercusiones de gran magnitud, justamente por la rapidez y alcance con que se puede compartir información que lacere, vulnere o violenta a una persona, particularmente menor de edad. En este tenor, no hay un sitio seguro para la víctima, quien en todo lugar está expuesta.

En torno a esto, el director mundial de la ONG, Bullying Sin Fronteras, Javier Miglino expresa lo siguiente:

Las redes sociales son asesinos que matan en silencio y actúan en una verdadera tierra de nadie. No existe legislación nacional o internacional que ampare a las víctimas. Las 24 horas del día, los 365 días del año, están ahí como verdugos dispuestos a dañar y a matar, ya sea por inducción al suicidio o pergeñando y perpetrando un homicidio. Si pensamos que el 90 por ciento de las víctimas tienen entre cuatro y 18 años, estamos hablando de un verdadero Crimen de Lesa Humanidad. (Bullying Sin Fronteras, 2023, s/p)

El incremento del *ciberbullying* en los planteles educativos y fuera de ellos, tiene una relación directa con el ambiente y contexto familiar, tanto para las personas agresoras como para sus víctimas. De esta manera, Ortega-Barón, Buelga & Cava (2016) puntualizan que:

existe una estrecha vinculación entre un clima familiar negativo y la disminución de los recursos sociales e individuales de los adolescentes, lo cual les hace más vulnerables para ser maltratados e intimidados por sus compañeros (...) las vinculaciones familiares deterioradas o conflictivas repercuten en que los hijos pasen más tiempo conectados a la Red, como intento de suplir las interacciones familiares o protestar frente a ellas. Además, diversos estudios señalan que la exposición a situaciones de conflicto marital o de conflicto familiar se relaciona con una mayor predisposición en los hijos a la hostilidad, conducta antisocial y violencia escolar. (p. 58)

Por consiguiente, en contraposición: *la cohesión y apoyo social parental son un recurso facilitador en el ajuste social del (y la) adolescente y en el de-*

sarrollo de relaciones positivas con el grupo de iguales, contribuyendo a evitar ser objeto de ciberacoso (Ortega-Barón, Buelga & Cava, 2016, p. 58).

Esta situación ha sido ampliamente documentada, diversas autoras y autores precisan cómo el ejercicio del *bullying* y *ciberbullying* tienen una fuente u origen en los contextos familiares y el orden social, de tal forma que los centros escolares reciben a parte de su alumnado ya socializado con parámetros de conductas violentas.

No obstante, ello no significa que la institución educativa quede exenta de su necesaria actuación frente al problema, tanto en términos de atención y seguimiento, como de prevención; al igual que todas las personas vinculadas con los y las educandas, en tanto que *el acoso escolar es un problema público y como tal hay que tratarlo* (Mercado, 2018, p. 433). De esta suerte, este autor especifica que el acoso escolar germina *donde ha habido un aprendizaje de violencia, donde la institución escolar no se compromete y donde no hay intervención de un adulto* (o adulta) (Mercado, 2018, pp. 432-433. Énfasis añadido).

En los aprendizajes de violencia de la comunidad escolar y que también se deben considerar en este análisis, está el tema de la violencia contra las mujeres, particularmente la que se ejerce contra las niñas y jóvenes, a propósito del acoso escolar y, al margen de lo que se ha referido sobre violencias digitales. La siguiente definición de la Ley nacional ilustra qué es lo que refiere: *cualquier acción u omisión, basada en su género, que les cause daño o sufrimiento psicológico, físico, patrimonial, económico, sexual o la muerte tanto en el ámbito privado como en el público* (Diario Oficial de la Federación (DOF), 2007, p. 3).

La Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (2007) detalla los siguientes tipos de violencia contra las mujeres: psicológica, física, patrimonial, económica, sexual y, a través de interpósita persona⁷ (Diario Oficial de la Federación (DOF), 2007). De singular importancia para los fines de esta investigación, se precisa la violencia

⁷ Ésta se define como *cualquier acto u omisión que, con el objetivo de causar perjuicio o daño a las mujeres, se dirige contra las hijas y/o hijos, familiares o personas allegadas, ya sea que se tenga o se haya tenido relación de matrimonio o concubinato; o mantenga o se haya mantenido una relación de hecho con la persona agresora; lo anterior aplica incluso cuando no se cohabe en el mismo domicilio* (DOF, 2007, p. 5).

docente, que a la letra refiere: *aquellas conductas que dañen la autoestima de las alumnas con actos de discriminación por su sexo, edad, condición social, académica, limitaciones y/o características físicas, que les infligen maestras o maestros* (DOF, 2007, p. 7).

Por cuestiones de género,⁸ la violencia contra las mujeres es de larga data, diversas fuentes y estadísticas dan cuenta de ello; si bien, los niños y hombres también padecen violencia, ésta no se compara con la que experimentan las niñas y mujeres. En México, en el comunicado 706 que hizo INEGI en el 2023, en el marco del Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra las Mujeres, todos los indicadores presentados dan cuenta de esta situación (INEGI, 2023).

En este sentido:

las pruebas señalan que las niñas están en situación de mayor riesgo de sufrir violencia sexual,⁹ acoso, explotación, y suelen acarrear con las consecuencias adversas que se producen en la salud psicológica, sexual y reproductiva, siendo eso un impedimento de gran importancia para lograr la escolarización universal y el derecho a la educación de las niñas. (Quintero, Velázquez & Padilla, 2018, p. 40)

Lo anterior hace eco a los lineamientos de la Agenda 2030, en específico, lo que corresponde al objetivo 5, denominado “Igualdad de

⁸ Sobre esta categoría de análisis, Gutiérrez (2022a) comenta lo siguiente: *el género conceptualiza a las personas en términos sociales en función del sexo. Esto significa que los hombres y las mujeres se hacen por manufactura humana, por un proceso de socialización y educación que inicia desde antes de nacer y permanece durante toda la vida. Así, las características de lo masculino y lo femenino se acuñan, no son parte de un código genético, sino que son el resultado de una cultura* (p. 275).

⁹ Al respecto, INEGI reportó la siguiente información con sesgos de género: *las diferencias son considerables entre ambos sexos: se registraron 1 188 delitos de abuso sexual con víctimas hombres de 5 a 9 años y 1 215 delitos con víctimas hombres de 10 a 14 años, en comparación con los 3 418 delitos con víctimas mujeres de 5 a 9 años y 7 142 de 10 a 14 años. Asimismo, de 15 a 17 años en hombres fueron 555 víctimas de abuso mientras en mujeres, 4 312 víctimas. En otras palabras, en las mujeres de 5 a 9 años el abuso sexual ocurre casi tres veces más que en los hombres. Por su parte, en el grupo de 10 a 14 años, sucede aproximadamente seis veces más. Asimismo, resalta que en las mujeres de 15 a 17 años se presenta cerca de ocho veces la cifra de los hombres* (INEGI, 2023, p. 4. Énfasis añadido).

Género”, cuya transversalidad centra su actuación en lograr la igualdad entre hombres y mujeres, erradicar la discriminación y violencia contra las niñas y mujeres, así como su empoderamiento. No obstante, de acuerdo al último Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, el panorama se vislumbra poco promisorio. A la letra se señala que:

Con solo siete años restantes, apenas el 15,4% de los indicadores del Objetivo 5 sobre los que se dispone de datos están bien encaminados, el 61,5% están moderadamente encauzados y el 23,1% están lejos o muy lejos de las metas para el 2030. En muchos aspectos, los avances han sido demasiado lentos. Al ritmo actual, se calcula que se necesitarían 300 años para acabar con el matrimonio infantil, 286 años para llenar los vacíos en la protección jurídica y eliminar las leyes discriminatorias, 140 años para que las mujeres estén representadas de manera igualitaria en cargos de poder y liderazgo en los lugares de trabajo, y 47 años para lograr la igualdad de representación en los parlamentos nacionales. Se requiere liderazgo político, inversiones y reformas normativas integrales para dismantlar las barreras sistémicas que impiden alcanzar el Objetivo 5. La igualdad de género es un objetivo transversal y debe ser un eje fundamental de las normativas, los presupuestos y las instituciones nacionales. (Naciones Unidas, 2023, p. 22)

Como se advierte, este paisaje mundial y lo señalado en líneas anteriores demanda una actuación decidida e impostergable por parte de todos los sectores que tejen la vida de los y las educandas. En el siguiente apartado, se precisan las normativas que regulan el tema de las violencias escolares.

Marcos normativos de las violencias: referentes básicos

A nivel internacional, los referentes normativos y jurídicos que comprenden el amplio tema de las violencias, quedan resumidos en el siguiente cuadro:

Cuadro 2. Instrumentos internacionales sobre el tema de las violencias¹⁰

Nombre	Año
Declaración Universal de los Derechos Humanos	1948
Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW)	1981
Declaración sobre los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes	1989
Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Belem do Pará)	1999
Agenda 2030. Objetivos 4 y 5	2015

Fuente: Elaboración propia con base en Carrasco & Carro (2018, pp. 21-26).

En relación con México, el punto de partida es la Constitución, particularmente el artículo 3^o, que refiere:

La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje. (DOF, 2017, p. 2)

De manera sintética, estas palabras trazan la línea transversal que tienen los documentos normativos y leyes del país en el tema de la educación y, de manera específica, el de las violencias escolares. El énfasis es reiterado y contundente: procesos educativos que forjen y/o edifiquen una cultura de paz, una igualdad sustantiva y una conciencia social, entre las centrales.

A este respecto, el segundo referente jurídico nacional es la Ley General de Educación (2019), mejor conocida como Nueva Escuela Mexicana (NEM). En este marco normativo el tema contra las violencias es muy claro. Así, el artículo 15, en la fracción V precisa de manera puntual el imperativo de:

¹⁰ Es importante mencionar que cada documento se puede consultar en línea.

Formar a los educandos (y educandas) en la cultura de paz, el respeto, la tolerancia, los valores democráticos que favorezcan el diálogo constructivo, la solidaridad y la búsqueda de acuerdos que permitan la solución no violenta de conflictos y la convivencia en un marco de respeto a las diferencias. (DOF, 2019, p. 8)

Es significativo subrayar que dicha ley está ricamente conceptualizada para prevenir y atender las violencias escolares. De esta manera, en varios artículos se prioriza el desarrollo social, la forja de una sociedad equitativa y solidaria, el estudio de la realidad (para atender diversas problemáticas), el aprendizaje en equipo, el fortalecimiento del tejido social, la edificación de relaciones sociales que tengan como sustento el respeto de los derechos humanos, el fomento de valores, la convivencia armónica entre personas y comunidades, la responsabilidad ciudadana, la formación humanista, entre las principales (DOF, 2019).

En suma, se trata de abordar centralmente desde los procesos de enseñanza-aprendizaje, el desarrollo integral de los y las educandas,¹¹ apoyados con diferentes sectores que tienen una “responsabilidad social”, tales como la comunidad estudiantil, el profesorado, los padres y las madres de familia o personas tutoras (a la par que sus asociaciones), las autoridades educativas y escolares, entre las principales (DOF, 2019).

Más aún, la Ley General de Educación (2019) considera la transversalidad de la perspectiva de género en los planes y programas de estudio y el combate enérgico a *todas las causas de discriminación y violencia en las diferentes regiones del país, especialmente la que se ejerce contra la niñez y las mujeres* (DOF, 2019, p. 6).

En esta línea, también se pondera lo que señala el Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica que, en los 7 ejes articuladores del currículo, considera en el punto 4 denominado “Igualdad de género” la atención a las violencias escolares y, de ma-

¹¹ Este enfoque comprende las no violencias en los procesos formativos, así como un abanico de posibilidades temáticas que incidan en la formación cabal de los y las educandas, la construcción de vínculos con el contexto familiar y del orden social. Para una mayor ilustración sobre el tema, véase Gutiérrez (2024).

nera distintiva, las que son dirigidas hacia las mujeres. En este sentido, se puntualiza cómo el artículo 4º de la Constitución establece la igualdad de género como un eje rector jurídico, por lo que su incorporación en la educación básica:

supone una mirada amplia que trastoque los cimientos patriarcales del conocimiento instrumental de la modernidad, una metodología incluyente, así como una mirada crítica en la relación de los sujetos con lo que aprenden para y sobre sí mismos y su integración a la comunidad. (SEP, 2022, p. 104)

En reconocimiento a la prevalencia de las violencias de género, esta directriz temática examina la trascendencia de dos instituciones clave en la socialización de los y las educandas, *que reproduce jerarquías, valores y prácticas dentro de su ordenamiento legal y simbólico y tiende a invisibilizar prácticas y violencias hacia las mujeres, desde la educación preescolar a la educación superior* (SEP, 2022, p. 105), a saber: la familia y la escuela. De hecho, este apartado sobre igualdad de género, también contempla el lenguaje como un elemento central en la edificación de las violencias contra las mujeres, lo nombra como “bélico” (SEP, 2022, p. 105).¹²

En relación con esto, se hace énfasis en la adición que el pasado mes de abril del 2023, se hizo al artículo 45 de la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia; a la letra señala:

XII. Eliminar de los programas educativos los materiales que hagan apología de la violencia contra las mujeres o contribuyan a la promoción de estereotipos que discriminen y fomenten la desigualdad entre mujeres y hombres. La Secretaría tendrá que incluir en los Planes y Programas de Estudio, el derecho de las mujeres, adolescentes y niñas a una vida libre de violencias y la educación con perspectiva de género, los que serán ejes transversales, para la prevención, integración y desarrollo social; y para el logro de la igualdad entre hombres y mujeres. (DOF, 2023, p. 2)

En correspondencia con esto, en la Ley General de Educación Superior (2021), la problemática de las violencias contra las mujeres es un eje

¹² Gutiérrez (2022) ha analizado la relación del lenguaje con el ejercicio de las violencias de género.

rector. En esta normativa, se advierten una serie de medidas agrupadas en tres grandes bloques: institucional, académico y de infraestructura (DOF, 2021). Estos refieren la emisión de diagnósticos, creación de programas y protocolos, así como instituciones con “personal capacitado” para prevenir, atender, sancionar y erradicar las violencias de género, lo que contempla también el color violeta en los contenidos curriculares, en aras de edificar la igualdad sustantiva desde los planes de estudio y desarrollo de prácticas educativas, administrativas, docentes y de las autoridades. En cuanto al ámbito de la infraestructura, se observan disposiciones que se vinculan con caminos seguros, condiciones de seguridad de las alumnas, académicas y trabajadoras, así como un mejoramiento en las instalaciones sanitarias, el transporte público e, incluso, uno con exclusividad femenina (DOF, 2021).¹³

Como se da cuenta, el tema de las violencias escolares y, sobre todo, las violencias de género -dada la recurrencia de esta problemática- están contempladas en todos los niveles educativos de México, con un referente internacional que funge como sustento desde hace varias décadas; así como otros marcos jurídicos que fuera del rubro educativo, pero vinculados con él, también hacen referencia a la forja de una cultura de no violencias en todos los ámbitos, tales como la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres (2006) y la Ley General de los derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (2014).

De singular importancia, se subraya el Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE), que surgió en el país hace 10 años (2014) y tuvo como objetivo *impulsar ambientes de relación y de convivencia favorables para la enseñanza y el aprendizaje, en las escuelas de educación básica* (SEP, 2016, p. 3). Este proyecto piloto fue parte de una definición federal para atender el acoso en los planteles escolares, a partir de un enfoque formativo y de prevención, focalizando su atención en tres directrices del alumnado: 1. *El desarrollo de habilidades sociales y emocionales*. 2. *La expresión y manejo de las emociones de manera respetuosa*. 3. *La resolución de conflictos mediante el diálogo y la búsqueda de acuerdos* (SEP, 2016, p. 3). Se hace hincapié que los protocolos y materiales didácticos

¹³ Para una mayor amplitud sobre el tema, se puede consultar la investigación de Gutiérrez, García & Rodríguez (2024).

del PNCE tienen una valía pedagógica significativa,¹⁴ al igual que sus homólogos a nivel estatal.

¿Por qué las violencias escolares no disminuyen? Algunas consideraciones finales

Se ha indicado que existe una sensibilización sobre el tema de las violencias escolares y de género en México desde hace varios años; prácticamente está cubierta la normativa educativa del país en el tema y hay capacitaciones múltiples para el profesorado y autoridades de las instituciones de todos los niveles educativos, a la par que protocolos de actuación y materiales didácticos de gran valía; no obstante, no están blindadas las escuelas y sus entornos y, mucho menos, la población más vulnerable en estos espacios: los alumnos y las alumnas. Por consiguiente, vale la pena preguntarse ¿qué es lo que hace falta?

Para quien esto escribe, con base en una experiencia docente de más de dos décadas, entre otras áreas de oportunidad centrales, una de ellas está vinculada con los procesos formativos que tenemos a cargo, es decir, independientemente de la asignatura o contenidos en el plan de estudios que refiera el ámbito laboral docente, se tiene que contemplar el tema de las violencias escolares; no tan sólo porque ya es una directriz en la ley educativa y distintos principios o marcos jurídicos -con un fuerte eco internacional-, sino porque es la única vía para forjar una necesaria e impostergable cultura de paz.

Visto en estos términos, la omisión, la pasividad, la indiferencia y la no atención y seguimiento frente a los casos de violencia, van a incidir exponencialmente en que México no deje de presidir el primer

¹⁴ Un ejemplo importante de material didáctico es el texto *Promover la cultura de paz en y desde nuestra escuela*, el cual, en una atractiva edición integra un fichero de actividades didácticas para la edificación de una cultura de paz, abordando temas muy importantes para su implementación en la escuela y el contexto familiar (SEP, 2020). En este tenor, también el *Protocolo para la Convivencia Armónica del Estudiantado en los Planteles Federales de Educación Media Superior* (2023), se anota como ejemplo, respecto a la ruta que se propone para atender casos de acoso y hostigamiento escolar en un nivel educativo con grandes áreas de oportunidad en el país (SEP, 2023).

lugar en el mundo en el acoso escolar; más aún, conforme a los últimos resultados, la progresión en los casos puede continuar todavía más de cómo se encuentra ahora.

Así, se trata de saber, para tomar conciencia y actuar; poseer la formación y/o actualización que implica la práctica docente y su incidencia en las nuevas generaciones en el abanico temático de las violencias escolares y de género; por supuesto, al igual que otras líneas temáticas tan importantes que refiere la legislación educativa nacional.

Con base en esto, se pondera la actuación del profesorado como mayúscula, en tanto que tiene una relación protagónica en la formación del alumnado, aunque no única, porque requiere del concierto de otras instancias, como las autoridades de la institución y las familias; hay que decirlo en voz alta: en educación básica, se precisa la participación de las mamás, los papás o las personas tutoras de los y las educandas.

A tono con esto, se recuperan las palabras de Sarabia (2018): *somos tan responsables de lo que hacemos como de lo que dejamos de hacer. Hagamos que la prevención de la violencia sea una real prioridad* (p. 2); por supuesto, además de la prevención, se debe observar también la atención, sanción y erradicación de esta problemática.

La clave contra el acoso escolar se remite a “ser docentes y ser autoridades”, hablando de los y las principales agentes en los procesos educativos de los planteles escolares, es decir, hacer lo que corresponde, lo que debe hacerse, lo que es la competencia de actuación de cada quien. Por extensión, también se puntualiza que una acción indispensable es que cada mamá, papá o persona tutora realmente lo sea, es decir, que haga lo que debe hacer, en tanto que, como señala Javier: *los chicos (y las chicas) no son inteligencia artificial. Hay que escucharlos, acompañarlos y defenderlos* (Miglino, 2023 citado en *Bullying Sin Fronteras*, 2023, s/p).

Este señalamiento es esencial para deconstruir y prevenir las violencias escolares y de género, que se haga lo que corresponde hacer, recordando lo citado en este trabajo, en términos de que las violencias florecen cuando ha habido un aprendizaje sobre ellas que se ha normalizado, que está naturalizado en la sociedad, a la par que cuando no

hay un compromiso del plantel escolar y, sobre todo, no hay intervenciones de las personas adultas (Mercado, 2018).

De manera especial, se realza la responsabilidad de las familias y su impronta en la socialización y educación de hijos e hijas, en tanto que para nadie es desconocido que se han dejado estas tareas en la institución escolar, frente a una agenda complicada de tiempos, el uso desmedido de las tecnologías y la disfuncionalidad de los hogares, entre las principales.

Hay que recuperar los vínculos de comunicación y convivencia con quienes más lo necesitan en una temprana edad, están en un estado de indefensión ante el mundo, requieren tener cimientos desde casa para enfrentarse al orden social que está con serios problemas de deterioro desde hace mucho tiempo. Todo hijo o hija debiera tener confianza y la mejor atmósfera en su familia, todo lo cual redundaría en su formación, en su día a día, en su huella por el mundo, particularmente, desarticularía el círculo del acoso escolar, porque sabrían que no se debe violentar a nadie, ni experimentar ningún tipo de violencia.

De esta forma, si desde casa y en la escuela se educa en esta sintonía, la cobertura de estos frentes incidirá en un blindaje de la población joven, la cual, además de ser lo máspreciado que tiene una sociedad, redundará en una semilla que germinará con otros parámetros de convivencia, en franca animadversión de las violencias escolares, porque estas problemáticas son evitables, son conductas sociales sujetas de reversión.

Referencias

- Almanza, M. (2014). *Bullying en secundaria*. México: Editores Mexicanos Unidos.
- Bullying Sin Fronteras (2023). Estadísticas mundiales de Bullying 2022/2023. México. Primer Lugar. 270.000 casos. Recuperado de: <https://bullyingsinfronteras.blogspot.com/2017/03/bullying-mexico-estadisticas-2017.html>. Fecha de consulta: 13 de diciembre del 2023.
- Canal Salud IMQ (8 de junio del 2021). Cyberbullying y ciberacoso, la amenaza en la red. Recuperado de: <https://canalsalud.imq.es/blog/ciberbullying-y-ciberacoso#:~:text=hablamos%20de%20ciberacoso%20cuando%20la,menor%20y%20el%20responsable%20tambi%C3%A9n>. Fecha de consulta: 3 de enero del 2024.
- Carrasco, M. E. & Carro, A. (2018). *Educación, violencia y género. Una mirada a la experiencia desde la convivencia en las escuelas*. México: Gedisa Editorial-Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Diario Oficial de la Federación (5 de febrero de 1917). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Recuperada de: <http://www.politicamigratoria.gob.mx/work/models/PoliticaMigratoria/CPM/DRII/normateca/nacional/CPEUM.pdf>. Fecha de consulta: 6 de diciembre del 2023.
- Diario Oficial de la Federación (2007). *Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia*. Recuperada de: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV.pdf>. Fecha de consulta: 4 de diciembre del 2023.
- Diario Oficial de la Federación (2019). *Ley General de Educación*. Recuperado de: https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_orig_30sep19.pdf. Fecha de consulta: 28 de diciembre del 2023.
- Diario Oficial de la Federación (2021). *Ley General de Educación Superior*. Recuperado de: https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf. Fecha de consulta: 4 de enero del 2024.

- El Libertador* (30 de abril de 2023). “Los niños no son inteligencia artificial, hay que escucharlos y acompañarlos”. Recuperado de: <https://www.diarioellibertador.com.ar/los-ninos-no-son-inteligencia-artificialhay-que-escucharlos-y-acompanarlos/>. Fecha de consulta: 3 de diciembre del 2024.
- Gutiérrez, N. (2022a). Saberes y prácticas educativas de género a principios del siglo XX. Un análisis a partir del texto *Corazón. Diario de una niña*. En García, A. M. del S. & Arcos, J. (Coords.). *La educación moderna: textos escolares y profesores normalistas en México*. (pp. 273-300). México: SOMEHIDE.
- Gutiérrez, N. (2022b). Auditoría de género en el lenguaje: violencia, educación, feminismo e igualdad sustantiva. En Gutiérrez, N. & Román, Á. (Coords.). *Violencias: marcos de análisis desde los contextos educativo, laboral, cultural y de la comunicación*. México: Astra.
- Gutiérrez, N. (2024). La casa, ¿una extensión de la escuela? Consideraciones acerca de las tareas en el nivel medio superior: educación integral y violencias escolares. En Rodríguez, J. & Castillo, I. F. (Coords.). *Educación contemporánea. Experiencias y disertaciones desde diversas realidades*. México: Infobroker.
- Gutiérrez, N., García, B. M. & Rodríguez, J. (2024). Ley General de Educación Superior (2019: una lectura de género. En Gutiérrez, N. (Coord.). *Tejiendo historias: mujeres, género y educación*. México: Astra.
- IntraMed (28 de mayo del 2016). ¿Qué es el Grooming? Guía práctica para adultos y padres. Recuperado de: <https://www.intramed.net/contenidover.asp?contenidoid=85174&fuente=relacionados>. Fecha de consulta: 3 de enero del 2024.
- IntraMed (2 de noviembre del 2018). ¿Qué es el sexting? Recuperado de: <https://www.intramed.net/contenidover.asp?contenidoid=93210>. Fecha de consulta: 3 de enero del 2024.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (8 de septiembre de 2022). Estadísticas a propósito del día mundial para la preven-

- ción del suicidio. En *Comunicado de Prensa Núm. 503*. Recuperado de: https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2022/EAP_SUICIDIOS22.pdf. Fecha de consulta: 18 de diciembre del 2023.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (23 de noviembre de 2023). *Comunicado de prensa número 706. Estadísticas a propósito del día internacional de la eliminación de la violencia contra la mujer*. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/default.html>. Fecha de consulta: 19 de diciembre del 2023.
- Luka (2 de mayo 2020). Día Internacional contra el Bullying y el Acoso Escolar. Recuperado de: <https://lukalector.com/blog/cultura/dia-internacional-contra-el-bullying-y-el-acoso-escolar/>. Fecha de consulta: 10 de enero del 2024.
- Mercado, Raúl (2018). La implementación limitada y tardía de políticas públicas para combatir la violencia escolar en México. En *Sincronía*, Núm. 73, Universidad de Guadalajara, pp. 430-441. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/5138/513853876022/513853876022.pdf>. Fecha de consulta: 7 de enero del 2024.
- Moscato, L. (11 de agosto del 2020). Shaming, acoso y otras “ciberviolencias” que crecen. En *Clarín*. Recuperado de: https://www.clarin.com/genero/ciberviolencia-shaming-violencia-cuarentena_0WhNCcqBl0.html. Fecha de consulta: 5 de diciembre del 2023.
- Naciones Unidas (2023). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Edición especial*. Recuperado de: https://unstats.un.org/sdgs/report/2023/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2023-Spanish.pdf?_gl=1*gaziqz*_ga*MjIzMTc3NDU3LjE3MDg1ND-M0ODE.*_ga_TK9BOL5X7Z*MTcwODU0MzQ4MC4xLjEuMT-cwODU0MzQ4NC4wLjAuMA. Fecha de consulta: 3 de enero del 2024.
- Ortega-Barón, J., Buelga, S. & Cava, M. J. (2016). Influencia del clima escolar y familiar en adolescentes, víctimas de ciberacoso. En *Revista Comunicar*, Núm. 46, V. XXIV. Recuperado de: <file:///G:/Enero%202024/Cap%C3%ADtulo%20Diplomado%202024/Orte>

[ga-BarnJessica_InfluenciaDelClimaEscolarY_20240221163838.pdf](#).

Fecha de consulta: 17 de diciembre del 2023.

- Quintero, M. L., Velázquez, E. & Padilla, S. (2018). *De la violencia de género a la educación de la equidad social*. México: Universidad Autónoma del Estado de México-Miguel Ángel Porrúa.
- Rodríguez, J. (2022). Función de la escuela en la prevención del cibercoso. En Gutiérrez, N. & Román, Á. (Coords.). *Violencias: marcos de análisis desde los contextos educativo, laboral, cultural y de la comunicación*. México: Astra.
- Sánchez, A. (2 de mayo del 2020). México, primer lugar de casos de bullying a nivel mundial. En *Notipress*. Recuperado de: <https://notipress.mx/actualidad/mexico-primer-lugar-de-casos-de-bullying-a-nivel-mundial-3806>. Fecha de consulta: 21 de diciembre del 2023.
- Sardanyés, E. (s/a). Stalking: qué es y cómo evitarlo. En *Blog. Artículos sobre ciber seguridad y servicios IT*. Recuperado de: <https://www.esedsl.com/blog/que-es-el-stalking>. Fecha de consulta: 28 de diciembre del 2023.
- Sarabia, S. (2018). Violencia: una prioridad de la salud pública. En *Revista de Neuropsiquiatría*, 81 (1). Recuperado de: <http://www.scielo.org.pe/pdf/rnp/v81n1/a01v81n1.pdf>. Fecha de consulta: 26 de diciembre del 2023.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2016). *Programa Nacional de Convivencia Escolar. Documento base*. México: SEP. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/195743/DB_PNCE_260217.pdf. Fecha de consulta: 7 de enero del 2024.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2020). *Promover la cultura de paz en y desde nuestra escuela. Fichero de actividades didácticas*. México: SEP. Recuperado de: https://www.educacionbc.edu.mx/departamentos/partsocial/archivos2020/convivencia%20escolar/Fichero_PNCE.pdf. Fecha de consulta: 4 de enero del 2024.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2022). *Marco curricular y Plan de estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana*. Recuperado de:

https://revistadgepe.gob.mx/wp-content/uploads/2022/01/1_Marco-Curricular_ene2022.pdf. Fecha de consulta: 28 de diciembre del 2023.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2023). *Protocolo para la Convivencia Armónica del Estudiantado en los Planteles Federales de Educación Media Superior*. México: SEP. Recuperado de: https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13670/1/images/PROTOCOLO%20PARA%20LA%20CONVIVENCIA%20ARMONICA%20DEL%20ESTUDIANTADO%20EN%20LOS%20PLANTELES%20FEDERALES%20DE%20EMS%20_250823%20FINAL.pdf. Fecha de consulta: 7 de enero del 2024.

Anexo A

Los primeros 30 lugares de bullying en el mundo

Lugar	País	Núm. de casos
1	México	270, 000
2	Estados Unidos	250, 000
3	España	69, 554
4	Brasil	66, 500
5	Argentina	50, 250
6	India	49, 600
7	Alemania	48, 200
8	Reino Unido	46, 500
9	Colombia	41, 500
10	Países Bajos	40, 200
11	Turquía	39, 500
12	Francia	38, 500
13	Corea del Sur	37, 200
14	Bélgica	36, 100
15	Suecia	35, 500
16	Noruega	34, 100
17	Dinamarca	33, 500
18	Italia	32, 500
19	Finlandia	31, 500
20	Austria	30, 200
21	Sudáfrica	29, 500
22	Chile	28, 500
23	Senegal	27, 200
24	Perú	25, 500
25	Ecuador	24, 200
26	República Dominicana	24, 100
27	Costa Rica	23, 500
28	Venezuela	22, 900
29	Guatemala	21, 500
30	Uruguay	20, 200

Fuente: Bullying Sin Fronteras, 2023.

Anexo B

Algunas páginas que abanderan la igualdad de género virtual

1) <https://femhackarg.my.canva.site/>



2) <https://www.genderit.org/es>



3) <https://www.apc.org/es/tags/internet-feminista>



Fuente: Moscato, 2020.

Anexo C

Muestra del trabajo de una estudiante universitaria en la construcción de la igualdad de género en la virtualidad



Fuente: Dania de los Ángeles Trejo Retiz, 2024.

PROBLEMÁTICAS MEDIOAMBIENTALES EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE ZACATECAS

Josefina Rodríguez González
Irma Faviola Castillo Ruiz

Introducción

El presente trabajo tiene como finalidad hacer una reflexión sobre las distintas problemáticas ambientales que permanecen al interior de instituciones educativas en Zacatecas, lo anterior como parte de un ejercicio interno realizado en el diplomado “Lineamientos, problemáticas y desafíos de la educación contemporánea en México” impartido en la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”, el cual cursaron docentes de distintos niveles educativos, lo que permitió tener un caleidoscopio de las problemáticas medioambientales que existen en las escuelas donde laboran y el conocimiento que se tiene del tema.

Para ello, se retoman algunos antecedentes socioculturales, de investigación y políticos a nivel mundial que dan paso a la inclusión de la Educación Ambiental en todos los niveles educativos en México, como parte de los acuerdos de los países miembros y de las recomendaciones emitidas por organismos internacionales que tienen su auge a finales de los noventa para consolidarse como tema prioritario que se inserta de forma transversal en la agenda educativa durante la siguiente década.

En complemento a lo anterior, se aborda desde un punto de vista teórico qué es la Educación Ambiental (objetivos, principios y valores) y el paradigma del desarrollo sostenible que arropa e integra de manera transversal la visión ambiental, cerrando el capítulo con los resultados y el análisis de las problemáticas medioambientales que se viven en las escuelas zacatecanas.

Origen de la Educación Ambiental

En la bibliografía se encuentran diversos sucesos que detonaron el origen y la necesidad de educar a la población en temas medioambientales para crear conciencia y generar un cambio cultural con respecto a la manera en que nos relacionamos con el medio ambiente, aunque no podemos mencionar una fecha exacta en que sucede este proceso, lo que es cierto, es que existen diversos factores que se van concatenando para hacer visible en la agenda pública e integrar en las agendas de los gobiernos esta problemática mundial.

En este sentido, las problemáticas medioambientales contemporáneas *que hoy presenciamos, si bien tiene una expresión en el medio ambiente, se ha generado dentro de las múltiples relaciones de las dimensiones sociopolíticas, económicas, y culturales que se desarrollaron en la historia de la humanidad* (Bravo, 2012, p. 1122). Para Tomasino Foladori & Taks (2005) el carácter contemporáneo de la crisis ambiental surge a partir de las relaciones capitalistas y la Revolución Industrial, que traen consigo cambios profundos y transformaciones en las formas de la relación del ser humano con la naturaleza, donde el modelo productivo que obliga a producir más intensifica la amplitud, nivel y profundidad, lo que requiere más materia prima y genera mayores desechos (Gráfico 1).

Gráfico 1. Problemas ambientales



Fuente: Tomasino, Foladori & Taks, 2005, p. 11.

La preocupación debe surgir cuando esos recursos son utilizados a un ritmo mayor a las capacidades de la naturaleza por reproducirlos; o cuando los desechos son generados a un ritmo también mayor a la capacidad de absorción de la naturaleza. Los problemas ambientales surgen, en cualquier caso, de una contradicción entre el ritmo de los ciclos biogeoquímicos, y el ritmo de los ciclos de producción humana, para un nivel determinado de desarrollo de las fuerzas productivas. (Tommasino, Foladori, Tak, 2005, p. 9)

Por otra parte, a nivel social se forma una cultura de consumo y derroche (comprar y tirar), estos cambios en los estilos de vida, junto con el modelo capitalista y la visión antropocéntrica hacia el medio ambiente pronto tienen consecuencias, las cuales comienzan a visibilizarse principalmente en los años sesenta y setenta del siglo pasado por la comunidad científica y la sociedad civil, dando paso al movimiento ecologista moderno.

Entre las voces que hacen eco está la de Rachel Carson, bióloga marina estadounidense, quien, en 1962, escribe su libro *La primavera silenciosa*, advirtiendo cómo el DDT y otros pesticidas de uso habitual se acumulan de manera invisible en la cadena alimenticia causando graves daños a la flora, fauna y salud humana (Mandiavilla, 2022).

*Otra de las publicaciones que causó gran impacto, fue **Los Límites del Crecimiento (1972)**, realizada por un grupo de personas de la organización sin fines de lucro denominada Club de Roma. Este grupo, integrado por científicos, empresarios y políticos, encargó un estudio a un equipo interdisciplinario de investigadores del Massachusetts Institute of Technology (MIT). El estudio **analizó cinco factores involucrados relacionados con el crecimiento en el Planeta: población, recursos naturales, producción agrícola, producción industrial y contaminación**. El propósito era difundir las consecuencias del crecimiento y hacer un llamado a la acción para preservar las condiciones de la Tierra para la supervivencia. (Ministerio del medio ambiente, 2018, p. 11)*

En la década de los setenta, el movimiento ecologista comenzó a perfilar la necesidad de un cambio social planetario, expectativa que ha venido adquiriendo un valor importante ante el tránsito hacia el nuevo milenio

(Terrón, 2000, p. 1), entre sus objetivos está *concientizar a la población, empresas y gobiernos sobre las implicancias que las actividades del ser humano estaban generando en nuestro entorno natural. Asimismo, buscaban producir cambios legales y transformaciones que permitieran vivir en armonía con el medio ambiente* (Ministerio del medio ambiente, 2018, p. 12).

Diversos estudios a nivel global y local muestran cifras alarmantes sobre la situación actual del medio ambiente, que se caracteriza por graves problemáticas medioambientales como el calentamiento global, la disminución de la cantidad y calidad de agua para consumo humano, las grandes cantidades de residuos que se generan, las tendencias de crecimiento de la población que requiere más recursos, la erosión y contaminación de suelos, la deforestación de extensas áreas de bosques y selvas, así como la pérdida de la biodiversidad (SEMARNAT, 2018), por mencionar sólo algunos.

Ante estas problemáticas medioambientales, gobiernos y organismos internacionales llevan a cabo encuentros, congresos y conferencias en donde participan jefes de estado y especialistas, generando espacios de *análisis y reflexión en torno a la protección ambiental, que lograron sumar más personas y gobiernos, al mismo tiempo que fueron abordando la evolución del concepto de Educación Ambiental, ampliando así, cada vez más sus alcances* (Ministerio el medio ambiente, 2018, p. 6).

De esta manera, los años setenta se consideran el inicio de la Educación Ambiental, que surge en la conferencia de las Naciones Unidas sobre el medio humano (1972), años más tarde (1975) se crea la carta de Belgrado, donde se integra el marco general, estas acciones se fortalecen en los siguientes encuentros, estableciendo los alcances objetivos y características de la Educación Ambiental, tanto en el plano nacional como internacional y su inclusión en el currículo. Los detalles de estos encuentros pueden visualizarse en la línea del tiempo que se integra en la Tabla 1.

Tabla 1. Línea de tiempo de la Educación Ambiental

Año	Conferencia	Acuerdos
1972	Conferencia de las Naciones Unidas sobre el medio humano (Estocolmo)	<ul style="list-style-type: none"> -Se reconoció oficialmente el concepto de Educación Ambiental -Se define crear un programa de Educación Ambiental para el año 1975 -En el principio 19. Se establece que la Educación Ambiental es indispensable para promover conductas responsables para la protección y mejora del medio ambiente. - Se crea el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA)
1975	Seminario inter-nacional de Educación Ambiental (Belgrado)	<ul style="list-style-type: none"> -Se crea la Carta de Belgrado que establece el marco general, directrices básicas, objetivos y las metas de la Educación Ambiental. -Además se considera que la Educación Ambiental se debe abordar de manera interdisciplinaria, transversal, con una visión integral y adecuada a los problemas y necesidades de cada localidad.
1977	Congreso Internacional sobre Educación Ambiental (Tbilisi)	<ul style="list-style-type: none"> -Se precisaron los alcances, objetivos y características de la Educación Ambiental tanto en el plano nacional como internacional. -Se considera que la Educación Ambiental no tienen que manejarse de manera aislada y debe vincularse a las necesidades de la sociedad. -Se plantea su integración al currículum escolar
1987	Congreso Internacional de Educación y Formación sobre medio ambiente (Moscú)	<ul style="list-style-type: none"> -Se crea el informe Brundtland -Nace el concepto de desarrollo sostenible como “aquel que satisface las necesidades de las generaciones presentes sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades”
1992	Cumbre de la tierra	<ul style="list-style-type: none"> -El concepto de desarrollo sustentable se difundió ampliamente y se convirtió en un referente obligado al que se suman la mayoría de las naciones -Nace la Agenda 21. Plan de acción para el desarrollo sostenible a nivel global, nacional y local. -Reorientación de la educación hacia el desarrollo sostenible. -Se destaca la necesidad de integrar la Educación Ambiental en todos los niveles del sistema educativo

2002	Cumbre Mundial sobre Desarrollo sostenible (Johannesburgo) Rio +10	<p>-Se establece el decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible 2005-2014</p> <p>Objetivo reorientar la educación hacia la sostenibilidad (reducción de la pobreza, paz y seguridad humana, reducción de riesgos de desastres, estilos de vida sostenibles, biodiversidad, diversidad cultural, agua)</p> <p>-Incorporación del desarrollo sustentable a la educación superior en todas sus funciones (docencia, investigación y extensión)</p> <p>-Toma fuerza la ambientalización curricular y la gestión ambiental</p>
2021	Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático (COP-26)	Continúa el diálogo sobre la importancia de la Educación Ambiental y la necesidad de involucrar a las generaciones en la educación y acción climática.

Fuente: elaboración propia a partir de Ministerio el medio ambiente, 2018, pp. 12-17.

A finales de los ochenta, con el informe Brundtland, comienza a gestarse un cambio de paradigma y visión filosófica del modelo económico, social y medio ambiental para dar paso al desarrollo sostenible. En este marco:

En 1995 la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura por sus siglas en inglés United Nations Educational, Scientific and Cultural Organización) , finalmente, cancela el Programa Internacional de Educación Ambiental y pretende sustituirla por Educación para un futuro sustentable, propuesta planteada en la Conferencia Mundial de Medio Ambiente y Sociedad: Educación y sensibilización para la Sostenibilidad, realizada en Salónica, Grecia (1997). La consolidación de esta nueva visión aparece en la Cumbre Mundial sobre Desarrollo sostenible (Johannesburgo, 2002), donde se decide proclamar el “Decenio de las Naciones Unidas de la educación para el desarrollo Sostenible” el cual abarcaría de 2005-2014... casos como el de México, se hizo una amalgama entre las orientaciones de la UNESCO y los procesos nacionales, por lo que se la ha denominado Educación Ambiental para la sostenibilidad. (Bravo, 2012, p. 1120)

En México como parte de los acuerdos de los países miembros con la Agenda 21, genera las rutas de acción y políticas desde la visión del

desarrollo sostenible; además, con el Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo sostenible (2005-2014), los gobiernos deben incluir medidas en sus respectivos planes de acción y estrategias en materia de educación a más tardar en el año 2005, en este contexto se publica “Planes estatales de educación, capacitación y comunicación ambientales” (SEMARNAT, 2005) y un año más tarde la “Estrategia de Educación Ambiental para la Sustentabilidad en México” (SEMARNAT, 2006), que busca integrar los enfoques del desarrollo sustentable en los sistemas educativos en todos los niveles y modalidades.

Estas acciones traen consigo la inclusión de materias ambientales en el currículum educativo en todos los niveles, el impulso a la investigación y la apertura de programas educativos, además surgen otras políticas como la ambientalización curricular y la gestión ambiental en instituciones educativas; así, en el 2015, la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT), en conjunto con el Centro de Educación y Capacitación para el Desarrollo Sustentable (CECADESU), lanzan el programa “Gestión ambiental escolar” (SEMARNAT-CECADESU, 2015) y las certificaciones ambientales para escuelas de educación básica con el programa “Escuela Verde”, cuyo objetivo es que las instituciones *impulsen acciones integrales de gestión ambiental, con la participación de la comunidad educativa, para contribuir a formar una ciudadanía ambientalmente responsable, a disminuir su impacto en el ambiente y al desarrollo sostenible* (SEP-SEMARNAT, s/a), entre sus líneas de acción están: la Educación Ambiental, manejo de residuos sólidos, eficiencia en el consumo de agua, eficiencia en la consumo de electricidad y acciones ambientales comunitarias.

La visión del desarrollo sostenible sigue siendo una constante como parte de las políticas educativas que las instituciones de educación en todos los niveles deben impulsar y fortalecer, por lo que es un tema vigente para su análisis.

Educación Ambiental y Educación para el Desarrollo Sostenible

Es en el Seminario de Belgrado donde se definen los objetivos y acciones de la Educación Ambiental, la meta es:

Lograr que la población mundial tenga conciencia del medio ambiente y se interese por él y por sus problemas conexos y que cuente con los conocimientos, aptitudes, actitudes, motivación y deseos necesarios para trabajar individual y colectivamente en la búsqueda de soluciones a los problemas actuales y para prevenir los que pudieran aparecer en lo sucesivo. (UNESCO-PNUMA, 1975, p. 15)

Si bien no existe una definición única, se pueden mencionar las siguientes que nos ayudan a delinear qué se entiende por Educación Ambiental:

-Es un proceso destinado a la formación de una ciudadanía que forma en valores, aclare conceptos y desarrolle las habilidades y las actitudes necesarias para una convivencia armónica entre los seres humanos su cultura y su medio ambiente. (Secretaría de Medio ambiente y Desarrollo Sostenible, 2023)

-Es un campo de intervención político-pedagógica que impulsa procesos educativos integrales orientados a la construcción de una racionalidad ambiental. En este marco, distintos conocimientos, saberes, valores y prácticas ambientales confluyen y aportan a la formación ciudadana al ejercicio del derecho a un medio ambiente sano digno y diverso. (Argentina.gob, s/a)

-El propósito fundamental de la Educación Ambiental es la formación de una ciudadanía responsable de los ambientes naturales y sociales donde se desenvuelve. Para ello se reconoce la importancia de promover la formación de personas y grupos sociales. Los individuos formados entienden cómo las actividades humanas causan impactos diversos sobre el medio ambiente. Además, utilizan estos conocimientos para decidir de manera informada y razonada y asumiendo responsabilidades sociales y políticas. (SEMARNAT, 2010, p. 5)

-Para el PNUMA la meta de la Educación Ambiental es formar una población mundial consciente y preocupada con el medio ambiente y con los problemas asociados, y que tenga conocimiento, aptitud, actitud, motivación y compromiso para trabajar individual y colectivamente en la búsqueda de soluciones para los problemas existentes y para prevenir nuevos. (UNESCO-PNUMA, 1975, p. 3)

Lo anterior nos permite ver constantes en los procesos de formación en Educación Ambiental y en sus propósitos como son: formar

¹ Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente.

a la ciudadanía desde un enfoque crítico, activo y responsable, que conozcan de las problemáticas ambientales, quiénes las causan y sus efectos, promover valores y prácticas ambientales para un medio ambiente sano y una mejora en la calidad de vida. La Educación Ambiental establece seis objetivos:

Tabla 2. Objetivos de la Educación Ambiental

Conciencia	Ayudar a las personas y a los grupos sociales a que adquieran mayor sensibilidad y conciencia del medio ambiente en general y de los problemas conexos.
Conocimientos	Ayudar a las personas y a los grupos sociales a adquirir una comprensión básica del medio ambiente en su totalidad, de los problemas conexos y de la presencia y función de la humanidad en él, lo que entraña una responsabilidad crítica.
Actitudes	Ayudar a las personas y a los grupos sociales a adquirir valores sociales y un profundo interés por el medio ambiente que los impulse a participar activamente en su protección y mejoramiento.
Aptitudes	Ayudar a las personas y a los grupos sociales a adquirir las aptitudes necesarias para resolver problemas ambientales.
Capacidad de evaluación	Ayudar a las personas y a los grupos sociales a evaluar las medidas y los programas de Educación Ambiental en función a los factores ecológicos, políticos, económicos, sociales, estéticos y educacionales.
Participación	Ayudar a las personas y a los grupos sociales a que desarrollen su sentido de responsabilidad y a que tomen conciencia de la urgente necesidad de prestar atención a los problemas del medio ambiente, para asegurar que se adopten medidas adecuadas al respecto.

Fuente: UNESCO-PNUMA, 1975, pp. 15-16.

Por otra parte, la Educación Ambiental no tiene destinatarios específicos, se plantea para toda la ciudadanía, tanto en el sector formal e informal. En el primero, contempla al estudiantado, alumnas y alumnos desde nivel básico hasta el posgrado, incluidos profesores y estudiantes en formación. En el sector no formal, abarca el resto de la población desde colectivos, trabajadores, familias, administradores, estén éstos o no en áreas ambientales. En tanto, la Carta de Belgra-

do define los ocho principios a los cuales debe apegarse la Educación Ambiental.

Tabla 3. Principios de la Educación Ambiental

1	Deberá tener en cuenta el medio natural y artificial en su totalidad: ecológico, político, económico, tecnológico, social, legislativo, cultural y estético.
2	Deberá ser un proceso continuo y permanente en la escuela y fuera de ella.
3	Deberá ser interdisciplinario.
4	Deberá hacer hincapié en una participación activa en la prevención y resolución de los problemas ambientales.
5	Deberá estudiar las principales cuestiones desde un punto de vista mundial, si bien atendiendo a las diferencias regionales.
6	Deberá centrarse en situaciones ambientales actuales y futuras.
7	Deberá considerar todo desarrollo y crecimiento en una perspectiva ambiental.
8	Debería fomentar el valor y la necesidad de la cooperación local, nacional e internacional en la resolución de los problemas ambientales.

Fuente: UNESCO-PNUMA, 1975, pp. 16-17.

Finalmente, autores como Velázquez (citado en Ministerio del Medio Ambiente, 2018, p. 21) añade los siguientes valores ambientales: austeridad, usar sólo lo necesario; respeto, hacia uno y hacia las otras personas y a las formas de vida, respetando la biodiversidad; corresponsabilidad, individual y colectiva frente a la destrucción de la naturaleza; empatía, con la naturaleza, dejando de vernos como entes independientes con esta visión antropocéntrica; coherencia, actuar en sintonía con nuestro pensar, asumiendo responsabilidades. Otros autores consideran la solidaridad, ayudar a otros sin distinción, ni discriminación y con las futuras generaciones.

A mediados de los noventa, la Educación Ambiental se sustituye por educación para el desarrollo sostenible (Bravo, 2012), conceptualización que integra lo social, económico y ambiental, desde una visión sistémica y multidimensional del desarrollo basada en los criterios de sustentabilidad y equidad. Se entiende que la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS):

Es un proceso de aprendizaje permanente y una parte integral de la educación de calidad que mejora las dimensiones cognitivas, sociales y emocionales, y conductuales del aprendizaje. Se trata de una educación integral y transformadora que abarca los contenidos y los resultados del aprendizaje, la pedagogía y el propio entorno de aprendizaje. (UNESCO, 2020, p. 8)

En este sentido, la EDS busca la consecución de los 17 Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS), en donde la Educación Ambiental se integra de manera transversal. En este paradigma, la educación sigue teniendo un lugar destacado, consagrado en el objetivo 4 “Educación de Calidad” y de manera específica en la meta 4.7, que plantea que al 2030 los estudiantes tendrán los conocimientos teórico-práctico necesarios para promover el desarrollo sostenible, mediante *la educación para 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 dimensión cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible* (UNESCO, 2020, p. 14).

Imagen 1. Objetivo del Desarrollo Sostenible



Fuente: UNESCO (s/a).

Ante la crisis ambiental contemporánea, la Educación Ambiental sigue teniendo vigencia y está insertada en planes y programas de estudio, por lo que sus principios y funciones son insoslayables, formando un complemento indispensable en la Educación para el Desarrollo Sostenible.

Metodología

La metodología es de corte cualitativa, mediante un análisis exploratorio a través de grupos de discusión. El curso estuvo integrado por 31 docentes que laboran en distintos niveles educativos, de los cuales sólo 22 participaron en el ejercicio. En la primera etapa, se desarrolló una exposición sobre Educación Ambiental, en donde se analizaron los antecedentes, ejes y valores, así como las cumbres y acuerdos ambientales, posteriormente se expuso y discutió la crisis ambiental contemporánea y los avances que existen sobre la materia en el estado de Zacatecas. Finalmente, se revisaron algunos proyectos educativos que pueden ayudar a mitigar problemáticas ambientales en las escuelas.

En la segunda etapa se les solicitó a las y los estudiantes que desarrollaran un ejercicio, en el que identificaran dos problemáticas medioambientales que existen en sus instituciones educativas o alrededor de las mismas, así como las acciones que plantean para dar solución y/o prevenirlas.

Finalmente se hizo el análisis de información, tomando como categorías las cinco líneas de acción del programa de certificación de Escuela Verde: Educación Ambiental, manejo de residuos sólidos, eficiencia en el uso de agua, y consumo de energía. Para la confidencialidad de las y los participantes se generaron claves con las iniciales de sus nombres, a continuación, se presentan los resultados.

Resultados

Los residuos sólidos son el principal problema que refieren las maestras y los maestros, ya sea los que se generan al interior o al exterior de las instituciones educativas por las actividades académicas, con el

material que se utiliza en los salones de clase o por la alimentación en los recesos, de las ventas de comida en los comedores o cooperativas de las escuelas.

Existe un exceso de basura que se acumula diariamente dentro del centro de trabajo primordialmente de las bolsas, platos, servilletas y aluminio que generan los lonches de las niñas y niños, así como, exceso de hojas de papel que siguen siendo de gran uso dentro de la escuela, en este acto están involucrados tanto los hábitos de la familia del alumnado, las y los niños así como nosotros como docentes pues seguimos desperdiciando material muchas veces innecesario dentro de la institución. (CCQ)

El tema de la basura en las escuelas es un problema de salud pública, que han denunciado organizaciones de la sociedad civil, como es el caso de “El poder del consumidor” en la auditoría realizada en 2022, que en su titular dice: *Auditoría muestra que escuelas en México enferman a alumnos de por vida y generan basura que se descompone en siglos.* De la recolección de basura plástica que realizaron, encontraron un total de mil 711 residuos contaminantes, de los cuales, mil 238 corresponden a plásticos etiquetados de jugos y leches con azúcar, galletas, dulces, pastelillos y frituras, sus envolturas son la basura más común que se encuentra al interior de las escuelas y en los entornos, además, con ello se hace evidente los problemas que esto conlleva en la salud nutricional de los niños y niñas. Lo que muestra que las escuelas también tienen un papel muy importante en la generación de malos hábitos tanto alimenticios como de cuidado del medio ambiente.

Por otra parte, las y los docentes también refieren falta de valores y cultura responsable sobre la disposición de los residuos en lugares adecuados por las y los estudiantes, *en la primaria federal Guadalupe Victoria, existe la problemática del exceso de basura tirada y esto es a causa de la falta de valores del alumnado (SIV).* Otro caso refiere, que en su institución la basura no se separa por secciones, sólo se encuentra en un cesto para lo orgánico, inorgánico, papel y vidrio (MPCL).

También, dejan ver las malas prácticas y la falta de conciencia de los administrativos, quienes hacen uso indiscriminado, por ejemplo, de las bolsas plásticas:

Me he percatado que se cambian de los cestos de basura cuando aún no es necesario, y las bolsas jumbo en las que se recolecta en sí toda la basura son colocadas por los trabajadores en el contenedor cuando aún no están totalmente llenas de basura. (EQS)

Debido a la diversidad de actividades que se realizan en las escuelas, sobre todo en las instituciones de educación superior, algunos profesores que laboran en este nivel refieren problemas en el manejo de residuos biológico-infecciosos que se generan en los laboratorios, donde no se da un manejo adecuado e, incluso, el desconocimiento de alumnos y personal de cómo hacer la disposición final.

Manejo inadecuado de desechos de RPBI (residuos y productos biológicos infecciosos) en el Área de Ciencias de la Salud cuando fungía como Secretaría Académica de la misma, una de las problemáticas que se había detectado desde hace mucho tiempo debido que en los laboratorios del área básica se generan muchas jeringas, isotopos y productos derivados de las prácticas como restos de animales rata, ratón perro y desechos hemáticos. (EAGM)

Otro tema son los medicamentos, en carreras como Veterinaria, refieren que existe *falta de conocimiento de los alumnos sobre los efectos en el medio ambiente sobre lo que se tira de medicamentos...tampoco (se) tiene control de los desechos punzo cortantes como basura general, donde llegan a afectar tanto suelos como animales endémicos (VLTS).*

Finalmente, otro problema es la basura que se tira alrededor de las escuelas por el consumo que las y los alumnos realizan en tiendas o puestos ambulantes externos, en donde se refleja la falta de cultura medioambiental que prevalece en la comunidad y que afecta directamente a las instituciones educativas:

- Una de las problemáticas más frecuentes es la utilización de desechables en los comercios aledaños a la institución, donde parte del alumnado compra alimentos para consumir dentro de la escuela. Es frecuente ver en los cestos de basura platos, vasos y cucharas desechables, así como bolsas de plástico. Otra de las problemáticas en el entorno de la escuela, es la basura que se genera en la calle frente a la puerta principal, un indicativo de que, si bien el interior del instituto educativo está limpio, afuera el estudiantado no deposita la basura donde debe. (SIV)

- Frente a la Institución en la que laboro se encuentra un espacio deportivo abierto al público, por lo tanto, acuden durante el día a muchas personas, éstas en su mayoría, no tienen la cultura de tirar la basura en su lugar, por lo tanto, hay basura tirada alrededor de la unidad deportiva y dentro de ella. Además, quienes llevan a sus mascotas tampoco recogen sus heces, aun cuando si hay contenedores para depositar la basura. Considero que es un problema porque la basura se acumula, y además de la mala imagen, genera malos olores y daña el suelo. (DCNG)

Al preguntarse sobre qué acciones plantean para solucionar el problema, se pudo observar que existe cierto conocimiento sobre el tema, incluso, algunos profesores y profesoras hacen propuestas muy creativas. Las soluciones se esbozan en tres líneas: didácticas, administrativas y de gestión escolar. Del primero, reconocen la necesidad de educar a las y los alumnos, a madres y padres de familia y a la comunidad para concientizarlos del problema e incentivar la participación ciudadana, entre las acciones que proponen están:

- Para abordar la generación de basura, se puede enseñar sobre el reciclaje con actividades prácticas como clasificar materiales o crear manualidades con materiales reutilizables. Para (evitar) la contaminación, actividades que muestren la importancia de mantener limpio su entorno, como recoger basura en el patio de la escuela. (CJRB)

- Responsabilizar a las personas y crear una concientización que nos ayude involucrar a la comunidad en la toma de decisiones...elevant la participación ciudadana... creando grupos de voluntarios para llevar a cabo proyectos de limpieza y conservación. (DASE)

- Se pueden modificar desde la puesta en práctica de la creatividad comenzando en mi como docente... darles alternativas para evitar la acumulación excesiva de basura, así como el reciclado de material. La regla de las tres R no es solo mencionarlas, si no también ponerlas en práctica para hacer consciencia de lo que sucede y puede seguir sucediendo con el gran deterioro ambiental en el que se vive. (CCQ)

Otras propuestas de solución van desde la parte administrativa y de gestión escolar:

- Promover el uso de utensilios reciclables o reutilizables. (ARGV)
- Compra de botes de basura para separación de diversos residuos por parte de la dirección. (MPCL)
- Instalar contenedores por fuera del perímetro escolar para que la basura no se propague en la calle. Así como, realizar campañas de reciclaje para que los residuos, que se puedan, se reutilicen. (SIV)

Por otra parte, se observan contrastes en las formas de organización escolar, donde algunos refieren la falta de atención de las autoridades administrativas:

La cuestión es que primero, quienes se encargan de organizar este tipo de cosas, y en especial las autoridades, no prestan atención a la falta de contenedores de basura y de promoción a la cultura ecológica que se podría realizar, exhortando a las personas a depositar la basura, al menos en contenedores que designen para estos eventos, donde incluso se podría promover la separación de basura y reciclaje. (EZBA)

En contraparte existen escuelas que han trabajado en conjunto para atender el problema:

La manera en la que el profesorado ha trabajado dicha problemática, es a través de la aplicación de algunos proyectos propuestos en los libros de texto, donde se decidió nombrar cada semana a un grupo de alumnos y alumnas para que durante cierto tiempo sean los guardianes de vigilar que en el recreo las y los niños depositen la basura en su lugar, también comenzamos a rolarnos por grupos y cada semana recoger los papeles que estén en el suelo después del recreo, esto para concientizar al estudiantado de la importancia que es tener limpia la escuela, y así prevenir que se acumulen focos de infección. (SJST)

La segunda problemática que se identifica es la relacionada con el agua, desde el abastecimiento, la falta del líquido durante la jornada escolar y las fuentes de fuga que existen principalmente en los sanitarios de las escuelas. En Zacatecas existe escasez de agua, incluso, se habla de un déficit, ya que la mitad de sus acuíferos están sobreexplotados (El Sol de México, 2024), en este sentido, es común que exista desabasto y

tandeos de agua en la zona conurbada y la capital del estado, así como en muchos de sus municipios.

Esta situación también la padecen las escuelas, entre las problemáticas que refieren las y los docentes es el desperdicio que se hace del vital líquido a pesar de que el abastecimiento que se tiene es insuficiente, problemáticas que pueden resolverse en la mayoría de las ocasiones con acciones como inspección de fugas, y proyectos para optimizar este recurso.

La capacidad instalada de los tinacos no es suficiente para el servicio de una jornada escolar, la bomba se activa manual dos veces durante el horario escolar, al llenar el tinaco, se desborda el agua por cinco minutos o más tiempo, al menos es lo que he contabilizado, hasta que algún adulto este con disposición o el personal de intendencia para apagar la bomba. (DMB)

Lo anterior, deja ver la falta de conciencia del personal de apoyo y directivos, por otra parte, otros refieren que también las y los alumnos tienen esta falta de conciencia generando desperdicio, *la escuela cuenta con un bebedero donde los alumnos acuden a llenar sus botellas de agua (ADE), refiriendo que durante este proceso tiran mucha agua e, incluso, se rellenan las botellas para jugar y mojarse entre ellos.*

Por otra parte, plantean soluciones, algunas didácticas y otras administrativas:

Para el desperdicio de agua, se pueden realizar actividades que fomenten el ahorro del recurso, como cerrar bien las llaves o reutilizar el agua para regar plantas. Es muy importante hacerlo de manera lúdica y didáctica, usando juegos, canciones y materiales visuales para que los niños comprendan y adopten hábitos más sostenibles. (CJRB)

Resaltan la importancia que tiene la gestión ambiental, tanto de los directivos como del personal docente y administrativo, para generar buenas prácticas en las escuelas, de ello se da cuenta en el siguiente testimonio de una escuela donde se cambiaron los sanitarios tradicionales por ecológicos, además de un seguimiento periódico a través de auditorías por la Comisión de Seguridad e Higiene.

Se realizó gestión con la directora en turno para que se modificara la estructura de los baños y se hiciera el cambio a baños ahorradores de agua. Esto permitió ahorrar agua y que ya no faltara a media semana... evitó que estuvieran sucios los baños y los malos olores y los posibles focos infeccioso de los baños, esto no quiere decir que esporádicamente no tengamos agua suficiente en ocasiones, pero al menos ya no es reiterativo al final de cada semana que faltaba el agua y se volvía en una problemática por el flujo de alumnos (que hay) en el edificio de enfermería y de esta manera vigilar procesos de seguimiento periódico y auditorías a través de la comisión de seguridad e higiene para garantizar el cumplimiento de los protocolos de cobertura de agua suficiente para los baños del edificio. (EAGM)

El consumo excesivo de energía eléctrica es otro de los problemas que se menciona que existen en algunas instituciones educativas, refieren falta de conciencia, principalmente de autoridades y trabajadores:

Otra problemática es el consumo excesivo de la luz eléctrica, ya que varias de las luminarias permanecen encendidas la mayor parte del día, y muchas de ellas sin que sea necesario que estén prendidas, lo cual nos está generando contaminación y contribución al calentamiento global. (EQS)

Como una forma de solución se plantea la instalación de celdas solares y focos ahorradores:

Yo creo que lo más importante es que las autoridades educativas estén conscientes de lo problemática existente con relación al medio ambiente y que algunos problemas se generan por las acciones inconscientes de los seres humanos. Se podría empezar por gestionar lámparas ahorradoras, cambiar las viejitas por las mencionadas anteriormente y en los exteriores buscar la manera de que poco a poco se pudieran sustituir por las lámparas solares. Todos podemos poner nuestro granito de arena con pequeñas acciones, acciones tan simples como apagar la luz, las cuales podrían provocar un cambio positivo en la sociedad. (EQS)

En el rubro de acciones comunitarias, algunos mencionaron lo referente a áreas verdes y huertos escolares que tienen las instituciones, siendo una constante el descuido de estos espacios:

- *El huerto escolar es utilizado únicamente por la materia de holística en un semestre determinado, dejando un semestre sin usar. Siendo que se puede aprovechar para la cosecha de vegetales para el Servicio de Alimentación Siglo XXI. (MPCL)*
- *Falta de valores de la comunidad hacia áreas verdes. (CCF)*

Al igual que los otros temas, las y los profesores hacen propuestas didácticas para fortalecer el cuidado de estos espacios como: *realizar campañas de limpieza y colocación de letreros elaborados por ellos mismos donde se den mensajes alusivos al problema ambiental (CCF).*

Para promover la participación, se realizará una siembra de árboles nativos en el patio de la escuela, comprendiendo la importancia de esta actividad para el cuidado de la biodiversidad. Se fomentará el trabajo en equipo y se brindarán pautas para la preservación de los árboles. (SN)

Otra de las constantes son los problemas que se generan al exterior de las escuelas y que tienen una afectación directa, como tirar basura o el ruido generado por el tráfico, ante este tipo de situaciones el profesorado deja su testimonio de cómo las escuelas han colaborado y se han organizado para incidir en las problemáticas medioambientales de la comunidad.

Después de haber detectado esta problemática (tirar basura), los colectivos docentes de la comunidad (preescolar, primaria, secundaria y tele bachillerato), se decidió llevar a cabo una campaña de limpieza incluyendo a madres, padres de familia, tutores y gente en general para limpiar las zonas detectadas como focos de infección y así concientizar a toda la población del peligro que esto ocasiona y de las graves consecuencias que pudiera tener si no lo frenamos a tiempo. También se instalaron contenedores en cada escuela para juntar botellas de plástico, y de esta manera generar menos basura en la comunidad, se contactó con una empresa que se comprometió a ir a recoger lo acumulado una vez al mes, y al parecer vamos bien, se espera que poco a poco la población tome las acciones como un hábito y que trascienda de generación en generación. (SJST)

Finalmente, varios coinciden en la necesidad de educar ambientalmente a las y los alumnos, las madres y padres de familia, así como a la comunidad, incluso, a las autoridades y el personal académico:

La segunda (se refiere a la problemática en su escuela) es la poca consciencia que se tiene del deterioro ambiental, en los libros de texto maneja términos y conceptos, pero no sé a buscado la forma de que impacte en la vida de las niñas y niños para que esto deje de ser un problema, por ejemplo, si yo como docente ignoro cosas cómo afecta la compra excesiva de ropa, es poco probable que mis alumnas y alumnos lo conozcan, por otro lado, como figura de ejemplo frente a ellos (tomando al docente como modelo) es importante la capacitación de estos temas de problemáticas que se buscan controlar y de cierta manera erradicar. (CCQ)

Otras de las soluciones que las y los profesores refieren, se basan en la aplicación de estrategias didácticas:

Se considera importante generar conciencia ante estas generaciones, mediante aprendizajes basados en problemas y aprendizajes basados en proyectos para el cuidado del medio ambiente, y así, contribuir en la formación de una población mundial consciente y preocupada con el medio ambiente y con los problemas asociados, que tenga conocimiento, aptitud, actitud, motivación y compromiso para trabajar individual y colectivamente en la búsqueda de soluciones para los problemas existentes y para prevenir nuevos. (ARGV)

En el ejercicio realizado se pudo observar que hay instituciones comprometidas ambientalmente y llevan a cabo de forma continua acciones para crear una cultura ambiental en sus escuelas:

En la institución que laboro se cuida en lo posible el ambiente, por ejemplo, en la cafetería no usan desechables, sino loza reutilizable. Hay botes de basura suficientes, la escuela en general siempre está limpia y hay varios letreros del cuidado del ambiente, hechos por el propio estudiantado. (SIV)

Conclusiones

Desde la década de los setenta, del siglo pasado, la Educación Ambiental surge como un tema prioritario que ha estado presente en las políticas educativas y en las agendas gubernamentales, el cual se ha integrado poco a poco en los currículos de las instituciones educativas. Esta investigación da cuenta de las prácticas escolares, muestra un caleidoscopio que permite una mirada a las culturas escolares y como la Educación Ambiental sigue siendo necesaria en la actualidad en las escuelas y fuera de ellas.

Sin duda, es necesario seguir educando a las niñas, niños, madres y padres de familia, así como a la comunidad para conocer los problemas ambientales, sus consecuencias y las acciones sociales, se cierra esta reflexión con la siguiente cita, que resume puntualmente la función de las instituciones escolares:

Las escuelas tienen un papel invaluable en la sociedad, por tanto, deben sumarse a las acciones para crear entornos escolares seguros, saludables y sostenibles que den respuestas a las múltiples problemáticas de salud y deterioro del medio ambiente. Ahora más que nunca resulta indispensable dar seguimiento a las normativas y acciones vigentes en temas de salud escolar. (Poder del consumidor, 2022)

Referencias

- Argentina.gob (s/a). ¿Qué es la educación ambiental?. Obtenido de: <https://www.argentina.gob.ar/ambiente/educacion-ambiental/que-es-educacion-ambiental>
- Auditoria muestra que escuelas en México enferman a los alumnos de por vida y generan basura que se descompone en siglos (2022) *El poder del consumidor*. Obtenido de: <https://elpoderdelconsumidor.org/2022/08/auditoria-muestra-que-escuelas-en-mexico-enferman-a-alumnos-de-por-vida-y-generan-basura-que-se-descompone-en-siglos/>
- Bravo, T. (2012). La UNAM y sus procesos de ambientalización curricular. *Revista mexicana de investigación educativa*. Vol., 17, Núm. 55, 1119-1146.
- Macedo & Salgado (2007). Educación Ambiental y Educación para el Desarrollo Sostenible en América Latina. *Revista de la Cátedra Unesco sobre desarrollo sostenible*. No. 1, 29-37.
- Mendiavilla, M. (2022). La bióloga marina y escritora estadounidense Rachel Carson, nació un 27 de mayo, es una referencia obligada cuando se habla del movimiento ecologista y de la conciencia popular sobre la defensa del medio ambiente. *Amnistía internacional*. Obtenido de: <https://bit.ly/3ImWlrE>
- Ministerio del Medio Ambiente (2018). Educación ambiental para la sustentabilidad: síntesis para el docente. Chile: División de Educación Ambiental y Participación Ciudadana, Gobierno de Chile.
- Secretaría de Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible (2023). Programa de Educación Ambiental. Gobierno del Estado de México. Obtenido de: https://sma.edomex.gob.mx/educacion_ambiental
- SEMARNAT (2005). Planes estatales de educación, capacitación y comunicación ambientales. México: SEMARNAT.
- SEMARNAT (2007). ¿Y el Medio Ambiente? Problemas en México y el Mundo. México: SEMARNAT.

- SEMARNAT (2010). Guía para elaborar programas de educación ambiental no formal. México: SEMARNAT.
- SEMARNAT (2015). Gestión ambiental escolar. México: SEMARNAT.
- SEMARNAT (2019). Informe de la situación del medio ambiente en México. México: SEMARNAT.
- SEP-SEMARNAT (s/a). Guía Escuela Verde: Certificación Ambiental de Escuelas. SEP: México.
- Sin un plan, Zacatecas está al borde del colapso para evitar una crisis de agua (2024) *El Sol de México*. Obtenido de: <https://www.elsol-demexico.com.mx/mexico/sociedad/zacatecas-al-borde-del-colapso-por-la-crisis-de-agua-8727756.html>
- Terrón, E. (2000). La educación ambiental ante los desafíos del siglo XXI. *Revista de la Academia Mexicana de Profesores de Ciencias Naturales A.C.* Núm.3, 5-13.
- UNESCO (2020). Educación para el desarrollo sostenible. Hoja de Ruta. Francia: UNESCO.
- UNESCO (s/a). La UNESCO y los objetivos de Desarrollo Sostenible. Obtenido de: <https://es.unesco.org/sdgs>
- UNESCO-ORELAC (s/a). Educación para Todos, Educación Ambiental y Educación para el Desarrollo Sostenible: Debatiendo las vertientes de la Educación para el Desarrollo Sostenible. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162179>
- UNESCO-PNUMA (1975). Seminario Internacional de Educación ambiental. UNESCO: Yugoslavia.

La transformadora influencia del arte en la educación

Carolina López Lozano

La integración del arte en el ámbito educativo ha sido objeto de un creciente interés en las diferentes reformas educativas, reconociendo su capacidad única para potenciar la experiencia pedagógica y contribuir a la formación integral de las y los individuos. Este artículo pretende acercarse a la educación artística, tanto en su faceta de apreciación como en su aplicación práctica en el aula, destacando su importancia en la transformación positiva del sistema educativo. La educación artística no se limita a la mera contemplación estética, sino que se extiende hacia un terreno de interacción activa que nutre el desarrollo cognitivo, emocional y social de las y los estudiantes, sin que ello signifique limitarlo a la mera actividad manual. No se trata, pues, de un taller de manualidades, sino de educación artística.

A lo largo de esta exploración, se abordan los múltiples beneficios que la integración del arte aporta al proceso educativo. Desde la estimulación del pensamiento crítico hasta la promoción de habilidades sociales y emocionales, la educación artística surge como una alternativa en la experiencia de aprendizaje. También se analizan las estrategias pedagógicas que permiten una incorporación efectiva del arte en el aula, destacando su capacidad para fomentar la creatividad, la expresión individual, el desarrollo de pensamiento y la apreciación estética.

En última instancia, este artículo destaca el arte como un vehículo poderoso para la innovación educativa ya sea de manera transversal o explícita, esta opción proporciona un aporte integral de los individuos dentro de la sociedad contemporánea, proporcionándoles una herramienta para afrontar y resolver los problemas cotidianos de la mejor manera posible.

Para hacer un acercamiento a la educación artística, es necesario identificar antes una definición de arte. La RAE, lo cita como una *actividad humana que tiene como fin la creación de obras culturales, conjunto de habilidades, técnicas o principios necesarios para realizar una determinada actividad* (RAE. 2023), sin embargo, es importante señalar que, a lo largo de la historia, el concepto ha experimentado una constante metamorfosis, reflejando las diversas corrientes filosóficas, estéticas y culturales que han marcado cada época.

En tiempos recientes, Ernest Gombrich (2008), en su obra *Arte e Ilusión*, propone una perspectiva evolutiva del arte, desmitificando la noción de que las representaciones artísticas son un reflejo directo de la realidad. Argumenta que el arte no es una mera copia de la naturaleza, sino un lenguaje visual que ha evolucionado a lo largo del tiempo, influenciado por factores sociales, culturales y psicológicos. Desde las pinturas rupestres hasta las vanguardias del siglo XX, el arte, según él, es un proceso continuo de descubrimiento y experimentación. No se trata sólo de emitir juicios de valor sobre si algo es o no bello, si gusta o no. Su función va mucho más allá; es la experiencia estética la que en última instancia trasciende la inmediatez de la propia observación.

En la Grecia antigua, el arte se concibe como una imitación de la naturaleza, una búsqueda de la perfección y de la proporción, reflejo de ello son las esculturas idealistas que muestran la exquisitez tanto física como mental. Durante el Renacimiento, la visión humanista resurge, colocando al individuo en el centro de la creación artística. Sin embargo, en el siglo XIX, las corrientes románticas y realistas desafiaban estas concepciones establecidas, dando lugar a la apreciación de la subjetividad y la expresión emocional en el arte (Gombrich, 2008).

En ese sentido, cada periodo histórico influye en la definición del arte y su evolución no puede entenderse de manera aislada. Así, el arte se presenta como una expresión en constante cambio, moldeada por las percepciones y necesidades de la sociedad a lo largo del tiempo.

Cuando Gombrich (2007) inicia su tratado sobre Historia del Arte señalando que no existe el arte, sino sólo artistas, precisamente se refiere a que no se puede dar una única definición que abarque todas las expresiones y corrientes artísticas, cada una es individual y conlleva

sus propias características. Idea que también Hugo Hiriart argumenta en una serie de pequeños ensayos en los que aborda la diversidad artística. Afirma que la obra no es bella porque gusta, sino que gusta porque es bella (Hiriart 1999).

El arte es una forma de expresión humana que utiliza diversos medios, lenguajes y recursos para comunicar ideas, emociones y visiones del mundo. Es también una manera de conocimiento, que permite explorar y comprender la realidad desde diferentes perspectivas y con una sensibilidad estética. Se puede decir que es una manifestación de la creatividad, la imaginación y la cultura, que refleja la diversidad y la identidad de las y los individuos y los grupos sociales y es precisamente en ese sentido que el arte se debe hacer presente en las escuelas, a través de la educación artística.

¿Qué se entiende por educación artística?

La educación artística es el proceso de enseñanza y aprendizaje del arte o las distintas artes, como las visuales, la música, la danza, el teatro, el cine y otras. Tiene como objetivo desarrollar la competencia en el ámbito cultural de los estudiantes, es decir, su capacidad para apreciar, producir y participar en las expresiones artísticas, así como para reflexionar críticamente sobre ellas. Busca fomentar el desarrollo integral de las y los estudiantes, al estimular sus habilidades cognitivas, afectivas, sociales y comunicativas, así como sus valores y actitudes (Montessori, 2024).

La disciplina en las escuelas no se debe limitar a la ejecución de ciertas prácticas que carecen de fundamento teórico y terminan siendo una clase o taller de manualidades, si bien la actividad manual es parte de la educación artística, ésta va mucho más allá, tocando horizontes que tienen que ver con la sensibilidad, la creatividad y la habilidad desde los cinco sentidos, hasta trascender al nivel metafísico. Su aplicación en el aula puede ser de manera explícita o transversal.

Por su parte, Elliot Eisner (2004) postula la educación artística como un componente esencial para el desarrollo integral de los individuos, propugnando no sólo por su valor intrínseco, sino también

por sus contribuciones sustantivas al progreso cognitivo, emocional y social de los estudiantes. El autor aborda la educación artística no meramente como una instrucción técnica, sino como una entidad pedagógica que, al fomentar la creatividad, el pensamiento crítico y la apreciación estética, se erige como una herramienta clave para enriquecer la experiencia educativa en su conjunto.

En el *corpus* de las ideas de Eisner, la educación artística adquiere una dimensión significativa al trascender los confines de la expresión individual, alcanzando un estatus en el que se convierte en un catalizador para la imaginación y la interpretación. Su visión subraya la necesidad de una educación artística que no sólo instruya en las destrezas técnicas, sino que también cultive la capacidad de análisis crítico, proporcionando a las y los alumnos una vía para explorar y comprender el mundo que les rodea. En este contexto, la obra de Eisner se erige como una luz que permite a la educación artística trascender al nivel de desarrollo holístico de los individuos dentro del marco educativo (Eisner, 2004).

Sin embargo, es importante hacer una distinción entre educación del arte y educación a través del arte, aun cuando en ambos casos se alude a la formación. La primera acepción, se refiere a la enseñanza de las prácticas y los principios de las distintas disciplinas artísticas, con el fin de formar a las y los estudiantes en el conocimiento y la apreciación de las obras de arte, así como en el desarrollo de su propia expresión artística, no se trata de una Historia del Arte, si no, de “saber ver” el arte. La educación del arte implica enseñar al alumnado a observar, analizar, interpretar y valorar las obras, así como a utilizar los elementos, las técnicas y los recursos propios de cada lenguaje artístico. La educación del arte busca estimular la conciencia crítica y la sensibilidad de las y los estudiantes, así como capacitarlos para construir sus identidades culturales. Una persona no aprecia la belleza de un paisaje hasta que aprende, es decir, un paisaje es hermoso porque alguien alguna vez le ha dicho que eso que ve es bonito. Esa práctica despertará su crítica y sensibilidad artística.

Por otro lado, la educación a través del arte se refiere a su uso como un medio o una herramienta para facilitar el aprendizaje de los

contenidos de otras asignaturas o áreas del conocimiento, así como para alcanzar resultados educativos más generales, como el desarrollo de la creatividad, el pensamiento crítico, la comunicación, la colaboración, la ciudadanía, etc. La educación a través del arte implica integrarlo en el currículo escolar, de manera transversal e interdisciplinaria y aprovechar su potencial motivador, lúdico y significativo en las y los estudiantes. Busca enriquecer la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, al ofrecerles oportunidades de exploración, descubrimiento y expresión personal.

Para lograr una educación artística crítica, es decir, una educación que promueva el desarrollo del pensamiento y la capacidad de juicio de las y los estudiantes con relación al arte y la cultura, se requieren de algunos cauces o estrategias, tales como:

- Estudio de las obras de arte, tanto de las producciones históricas como de las contemporáneas, de diferentes géneros, estilos, autores y contextos culturales, con el fin de ampliar el repertorio y el criterio de las y los alumnos, así como de fomentar su análisis, interpretación y valoración.
- Contacto directo con las obras de arte, a través de visitas a museos, galerías, exposiciones, conciertos, espectáculos, bibliotecas, cines, etcétera, con el fin de favorecer la apreciación estética y la vivencia emocional de las y los jóvenes, estimular su curiosidad e interés por el arte y la cultura.
- Participación en actividades artísticas, tanto individuales como colectivas, que impliquen la creación, la interpretación, la representación o la difusión de obras de arte, con el fin de desarrollar la expresión artística y la creatividad de los estudiantes, fomentar su autonomía, su confianza y su colaboración.

Si no se tienen esos tres cauces anteriores es muy complicado acercar y sensibilizar la conciencia de las y los alumnos. La obra artística necesita pasar por algunos de los cinco sentidos para trascender, se necesita ver, sentir o escuchar; por ejemplo, aprender lo que es un

rompimiento de gloria conlleva a que cada que se vea el sol a través de las nubes se esté buscando ese mismo fenómeno, reconociendo en el cielo la obra artística.

Sin embargo, el arte no es la imitación de la naturaleza, ni una copia de la misma, tampoco es imaginar cómo es tal o cual fenómeno natural, el arte es traer al lienzo, a la escena, algo que existe en el exterior pero que pasa por un proceso de interpretación personal, aun cuando ésta pueda ser precisamente una alusión al original. En ese sentido, el arte juega un papel fundamental en el desarrollo de las personas, más aún cuando se trata de edades tempranas. Como agente educativo se ejerce una influencia significativa en el desarrollo cognitivo de las y los estudiantes al potenciar una amplia gama de habilidades, que van desde la observación y atención hasta la memoria, imaginación, razonamiento, resolución de problemas, pensamiento crítico y creativo. Este enfoque integral genera un entorno propicio para el florecimiento de las capacidades mentales de las y los educandos.

En el ámbito afectivo, el arte desempeña un papel crucial al fomentar la expresión y regulación emocional de las y los estudiantes, contribuyendo así a la construcción de una autoestima saludable, el autoconocimiento, la motivación, la satisfacción y el bienestar emocional. Asimismo, a nivel social, el arte se configura como un facilitador de la comunicación, interacción, colaboración, empatía, respeto, tolerancia, solidaridad, participación activa y formación de una conciencia ciudadana. En este contexto, el arte es una herramienta clave para el enriquecimiento cultural de los estudiantes, promoviendo una cultura general más amplia, una sensibilidad estética agudizada, la apreciación artística, la consolidación de la identidad cultural, la valoración de la diversidad cultural y la preservación del patrimonio. Este enfoque multifacético del arte dentro del entorno educativo refleja su capacidad única para contribuir de manera integral al desarrollo holístico de las y los estudiantes.

En ese mismo sentido, la UNESCO promueve una concepción amplia de la educación artística que trasciende la simple enseñanza de habilidades técnicas. Reconoce que la disciplina abarca aspectos culturales, sociales y emocionales fundamentales para el desarrollo integral

de los individuos. En este sentido, enfatiza la importancia de fomentar la creatividad, la apreciación estética y el pensamiento crítico en el proceso educativo. La visión de la UNESCO sobre la educación artística destaca su potencial para nutrir el espíritu humano, promover la diversidad cultural y contribuir a la construcción de sociedades más inclusivas y adaptables (Escuela Arrayan, 2024).

Dentro del ámbito de búsqueda de la UNESCO por garantizar una adecuada incorporación de la educación cultural y artística en políticas, estrategias, planes de estudio y programas culturales y educativos relevantes, se ha delineado un marco básico. Este marco proporciona directrices fundamentales para fomentar y potenciar la educación en estas áreas, reconociendo su relevancia en el entorno actual. Sin embargo, a México aún no llega a todos los espacios y rincones educativos, por lo menos no en la práctica.

La *Hoja de Ruta para la Educación Artística*,¹ concebida con el propósito de analizar la potencial contribución de la educación artística para satisfacer las necesidades de creatividad y sensibilización cultural en el siglo XXI, aparece como un documento central en este panorama. Su enfoque se fija en identificar las estrategias necesarias para la introducción o fortalecimiento de la educación artística en los entornos de aprendizaje, con el fin de maximizar su impacto y alcance en las escuelas en lo general y en cada alumna o alumno en lo particular. Puede ser elaborada por diferentes entidades, dependiendo del contexto y del país en cuestión. En muchos casos, este tipo de documento es desarrollado por organismos gubernamentales encargados de

¹ *La Hoja de Ruta para la Educación Artística* es un documento que establece una guía o plan detallado para la implementación y promoción de la educación artística en un determinado contexto o país. Esta hoja de ruta suele ser desarrollada por entidades gubernamentales, organizaciones educativas, culturales o internacionales, como la UNESCO, con el objetivo de definir metas, estrategias, políticas y acciones concretas que contribuyan al desarrollo y fortalecimiento de la educación artística en todas sus formas y niveles educativos. Además, la hoja de ruta puede incluir recomendaciones sobre recursos necesarios, formación docente, evaluación de programas y otros aspectos relevantes para garantizar una educación artística integral y de calidad. UNESCO, Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI Lisboa, 6-9 de marzo de 2006, 26 p.

la educación, ministerios de cultura, organizaciones internacionales como la UNESCO o instituciones especializadas en educación artística (UNESCO, 2006).

Dentro de los objetivos trazados por este organismo internacional destaca el compromiso de garantizar el cumplimiento del derecho humano a la educación y la participación en la cultura, así como el desarrollo de las capacidades individuales y la mejora de la calidad educativa. Asimismo, se enfatiza en la importancia de fomentar la expresión de la diversidad cultural como un pilar fundamental de este proceso formativo.

No obstante, este marco también vislumbra una serie de desafíos que enfrentará la educación artística en el futuro. La institución señala la persistencia de inequidades en el desarrollo de este ámbito y ofrece un conjunto de recomendaciones orientadas a promover su expansión y fortalecimiento (UNESCO, 2006).

En este contexto, la “Conferencia Mundial sobre la educación cultural y artística” aparece como un evento de gran relevancia, orientado a revitalizar y fortalecer una coalición mundial en favor de la cultura y la educación artística. A través de este espacio de encuentro y diálogo, se busca consolidar esfuerzos internacionales dirigidos a potenciar el papel transformador de la educación cultural y artística en la sociedad contemporánea.

En el ámbito nacional, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) busca modernizar y mejorar la enseñanza de las artes en México, con la iniciativa se pretende dar respuesta a las necesidades de adaptar los programas educativos según lo demanda el siglo XXI. A pesar de que la reforma se sustenta en un enfoque humanista, en el cual, por lo menos en teoría, las artes juegan un papel primordial, sigue sin quedar clara su integración. Es decir, el planteamiento no es explícito en cuanto a una educación integral donde la educación artística tenga un lugar equitativo y fundamental (Educación futura, 2024).

El reto está en llevar a la práctica cotidiana la enseñanza artística, ya sea de manera explícita o transversal. En ese sentido, se presentan algunos ejemplos de cómo se pueden practicar y aprender ciencias exactas, ciencias naturales, ciencias sociales y humanísticas con y a tra-

vés del arte. En este caso concreto se consideran sólo algunas muestras del amplio abanico que ofrecen las bellas artes:

Esta Torre Eiffel puede ser plasmada en papel por las y los alumnos usando sus conocimientos de planos cartesianos, para la práctica es útil cualquier pintura, edificio o personaje favorito:



Fuente: Imagen creada con IA.

Otro ejemplo es dibujar una imagen a elección de la o el alumno basándose en la geometría, de tal manera que imaginariamente se pueda armar y desarmar la pieza:



Fuente: Imagen creada con IA.

Otro caso práctico es elegir, o bien, escribir un poema de autoría propia y desordenar las palabras, luego asignar un número de la secuencia Fibonacci, de tal manera que al ordenar la secuencia numérica se consigue también el orden del poema:

13nada 0Bella 2me 21visto 1estrella 3hace 5con 8que 13se
0Bella 2llorar 21compara 1que 3tu 5tu 8destello 13es
0Bella 2belleza 21y 1que 3cautivas 5puedo 8es 13tan
0Bella 2y 21dejar 1que 3de 5admirar²

En cuanto a las ciencias naturales las y los alumnos pueden crear ilustraciones científicas a partir de estudiar organismos vivos, anatomía humana, células, ecosistemas u otros conceptos científicos y luego crear dibujos detallados y precisos de lo que han aprendido. Utilizar diferentes técnicas artísticas, como a lápiz, acuarela o pintura al óleo, para representar con precisión las características y estructuras de los objetos de estudio.

Las creaciones de Ernest Haeckel, pintor y biólogo del siglo XIX, son un buen ejemplo de cómo hacerlo, además estas mismas obras del artista alemán llevan el conocimiento a través de una pintura no sólo de la propia técnica si no también de los contenidos temáticos de las áreas de las ciencias naturales. El científico plasma el mundo natural y microscópico tanto de las más altas montañas, como de las mismas profundidades del océano.



² Fuente del poema en orden correcto: <https://www.yavendras.com/>

El arte, como reflejo de la sociedad y la cultura en la que surge, ofrece una ventana única para comprender los pensamientos, valores y preocupaciones de una época determinada. A través de un intrincado mecanismo de simbolización, las obras de arte capturan no sólo la estética y la sensibilidad de su tiempo, sino también los aspectos más profundos y complejos de la vida humana. Al estudiar el arte de una determinada época, se desentrañan los contextos históricos, políticos y sociales que moldean su creación, así como también identificar las corrientes filosóficas y las influencias literarias que la inspiran. De esta manera, el arte se convierte en un invaluable recurso para explorar y entender los diferentes periodos históricos, las corrientes de pensamiento que los caracterizan y las obras literarias que los acompañan, proporcionando una visión integral y enriquecedora de la historia y la cultura.

El estudio del arte proporciona una perspectiva única para explorar la historia desde diferentes ángulos. Por un lado, el análisis de las obras de arte a lo largo de diferentes periodos históricos permite no sólo apreciar la evolución estilística y técnica, sino también comprender los cambios sociales, políticos y culturales que marcan cada época. Por ejemplo, al estudiar la pintura renacentista italiana, *La Última Cena* de Leonardo Da Vinci, sumerge al espectador en el tiempo y permite entender cómo esta pintura refleja las ideas humanistas y religiosas de ese periodo. Por otro lado, las obras de arte también actúan como testigos silenciosos de los eventos históricos que representan. Por ejemplo, *Los Fusilamientos del 3 de Mayo* de Francisco de Goya es una representación visual de la brutalidad de la guerra y la lucha por la libertad durante la ocupación napoleónica en España. Así, a través del arte, se pueden explorar y comprender los relatos visuales que las imágenes ofrecen, proporcionando una mirada más profunda y emocional a los acontecimientos históricos.

El análisis de obras de arte también ofrece una vía para explorar la filosofía, desde el contenido mismo de la obra hasta la corriente filosófica que refleja el periodo en que fue creada. Por ejemplo, si se considera la pintura "*El jardín de las delicias*" de El Bosco adentra a las y los alumnos en las profundidades de la filosofía medieval y renacentista,

explorando temas como el pecado, la moralidad y la dualidad entre el bien y el mal. Esta obra, cargada de simbolismo, invita a reflexionar sobre cuestiones filosóficas fundamentales, como la naturaleza humana y el sentido de la existencia.

Figura 2: "El jardín de las delicias" de El Bosco



Del mismo modo, obras del periodo barroco como *"Las Meninas"* de Diego Velázquez, permiten indagar en debates filosóficos sobre la realidad y la representación, la percepción y la identidad. A través del análisis de estas obras de arte, no sólo se comprenden las ideas filosóficas que subyacen en ellas, sino también propician la necesidad de reflexionar sobre cómo éstas se entrelazan con el contexto histórico y cultural en el que surgieron.

Figura 3: Diego Velázquez. "Las Meninas"



En el estudio de la literatura, el arte desempeña un papel fundamental al proporcionar una representación visual de los temas, personajes y atmósferas que se encuentran en las obras literarias. Por ejemplo, si se considera la novela *“Don Quijote de la Mancha”* de Miguel de Cervantes, se encuentran numerosas representaciones artísticas que capturan la esencia de esta obra maestra de la literatura española. Además, la adaptación teatral de clásicos literarios también ofrece una forma dinámica y emocionante de acercarse a la literatura. Por ejemplo, una puesta en escena de *“Romeo y Julieta”* de William Shakespeare no sólo permite experimentar la historia de amor trágica de los personajes, sino también explorar los temas universales de amor, destino y conflicto familiar que son característicos de la obra. A través de estas representaciones artísticas, las y los estudiantes pueden profundizar su comprensión de los textos literarios y apreciar la riqueza y la diversidad de la tradición literaria.

Para concluir es necesario señalar que la educación artística es una pieza fundamental en el desarrollo integral de los individuos. Cuando se aborda desde una perspectiva que va más allá de la mera realización de manualidades, se convierte en un espacio enriquecedor donde se cultivan habilidades cognitivas, emocionales y sociales. La apreciación y práctica del arte no sólo estimulan la creatividad y la expresión individual, sino que también promueven la reflexión crítica y la comprensión profunda de la realidad que nos rodea.

Al integrar el arte en la enseñanza de otras disciplinas, como las ciencias exactas, naturales, sociales y humanísticas, se abre un mundo de posibilidades educativas. El arte funciona como un puente entre diferentes áreas del conocimiento, permitiendo a las y los estudiantes explorar conceptos abstractos de una manera tangible y significativa. Por ejemplo, a través del arte, se comprenden mejor los fenómenos científicos, se analizan contextos históricos y se reflexiona sobre cuestiones sociales contemporáneas.

En este sentido, la educación artística no sólo se limita a la adquisición de habilidades técnicas o estéticas, sino que se convierte en un espacio para el desarrollo de competencias transversales fundamentales en el mundo actual. La capacidad de pensar de manera crítica

y creativa, de trabajar en equipo, de comunicarse efectivamente y de adaptarse a diferentes contextos son sólo algunas de las habilidades que se fortalecen a través del arte.

Además, la educación artística también desempeña un papel crucial en el desarrollo socioemocional de los estudiantes. El arte les brinda la oportunidad de explorar y expresar sus emociones, desarrollar la empatía hacia otras perspectivas y aprender a tolerar la ambigüedad y la incertidumbre. Estas habilidades son esenciales para cultivar ciudadanos responsables y conscientes de su entorno, capaces de contribuir de manera positiva a la sociedad.

Referencias

- Eisner W. Elliot (2004). *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona, Paidós.
- Ernest, Gombrich.(2007). *Historia del Arte*. Phaidom Press Limited.
- Etien, Daniel Fass *Las artes en la Nueva Escuela Mexicana: Reto Pendiente*. <https://www.educacionfutura.org/las-artes-en-la-nueva-reforma-educativa-reto-pendiente/>
- Gombrich Ernest (2008). *Arte e Ilusión: estudio de la psicología de la representación pictórica*. Londres, Phaidom Press Limited.
- Haeckel, Ernest. (1904). *Formas de la naturaleza*. Alemania,
- Hiriart, Hugo (1999). *Los dientes eran el piano*. México, Tusquets.
- <https://dle.rae.es/arte>
- [https://escuelaparticulararrayan.cl/que-dice-la-unesco-sobre-la-educacion-artistica/=](https://escuelaparticulararrayan.cl/que-dice-la-unesco-sobre-la-educacion-artistica/)
- <https://montessorilancaster.edu.mx/la-importancia-del-arte-en-la-educacion/>
- https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384200_spa
- UNESCO, *Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI Lisboa, 6-9 de marzo de 2006*.
- www.nuevaescuelamexicana.or

POBLACIÓN EN CONDICIONES DE VULNERABILIDAD EN MÉXICO: RETOS DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Mónica Guadalupe Chávez Elorza

Introducción

El sistema educativo en el país se caracteriza por tener, a nivel internacional, lugares por debajo de la media en comparación con países que pertenecen a la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) en los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). Durante el periodo 2006 a 2018, las puntuaciones que ha obtenido México en la prueba PISA no ha variado significativamente, pues en 2006 se tuvieron los siguientes resultados en matemáticas: 406, en lectura: 410 y en ciencias: 401. Para 2018 se tuvieron las puntuaciones en matemáticas: 409, en lectura: 420 y en ciencias: 419 (Martínez, 2023).

Como resultado de la pandemia de la COVID-19, los resultados de PISA 2022 indican que a nivel global la mayoría de los países retrocedieron en los resultados; esto no fue distinto para México. En general, se tiene que el país retrocedió en comparación con los resultados de 2018, así, en matemáticas retrocedió 14 puntos, en lectura 5 puntos y en ciencia 9 puntos (Martínez, 2023). Pese a esta lectura homogénea de los resultados obtenidos, la realidad es que existe una estratificación en el logro de aprendizajes al interior del país que obedece, entre otras cosas, a la desigualdad social y económica imperante.

De acuerdo con el Informe 2019 del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2019), la pobreza, la discapacidad, la ruralidad y ser indígena aparecen como factores que condicionan el acceso de la población a la educación. Aunado a esto, la diferenciación del logro de aprendizajes no es igual para todas y todos quienes

logran acceder al sistema educativo en el país; resultados del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) indican que existe una diferenciación estatal y por tipo de escuela entre las y los estudiantes (INEE, 2019).

En este contexto, la inclusión educativa puede ser una ruta que permita atender y revertir la tendencia actual en el acceso y logro de los aprendizajes por parte de las y los estudiantes y de todas y todos los actores que participan en el sistema educativo en México.

El objetivo de este capítulo es identificar los retos de la inclusión educativa para la población en condiciones de vulnerabilidad, para ello, primero se revisará qué se entiende y quién constituye la población que es considerada en condiciones de vulnerabilidad. En segundo lugar, se hará un breve recorrido de lo que se entiende por inclusión educativa. En tercer lugar, se analizan las condiciones o resultados educativos de la población en situación de vulnerabilidad en México. En seguida, se revisan cuáles son los retos que enfrenta esta población para ser incluida en el sistema educativo. Por último, se presentan algunas conclusiones.

Población en condiciones de vulnerabilidad

Es muy común encontrar los términos “persona vulnerable”, “grupos o poblaciones vulnerables”, sin embargo, es más apropiado hacer alusión a personas, grupos, poblaciones “en condiciones de vulnerabilidad” o grupos en situación de riesgo, dado que la persona, grupo o población no tienen de manera innata esta condición, sino que ésta es el resultado de las desigualdades entre las personas, por tanto, esta condición ha sido construida social, histórica y estructuralmente (Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH), 2015; García, 2021).

En este sentido, se tiene que el Estado debe atender a aquellas personas o grupos que se encuentran en desventaja, que son discriminados o que tienen vulneraciones a sus derechos, dado que por la asimetría de poder en la que se encuentran, no cuentan con los recursos para revertir la situación. De esta manera, es que a través de leyes, normas y políticas públicas es como se atienden estas asimetrías y/o desigualdades (García, 2021).

En México, se puede analizar la manera en que la vulnerabilidad ha sido entendida en los gobiernos en México, a través de cómo se definió en los Planes Nacionales de Desarrollo (PND). De acuerdo con lo que se aprecia en el Cuadro 1, “la vulnerabilidad” hace alusión a una condición de desventaja social y que la política social debe reducirla o eliminarla, a través de estrategias y/o programas dirigidos a esta población.¹

Las personas o grupos identificados en riesgo o en condiciones de vulnerabilidad dependen de la institución que los señale. Así, para la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH, 2015; 2022), se trata de personas en situación de pobreza, migrantes; personas en situación de víctimas; niñas, niños y adolescentes; jóvenes, personas mayores y familias; personas desaparecidas y no localizadas; personas que pertenecen a la comunidad LGBTIQ+; mujeres, periodistas y personas defensoras civiles; víctimas de trata de personas; pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes; personas con discapacidad, personas privadas de la libertad.

Mientras que para la Organización de Naciones Unidas (ONU, s/f) se trata de afrodescendientes; indígenas; romaníes, sinti y nómadas, migrantes, refugiados, personas que viven en pobreza extrema, mujeres y personas de la comunidad LGBTIQ+. Vale la pena señalar que las mujeres no son una minoría, pues constituyen a más de la mitad de la población a nivel mundial, pero se encuentran en condiciones de vulnerabilidad como consecuencia del patriarcado y de las estructuras de género imperantes en la sociedad (Facio & Fries, 1999).

Las características de estas personas o grupos hacen que la intensidad de las condiciones de riesgo o vulnerabilidad varíen, según Espinosa, Calzoncit, Valdez & Castro (2012, como se citaron en Alemán, 2023, p. 94), argumentan que esto dependerá de la “intersección” de las características de la persona; por ejemplo, la clase, la etnia, la preferencia sexual, etcétera.

¹ Vale señalar que en el PND 2018-2024 la política social tuvo un profundo cambio al eliminar criterios de exclusión, es decir, el acceso a los distintos programas está basado en los derechos; por ejemplo, todas y todos los jóvenes que asisten a la escuela básica, media superior y superior pueden recibir la beca Benito Juárez.

Cuadro 1. Significado de la vulnerabilidad en los Planes de Desarrollo en México

Plan Nacional de Desarrollo	Significado de vulnerabilidad
PND 2001-2006	<p>No se definió la vulnerabilidad.</p> <p>Se hace alusión a los <i>grupos sociales marginados</i>, identificados como aquellas y aquellos individuos o familias que se hayan en situaciones de mayor desventaja y que resultan más vulnerables en el proceso de desarrollo.</p> <p>Se busca que las personas puedan tener un desarrollo personal más pleno, mejoramiento de sus condiciones económicas y alcancen una posición social más alta.</p>
PND 2007-2012	<p>Consecuencia derivada de desventajas y una mayor incidencia en la vulneración de derechos, que tienen su origen en asuntos sociales, así como por características personales y/o culturales de quienes sufren esta condición.</p>
PND 2013-2018	<p>No se definió la vulnerabilidad.</p> <p>Se hizo alusión a <i>grupos en desventaja social</i> y se buscaron estrategias para enfrentar y superar el hambre, así como para revertir la pobreza y la pobreza extrema. También hubo iniciativas para propiciar la ciudadanía con igualdad de género y sin exclusiones.</p> <p>La política social en el país se enfocó en respetar los derechos humanos y ciudadanos de las y los mexicanos.</p>
PND 2019-2024	<p>El modelo de desarrollo se orientó en subsanar y no agudizar las desigualdades, busca defender la equidad y la diversidad cultural y del ambiente natural.</p> <p>La política social se basa en objetivos y programas prioritarios para atender a grupos que atraviesen condiciones de algún riesgo o bien <i>grupos en desventaja social</i>.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de Alemán (2023) y Diario Oficial de la Federación (DOF) (2001).

Esta propuesta analítica, la “interseccionalidad”, proviene de los feminismos negros, Kimberlé Crenshaw (2012, como se citó en Pérez, 2021, p. 339) la utilizó para hacer notar que el sistema legal en Estados Unidos, al aplicar un sólo enfoque, de género o de raza, no lograba mostrar cómo es que las mujeres afroamericanas eran excluidas del

cobijo de las leyes. Así, la intersección del racismo y del sexismo que enfrentaban estas mujeres sólo podía comprenderse al tener una “mirada interseccional”.

Patricia Collins hizo alusión de que se trata de “una matriz de opresión o dominación”, dado que los sistemas de opresión de la clase, la raza y el género se interconectan. Reconocer esta matriz permite que el grupo subordinado pueda conocer sus propias experiencias, lo cual en cierto modo brinda un empoderamiento, a través del propio conocimiento de su realidad (Collins, 1990).

La visión androcéntrica de la discriminación es aditiva y binarista, es decir, las características de las personas se suman, primero parten de la diferenciación de si se es mujer u hombre, después de si se es blanca o negra. Muchas de estas características se asumen como “esencializadoras”, algo relativo a la identidad de las personas. Sin embargo, Collins (1990) sostiene que, si las discriminaciones se analizan desde una visión interseccional, se abre otro paradigma, pues se podrían ver cómo operan los sistemas de opresión, de género, clase y raza. Esto hace, además, que la persona no tenga que elegir cuál es su identidad de manera prioritaria o subordinar una característica a otra, por ejemplo, la clase a la nacionalidad (Pérez, 2021).

La perspectiva interseccional no es binarista porque no se plantean duplas tales como personas oprimidas contra personas opresoras; personas marginadas contra personas privilegiadas, etcétera; sino que todas las personas pueden habitar de manera simultánea distintas dimensiones; por ejemplo, ocupar al mismo tiempo un lugar de opresión o privilegio, dependiendo de sus diversas ubicaciones sociales (Pérez, 2021).

Según Pérez (2021) se perciben al menos dos ventajas del uso de la perspectiva interseccional, una es que recae en su potencial para la hechura de políticas públicas, dado que las respuestas a las opresiones deben ser también interseccionales, esto es: el abordaje de las discriminaciones no será unidimensional. La otra se trata de que la visión será de abajo hacia arriba y no de arriba hacia abajo, lo cual permite que se atiendan los problemas de aquellas y aquellos que están atravesados por múltiples categorías, es decir, de las y los menos aventajados.

Adicionalmente, Esguerra & Bello (2014) argumentan que el enfoque de la “interseccionalidad” también evita que exista una olimpiada de las opresiones en donde distintos grupos compiten para posicionarse como los más oprimidos y entonces recibir prioritariamente los apoyos del Estado. En ese sentido, las políticas públicas deben centrarse en incidir en la matriz de dominación y no necesariamente en grupos o sectores sociales fragmentados. El enfoque interseccional debe adoptarse de manera transversal en todas las instituciones gubernamentales que ejecutan políticas públicas, de este modo, se promueve un trabajo articulado con un fin común. En ese sentido, este enfoque de políticas públicas debe alejarse poco a poco de la focalización hacia ciertos grupos puesto que, las políticas públicas deben incidir en la transformación y cambio social y cultural de las instituciones para que haya cambios hacia los principios de derechos humanos y de igualdad. Dicho de otro modo, la política pública planteada desde la interseccionalidad no busca administrar beneficios para los grupos o minorías en desventaja, sino que tiene por objetivo transformar la realidad social para que no exista una matriz de opresiones.

Si se aplica esto a la política social del actual gobierno, se tendrían que generar programas que cubran las distintas posiciones o lugares que esa persona o grupos de personas ocupan. Actualmente, los programas sociales están focalizados por segmentos o características poblacionales, por ejemplo, Jóvenes Construyendo el Futuro, adultos mayores o madres solteras. No obstante, se necesita cambiar hacia la integralidad de una política pública para que una persona con la intersección de muchas desventajas u opresiones pueda ajustar sus derechos a los que goza el resto de la población. Si se analiza, la política social actual es binaria y aditiva de desventajas y, por tanto, se puede apreciar que una madre soltera adolescente estudiante con alguna discapacidad tendría elementos suficientes, por la interseccionalidad de su condición, para recibir apoyos simultáneos de los diversos programas: becas y/o apoyos para el Bienestar Benito Juárez para educación media superior, madres trabajadoras y personas con discapacidad.

Educación y/o inclusión educativa

La educación inclusiva o la escuela inclusiva surgió desde una mirada estrecha, la cual se ha ido transformando a una concepción más amplia: pasó de la educación especial para ciertas personas, a la escuela de enseñanza especial, escuela de integración, escuela para la atención de personas con necesidades especiales en el aprendizaje hasta llegar al concepto de escuela inclusiva (Juárez, Comboni & Garnique, 2010; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), 2008). En el Cuadro 2 se plasman los enfoques más relevantes de la consolidación de lo que se entiende por inclusión.

Cuadro 2. Evolución del significado de educación inclusiva

Enfoque	Descripción
Necesidades especiales	<ul style="list-style-type: none"> - Educación orientada a las y los estudiantes con necesidades especiales, tales como personas discapacitadas física y/o mentalmente, además de personas refugiadas. - Se crean estructuras curriculares e institucionales diferenciadas lo que genera segregación y aislamiento en el sistema educativo. - La existencia de una discapacidad no es una limitación para que la y el estudiante logre aprender.
Integración	<ul style="list-style-type: none"> - Se alejó del modelo de segregación de currículos y creación de escuelas para necesidades especiales. Las y los estudiantes pudieron asistir a escuelas comunes. - No contempló modificaciones en los currículos que respondieran a las necesidades ni expectativas de las y los estudiantes que se <i>integraron</i> en las escuelas comunes. - La y el estudiante con alguna diferencia o necesidad especial debería <i>adaptarse</i> a las escuelas comunes, sin que hubiese cambios institucionales, curriculares y pedagógicos.
Inclusión	<ul style="list-style-type: none"> - Es una mirada más amplia que la integración, pues implica que se deben formular y aplicar estrategias de aprendizaje que respondan a la diversidad -cultural, social e individual- de las y los estudiantes. - La inclusión es un principio orientado al proceso, es decir, la educación inclusiva indica que la educación es un derecho humano, que ésta debe ser de calidad y que debe promoverse la equidad.

Fuente: elaboración propia con base en la UNESCO, 2008.

Pese a ello, es frecuente que se relacione el término inclusión educativa como educación para las personas con discapacidad (Didrikson & Márquez, 2023). La UNESCO sostiene que la educación inclusiva debe ser entendida como aquella que atiende a la diversidad de todas y todos los educandos y que *puede interpretarse como un proceso continuo en un sistema educativo en permanente evolución que prioriza los que actualmente no pueden acceder a la educación y en los que están escolarizados (sic) pero no aprenden* (UNESCO, 2008, p. 9). Para Murillo (2017) la educación inclusiva:

Puede ser entendida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias; así como reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. (p. 46)

Ambas definiciones hacen alusión a los procesos de exclusión dentro y fuera del sistema educativo. En ese orden de ideas, se puede también encontrar en la literatura la visión de la o las formas de exclusión. De tal suerte que existen grupos en condiciones de vulnerabilidad, aquellos que presentan ciertos grados de marginalidad, pobreza y/o subordinación en sus procesos políticos. Esto último implica que se puedan dar formas de colonización dado que se impulsan políticas que buscan reconocer o integrar su condición cultural (Antezana, 2016).

Así, esta mirada colonizadora se puede contener o revertir en la medida en que se formulen e implementen pedagogías descolonizadoras, donde el proceso de enseñanza-aprendizaje se construya desde una posición desde la o el otro (pedagogías más horizontales). Esto se va a conocer también como pedagogías críticas o inclusivas.

Ahora bien, ¿qué elementos o dimensiones debe comprender la inclusión educativa? Según Didrikson & Márquez (2023), debe comprender las dimensiones de: acceso equitativo, pedagogías inclusivas, pertenencia y obligatoriedad. A continuación, se hace una breve descripción de cada una de ellas.²

² Vale la pena señalar que a pesar de que este autor y autora hacen alusión al nivel

1) Acceso equitativo: dado que existen diferencias en la matriculación en la educación superior debido a la condición socioeconómica de las y los jóvenes, lo que se aprecia es una estratificación vertical y horizontal. La primera dado que el alumnado con mejores trayectorias académicas accede a programas y/o universidades de mayor prestigio. La segunda indica que los grupos en desventaja social tienen barreras para acceder a la matrícula a la educación superior debido los exámenes de ingreso, principalmente.

Una de las soluciones que se ofrecen es la aplicación de políticas afirmativas, las cuales crean cuotas para ciertos perfiles y/o grupos, o bien, brindan apoyos o becas. No obstante, fallan puesto que no garantizan la igualdad de resultados ni igualdad de trato. McCowan (2016, como se citó en Didrikson & Márquez, 2023, p. 14) señala que para eliminar la estratificación vertical deben existir suficientes lugares para todas y todos quienes deseen ingresar a la universidad, que además tengan un mínimo de preparación y que no existan otras barreras como los exámenes de acceso. Asimismo, para eliminar la estratificación horizontal se debe garantizar la calidad en el currículo y en el reconocimiento de todos los títulos universitarios.

Didrikson & Márquez (2023) señalan que la inclusión educativa ha ido más lejos de sólo garantizar el acceso, se ve como un enriquecimiento, pues se busca reconocer la singularidad y contribución de las diversas identidades que se encuentran en las universidades. Aún más, la inclusión educativa debe ir de la mano de una cultura inclusiva, esto es, se deben reconocer a las culturas de los pueblos originarios, así como sus saberes.

de educación superior, esto no implica que no pueda ser válido para el resto de los niveles educativos. La única cuestión es que en la ES los procesos de exclusión son más agudos dado que para acceder a la ES se tiene que hacer un examen de admisión, en el que las personas menos aventajadas socioeconómicamente suelen tener peores resultados en comparación de aquellas y aquellos menos aventajados. De igual manera, las y los estudiantes de bajos recursos o que pertenecen a grupos que se hallan en condiciones de vulnerabilidad, pero que logran acceder a la ES, enfrentan desventajas en sus trayectorias académicas en comparación con el resto del alumnado, lo que puede implicar que tengan un desempeño académico bajo.

2) Pedagogías inclusivas: los modelos de enseñanza siguen estando centrados en el profesorado, sin mencionar que la ausencia de condiciones que promuevan aprendizajes significativos y la poca capacitación al profesorado hacen que haya pobres resultados en la educación superior. Así, Didrikson & Márquez (2023, p. 17) argumentan que el enfoque inclusivo busca enmendar estas condiciones y promover un aprendizaje de alto nivel en el alumnado a través de *pedagogías inclusivas y herramientas o materiales ajustados a las necesidades del alumnado*.

3) Valores de la inclusión: la pertenencia de las y los alumnos a una institución, puesto que es un factor esencial que promueve el compromiso, bienestar y éxito de ellas y ellos en lo educativo.

4) Obligatoriedad: es necesario pasar de la ampliación de la cobertura de la educación superior, a través de la promoción de la gratuidad, hacia la garantía del egreso y la inserción laboral exitosa de las y los jóvenes.

Algunos autoras y autores, como Santaella (2014), sugieren que la inclusión educativa debe contemplar una pedagogía crítica, que cuestione las relaciones de poder imperantes, que suelen ser jerarquizaciones injustas y desiguales. Lo que busca este tipo de pedagogía es la creación de una sociedad más justa, a través de la transformación de la ciudadanía que promueva y reconozca la diversidad. Además, un modelo educativo crítico debe buscar erradicar la dualidad educando/a-educador/a, y que sea una relación más horizontal que permita desarrollar habilidades para la reflexión y acción liberadora. Esto implica que la educación debe estar contextualizada.

Situación de la educación de los grupos en situación de vulnerabilidad en México

Para la Secretaría de Educación Pública (SEP), en términos educativos, el grupo de población en condición de vulnerabilidad se conforma por niñas, niños y adolescentes: 1) con bajo rendimiento escolar, 2) que pertenecen a familias u hogares de jornaleras y jornaleros migrantes, 3) con situación de extra-edad, 4) en situación de calle, 5) que asisten a escuelas multigrado, 6) que asisten a la escuela binacional (conocida como Escuela Básica Sin Fronteras) y 7) que asisten a escuelas telesecundarias (Olivos, 2010).

Como se puede apreciar, se delimita a la población que asiste a la educación básica y media superior, pero no a la superior. Esto obedece a que fue apenas en 2019 cuando se reformó el artículo 3º constitucional para que la educación básica, media superior y superior, impartida por el Estado sea *obligatoria, universal, inclusiva, pública, gratuita y laica* (DOF, 2019, p. 2). Además de que se establece que los criterios que orientará a la educación son los siguientes: democrático, nacional, equidad, inclusivo, intercultural, integral y de excelencia. Inclusivo hace referencia a que se tomarán en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de las y los estudiantes, se buscará eliminar barreras para el aprendizaje y la participación (DOF, 2019).

En concordancia con lo anterior, en la Ley General de Educación Superior de 2021 (Diario Oficial de la Federación (DOF), 2021) se contempla en el artículo 8º que la Educación Superior (ES) se debe orientar conforme a los criterios de igualdad sustantiva, inclusión, igualdad de oportunidades, el reconocimiento de la diversidad, la interculturalidad en el desarrollo de las funciones y la excelencia educativa. Mientras que la Ley General de Educación (DOF, 2019) considera que la inclusión -capítulo VIII, comprende los artículos 61 a 68 y que fueron declarados inválidos por la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN) a acción de inconstitucionalidad- busca eliminar las barreras que limitan acceder, permanecer y participar en la educación, así como eliminar prácticas de discriminación, exclusión o segregación.

En estos artículos se contempla no sólo a la población con alguna discapacidad, sino también a toda la población, pues se busca que se valore *(la) diversidad, adaptando el sistema para responder con equidad a las características, necesidades, intereses, capacidades, habilidades y estilos de aprendizaje de todos y cada uno de los educandos* (DOF, 2021, p. 23).

Pese a este marco legal, en la realidad del sistema educativo, las cifras indican que existe una estratificación en el logro académico de acuerdo con la pertenencia de la y el estudiante a un estrato socioeconómico determinado. Tapia & Valencia (2016) señalan que existe una paradoja en el sistema educativo en México porque, por un lado, hay avances importantes en la cobertura educativa básica y de escolaridad y, por otro lado, se aprecia una desigual distribución de los aprendizajes en favor de las y los estudiantes más favorecidos.

Con datos del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) de 2012 -evaluación realizada a estudiantes de escuelas públicas y privadas que cursen los últimos grados de educación básica y educación media superior-, Tapia & Valencia (2016) muestran que existen dos tipos de desigualdades en el logro de aprendizajes entre el alumnado: intraescolar y extraescolar. Estas desigualdades son el resultado de la desigualdad en el acceso a la educación. Rizo (2002, citado en Martínez & Rojas, 2017, p. 61) argumenta que es pertinente hacer la distinción entre igualdad de acceso, igualdad de resultados internos y de resultados o impactos externos, ya que dadas las diferencias individuales, familiares y sociales de inicio, es necesario compensar, visto desde la equidad, estas desigualdades en pro de quien más lo necesita.

Cifras del INEE (2019) indican que existe una alta incidencia de inasistencia de la población en edad idónea para cursar la educación obligatoria según algunas condiciones de vulnerabilidad. Así, en 2015, vivir en una localidad rural, ser indígena, tener una discapacidad y estar en condiciones de pobreza incidían en una menor asistencia a la escuela, véase el Cuadro 3.

Cuadro 3. Tasa de inasistencia de la población en edad idónea para cursar la educación obligatoria, según población seleccionada

Población seleccionada	Porcentaje	Población
Total	14.4	4 762 863
Sexo		
Hombres	14.7	2 452 136
Mujeres	14.1	2 310 727
Tamaño de localidad		
Rural	17.1	1 482 692
Urbana	13.5	3 280 171
Condición étnica		
Indígena	17.2	664 088
Resto de la población	14.0	4 098 775
Discapacidad ³		
Con discapacidad	23.9	* 207 829

Sin discapacidad	10.6		3 562 024
Condición de pobreza ³			
Pobreza	14.1		2 493 536
Pobreza extrema	23.9		735 221
Pobreza moderada	12.0		1 758 315
Vulnerable por carencias	15.5		1 152 927
Vulnerable por ingresos	1.6	*	47 158
No pobre y no vulnerable	1.2	*	77 741

Fuente: Tomada de INEE (2019, p. 42).

En cuanto a los resultados por entidad federativa, a nivel primaria y secundaria en matemáticas, se tiene que a nivel estatal existen diferencias importantes. Por ejemplo, Zacatecas, pese a estar en la región norte del país, las y los estudiantes de primaria tienen puntuaciones semejantes a las del estudiantado de estados como Guerrero y Veracruz. Además de que retrocedieron en las puntuaciones obtenidas de 2015 a 2018. Lo mismo ocurre para las y los estudiantes de nivel secundaria (véanse los siguientes cuadros).

Cuadro 4. Puntuaciones promedio y diferencias entre las puntuaciones promedio para 2018 y 2015. Primaria. Matemáticas. Estados seleccionados

Entidad	Puntuación promedio 2015	Puntuación promedio 2018	Diferencia 2018 vs. 2015
Jalisco	497	535	39
Nuevo León	516	526	11
Ciudad de México	528	534	5
Nacional	500	503	3
San Luis Potosí	510	502	-8
Guerrero	468	453	-15
Zacatecas	505	490	-16

Fuente: Elaboración propia con base en el INEE (2019, p. 97).

³ La información para esta subpoblación deriva de la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH) 2016.

*La precisión del estimador es menor a 90%.

Cuadro 5. Puntuaciones promedio y diferencias entre las puntuaciones promedio para 2017 y 2015. Secundaria. Matemáticas. Estados seleccionados

Entidad	Puntuación promedio 2015	Puntuación promedio 2017	Diferencia 2015 vs 2017
Jalisco	502	509	7
San Luis Potosí	496	511	15
Ciudad de México	521	531	10
Nacional	500	497	-3
Nuevo León	502	494	-8
Guerrero	467	458	-9
Zacatecas	507	483	-24

Fuente: Elaboración propia con base en el INEE (2019, p. 99).

Con lo que se acaba de mostrar, se puede decir que la igualdad de oportunidades no se cumple en el sistema educativo del país y, por tanto, facilitar el acceso a la educación de alumnas y alumnos más favorecidos hará que las desigualdades entre estudiantes más y menos favorecidos se incrementen en lugar de reducirse. La política educativa no debe premiar o becar a quien obtiene mejores logros en rendimiento y/o aprendizajes, sino a quienes obtienen los lugares más bajos. La igualación debe enfocarse en quienes están excluidas o excluidos del sistema educativo y, de los que ya asisten a la escuela, la política debe enfocarse entre quienes presentan los resultados más bajos.

Retos y estrategias para la inclusión educativa en México

En general, se ha visto que el sistema educativo en México es altamente desigual y que las poblaciones que se encuentran en desventaja social o vulnerabilidad suelen estar excluidos del sistema, o bien, obtener bajo logro académico. De seguir con esta tendencia, se estaría condenando a que tengan salidas laborales precarias, lo cual a su vez perpetúa el círculo de pobreza.

Es por ello que la política social basada en derechos debe tener una mirada interseccional, dado que las opresiones y/o vulnerabilidades no se suman, sino que se intersectan en ciertos individuos. Esto

ocasiona que políticas públicas con enfoque sumativo no atiendan de manera adecuada sus necesidades.

En este sentido, se recuperan algunas de las recomendaciones emitidas por otras y otros autores:

- a) Cambios en las políticas, las normativas y los sistemas educativos (Juárez, *et al.*, 2010) para que se puedan garantizar derechos educativos de todas y todos.
- b) Cambios en las actitudes y las prácticas educativas (Juárez, *et al.*, 2010), de tal suerte que no exista discriminación, segregación ni exclusión.
- c) Mejoramiento de los logros de aprendizaje en el sistema educativo (Morga, 2017), esto implica que las pedagogías cambien, que se revisen los contenidos y que se elimine la visión colonizadora en los planes curriculares; que se fomenten, además, los saberes ancestrales y se promueva la diversidad lingüística.

Adicionalmente, la literatura especializada indica que para superar algunos de las problemas educativos -ya sea en acceso, logro académico y/o alcanzar trayectorias exitosas-, del alumnado en situación de vulnerabilidad y/o pobreza, se deben implementar acciones sencillas que tienen un gran impacto. Al respecto, Eyzaguirre (2004) menciona que:

1. Las y los docentes deben tener expectativas y exigencias altas de su alumnado, sin importar las condiciones socioeconómicas de éste. Sostiene que existen factores condicionantes del logro académico tales como la pobreza, carencias del lenguaje, problemas de aprendizaje, bajo capital cultural de las familias, falta de apoyo de madres y padres, pero estos no son factores determinantes del logro académico. Adicionalmente, señala que la evidencia demuestra que el desarrollo de la habilidad lingüística es importante dado que contar con un amplio vocabulario es un predictor del logro académico.
2. Las y los docentes deben centrarse en el logro académico, esto es, la y el profesor deben responsabilizarse del aprendizaje de destrezas y conocimientos académicos de sus estudiantes.
3. Las y los profesores deben buscar crear ambientes de aprendizaje para el alumnado y de trabajo entre el profesorado, por

lo cual, deben existir normas claras que propicien ambientes armónicos y de esta manera tener prioridades académicas.

4. Las y los profesores deben contar con un currículo enriquecido y hacer un monitoreo del progreso de su alumnado, dado que se parte de la idea de que las familias de las y los estudiantes tienen bajo capital cultural intelectual.
5. Las y los profesores deben promover en su alumnado la idea de que el tiempo que se destina al estudio es central para lograr aprendizajes, además de que la inteligencia y/o los factores condicionantes por sí solos no crean la habilidad, esta se logra a través del esfuerzo que se destina al estudio. Por lo tanto, se deben promover las tareas y los ejercicios, estudio diario y realización de guías de repaso.

Conclusiones

En México, la manera en que se siguen focalizando a las personas o grupos en condición de vulnerabilidad es a través de características demográficas y no a través de las intersecciones de las vulneraciones u opresiones que experimentan o sufren. Esto hace que las políticas públicas en materia educativa no atiendan ni busquen fomentar la igualdad de derechos para todas y todos. Por ejemplo, las personas con discapacidad en el país asisten menos a la escuela que quienes no son discapacitados; no obstante, se desconoce si estas personas, además, se encuentran en condiciones de pobreza, si viven en zonas rurales o si pertenecen a un grupo étnico. De esta manera, la política pública actual no atiende de manera integral a esta población.

En términos educativos, además, se mostró que la inclusión educativa no sólo busca garantizar el acceso a la escuela, sino que los aprendizajes dentro de ésta sean relevantes y adecuados en relación con las necesidades de las y los educandos, debe promover el logro de aprendizajes de manera equitativa, atendiendo las desigualdades o desventajas de quienes tienen una condición socioeconómica menos aventajada. En relación con esto último, la educación inclusiva debe

buscar un proceso de enseñanza más horizontal, cuestiones que las pedagogías críticas incorporan.

En el país ha habido avances en la implementación de lo que comprende la escuela/educación inclusiva, no obstante, es importante que estos cambios permeen de la parte jurídico-normativa a la realidad de las comunidades; ese es el reto más urgente.

Referencias

- Alemán, J. A. (2023). Atención a los grupos vulnerables en México una tarea pendiente. *Tlatemoani: revista académica de investigación*, 14(42), 88-108.
- Antezana, C. N. (2016). "Educación y empoderamiento de grupos vulnerables". En Cuadernos de Educación Inclusiva. Vol. 1: *Los Rumbos de la Educación Inclusiva en Latinoamérica en los inicios del Siglo XXI: Cartografías para modernizar el enfoque* (pp. 114-129). Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI).
- Comisión Nacional de Derechos Humanos México (CNDH) (2022). Informe de actividades 2022. Recuperado de <https://informe.cndh.org.mx/Default.aspx>
- Comisión Nacional de Derechos Humanos México (CNDH) (2015). *Grupos en situación de vulnerabilidad*. Colección de textos sobre Derechos Humanos. Recuperado de https://appweb.cndh.org.mx/biblioteca/archivos/pdfs/fas_CTDH_GruposVulnerabilidad1a-Reimpr.pdf
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2021) Ley General de Educación Superior. Cámara de Diputados.
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2019). Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. Cámara de Diputados.
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2001). Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006. Gobierno de México.
- Didriksson, A., & Márquez, C. (2023). Revertir la desigualdad: el reto de la transformación educativa con inclusión y equidad. *Cuadernos de Universidades*. México: UDUALC. Recuperado el 10 de octubre de <http://132.247.70.169/bitstream/Rep-UDUAL/1935/1/Cuadernos%20de%20Universidades%2020.%20Revertir%20la%20desigualdad.pdf>

- Esguerra M., C. & Bello R., J. A. (2014). Interseccionalidad y políticas públicas LGBTI en Colombia: usos y desplazamientos de una noción crítica. *Revista de Estudios Sociales*, [En línea], 49 | Mayo 2014, Publicado el 01 mayo 2014, consultado el 04 mayo 2021. <http://journals.openedition.org/revestudsoc/8366>
- Eyzaguirre, B. (2004). Claves para la educación en pobreza. *Estudios públicos*, 93(04), 249-277.
- Facio, A. & Fries, L. (1999). "Feminismo, género y patriarcado" (pp. 6-38). En Facio, A. & Fries, L. (Coords.) *Género y derecho*. Santiago de Chile: Ediciones La Morada Corporación de Desarrollo de la Mujer.
- García B., M.E. (2021). Las desigualdades sociales y el gran reto de la inclusión en México (pp. 15-32). En Silva C., L. A. (coord.) *Reflexiones en torno a la inclusión y grupos vulnerables*. México: UANL.
- Juárez N., J. M., Comboni S., S., & Garnique C., F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos* (México, DF), 23(62), 41-83.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2019). *La educación obligatoria en México. Informe 2019*. México: INEE. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/P11245.pdf>
- Martínez R., F. (2023). ¿Qué dice PISA 2022 sobre México? *Nexos*. Recuperado de <https://educacion.nexos.com.mx/que-dice-pisa-2022-sobre-mexico/>
- Martínez S., M. & Rojas L., D. E. (2017). Pobreza e igualdad de oportunidades educativas en México. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa*. CRESUR, 58-61.
- Morga R., L. E. (2017). La educación inclusiva en México: una asignatura reprobada. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa*. CRESUR, 9-16.
- Murillo G., A. (2017). La educación inclusiva para todos. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa*. CRESUR, 44-51.

- Olivos, T. M. (2010). Evaluación del aprendizaje y grupos vulnerables en México. Una deuda por saldar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53 (1), 1-10.
- Organización de Naciones Unidas (ONU) (s. f.). Combate al racismo. Recuperado de <https://www.un.org/es/fight-racism/vulnerable-groups>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2008). Conferencia Internacional de Educación. "La educación inclusiva: El camino hacia el futuro". Ginebra. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa
- Pérez, M. (2021). "Interseccionalidad" (pp.338-344). En Gamba, S. B. & Diz, T. (Coords.) *Nuevo Diccionario de estudios de género y feminismos*. Buenos Aires: Biblos.
- Santaella R., E. (2014). Pedagogía crítica, una propuesta educativa para la transformación social. *REIDOCREA*. Vol. 3, 147-171.
- Tapia, L. A., & Valenti, G. (2016). Desigualdad educativa y desigualdad social en México. Nuevas evidencias desde las primarias generales en los estados. *Perfiles educativos*, 38(151), 32-54.

Ciencia abierta como derecho y desarrollo humano

Elizabeth Gómez Rodríguez

Introducción

A través del tiempo el humano se ha preocupado por su desarrollo integral y por una vida digna, para apoyar estas iniciativas se han hecho esfuerzos por parte de varias instituciones nacionales e internacionales y así garantizar un mejor vivir. Las Naciones Unidas (ONU) es una de esas organizaciones internacionales que se ha esforzado por fomentar la seguridad mundial, el desarrollo, la amistad entre países y los derechos humanos en cada uno de sus 193 miembros, incluyendo a México (Naciones Unidas México, 2024).

Uno de los derechos humanos es a la educación y a la participación en la ciencia, en la República Mexicana se apoya a la ciencia a través de leyes que se han planteado en el Diario Oficial de la Federación (DOF), que es impulsada y apoyada por el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT), que está comprometido a apoyar a los y las científicas en sus investigaciones y a reconocer su labor.

Aunado a lo anterior, el movimiento internacional y nacional que apoya a la difusión o divulgación de la ciencia es la Ciencia Abierta (CA), que sugiere poner a disposición los resultados de investigaciones a texto completo y en acceso abierto (sin restricciones de acceso o pago) en repositorios institucionales, principalmente aquellas que son financiadas con recursos públicos.

Por eso en este capítulo se hacen recomendaciones de cómo usar la CA como un derecho humano; asimismo, plantear que esta investigación está orientada a personas que se dedican o que desean realizar publicaciones de documentos científicos o de divulgación.

La ciencia como derecho humano

Los derechos humanos se pueden definir como necesidades para todas las personas, sin discriminación alguna por el color de piel, etnia, sexo, lengua, nacionalidad, religión u otra condición, con el objetivo de garantizar el derecho a la vida, a la libertad, a promover el progreso social, a elevar el nivel de vida, a la paz, a la libertad, al cuidado del medio ambiente y a la convivencia sana a través del respeto (ONU, 2024), además de los derechos anteriores existen otros que se promueven internacionalmente, como el derecho a la educación y a la ciencia.

Dentro de la ONU hay una institución que apoya estos dos últimos derechos mencionados, conocida como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

La UNESCO surgió en 1948, después de la Segunda Guerra Mundial, con la participación de varios países en donde se realizó la Declaración Universal de los Derechos Humanos, éstos plantearon y establecieron derechos humanos de los cuales, para esta investigación, destacan el artículo 26, que hace referencia al derecho a la educación, y el 27, que hace referencia a la participación en la ciencia de forma individual o colectiva, así como los privilegios de las y los participantes para gozar del reconocimiento de sus autorías (UNESCO, 2021).

La ciencia es la que apoya a mejorar el desarrollo humano y tiene como objetivo estudiar fenómenos a través del método científico, este método permite la observación, la investigación o la intervención en diferentes objetos de estudio, a partir de lo anterior surgen las conclusiones, los resultados o datos que pueden apoyar a nuevos conocimientos, todo basados en evidencias científicas (UNESCO, 2017).

Dichos convenios y acuerdos sobre derechos humanos se plantean y establecen a nivel internacional para después instaurarse en cada uno de los países mediante sus leyes, en el caso de México es con el Diario Oficial de Federación (DOF) que establece en su primer artículo que los derechos humanos son, sin distinción alguna, para los mexicanos y las mexicanas.

El artículo 3° establece el derecho que tiene toda persona a la educación básica, media y media superior la cual debe ser inclusiva, universal, obligatoria, gratuita y laica (DOF, 2019) por lo tanto la población infantil y juvenil mexicana tiene derecho a educarse gratuitamente, además de lo planteado anteriormente en la fracción V de este mismo artículo, menciona que las personas pueden gozar y participar en el desarrollo de la ciencia. Dentro de esta línea, el artículo 29 menciona que el gobierno debe apoyar la investigación y el desarrollo de la tecnología e innovación (DOF, 2023).

La Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación en su segundo artículo del DOF, establece lineamientos para el uso y participación de los mexicanos en la ciencia, como el derecho a la colaboración individual o colectiva en la ciencia, o bien, poner en acceso abierto los resultados de sus investigaciones, principalmente las generadas con recursos del erario público de acuerdo a lo establecido en el artículo 4°, para analizar los derechos a la ciencia se analizan dos enfoques: el primero es el acceso a la información y el segundo es sobre la participación en la ciencia.

Acceso a la información como derecho humano

Se ha hecho un gran debate sobre el acceso a la información que surge de diferentes investigaciones, el análisis que se va a tratar en este apartado es sobre los resultados generados de investigaciones científicas financiadas con recursos públicos o que hayan utilizado instituciones públicas para realizarlas, en el artículo 29 del DOF se menciona que estas publicaciones deben estar en acceso abierto, según los principios del movimiento internacional de Ciencia Abierta (CA).

La Ciencia Abierta se define como un constructo inclusivo que combina movimientos y prácticas con el fin de que el conocimiento esté disponible y accesible para todos y todas, abarca todas las disciplinas científicas y prácticas académicas (UNESCO, 2017). La CA hace una transformación práctica-científica a través de la nueva era digital y declara una praxis científica en pro de la humanidad.

Este movimiento surgió desde hace varias décadas, con base en las nuevas necesidades de colaboración e inclusión entre los investigado-

res, asimismo, debido a que existen editoriales que cobran por acceder a los resultados de investigaciones, que en muchas de las ocasiones son productos de proyectos financiados con recursos públicos, en los que se paga hasta tres veces por acceder al recurso, el primer pago es la propia financiación del proyecto (en este caso, se plantean los que se han financiado con erario público), el segundo es el pago de los cargos de procesamiento de artículos (por sus siglas en inglés Article Processing Charges (APC)) a las editoriales y el tercero es el acceso a la investigación por parte del propio autor o de los que desean tener acceso a la publicación.

Por lo anteriormente mencionado se planteó un movimiento en beneficio de la práctica científica que incluía el uso y manejo de la tecnología que, a través de ella se puede tener libre acceso a productos de investigación como libros, capítulos de libros, *working papers*, artículos, *preprint*, ponencias, entre otras, más a texto completo, sin ninguna restricción, obstáculos jurídicos, técnicos o financieros. Para promover este movimiento se plantea el de las tres B, (BBB) que hace alusión a tres convenios realizados, el primero es la Iniciativa de Budapest realizada en el 2002 (México se incorporó en 2003 y a partir de ahí a las dos siguientes), la Declaración de Bethesda en 2003 y la Declaración de Berlín en el año 2013.

En la Iniciativa de Budapest participaron inicialmente 150 países, en ella se estableció el libre acceso de las publicaciones a través del uso de la tecnología, la información está disponible en acceso abierto para que las personas puedan acceder a ella, se define como acceso abierto a todo aquel texto completo que esté apto para ser descargado, leído, copiado, distribuido, impreso o localizable (Budapest Open Access Initiative, 2024).

La Declaración de Bethesda fue realizada en el 2003 por el área biomédica, donde plantearon la importancia de los derechos de autor como un reconocimiento y análisis de la importancia del acceso abierto (Senado de la República Mexicana, 2003).

Finalmente, en la Declaración de Berlín realizada en el 2013 se estipuló que el Acceso Abierto (AA) debía ser proyectado hacia una escala global e internacional, en esta sesión es donde surge el Para-

digma de Acceso Abierto, en éste también se solicitaba que los documentos tuvieran estándares de calidad, práctica científica sana, énfasis a la ética y a la revisión por pares (Senado de la República Mexicana, 2013).

En el AA de revistas científicas existen diferentes formas para el uso y acceso a la información, esto determina cómo debe ser tratada, las rutas de acceso son las siguientes: verde, dorada, bronce, híbrida y diamante:

- Verde: hace referencia a repositorios que albergan documentos que pueden estar o no revisados por pares y se cobra por los *Article Processing Charges* (APC) a los autores o a la editorial (Montano, 2009).
- Dorada: revistas que son de acceso abierto (gratuito y universal) revisadas por pares a doble ciego, se da reconocimiento a autores y no se paga por los APC (Montano, 2009). Existen diferentes plataformas de *open access* que apoyan la gestión de la revista, un ejemplo de ello es el *Open Journal System* (OJS), que es utilizado por 30 mil revistas en 150 países con 60 idiomas (OJS, 2023).
- Bronce: los documentos que se encuentran en esta vía son de libre lectura, sin especificaciones de distribución o reutilización.
- Híbrida: es un modelo comercial en donde las editoriales ponen en AA las publicaciones porque el autor paga los APC y el AA (el pago del autor para el AA se puede considerar el 4to pago).
- Diamante: son las mismas características que el de la vía dorada, sin embargo, las revisiones por pares son abiertas.

Estos movimientos internacionales han tenido impacto en México a través de normativas y políticas establecidas que han promovido la CA, la institución gubernamental mexicana responsable de promover y conducir las políticas públicas en materia de ciencias, humanidades, tecnologías e innovación es el CONAHCYT -Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías.

CONAHCYT a través de su “Libro Blanco: Política Pública Ciencia Abierta”, publicado en el 2017, establece seis ejes estratégicos para su promoción: el primero es el repositorio nacional, el segundo son las revistas científicas; el tercero, la interconectividad; el cuarto, el CONRICYT –Consorcio de Información de Ciencia y Tecnología–; el quinto la comunicación pública de la ciencia y el sexto es el SIICyT –Sistema Integrado de Información Científica y Desarrollo Tecnológico– (CONAHCYT), 2017).

A continuación, se hace una descripción de los ejes de la CA, en primera instancia los repositorios que son bases de datos de diferentes instituciones educativas o gubernamentales interconectadas a través de metadatos al Repositorio Nacional, que alojan documentos de acceso abierto; las revistas científicas es otro de los ejes estratégicos de la CA, donde los investigadores tienen la posibilidad de crearlas o de publicar sus artículos; la interconectividad hace alusión al manejo de telecomunicaciones y radiodifusión; CONRICYT promueve e incentiva la investigación científica; comunicación pública de la ciencia para la difusión, la comunicación pública de la ciencia y la participación ciudadana; y, finalmente, el SIICyT que es un integrador en el que se muestran estadísticas y datos abiertos, como bases de datos (CONAHCYT), 2017).

Participación en la ciencia como derecho humano

La UNESCO promueve el trabajo en la ciencia que se puede hacer de forma individual o colectiva, como lo sustenta el artículo 27 de esta institución (UNESCO, 2021), por lo tanto, es importante remarcar los derechos que tienen los y las autoras.

Para el caso de México, el gobierno establece normas y leyes sobre el Derecho de Autor en 1956 a través del DOF, en el que menciona que las y los mexicanos tienen derecho a participar, a ser apoyados y reconocidos por su autoría.

Algunos otros puntos para destacar del DOF sobre el derecho de autor, por ejemplo, en la gubernatura de Ernesto Zedillo en 1996 se menciona que los derechos pueden ser morales o patrimoniales. El moral hace referencia a que la propiedad intelectual le pertenece

al autor o autora, que es intransferible y perpetua; mientras que el patrimonial es referente al manejo de la obra, es para poder publicarla en ciertos espacios o para cobrar por las mismas, en este caso las editoriales y las o los autores pactan acuerdos para establecer el tiempo de manejo de sus obras, cuando no se establecen, según el artículo 33, las obras dejan de ser exclusivas a partir del quinto año (DOF, 1996).

Para el año 2020, durante la gubernatura de Andrés Manuel López Obrador, se establece en el DOF, en el artículo 16, la promoción de la comunicación pública de la ciencia y en el artículo 148 hace reconocimiento de las autorías a través de las citas (DOF, 2020).

Los y las autoras pueden realizar diferentes estrategias para proteger sus derechos, algunas de ellas se mencionan a continuación:

- Es recomendable que el autor conozca la ley y sus derechos.
- Que el o la autora cuente con identidad digital o identidad 2.0 definida como *todo lo que un individuo manifiesta en el ciberespacio e incluye tanto sus actuaciones como la forma en la que este es percibido por los demás en la Red* (Aparici & Osuna, 2013, p. 144). Toda esta manifestación se convierte en información que interopera entre equipos de cómputo a través de metadatos (datos o atributos de recursos u objetos de información) (Arellano & Amaya, 2017). La identidad 2.0 se puede fortalecer a través de identificadores persistentes como el *Open Research and Contributor ID* (ORCID) considerado como un identificador internacional único, conformado por 16 caracteres alfanuméricos (ORCID, 2024).
- Crear perfiles en espacios académicos como en Google Académico, ResearchGate, entre otros (García-Peñalvo, 2018). En estos espacios cibernéticos manejan los metadatos que puedan apoyar la proyección internauta del docente.
- Crear su usuario en CONAHCYT, llenar su CVU y estar atentos a las convocatorias para así ejercer su derecho al apoyo científico.

- Otra manera de proteger el derecho de autor en la ciencia, es a través de las publicaciones basadas en la calidad. Sobre la calidad se pueden mencionar muchas características, pero para este caso, el autor debe ser consciente de lo que está bajo su autoría, que sus publicaciones sean inéditas, aplicar el método científico, realizar la revisión por pares y procurar que tengan bajo porcentaje de similitud. La similitud en documentos académicos es cuando el texto parafraseado o textual no ha sido citado de la manera correcta y entre más texto se encuentre en estas condiciones es mayor el número de porcentaje en un documento, el porcentaje de similitud se mide a través de diferentes plataformas, unas pueden ser de acceso libre y otras de paga.
- Tener en mente la ética en las publicaciones, para mantenerla. Se puede hacer desde la cita correcta y así reconocer la autoría de otras personas; tomar en cuenta códigos de ética como COPE (por sus siglas en inglés Comité de Ética en Publicación) creada en 1997 en Londres, que tiene como objetivo la práctica de la ética en publicaciones académicas (Consejo Mexicano de Ciencias Sociales (COMECOS), 2024).
- Una vez contemplado lo anterior, es importante considerar qué tipo de licencia se desea asignar a los documentos o productos de investigación para su acceso o reproducción, esto se puede hacer a través de la licencia *Creative Commons* (CC) que surge desde una cooperación americana. CC es una licencia pública que facilita la distribución de los contenidos que se encuentran en internet, pero principalmente para los que son de dominio público. Esta licencia también fue respaldada en la declaración de Berlín (Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios (CEDEC), 2021). Existen diferentes tipos de licencias que pueden combinarse para indicar qué es lo que se desea permitir hacer con el documento.

Imagen 1. Licencias Creative Commons

LICENCIA	PERMITE	SIEMPRE QUE
 Reconocimiento (BY)	Compartir (copiar y redistribuir) y adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material), incluso para fines comerciales.	<ul style="list-style-type: none"> Se reconozca la autoría de la obra original de forma adecuada.
 Reconocimiento - Compartir Igual (BY-SA)	Compartir (copiar y redistribuir) y adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material), incluso para fines comerciales.	<ul style="list-style-type: none"> Se reconozca la autoría de la obra original de forma adecuada. Si se crea una obra derivada, esta se comparte bajo la misma licencia (BY-SA).
 Reconocimiento - No Comercial (BY-NC)	Compartir (copiar y redistribuir) el material, incluso para fines comerciales.	<ul style="list-style-type: none"> Se reconozca la autoría de la obra original de forma adecuada. No se distribuyan modificaciones de la obra original.
 Reconocimiento - No Comercial (BY-NC)	Compartir (copiar y redistribuir) y adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material).	<ul style="list-style-type: none"> Se reconozca la autoría de la obra original de forma adecuada. No se utilice con propósitos comerciales.
 Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual (BY-NC-SA)	Compartir (copiar y redistribuir) y adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material).	<ul style="list-style-type: none"> Se reconozca la autoría de la obra original de forma adecuada. No se utilice con propósitos comerciales. Si se crea una obra derivada, esta se comparte bajo la misma licencia (BY-NC-SA).
 Reconocimiento - No Derivada (BY-ND)	Compartir (copiar y redistribuir) el material.	<ul style="list-style-type: none"> Se reconozca la autoría de la obra original de forma adecuada. No se utilice con propósitos comerciales. No se distribuyan modificaciones de la obra original.

Fuente: CEDEC (2021).

Conclusiones

Existen derechos humanos que apoyan el buen vivir de las personas, uno de ellos es el derecho a la educación y a la participación en la ciencia. Los científicos y las científicas tienen derechos para apoyar el desarrollo de la tecnología y el reconocimiento de sus autorías. Por otro lado, para las personas que desean acceder a los resultados científicos financiados por el erario público, existe un movimiento internacional que pone a disposición dicha información mediante la Ciencia Abierta.

La CA es un movimiento que apoya a la divulgación de la ciencia sin barreras legales, financieras o técnicas, pero que establece políticas para proteger las autorías a través de diferentes mecanismos, como la identidad digital y las licencias como la CC y los códigos de ética. Es importante que los y las investigadoras conozcan estas alternativas para hacer públicos sus resultados de investigación.

A través de la CA se puede apoyar al desarrollo humano porque la información está disponible a texto completo y en cualquier momento para que las personas puedan consultarla a través de internet, por lo tanto, la información fluye de manera más rápida, con esto se brindan nuevos conocimientos para dar respuestas a diferentes necesidades personales, sociales o fenómenos de otra índole; puede crear o forjar nuevos criterios, generar más incógnitas para que surjan otras nuevas investigaciones.

Con la CA aumenta y mejora la transparencia del proceso científico con el apoyo de diferentes plataformas gestoras como el OJS, lo que se espera es que a través de la CA se pueda tomar decisiones y así tener un impacto político, ético, social, sanitario y ambiental.

Para proteger los derechos de autor es importante que el mismo autor aprenda a conocer sus derechos para poder protegerse y aprovechar las oportunidades que les da el gobierno para investigar.

La identidad digital de un investigador es importante debido a que en el universo cibernético existen muchos perfiles o personas homónimas, pero al especificar con metadatos, se puede dar certeza de que se reconozca y se cite a la persona o personas indicadas, estos perfiles son creados de manera voluntaria.

Finalmente, se recomienda no caer en editoriales depredadoras porque no tienen elementos de calidad que puedan respaldar el trabajo de la o el investigador, por lo tanto, es importante que sepan reconocer dichas editoriales. Los principales puntos para poder reconocer a una editorial no depredadora son:

- Que la editorial esté respaldada por alguna institución, para que tenga ISBN (por sus siglas en inglés *International Standard Book Number*), ISSN (por sus siglas en inglés *International Standard Serial Number*) o DOI (por sus siglas en inglés que se traducen a identificador de objeto digital).
- Que sus procesos de aceptación y de aprobación sean claros y que estén a disposición de todos y todas.
- Es importante leer y estar atento a las reglas y normativas que tiene la editorial para identificar si se hace revisión por pares.

- Que sean transparentes sus procesos.
- Que tenga códigos de ética y de protección de los derechos de autor o autora.
- Tener claro qué es lo que se está pactando.
- Que utilicen plataformas con usos de metadatos como Dspace u OJS.

Finalmente, para fortalecer aún más todas las investigaciones científicas se puede hacer desde el apoyo entre expertos con la revisión entre pares y así validar los resultados de sus hallazgos.

Referencias

- Arellano, F. F. M. y Amaya, M. A. (2017). El papel de los metadatos en la Web Semántica. *Biblioteca universitaria*. Recuperado de <https://bibliotecauniversitaria.dgb.unam.mx/rbu/article/view/171>
- Aparici, R., & Osuna Acedo, S. (2013). La cultura de la participación. *Revista Mediterránea en Comunicación*, 4(2), 137-148, doi:<https://doi.org/10.14198/MEDCOM2013.4.2.07>
- Budapest Open Access Initiative, 2024. Iniciativa de Budapest para el Acceso Abierto. Recuperado de: <https://www.budapestopenaccessinitiative.org/read/spanish-translation/iario>
- Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Proprietarios (CEDEC), 2021. Las licencias Creative Commons: qué son, por qué utilizarlas y cómo hacerlo. Recuperado de <https://cedec.intef.es/las-licencias-creative-commons-que-son-por-que-utilizarlas-y-como-hacerlo/>
- Consejo Mexicano de Ciencias Sociales (COMECOSO), 2024. Cómo funciona COPE y qué roles cumple. Recuperado de <https://www.comecoso.com/observatorio/como-cope-y-que-roles-cumple>
- Conacyt (2017). Libro blanco: Políticas públicas Ciencia abierta. Recuperado de https://conahcyt.mx/wp-content/uploads/transparencia/planes_programas_informes/libros_blanco/Ciencia_Abierta.pdf
- DOF, 1996. Ley Federal del Derecho de Autor. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4907028&fecha=24/12/1996#gsc.tab=0
- DOF, 2019. DECRETO por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019&print=true

- DOF, 2019. LEY General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación en su segundo artículo. Recuperado de: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGMHCTI.pdf>
- DOF, 2020. DECRETO por el que se reforman y adicionan diversas disposiciones de la Ley Federal del Derecho de Autor. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5596012&fecha=01/07/2020#gsc.tab=0
- García-Peñalvo, F., 2018. Identidad digital como investigadores. La evidencia y la transparencia de la producción científica. *EKS*, 2018, vol. 19, n. 2, doi: <https://doi.org/10.14201/eks2018192728>
- Naciones Unidas México, 2024. La ONU en México. Recuperado de: <https://mexico.un.org/es/about/about-the-un>
- OJS, 2023. Open Journal System. Recuperado de: <https://pkp.sfu.ca/software/ojs/>
- ONU, 2024. Desafíos globales, Derechos humanos. Recuperado de: <https://www.un.org/es/global-issues/human-rights>
- UNESCO, 2017. Recomendación sobre la Ciencia y los Investigadores Científicos. Recuperado de: <https://www.unesco.org/es/recommendation-science>
- UNESCO, 2021. La UNESCO y la Declaración Universal de Derechos Humanos. Recuperado de: <https://es.unesco.org/udhr>
- ORCID, 2024. ¿Quiénes somos? ORCID. Recuperado de: <https://info.orcid.org/es/what-is-orcid/>
- Senado de la República Mexicana, 2003. Declaración de Bethesda sobre publicación de acceso abierto. Recuperado de: https://www.senado.gob.mx/comisiones/ciencia_tecnologia/docs/accesoinfo_b3-3.pdf
- Senado de la República Mexicana, 2013. Declaración de Berlín sobre Acceso Abierto al Conocimiento en Ciencias y Humanidades. Recuperado de: https://www.senado.gob.mx/comisiones/ciencia_tecnologia/docs/accesoinfo_b3-1.pdf

El abc del paradigma humanista

Georgina Indira Quiñones Flores

El 1 de diciembre de 2018 tomó protesta como presidente constitucional de México el ciudadano Andrés Manuel López Obrador, quien definió desde sus campañas en 2006, 2012 y 2018 un viraje en el rumbo de la política económica del país. Manifestó que con su administración se daría vuelta a la página de los gobiernos neoliberales, por una política que buscara recuperar el papel del Estado como ente regulador en los aspectos más importantes del país, tales como la economía, la salud, vivienda y educación.

En este último sentido, el 2019 marcó un punto de inflexión, ya que se echó para atrás la reforma educativa de 2013 para dar lugar a un ambicioso proyecto educativo y pedagógico conocido como la Nueva Escuela Mexicana (NEM), que surge como respuesta a las deficiencias en la calidad de la educación ofrecida a las y los ciudadanos mexicanos.

La NEM pretende la excelencia educativa, reconoce a las y los docentes como artífices del cambio social para la transformación de la realidad del país. A su vez, *busca dotar intelectual y moralmente a las generaciones de niñas y niños que serán personas adultas en el futuro, para afrontar los desafíos en una nueva realidad nacional y mundial en permanente cambio* (Diario Oficial de la Federación (DOF), 2023, p. 1).

Por lo que con este modelo se da prioridad a la formación de un pensamiento crítico y científico, al rescate de la formación cívica y ética, de valores morales, para la convivencia pacífica y democrática. El sentido de identidad con México, el amor a la familia, la naturaleza, la comprensión del otro, de la diversidad cultural y se enfatiza en la formación humanística, en la importancia de la colectividad y la colaboración para enfrentar los retos del presente y el futuro. (DOF, 2023).

Principios y orientaciones pedagógicas de la NEM

La NEM es un programa que establece cuatro condiciones necesarias para llevar a cabo el proceso educativo desde el nivel inicial hasta la formación superior para garantizar el acceso a la educación del pueblo y tenga elementos para conocer sus derechos y pueda defenderlos. Estas condiciones son: la accesibilidad, asequibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad. La primera establece que el Estado está obligado a dotar de educación gratuita, obligatoria e inclusiva a niños, niñas, jóvenes y adolescentes. La segunda implica el respeto a la diversidad, a las diferencias, una educación posible para todas y todos. La tercera establece los criterios de un perfil docente adecuado, así como asegurar la calidad, calidez y seguridad de la educación. La educación debe ser aceptable en todo sentido. Y la última refiere a la capacidad de adaptación de acuerdo a los contextos sociales y culturales en los que están inmersas e inmersos los educandos (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2019, pp. 4-9).

Los principios que guían la NEM son:

- 1) El fomento a la identidad con México: que implica el amor a la patria, a la cultura, la historia y el ser mexicano.
- 2) La responsabilidad ciudadana para conocer los derechos y deberes y contribuir con la sociedad de manera honesta, consciente, ética, con respeto, justicia y con conciencia social.
- 3) La honestidad.
- 4) Participación en la transformación social, para lo que se requiere una formación crítica, integral, activa, dialógica, para vencer la apatía y el conformismo.
- 5) El respeto a la dignidad humana: para ello se requiere una formación humanística, en el sentido de una concepción del ser humano como un todo, integral, pero también como un reconocimiento a las problemáticas sociales, culturales, históricas y estructurales.
- 6) Promoción de la interculturalidad: que implica la aceptación a la diversidad cultural y lingüística que distingue al país.

- 7) Promoción de una cultura de paz: formar una cultura que favorezca el diálogo, la solidaridad, la búsqueda de acuerdos para evitar conflictos y diferencias.

En este sentido, es significativo enfatizar en el aspecto del humanismo y su importancia en el contexto del siglo XXI. Se considera que es fundamental el rescate que hace la NEM de una perspectiva que estuvo relegada en la educación en los últimos años de gobiernos que priorizaron una educación con un enfoque más tecnocrático.

El contexto del mundo actual y la importancia del humanismo

Zygmunt Bauman (2007) define los tiempos actuales con el término de modernidad líquida para explicar un mundo de cambios, de incertidumbre permanente, donde no hay proyectos superiores, donde todo es móvil, una etapa de desequilibrio en cualquier aspecto de la vida, que distingue a una sociedad en extremo individualista, fragmentada, poco solidaria, privatizada, desregulada, una sociedad de consumidores, donde el miedo también es una característica ante un mundo en el que no se sabe qué pasará mañana.

Esta sociedad es producto de un sistema capitalista, globalizador, en el que Estado ha perdido su capacidad como regulador de las políticas y necesidades de la población. Es un mundo que socava los lazos solidarios y enfatiza una exposición a los caprichos del mercado, donde los vínculos son cada vez más efímeros y frágiles. La sensación de inseguridad y de temor al otro es una constante, ya no hay lazos solidarios por el temor a todo y a todos.

Ante esta vida fragmentada, donde no hay lugar a los proyectos a largo y mediano plazo, es condición necesaria el olvido, la información se hace obsoleta muy rápidamente, la historia no tiene utilidad porque la incertidumbre obliga a vivir en el presentismo para hacer frente a los desafíos. El sentido pragmático y utilitario en el que la tecnología obliga a vivir es cada vez más voraz y orilla a la deshumanización.

Se vive en un mundo caótico, en permanente crisis económica, ambiental, política, social y cultural. Un espacio cada vez más desgastado

y abierto a los problemas mundiales, donde la violencia tiene un amplio protagonismo desde lo local hasta lo global. Por ello, es necesaria esa mirada a la cultura de paz, al cuidado del medio y al humanismo.

En este mundo es menester volver a tratar de consolidar proyectos de Estado con miradas a futuro. Es indispensable tornar a creer en la educación como un medio para la movilidad social, como un medio para transformar la realidad. Es necesario infundir en las y los niños y jóvenes proyectos de vida que trasciendan sus condiciones de existencia a través de la educación.

Ante este panorama, no sólo es comprensible, sino también ineludible el viraje hacia el humanismo y a un planteamiento de una educación crítica e integral, en valores, en responsabilidad ética, cívica y moral, tal como postula la NEM. Asimismo, es indispensable dar peso a los programas educativos que destacan lo que el ser humano ha hecho a lo largo del tiempo, tales como la historia y la filosofía y que se rescate el uso de la lengua para una mejor comprensión de los otros.

Un recorrido histórico por el humanismo

Se puede entender por humanismo a la visión filosófica que implica el estudio del ser humano como entidad social, cultural e histórica. Por otro lado, se le concibe como el periodo entre los siglos XIV y XVI que recuperó la antigüedad clásica y volvió la mirada al hombre desplazando a Dios del centro de la reflexión.

Para entender la importancia del humanismo, Rojas (2016) hace un recorrido por la historia para explicar que el abandono de esta mirada por los gobiernos neoliberales ha llevado al fracaso escolar.

En dicho recorrido, Rojas señala que, desde la antigua Grecia, formar ciudadanos era una prioridad y la pregunta acerca de cómo educar, llevó a plantear la *paideia* como modelo universal que enseñaba a los griegos su cultura, moral y las reglas de convivencia. Para ello, se cultivaba el *Trivium*, es decir, el arte del lenguaje, la gramática, retórica y dialéctica para el desarrollo de facultades morales e intelectuales. Posteriormente, se incluyó el *quadrivium* o aritmética, teoría musical, geometría y astronomía.

En Roma, las humanidades tuvieron la característica de ser morales, literarias y políticas. Durante la Edad Media prevaleció la enseñanza de la escolástica, la teología y el derecho, en sus vertientes canónica y civil.

El Renacimiento y el Humanismo marcaron la vuelta a los clásicos del mundo antiguo, el interés estuvo en el estudio de la gramática, la retórica, la poesía, la historia, la filosofía moral. Se trataba de comprender al ser humano, su origen y destino. La imprenta apoyó la difusión sobre el conocimiento y el modelo humanista se extendió a más grupos sociales.

Después de la llegada de los europeos al Nuevo Mundo, el modelo humanista llegó por medio de los religiosos, que difundieron una visión occidental para “civilizar” a la población americana. A los naturales se les enseñó gramática latina, lógica, filosofía y catecismo.

En el devenir histórico de México, el siglo XIX representó una ruptura con la formación humanística porque se priorizó la enseñanza de las ciencias fácticas y técnicas, sobre todo, con el positivismo. En el siglo XX, se pugró por un retorno del humanismo con José Vasconcelos, quien impulsó un programa de misiones culturales para revolucionar intelectual, cultural y moralmente al país. Más adelante, se impulsó la educación para la democracia y el desarrollo de habilidades para resolver problemas. Y en la segunda mitad del siglo XX, las diversas reformas educativas acotaron la educación humanista para promover una formación tecnocrática y, posteriormente, por competencias. Por lo que se fueron dejando de lado materias como la historia, la filosofía, la lógica, el civismo y la ética de los planes curriculares de educación básica.

Este abandono de las disciplinas humanísticas y sociales ha provocado que se las conciba como poco importantes dentro del currículum escolar, sin utilidad para la vida y el trabajo. Pero la consecuencia más grave ha sido que se ha socavado la identidad, la conciencia histórica, el sentido de solidaridad y de ciudadanía. En cambio, prevalece en la sociedad un sentido individualista, egoísta, donde el dinero, el prestigio, el poder y la competencia son las principales motivaciones de muchas y muchos.

El retorno al humanismo debe vislumbrarse desde el rescate de estas disciplinas, así como desde la ética, la axiología y la ontología, pero también desde lo que en su momento se planteó como el paradigma humanista en la psicología educativa.

El paradigma educativo humanista

Desde la psicología de la educación, el paradigma humanista vino a llenar el vacío que dejaron el conductismo y el cognitivismo, es decir, lo socio-afectivo, las relaciones interpersonales y los valores en la educación. Desde la década de los 50 del siglo XX, el paradigma humanista se postuló como una tercera fuerza que pretendía un planteamiento antireduccionista. El periodo de posguerra y de guerra fría vino a mostrar la importancia de la práctica terapéutica para la formación de seres humanos totales e integrales (Hernández, 1998).

La filosofía existencialista y la fenomenología contribuyeron al paradigma subjetivo en las ciencias y le dotaron de agencia social al ser humano. Fue importante entender cómo los sujetos construyen el mundo, cómo perciben y dotan de sentido a las cosas y a su realidad. A su vez, el existencialismo reivindicó que el ser humano es un agente libre y con capacidad de toma de decisiones que lo responsabiliza de sus actos.

El subjetivismo en las ciencias alcanzó a la psicología con Carl Roger, Maslow y Kohlberg, quienes legaron la concepción del ser humano como un ente con capacidad de sobreponerse a las dificultades y de desarrollar sus potencialidades y desde la práctica terapéutica, era importante comprender sus dolencias emocionales para ayudarlo a salir adelante. Era necesario situarse en su lugar. Con ello, se abona a la perspectiva de la empatía.

Por su parte, se concibió que los seres humanos son seres integrales, es decir, cognitivos, biológicos, pero también emocionales, con afectos y deseos, y que conforman su personalidad dependiendo de sus entornos y contextos interpersonales y sociales, por tanto, están en permanente desarrollo para alcanzar la autorrealización.

A partir de estas ideas de la psicología, se establecieron algunos postulados teóricos para entender el humanismo en la educación (Hernández, 1998):

1. El primero de ellos es la visión holista. El ser humano es más que la suma de sus partes. Es una totalidad.
2. El segundo, el ser humano posee un núcleo central estructurado. Es lo que estructura los procesos. El yo, el sí mismo o el *self*.
3. El ser humano tiende a su auto-realización.
4. El ser humano es un ser en un contexto humano, vive en relación con otros seres.
5. Es consciente de su existencia y de sí mismo; pasado, presente y futuro.
6. Tiene libertad y facultad de elección-decisión.
7. Es intencional.

Es decir, la acción pedagógica debe tomar en cuenta que no sólo se trata de cultivar los aspectos conductuales o cognitivos en las y los estudiantes, sino también las emociones, el contexto del alumnado, sus gustos, intereses y afectos son importantes para ayudarlo a desarrollar sus potencialidades, capacidades y, por ende, su personalidad.

Las y los docentes deben ayudar a comprender a sus estudiantes, a conocerlos a través del significado de sus experiencias, se debe ser consciente que cada estudiante es cualitativamente distinto a los demás, que son seres con iniciativa, creatividad. En suma, son personas totales, integrales, con valores, con una visión del mundo e ideas.

La labor docente es compleja puesto que se debe estar preparado o preparada para enfrentar los desafíos de la educación del siglo XXI, para ser empático, evitar prejuicios, con capacidad para entender la otredad, impulsar el respeto vertical y horizontalmente, para crear un clima favorable en el espacio áulico, debe estar abierto a nuevas formas de enseñanza, a utilizar métodos activos para el aprendizaje, tener una actitud comprensiva, propiciar la cooperación y la colaboración en el aula, tener disposición para apoyar y evitar actitudes egocéntricas y autoritarias. Debe conocer las expresiones lingüísticas, simbólicas y culturales de las y los educandos para transformar la realidad de las y los niños y jóvenes inmersos en ambientes violentos y expuestos a una explosión de información en medios de comunicación digital.

Es decir que la formación integral y humanista debe considerar que el estudiante construye aprendizajes significativos, aprende a co-

nocerse y conocer lo que le rodea, con los apoyos y el acompañamiento de docentes que deben incentivar y motivar a las y los estudiantes para su desarrollo intelectual, emocional, moral, social y cultural.

En este tenor, se comprende que la NEM impulse un enfoque humanista en la educación en México para el reconocimiento a la diversidad, a la multiculturalidad, a la otredad, para la formación de ciudadanas y ciudadanos capaces de empatía, de desarrollar sus potencias y habilidades, de tener inteligencia emocional para sobrellevar los dilemas del mundo y del tiempo. De ser solidarios y solidarias para reconstruir el tejido social y para ello es fundamental la formación crítica, la capacidad de analizar la propia realidad para transformarla. Es cada vez más urgente la formación de una conciencia social, ambiental, cultural y comunitaria, una conciencia que enseñe a pensar críticamente el entorno que toca vivir y evitar prejuicios y perjuicios.

Las metas y objetivos de la educación humanista, de acuerdo a Hernández (1998), deben ser el desarrollo de la personalidad y las potencialidades del estudiantado, el autoconocimiento, la vinculación de los aspectos cognitivos y vivenciales, que el estudiante sienta y vea que su experiencia y su sentir son importantes y puede generar conocimiento nuevo a partir de sus saberes previos. Lo anterior, producirá un sentimiento positivo por las asignaturas y disciplinas del currículum, fomentará la creatividad, la originalidad y la imaginación y, por último, se pretende que dichas experiencias se compartan y tengan influencia recíproca para producir aprendizajes colectivos.

En resumen, el humanismo en la NEM implica considerar a las y los estudiantes como sujetos con dignidad, con derecho a la educación de calidad para desarrollar todas sus potencialidades y alcanzar la autorrealización, que requiere una educación inclusiva, integral, con igualdad de oportunidades. Sin olvidar que la formación humanística va de la mano con el conocimiento de lo que los seres humanos han hecho a lo largo del tiempo, la perspectiva histórica, filosófica, literaria y cultural, abonan para la formación de una identidad individual, social y nacional, para la comprensión de las problemáticas actuales y estructurales del país, contextualizan la realidad social y son artífices para el cambio social.

Referencias

- Aizpuru, M. (2008). La Persona como Eje Fundamental del Paradigma Humanista. *Acta Universitaria*, vol. 18, núm. Esp, 33-40.
- Bauman, Z. (2007). *Tiempos líquidos*. México: Tusquets.
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2023). ACUERDO número 06/08/23 por el que se modifica el diverso número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria.
- Hernández R. G., (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*, México: Paidós.
- Martínez, F.J. (2023). La nueva escuela mexicana con enfoque humanista: una mirada analítica. *Revista ISCEEM*, vol. 1, núm. 2, 19-28.
- Melgoza, D., Acevedo, L. (2023). Integración de Competencias Humanistas en la Educación Mexicana. *Ciencia Huasteca Boletín Científico de la Escuela Superior de Huejutla*, Vol. 11, No. 22 (2023), 15-21
- Rojas, G.J. (2016). Hacia la restauración del modelo humanista de educación en México: Una propuesta con el potencial de formar hombres y mujeres cultos. *Sincronía*, núm. 69, 425-440.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2019). La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas, Subsecretaría de Educación Media Superior.
- Valencia, B. (2021). *El sentido humanista para educar en el siglo XXI*. México: Colec. Educación Secundaria. <https://acervodigitaleducativo.edugem.gob.mx/handle/acervodigitaledu/61098>

LA COMUNICACIÓN EN EL CAMPO EDUCATIVO, LA POSIBILIDAD DE RECONSTRUIR RELACIONES MÁS SALUDABLES

Beatriz Marisol García Sandoval
Ángel Román Gutiérrez

La comunicación en el campo educativo es un elemento fundamental que se debe seguir analizando debido a la importancia que tiene para la construcción de relaciones más saludables. En ese sentido, el objetivo del presente capítulo, tiene la finalidad de invitar tanto a docentes como al personal administrativo de los centros escolares a disfrutar de la responsabilidad que tenemos de generar espacios de aprendizajes saludables y amigables, y esto no podrá transformarse si se posterga el autoanálisis y la autocrítica sana para empezar a combatir los obstáculos que impiden que nuestras escuelas sean esos espacios en donde la reelaboración de conceptos sea un principio básico para generar nuevas formas de interacción, y sobre todo, trabajar en la articulación de nuestros esfuerzos dirigidos hacia un mismo fin: hacia el bien común.

Uno de los aprendizajes fundamentales que adquiere el ser humano en su proceso de socialización es la comunicación, es a través de ella como aprende a decir y a reproducir lo que aprende. Gradualmente, se va introduciendo en la compleja organización cultural a la que pertenece, a veces de manera consciente y en otras de forma inconsciente, asume los modos como ha de comunicar lo que desea. Así, progresivamente integra a su trayecto de vida tanto las representaciones como las significaciones que son y serán parte de su cotidianidad, conforme pasa el tiempo, se adentra en su cultura y reconoce también gradualmente los escenarios en los que interactuará mientras dure su existencia (Berger & Luckmann, 1967).

Los primeros aprendizajes suceden en su entorno familiar, la conceptualización que el ser humano construye en su interior, en buena

medida se la da la organización que desde el hogar se ha establecido. Se trata de un micromundo en el que cada integrante de esa familia desempeña un rol en específico, con tareas igualmente concretas y con actividades que de una o de otra manera se asumen como propias. Asimismo, al interior de él se construye una identidad rectora, es decir, esa representación que la familia promueve proyectar, por lo que en su interior se desarrollarán identidades individuales que más o menos concuerdan con la que se ha establecido como la rectora.

La preparación que el ser humano adquiere en su entorno familiar le da los contenidos (el qué decir), y los significados (el cómo decirlos) que a manera de herramienta utilizará en los espacios sociales en los que se desempeñe dependiendo de la ruta que elija en su existencia. Generalmente en los primeros años de vida se va a la escuela y es ese el primer escenario en el que se interactúa con personas a las que aprende a tratar de manera diferente a su familia, pero, sí utilizará los códigos de comunicación que aprendió en su núcleo familiar (Berger & Luckmann, 1967).

Los espacios educativos reciben continuamente tanto a estudiantes como a quienes laboran en esos centros de educación y, una vez que se integran, van identificando los espacios que les corresponde ocupar y, dando vida a los roles que a cada quien le toca interpretar. Una vez que cada integrante reconoce el lugar que le incumbe, orientará su manera de comunicarse según el rol que le toque caracterizar, de esa manera, poco a poco se van tejiendo las relaciones al interior de las escuelas, éstas se entrelazarán de modo muy complejo porque, no obstante, haya más o menos claridad respecto de las tareas que a cada quien le toque desempeñar, las hará predominantemente desde el aprendizaje que adquirió y sigue reconfigurando principalmente desde su núcleo familiar.

Con la finalidad de adentrar en la reflexión sobre el tejido que es producto de las interacciones sociales educativas (Reales & Heredia, 2008), en esta ocasión, la mirada se colocará en las áreas que ocupan tanto el colectivo docente como el administrativo, con el objetivo de analizar y volver a pensar sobre la importancia de su desempeño llevado a cabo a través de sus respectivas tareas y, de igual manera, de sus interacciones a través de la comunicación, ya que ambas son parte sustancial de una institución educativa (Dailey, 2014); (Llanos, 2016).

Es sabido que para que se dé el acto de la comunicación se parte del principio de que sea una persona quien emita el mensaje, y haya otra quien lo reciba para que, posteriormente, decodifique lo recibido (Teixidó, 1999). La complejidad de este sencillo proceso radica en que el mundo simbólico de cada integrante de ese centro laboral será quien dé significación a cada interacción que realice a lo largo de su horario de trabajo por los años que vaya a estar en ese espacio laboral (Geertz, 1987); (Dailey, 2014); (Andrade, 2015); (Vásquez, 2016). En ese sentido, por más que se intente dar un aviso lo más claro posible, siempre irá cubierto de subjetividad, misma que será utilizada al momento tanto de emitir como de interpretar el comunicado que se entregó.

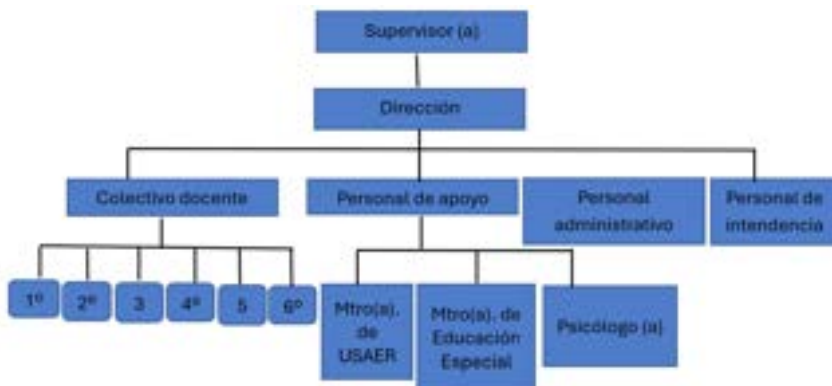
En el escenario de la comunicación influyen el contexto físico, es decir, el significado que el lugar tenga, también el lugar jerárquico de quienes interactúen en esa conversación y, otro elemento interesante, el contexto sociocultural en el que se desarrolle ese intercambio de mensajes, debido a que afectan los procesos de comprensión y de interacción, independientemente de las razones por las que se dé la comunicación. Todo lo anterior se distribuye en la estructura organizativa, misma que está diseñada desde unidades funcionales de diversos niveles en las que están asignadas determinadas comisiones, cuyos quehaceres tienen que ver con que el centro educativo sea exitoso desde su funcionamiento.

Para comprender mejor cómo se va entretejiendo la comunicación, hay que reconocer que ésta llega a ser muy compleja y que, por esa razón, frecuentemente se generan problemas entre las y los integrantes de un centro de trabajo. Se suele decir para explicarlos que son producto de malos entendidos, sin embargo, la interpretación a estos hechos tiene que ver con cuestiones más profundas. Con cierta frecuencia las personas se resignan a trabajar en espacios laborales conflictivos y, aunque se queden en ellos por años, el ambiente laboral sigue siendo problemático en algunos casos, incluso, puede llegar a empeorar. Es posible que por el hecho de que el ser humano se adapte a prácticamente todos los procesos que enfrenta, experimente cierta resignación a quedarse en un lugar en donde el conflicto sea el condimento laboral de cada día.

Por lo anterior, es necesario que se medite en que en el proceso de comunicación hay dos dimensiones muy importantes: la técnica y la sociocultural (Teixidó,1999). A la primera se le puede interpretar como la energía que corre en el centro laboral, en ese sentido, se le ve como ese elemento que lo dinamiza, y según sea su éxito, mejora los procesos funcionales. Sin embargo, en caso contrario, cuando hay ruido u obstáculos en la comunicación, las organizaciones se ralentizan o, incluso, se pueden llegar a pausar (Teixidó,1999). Por su parte, la dimensión sociocultural juega un papel muy valioso debido a que desde ella se pueden observar tanto las redes de competencia comunicativa, como el nivel de cohesión que se haya logrado, las influencias que predominan en el interior del centro de trabajo y también los núcleos de poder que se hayan formado. Igualmente, esa dimensión hace posible observar las fracturas que hayan ocurrido de manera interna.

Una o un docente, así como una o un integrante del personal administrativo, una vez que ingresa a su espacio laboral, aprende que una de sus tareas primordiales es la de reconocer la organización a la que se integra, igualmente, comprender el funcionamiento que tiene el centro educativo. Usualmente esta información se la da el organigrama de la institución y a través de él le es posible reconocer la energía que predomina en esa escuela. En la Figura 1 se muestra la organización de un centro escolar de nivel primaria.

Figura 1. Organigrama de una escuela primaria



Fuente: Elaboración propia a partir de Teixidó (1999).

La organización, de la misma manera que la comunicación, también tiene dos dimensiones: la primera es denominada como formal y la segunda es definida como informal (Teixidó,1999). Respecto de la primera es la que muestra la forma como está articulada la institución, incluso, se puede afirmar que es la que la sostiene. En este caso esa dimensión hace posible que el centro educativo tenga de manera formal todos los elementos que requiere para su buen funcionamiento, cada uno de sus departamentos complementan el objetivo y la razón de ser de esa escuela.

Así que, desde la revisión de su diseño estructural se puede comprender frecuentemente de manera clara la distribución tanto de las responsabilidades del personal que labora en ella, como de las actividades que en conjunto se llevan a cabo. También, permite valorar la importancia de que todos esos quehaceres se vinculen para que los resultados, producto de la articulación en la que interviene su personal sean los idóneos.

Por lo anterior, es importante que se comprenda lo que sucede en la dimensión informal, debido a que en ella se construyen aquellas interacciones que no son propiamente el resultado del organigrama, sino que, surgen primordialmente de los sentimientos y de las actitudes de las personas, quienes a partir de la convivencia cotidiana en su centro laboral educativo y como consecuencia de sus contactos sociales, van estableciendo progresivamente relaciones que son provocadas por la afinidad. Entre esas similitudes se pueden señalar, por ejemplo, que coincidan en el gusto de frecuentar lugares similares los fines de semana, porque practiquen algún deporte en común, porque gusten de ir al cine, se interesen por actividades de beneficencia o porque compartan la afinidad por los videojuegos, incluso, por el uso de algunas plataformas en internet.

Lo señalado anteriormente provoca que surja la formación de grupos informales, los cuales, no suelen verse con buenos ojos desde la estructura jerárquica de la organización, de hecho, se acostumbra a verlos con cierta desconfianza y se llega a pensar que su conformación obstaculiza el buen funcionamiento de la organización. Sin embargo, es necesario que, a partir de análisis como éste, se transforme esa per-

cepción y se reconozca que estos grupos informales pueden brindar información fidedigna sobre el estado de ánimo de algunas y algunos de sus integrantes y que esté influyendo en la atmósfera de la escuela. Asimismo, estos grupos pueden dar cuenta de las animadversiones e, incluso, pueden informar sobre el nivel de satisfacción laboral de sus integrantes, información que la estructura formal no registra (Teixidó, 1999).

A través de esta dimensión es posible diseñar un acercamiento significativo que contribuya y, al mismo tiempo, atienda el área emotiva de quienes trabajan en ese centro educativo. Debe ser una actividad frecuente que se reconozcan en la escuela los éxitos, ya sea individuales o colectivos, de manera pública; también mostrar apoyo cuando alguna o algún integrante atraviese por una situación complicada; felicitar abiertamente por la realización correcta de alguna tarea y promover las celebraciones colectivas. Lo anterior es importante porque cuando ambas dimensiones se toman en cuenta, cuando se combinan, se favorece de modo significativo el clima escolar. Cuando se le asigna un valor a cada una de ellas, se colabora en un elemento que es primordial en cada centro de trabajo, se teje la cohesión entre sus integrantes, lo que produce como resultado la configuración de un sentido de pertenencia no impuesto, sino que es entretejido por sus integrantes e, incluso, pueden darse las condiciones para que se forme un sentimiento de fidelidad a ese centro escolar.

La importancia de este señalamiento tiene que ver principalmente con que las escuelas de cualquier nivel educativo deben ser el espacio en donde menos problemas de comunicación debe haber, debido a que su misión es formar de manera integral a sus estudiantes, quienes generación tras generación se integran a sus procesos académicos. Con cierta frecuencia se piensa que en las escuelas no suelen haber problemas de comunicación debido a que ahí laboran personas que tienen cierto nivel académico, y que, por ello, están sus integrantes preparadas y preparados profesionalmente para diferir y que esas diferencias no obstaculizan los procesos administrativos o los procesos de enseñanza y de aprendizaje en su alumnado, sin embargo, eso no es así.

Las relaciones que se construyen en los espacios laborales educativos están impregnadas de sentidos que no se relacionan con frecuencia con la inmersión a alguna área del conocimiento, generalmente, las formas de interactuar están cubiertas de patrones de conducta que no siempre se visibilizan con claridad por parte de quienes los manifiestan a través de su forma de interactuar (Andrade, 2015). Usualmente, las y los integrantes de estos lugares expresan opiniones respecto de sus percepciones (García & Ibarra, 2015) sobre las personalidades de las y los docentes y/o del personal administrativo y queda sin reconocerse el mundo simbólico en donde se originan esas formas de conducirse.

La desvinculación que hay entre el reconocimiento profesional de cada docente o del personal que desempeña tareas administrativas y la comprensión de sus razones para interactuar como lo hace en su centro laboral ocasiona que con frecuencia haya polarizaciones entre sus integrantes (Sierra, 2016). El diálogo respetuoso que debe ser el vehículo que una a todas las interacciones suele estar ausente debido a que en el desempeño de cada integrante intervienen sus rasgos de personalidad, la presencia o la ausencia de sus motivaciones, las actitudes que de manera consciente o inconsciente han heredado y han decidido reproducir, así como la manera en cómo eligen enfrentar las situaciones críticas sobre su desempeño laboral o el de sus compañeras y/o compañeros.

Es necesario que se le dé la misma importancia tanto al calendario escolar o al número de alumnado con el que se cuenta, como a la observación de la dinámica cotidiana que se tienen en los centros educativos. Es importante que desde el ejercicio de una autocrítica frecuente y madura, hasta que se convierta en cotidiana, se reconozcan aquellos hábitos particulares que han estado lastimando a los centros educativos y a su personal, ocasionando con ello el surgimiento de heridas laborales que permanecen todavía sin ser atendidas.

Es necesario que en cada espacio escolar se desarrolle cada vez con más frecuencia el reconocimiento y la valoración de las dimensiones tanto de la comunicación (Shaw, 2020) como de la organización (Andrade, 2015), porque ambas brindan información valiosa para empe-

zar a hacer propuestas específicas para resolver todos los conflictos que se provocan en el campo de la educación formal. Es indispensable que se comprenda que esta problemática tiene que ver con un sistema, con una estructura a la que se inserta desde la niñez y a la que se adapta a lo largo de la vida, por ello se acostumbra a los conflictos porque terminan siendo acontecimientos de la cotidianidad.

Es ineludible que cada integrante de un centro educativo trabaje de manera individual y posteriormente colectiva, en el reconocimiento de aquellos patrones de conducta que se heredan, que se siguen reproduciendo y que, lejos de ayudarnos a crecer desde las emociones (Villa, 2013), obstaculizan el proceso de integración saludable al funcionamiento energético de los centros de formación académica. Igualmente, la presente investigación es una invitación a reflexionar sobre nuestras actitudes también heredadas que impiden reelaborar nuestros mundos simbólicos y hacerlos funcionales, primero para nosotros y luego para el engranaje simbólico con nuestras y nuestros compañeros de trabajo.

Es igualmente imperioso que en esa reelaboración de lo que se le otorga sentido e importancia, se converse sobre el hecho de que un organigrama, el cual tiene la función de organizar, no genere entre el colectivo educativo en donde estamos todas y todos, la interpretación de que hay integrantes que son más importantes que otras u otros por el puesto que desempeñan en él, el cual sólo tiene la tarea de indicar el lugar que a cada quien corresponde. Se deben empezar a reelaborar esas estructuras mentales que han enseñado que las personas no son igualmente valiosas y que la tarea que cada quien desempeña no es trascendental. Un organigrama solamente indica la responsabilidad y actividades que a cada quien corresponde desempeñar.

Conclusiones

La comunicación en las interacciones sociales es un elemento fundamental porque hace posible el funcionamiento en cualquier organización, sin embargo, en la educativa debe conducir a la reflexión constante respecto de los escenarios en los que se han educado diversas

generaciones, porque aparentemente sin desearlo, se reproducen formas de pensar y de interactuar que suelen influir de manera negativa en el desarrollo educativo. Se debe seguir trabajando tanto de manera individual como colectiva en el aprendizaje y la producción de una comunicación asertiva que fortalezca la identidad personal, que se valore la importancia del autocuidado emocional.

Desde la comunicación asertiva se aprende a debatir sin que vaya de por medio el debilitamiento de la autoestima, por interpretar que los argumentos que cada quien expone no fueron validados (Shaw, 2020). Por el contrario, se debe fomentar desde la escuela el gusto por expresar ideas propias, ya sean positivas o negativas e, incluso, expresar nuestros sentimientos desde el respeto que se debe a uno mismo y a las y los demás. Desde este tipo de comunicación se debe empezar a reconstruir la autovaloración, en la que se reconozca lo que cada quien requiere para seguir creciendo de manera intelectual, pero también vincular ese desarrollo con las necesidades emocionales porque si siguen desatendidas, continuarán provocando conflictos graves al interior de los centros escolares.

El presente texto es la invitación a que las y los integrantes de cada centro educativo atiendan su salud emocional para explorar y dar atención a esas carencias que continuamente provocan que las interacciones no sean saludables y, por ello, se siga sobreviviendo desde el padecimiento de heridas laborales causadas por la desconexión entre la preparación académica y la ausencia de una atención emocional que no brinda el centro educativo. Se requieren nuevas propuestas para recuperar la salud de manera integral y así, estar preparadas y preparados para recibir y acompañar a generaciones de estudiantes que llegan con las mismas carencias emocionales que padecen tanto docentes como integrantes del colectivo administrativo.

Es tiempo de reconocer que el desarrollo cognitivo, no obstante, conduzca a la exploración de espacios de interés, a la satisfacción de la adquisición de un nuevo conocimiento y al disfrute académico, estará incompleto mientras se sea incapaz de comunicarse, de no escuchar por no querer reconocer que el mundo simbólico propio no es el único que existe, ni tampoco es el más importante. Una novedosa reestruc-

turación implica nuevas formas de conversar y, con ello, la posibilidad de generar condiciones reales de respeto, de interés, de automodulación y, sobre todo, dejar atrás la motivación por someter y dominar. Que sea la reestructuración cultural el inicio de interacciones sociales más saludables construidas desde una base que conduzca a la libertad.

Referencias

- Andrade, J. (2015). *Revisión de la literatura acerca de la Cultura Organizacional en el ámbito educativo*, Universidad de Especialidades de Espíritu Santo, Facultad de Postgrado: Ecuador.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1967). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Dailey, R. (2014) *Comportamiento Organizacional*. (Octava Edición). Gran Bretaña: HWU.
- García, M. & Ibarra, L. (2015). *Diagnóstico de clima organizacional del departamento de educación de la Universidad de Guanajuato*. México: Universidad Autónoma de Guanajuato, 4-20.
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*, México: Gedisa.
- Llanos, M. (2016). *La Cultura Organizacional: Eje de Acción de la Gestión Humana*. *Samborondón*, Ecuador: Ecotec, 61-83.
- Reales, L., Arce, J. & Heredia, F. (2008). *La organización educativa y su cultura: Una visión desde la postmodernidad*, *Laurus*, vol. 14, núm. 26, enero-abril, pp. 319-346, Universidad Pedagógica Experimental Libertador: Venezuela
- Sierra, G. (2016). *Liderazgo educativo en el siglo XXI, desde la perspectiva del emprendimiento sostenible*, *Revista Escuela de Administración de Negocios*, Núm. 18, julio-diciembre, 111-128. Universidad EAN, Bogotá, Colombia.
- Shaw, G. (2020). *Manual de comunicación asertiva. Técnicas fáciles y exitosas para ganar confianza y el respeto que mereces. Mejora tus habilidades comunicativas y siente el poder de expresar tus ideas sin miedo*
- Teixidó, J. (1999). *La comunicación en los centros educativos*, España: Universitat Oberta de Catalunya.

- Vásquez, O. (2016). La cultura organizacional desde sus paradigmas de estudio: una aproximación a la perspectiva interpretativa simbólica. *Revista Entramado*, Vol. 12, 66-80.
- Villa, C. (2013). La inteligencia emocional aplicada en las organizaciones. *Questionar: Investigación Específica*. Vol.1, Núm.1, 83-91.

SÍNDROME DE *BURNOUT*. BIENESTAR DOCENTE, UN RETO EN LA EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA

Sonia Villagrán Rueda
David Jasso Velázquez

Introducción

El ámbito educativo contemporáneo se enfrenta a numerosos desafíos y uno de los más apremiantes es el bienestar del profesorado en todos los niveles educativos, desde básica hasta superior y posgrados. En este contexto, el síndrome de *Burnout* o síndrome de desgaste profesional emerge como una problemática crítica que afecta no sólo la calidad de la enseñanza, sino también la salud mental y emocional de las y los profesionales dedicados a la formación de las futuras generaciones. Según la pionera Maslach y el pionero Leiter (1997), en su investigación sobre el *burnout*, este fenómeno se caracteriza por el agotamiento emocional, la despersonalización y la baja realización personal, manifestándose de manera particularmente significativa en entornos laborales que exigen un alto nivel de compromiso interpersonal, como es el caso del sector educativo.

La década de los ochenta fue un parteaguas respecto a los estudios sobre el *burnout*, ya que estos han experimentado un notable aumento, pero es hacia finales de los noventa cuando se logran establecer acuerdos fundamentales en cuanto a la conceptualización, análisis, técnicas e, incluso, programas de prevención, así como de intervención. Uno de los modelos explicativos más ampliamente reconocidos es el propuesto por Gil-Monte & Peiró (1997), en el que se destacan como referencia clave en este ámbito, y en cuanto a estrategias y técnicas de intervención, resultan cruciales las contribuciones de Manassero (2003), Ramos (1999), Matteson & Ivansevich (1997), Peiró (1993), Leiter (1988), entre otros.

Actualmente, a pesar de los progresos alcanzados en campos específicos, persisten diversas interpretaciones sobre el síndrome y, aún más significativamente, sobre los tipos de intervenciones apropiadas para su atención, ya sea de naturaleza individual, centradas en la acción psicológica, o de índole social u organizacional, bajo la premisa de las condiciones laborales. No obstante, existe un consenso básico respecto a la importancia de diagnosticar el síndrome y fomentar programas de intervención (Martínez, 2010).

Por lo anterior es menester encontrar la relación entre el síndrome de *Burnout* y el bienestar docente, puesto que se convierte en un campo de estudio esencial para comprender y abordar los factores que contribuyen a la insatisfacción laboral y el agotamiento en el personal educativo. Autores como Salanova & Schaufeli (2009) han profundizado en la noción de *engagement*, destacando la importancia de promover la conexión emocional y el entusiasmo en el trabajo como estrategia para contrarrestar el *burnout*. En este sentido, la búsqueda de soluciones efectivas se presenta como una prioridad, no sólo para preservar la salud mental de las y los docentes, sino también para garantizar un ambiente de aprendizaje enriquecedor y sostenible.

Al abordar estas cuestiones, se busca contribuir al desarrollo de políticas y prácticas que promuevan un entorno laboral saludable para las y los maestros, garantizando así un impacto positivo tanto en la calidad de la enseñanza como en el bienestar de la comunidad educativa. Por lo que la relevancia de este trabajo radica en su capacidad para proporcionar perspectivas útiles y orientaciones prácticas, basadas en la investigación científica más reciente, que puedan ser implementadas por instituciones educativas y responsables de políticas en su esfuerzo continuo por mejorar el bienestar y la calidad de vida del colectivo docente, apuntalando al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2022), en concreto al ODS 8 Trabajo Decente y Crecimiento Económico, que pretende promover el crecimiento económico inclusivo y sostenible, el empleo y el trabajo decente para todos y todas; entendiendo el trabajo decente como:

Las oportunidades para todos de conseguir un trabajo que sea productivo y proporcione unos ingresos dignos, seguridad en el lugar de trabajo y protección social para las familias, así como mejores perspectivas de desarrollo personal e integración social. La continua falta de oportunidades de trabajo decente, la insuficiente inversión y el bajo consumo producen una erosión del contrato social básico subyacente en las sociedades democráticas: el derecho de todos a compartir el progreso. (ODS 8, ONU, 2022)

Asimismo, el ODS 4: *educación de Calidad que busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos* (ODS 8, ONU, 2022). Enfocándose al Trabajo Docente, ya que la educación constituye la llave que posibilita la consecución de diversos propósitos vinculados al desarrollo sostenible (ODS). Cuando los individuos pueden acceder a una educación de alta calidad, tienen la capacidad de quebrantar el ciclo de la indigencia, por ello la educación contribuye a disminuir las disparidades y a lograr la equidad de género. Además, facilita una existencia sustentable. Por lo que, si se cuenta con docentes saludables, la posibilidad de transmitir educación de calidad, será aún más viable.

En tal sentido, el objetivo del presente escrito es analizar detalladamente los desafíos que enfrenta el bienestar docente en la educación contemporánea, centrándose en la prevalencia, los factores psicosociales desencadenantes y las consecuencias del síndrome de *Burnout*. Se explorarán también las intervenciones y estrategias que han demostrado ser efectivas en la prevención y mitigación de este fenómeno, considerando el trabajo *engagement*.

Desarrollo

Para la adecuada comprensión del síndrome de *Burnout* es importante iniciar con la conceptualización de los factores psicosociales en el trabajo que pueden constituirse tanto en factores de riesgo psicosociales, como de protección para la salud y la calidad de vida de las personas (conocidos también como salutogénicos), según su efecto, iniciando en un primer momento con la definición de los factores de riesgo.

Factores de Riesgo (FR)

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2012) señala como factor de riesgo *cualquier rasgo, característica o exposición de un individuo que aumente su probabilidad de sufrir una enfermedad o lesión* (OMS, 2012, 2.1). Es decir, se refiere a aquellos escenarios que acrecienten la eventualidad de contraer algún tipo de padecimiento (Villagrán, 2022), lo que conlleva a conceptualizar lo referente a un riesgo en el campo de trabajo.

Riesgo de Trabajo (RT)

Por su parte, la Ley Federal del Trabajo define *los riesgos de trabajo como los accidentes y enfermedades a que están expuestos los trabajadores en ejercicio o con motivo del trabajo* (LFT, 2012 art. 473 citado en Villagrán, 2022). Al comprender tal definición, se está en posición de mostrar la conjunción de los términos anteriores para dilucidar los que son los Factores de Riesgo Psicosociales representados por su acrónimo, FRP.

Factores de Riesgo Psicosocial (FRP)

Una vez conceptualizado lo que es Factor Psicosocial y Riesgo de Trabajo, se procede a definir el término Factores de Riesgo Psicosocial, de acuerdo a la Norma Oficial Mexicana NOM-035-STPS-2018, “Factores de riesgo psicosocial en el trabajo, identificación, análisis y prevención”, publicada en el Diario Oficial de la Federación del 23 de octubre de 2018, que a la letra señala:

Aquellos que pueden provocar trastornos de ansiedad, no orgánicos del ciclo sueño-vigilia y de estrés grave y de adaptación, derivado de la naturaleza de las funciones del puesto de trabajo, el tipo de jornada de trabajo y la exposición a acontecimientos traumáticos severos o a actos de violencia laboral al trabajador, por el trabajo desarrollado.

Comprenden las condiciones peligrosas e inseguras en el ambiente de trabajo; las cargas de trabajo cuando exceden la capacidad del trabajador; la falta

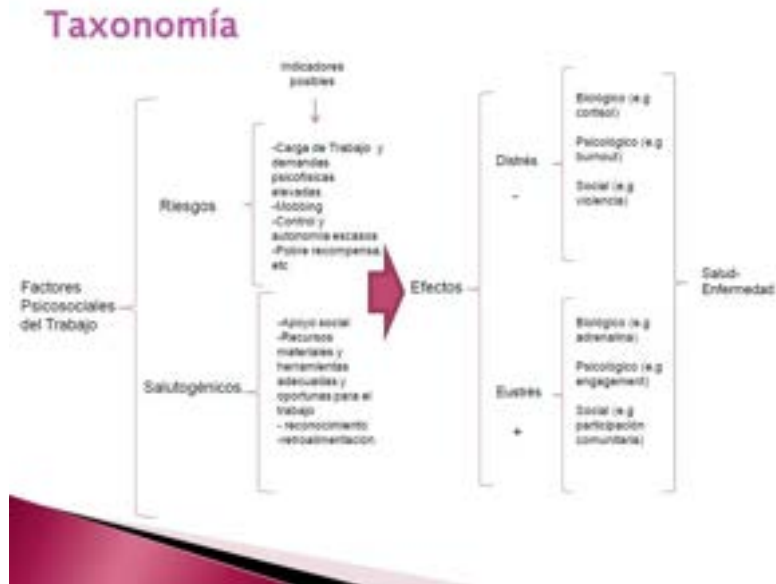
de control sobre el trabajo (posibilidad de influir en la organización y desarrollo del trabajo cuando el proceso lo permite); las jornadas de trabajo superiores a las previstas en la Ley Federal del Trabajo, rotación de turnos que incluyan turno nocturno y turno nocturno sin períodos de recuperación y descanso; interferencia en la relación trabajo-familia, y el liderazgo negativo y las relaciones negativas en el trabajo. (DOF, 2018)

Tales definiciones expuestas permiten comprender los factores que conllevan a padecer el síndrome de *Burnout* como consecuencia de distrés, entendido como esa respuesta negativa o exagerada a los factores estresores, manifestado, ya sea en el plano biológico como la segregación excesiva de cortisol (conocido como la hormona del estrés), físico o psicológico que implica el padecimiento del propio síndrome de *Burnout* y en lo social se manifiesta como desencadenante de violencia, que podría desembocar en una posible somatización en enfermedades.

Factores Protectores o Salutogénicos

Por otra parte, se menciona los Factores Salutogénicos, cuya definición puede ser explorada desde el origen de la salud y se enfoca en los elementos que fomentan el bienestar humano en contraposición a aquellos que generan enfermedad. Éstos están vinculados al Eustrés, que se refiere al “estrés beneficioso”, ya sea de naturaleza biológica, segregando mayor adrenalina (por ejemplo, mediante la práctica de ejercicio), en lo psicológico, se traduce en *engagement* el cual es un constructo psicológico que denota vinculación emocional, pero que alude a la medida en que un individuo participa activamente en una acción específica. Y, por último, en lo social que se trascibe en una mayor participación comunitaria. Por lo que el Eustrés implica una respuesta cognitiva positiva ante situaciones estresantes que son saludables, proporcionando una sensación de satisfacción u otros sentimientos positivos. A continuación, se presenta la Figura 1 que explica tanto los Factores de Riesgo, como los Protectores.

Figura 1: Taxonomía de los Factores Psicosociales del Trabajo



Fuente: Bazua, (2017, p. 3).

El síndrome de *Burnout*, designado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) como un riesgo laboral desde el año 2000, debido a su capacidad para impactar la calidad de vida, la salud mental e, incluso, poner en peligro la misma, ha experimentado cambios significativos con la entrada en vigor de la última actualización de la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-11) el 1 de enero de 2022. Esta revisión, anunciada durante la 72ª Asamblea Mundial de la Salud de la OMS en mayo de 2019, implica la redefinición del síndrome de desgaste profesional (conocido como *burnout* en la CIE-10) como un problema vinculado específicamente al ámbito laboral. Hasta esta modificación, el *burnout* estaba clasificado bajo los “problemas asociados con la dificultad en el control de la vida” (Z73.0), dentro de la categoría general de “personas que entran en contacto con los servicios sanitarios en otras circunstancias”.

Con la actual clasificación, el síndrome de desgaste profesional se adscribe al capítulo 24: *factores que influyen en el estado de salud o el contac-*

to con los servicios de salud, en la subcategoría de *dificultades relacionadas con la ocupación y el desempleo*, siendo codificado como QD85: síndrome de desgaste ocupacional. Esta redefinición posibilita el perfeccionamiento para la identificación del síndrome, así como su prevención y tratamiento, simplificando el diagnóstico para los profesionales de la salud y la prevención para los expertos en psicología. Conforme a la CIE-11, el síndrome de agotamiento laboral se define como el *resultado del estrés prolongado en el entorno laboral que no ha sido gestionado de manera exitosa*. Se caracteriza por tres dimensiones: 1) sensaciones de falta de energía o agotamiento; 2) aumento de la desconexión mental respecto al trabajo, sentimientos negativos o cínicos hacia sí mismo; y 3) una percepción de ineficacia y falta de logro (CIE-11).

El síndrome de *burnout* emerge como una patología resultante de la interacción entre el individuo y condiciones psicosociales adversas en el ámbito laboral. Denominado también como “síndrome de estar quemado por el trabajo” (SQT), este fenómeno se manifiesta cuando no se lleva a cabo una evaluación y prevención adecuada de los riesgos psicosociales, especialmente en entornos de prestación de servicios, tal es el caso de la educación. La aparición del SQT se ve agravada cuando no se brinda una protección adecuada a la y el trabajador frente a estas condiciones perjudiciales o cuando el trabajo no se adapta a las necesidades individuales.

Reconocer el origen laboral de este síndrome implica dar un paso crucial en la comprensión de la importancia de los riesgos psicosociales derivados del trabajo. Es importante tener presente que el SQT se desarrolla principalmente debido a la exposición a condiciones organizativas perjudiciales, generando una disfunción en el entorno laboral. En este contexto, es fundamental destacar que el término “síndrome de desgaste ocupacional” se aplica específicamente a fenómenos en el ámbito laboral, excluyendo experiencias en otras áreas de la vida según la definición de la OMS en 2019.

Con el objetivo de prevenir la materialización de los riesgos psicosociales y el desarrollo del síndrome de *burnout*, se vuelve esencial implementar estrategias de prevención primaria desde la perspectiva de la psicología organizacional. Estas medidas buscan salvaguardar la

salud mental de las y los trabajadores al asegurar un entorno laboral favorable y adaptado a las necesidades individuales, especialmente en entornos donde la interacción humana desempeña un papel crucial, como es el caso de la docencia.

El trabajo docente y el síndrome de *burnout*

La labor docente ha sido identificada como una de las ocupaciones más demandantes en términos de estrés. Esta situación se deriva de la naturaleza cotidiana del trabajo, que se fundamenta en interacciones sociales continuas. Las y los profesores se enfrentan a la necesidad de regular sus propias emociones mientras brindan apoyo emocional a sus estudiantes y colaboran con diversos miembros de su institución educativa, como el personal administrativo y las y los colegas, es por esto que, a continuación, se presentan algunos de los factores individuales y sociales descritos por estudiosos y estudiosas del síndrome de *burnout* asociados al quehacer docente.

Factores personales

El trabajo docente implica demandas emocionales considerables. El profesorado debe afrontar desafíos como el control emocional frente a conductas desafiantes o la necesidad de empatía al tratar situaciones delicadas, como la pérdida de un ser querido por parte de un alumno o alumna. Estas demandas emocionales requieren el desarrollo gradual de procesos de regulación cognitiva, emocional y conductual para prepararse adecuadamente ante situaciones exigentes en el contexto laboral.

No obstante, la práctica docente conlleva respuestas laborales además de las emocionales que pueden convertirse en estresores crónicos, especialmente cuando se cuenta con escasos recursos de afrontamiento, algunas de esas demandas son:

- Nula motivación del alumnado y falta de disciplina. Comúnmente, las y los docentes señalan que observan una baja motivación

entre el estudiantado y perciben diferencias respecto a las generaciones anteriores. La noción de que la falta de motivación se propaga de unos y unos alumnos a otras y otros es compartida y hay consenso en torno a la inmadurez de las y los estudiantes, lo que genera la percepción de la necesidad de adoptar una actitud más “paternalista” o de “amistad” hacia ellos.

-Presiones de tiempo en cuanto a cubrir evaluaciones y participación en diversas convocatorias de los diferentes niveles educativos que implica una sobrecarga de trabajo. Propiciando una sensación de agobio constante, ya que, al realizar una tarea, surgen otras que deben completarse antes, generando una presión continua. Además, se experimenta tensión debido a la necesidad de abordar no sólo las responsabilidades en el ámbito docente e investigativo, sino también, en algunos casos, las tareas de gestión y vinculación.

-Tramos de control extensos que inciden en una amplia burocracia para la realización de cualquier trámite.

-Carga emocional excesiva.

-Llevar trabajo a casa. En relación con la carga laboral, la falta de desconexión y la necesidad de concluir el trabajo en el hogar por la demanda excesiva de actividades. Por poner un ejemplo, sería el caso de la Educación Superior; que implica preparar clases, realizar investigaciones con lo que ello involucre, dar asesorías para el desarrollo de trabajos para la obtención de grado, fungir como tutora o tutor y realizar tutorías, asesorar proyectos con incidencia en la sociedad, generar vinculación con la comunidad, participar en la gestión académica, elaborar proyectos de investigación y obtener resultados, participar en las diversas convocatorias que incidan en los indicadores de calidad institucional y elaborar productos académicos convertidos en publicaciones de alto impacto como revistas, capítulos de libros, libros, participación como ponentes en congresos nacionales e internacionales, entre otras cuestiones, todo ello son factores que pueden desencadenar el síndrome de *burnout*.

- Ausencia de horario fijo y horas de trabajo. En el ámbito universitario, un factor específico es la ausencia de un horario definido para las y los profesores, lo que podría resultar en que el personal dedique más tiempo del previamente establecido a sus labores. Esto genera la dificultad de no poder participar en otras actividades, como el ejercicio, la interacción social, la convivencia familiar, etcétera, después de la jornada laboral.

- En el nivel superior y de posgrado la necesidad del cumplimiento de indicadores de calidad (Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, Perfil PRODEP, Estímulos para el Desarrollo Docente, Consolidación de Cuerpos Académicos, entre otros).

Factores Sociales

En términos generales, se sostiene que las relaciones sociales, tanto dentro como fuera del entorno laboral, pueden tener un impacto mitigante sobre el estrés o, por el contrario, convertirse en posibles fuentes de tensiones. Los beneficios positivos de las relaciones sociales en el ámbito laboral se han convertido en un respaldo social, ya que contribuye a la integración, la percepción de apoyo para informar o comprender, así como la provisión de ayuda y asistencia material (Manassero & Cols, 2003, citados en Martínez, 2010); (Hombrados, 1997).

House (1981), citado en Martínez (2010), identificó diversas fuentes de apoyo social, incluyendo la pareja, familia, amigos, compañeros de trabajo, superiores, grupos de autoayuda y profesionales de servicio (Manassero & Cols, 2003 citados en Martínez, 2010). Por lo que, a continuación, se describen los factores sociales más reconocidos:

- a) Factores sociales extra-laborales: se centran en relaciones familiares y amistades. Los estudios sobre *burnout* destacan la importancia del apoyo proveniente de estas fuentes, ya que proporcionan al individuo sensación de afecto, valoración y cuidado. La falta de apoyo social se considera un factor estresante, potencialmente agravante de otros estresores, dado que

su presencia reduce o elimina los estímulos estresantes y su ausencia altera la percepción de estos, el profesorado siente que su esfuerzo no es reconocido por lo que impacta en las estrategias de afrontamiento y en el bienestar emocional, la motivación y la autoestima (Repeti, 1989 citado en Martínez, 2010).

- b) Factores organizacionales: factores de riesgo vinculados al entorno laboral, como carga de trabajo excesiva, falta de control, estilo de dirección inadecuado, ambiente físico, relaciones conflictivas, contenido del puesto, descompensación entre responsabilidad y autonomía, falta de participación en la toma de decisiones, inseguridad laboral, desempeño del rol, las y los docentes enfrentan conflictos y ambigüedades en su rol, no tienen claridad de responsabilidades y sienten que la percepción de su esfuerzo no es reconocido. Asimismo, la poca interacción interpersonal y bajo desarrollo de carrera, la carga laboral, ya sea cuantitativa o cualitativa, pueden ser estresantes, por lo que los niveles extremos afectan el rendimiento cognitivo y emocional. Las demandas cualitativas incluyen riesgos laborales elevados, la monotonía y simplicidad del trabajo también repercuten en efectos negativos en la satisfacción, provocando ansiedad y problemas somáticos, asociados con diversos aspectos, como la calidad del sueño, la salud cardiovascular, atención, rendimiento cognitivo y accidentes laborales.

Los factores previamente analizados, tanto a nivel personal, social como organizacional, pueden manifestarse a través de somatizaciones, siendo un indicador preocupante para aquellos que las experimentan. Estas manifestaciones pueden incluir diversos elementos en el cuadro clínico, como negación, aislamiento, ansiedad, miedo, depresión (destacando como uno de los síntomas más peligrosos debido a su asociación con el riesgo de suicidio), ira, adicciones, cambios de personalidad, culpabilidad y autoinmolación. Además, la sobrecarga laboral se manifiesta en forma de cambios en los hábitos de higiene y arreglo personal, modificaciones en el patrón de alimentación (con pérdida o ganancia de peso significativa), pérdida de memoria y des-

organización, dificultades para concentrarse y trastornos del sueño. La clínica del síndrome de acuerdo a Lachiner & Hidalgo (2015) se ha esquematizado en cuatro niveles:

a) Leve: presenta quejas vagas, cansancio y dificultad para levantarse por la mañana.

b) Moderado: se observan actitudes de cinismo, aislamiento, suspicacia y negativismo.

c) Grave: se manifiestan síntomas como enlentecimiento, automedicación con psicofármacos, ausentismo, aversión y abuso de sustancias como alcohol o drogas.

d) Extremo: caracterizado por un aislamiento muy marcado, colapso, cuadros psiquiátricos severos y, en casos extremos, tendencias suicidas.

¿Y qué es el síndrome de *burnout*?

Se trata de un estado mental persistente, de naturaleza negativa y vinculado al ámbito laboral, que se manifiesta en individuos considerados normales. Este estado se caracteriza principalmente por el agotamiento, acompañado de distrés, una percepción reducida de eficacia, disminución de la motivación y la aparición de actitudes disfuncionales en el entorno laboral. Tres dimensiones esenciales del síndrome de *burnout*, según la descripción de Maslach & Jackson (1986); (Schaufeli, Maslach & Leiter, 2001).

Maslach (2003) propone el modelo trifactorial ampliamente empleado en investigaciones sobre el profesorado, identifica tres categorías de síntomas: agotamiento emocional, despersonalización y la sensación de bajo logro profesional (Maslach, 2003; Maslach *et al.*, 1996; Kristensen *et al.*, 2005). El agotamiento emocional, fuertemente vinculado a la respuesta de estrés, contrasta con la despersonalización, también conocida como cinismo o distanciamiento emocional, la cual no ha sido exhaustivamente explorada en la literatura sobre estrés. Aunque perjudicial para los procesos de enseñanza, la despersonalización puede funcionar como un mecanismo de defensa y protección

ante la frustración laboral. La sensación de falta de logro profesional es objeto de debate en algunas investigaciones sobre el burnout docente y parece estar vinculada a la escasez de recursos para llevar a cabo la labor (Parra, 2007; Codo *et al.*, 1999; Buzzetti, 2005 citados en Cornejo & Quiñonez, 2007).

La prevalencia del síndrome de *burnout* sitúa a los profesores en una situación de riesgo que impacta tanto física como psicológicamente y pueden experimentar problemas de salud derivados del estrés laboral cuando éste persiste. Se establece una relación inversa significativa entre el *burnout* docente, el bienestar subjetivo y la salud percibida (Ferrer, 2005). En otras palabras, a medida que aumenta la presencia del *burnout*, los profesores experimentan un menor nivel de bienestar personal y perciben una disminución en su salud en general. Lo anterior puede derivarse en un trastorno somático (trastornos digestivos, cardiovasculares, etcétera) y en problemas de insomnio o trastornos psicológicos como la ansiedad o la depresión, deteriorando su desempeño laboral y sus relaciones profesionales. Estos efectos pueden extenderse a otras y otros profesores, así como a alumnas y alumnos de manera negativa.

¿Qué hacer si se sospecha padecer el síndrome de *burnout*?

La primera acción es buscar orientación en el área de gestión humana o bienestar de la institución educativa. Allí, deberán proporcionar las mejores alternativas disponibles en el lugar de residencia. Posteriormente, es recomendable consultar a un profesional de la salud para determinar los niveles adecuados de intervención.

Procedimiento de las actividades de intervención

1. Identificar la Existencia del síndrome de *burnout*
2. Estrategias de prevención y promoción de forma individual, colectiva e institucional.

Figura 2: Semáforo para detectar el posible síndrome de burnout



Fuente: Martínez, Novoa & Zapata (2021).

De acuerdo al diagnóstico de síndrome de agotamiento laboral que puede obtenerse a través de la aplicación del instrumento del modelo trifactorial de Maslach (1996), se sugiere tomar en cuenta diferentes actividades principales a través de un triángulo de estrategias, distribuidas en los tres aspectos primarios a nivel individual, grupal e institucional (ver Figura 3).

Figura 3: Triángulo de Estrategias



Fuente: Ministerio del Trabajo (2016) citado en Martínez, Novoa & Zapata (2021).

3. Establecer estrategias de intervención efectivas.

Es importante mencionar, al respecto de este punto, que hasta el momento no se han encontrado intervenciones efectivas para la di-

mención de *despersonalización*, pero sí para las de agotamiento emocional y falta de realización personal, mismas que se analizarán más adelante.

Bienestar docente

Desde la perspectiva de la psicología positiva, Seligman (2003) y sus colaboradores proponen un cambio fundamental en el enfoque psicológico. Su idea consiste en desplazar la atención de la reparación exclusiva de las situaciones adversas de la vida hacia la construcción de cualidades positivas, se plantea como un complemento, focalizado en las fortalezas y el funcionamiento humano óptimo, como una alternativa de la psicología tradicional cuyo centro son los aspectos negativos, enfermedades o debilidades (Seligman y Csikzentmihalyi, 2000).

Esta perspectiva positiva también se ha aplicado al ámbito del bienestar laboral, reconociendo que el trabajo no sólo puede tener efectos negativos en la salud, sino que también puede generar beneficios significativos. Estos incluyen el aumento de la satisfacción y la autoestima, la estimulación de la actividad física y mental, la participación en actividades con sentido y utilidad, el fomento del contacto social, así como la contraprestación salarial, entre otros aspectos.

Para entender de una mejor manera el bienestar docente no basta con dilucidar únicamente los factores relacionados con la ausencia o baja prevalencia del agotamiento profesional. Resulta igualmente enriquecedor explorar los elementos asociados al estado emocional positivo experimentado por el profesorado en su labor. Desde esta perspectiva novedosa de la psicología positiva, surge un concepto emergente que gana cada vez más relevancia en la investigación sobre salud laboral: el "**engagement en el trabajo**". Algunos autores lo han traducido como "**vinculación psicológica con el trabajo**" (Salanova, 2005). Conceptualizándolo como un *estado de bienestar relacionado con el trabajo; es un estado afectivo-emocional positivo y de realización* (Salanova, 2005 p. 40) y se considera lo opuesto al síndrome de *burnout*.

Hablar de trabajadores *engaged*, alude a empleadas y empleados comprometidos que exhiben altos niveles de energía, manifiestan en-

tusiasmo por sus labores y a menudo se sumergen completamente en su trabajo, perdiendo la noción del tiempo (May, Gilson & Harter, 2004; Schaufeli, Salanova, & Bakker, 2010), el *engagement* en el trabajo supone tres dimensiones: a) vigor, caracterizado por una energía y resistencia mental elevadas, disposición a esforzarse y persistencia ante las dificultades. b) dedicación, relacionada con una intensa implicación en el trabajo, sentido de significado, entusiasmo, inspiración, orgullo y desafío. c) Absorción, marcada por una concentración total en la tarea, la sensación de que el tiempo transcurre velozmente y la dificultad para desconectar debido al disfrute y la concentración experimentados en el ambiente laboral.

Respecto al *engagement* en el ámbito docente, estudios recientes indican niveles que varían entre moderados y elevados. Esto sugiere que, en el campo de la educación, a pesar de los factores estresantes que aumentan la probabilidad de que las y los maestros experimenten el síndrome de *burnout*, también existe un amplio grupo de educadores y educadoras que disfrutan de un estado emocional positivo en su trabajo. ¿Cuál es, entonces, el factor determinante que lleva a algunas y algunos profesores a experimentar agotamiento mientras otras y otros disfrutan de una conexión positiva con su labor?

Por supuesto, las exigencias y el entorno laboral en el que se desarrolla la enseñanza son relevantes. Es evidente que existen diferencias significativas dependiendo el nivel educativo donde se labore, no es lo mismo el trabajar con niños y niñas de preescolar con necesidades muy diferentes respecto a quienes trabajan en Educación Superior e, incluso, a nivel de posgrado, al igual lo que significa trabajar con grupos numerosos a grupos reducidos, ello implica una carga cualitativa mayor al tener que atender las necesidades tan diversas, en comparación con un grupo más homogéneo.

Sin embargo, incluso bajo las mismas exigencias laborales, algunas y algunos profesores experimentan agotamiento, mientras que otras y otros no sólo se mantienen a flote, puesto que están arduamente comprometidos y comprometidas con su labor. De acuerdo con investigaciones recientes, parece que el factor más influyente en el bienestar del profesorado (menor agotamiento y mayor compromiso) no es tanto la

presencia de demandas en el trabajo, sino los recursos tanto laborales como personales del que se dispone para su afrontamiento.

En otras palabras, los requerimientos profesionales pueden representar un desafío que lejos de conducir al distrés, se dé una respuesta positiva y se traduzca en eustrés, lo que implica esa respuesta cognitiva efectiva a un estrés que es saludable otorgando una sensación de satisfacción y otros sentimientos igualmente positivos. El eustrés da origen al *engagement* que, como se ha venido mencionando, representa ese constructo psicológico que significa conexión emocional, pero que hace referencia a cuan activamente se encuentra involucrado el individuo en una determinada actividad.

Estrategias de afrontamiento que favorecen el bienestar docente

A continuación, se distinguen algunas estrategias de afrontamiento del estrés de naturaleza cognitiva, relacionadas con procesos de pensamiento y de carácter conductual, vinculadas a acciones emprendidas por la persona (Bermejo, 2012).

Las estrategias de afrontamiento, tanto de índole cognitiva como conductual, que se han vinculado fundamentalmente con el *engagement* en el trabajo docente son aquellas que adoptan un enfoque proactivo y positivo. Estas se adelantan a las dificultades, intentando prevenirlas desde una perspectiva optimista pero fundamentada en la realidad. Ejemplos de tácticas cognitivas incluyen la planificación racional, que implica ponderar los aspectos positivos y negativos de diversas acciones a emprender, así como la reinterpretación positiva de eventos estresantes, como pensar “hay personas en peores condiciones” o “lo lograré”. Estas estrategias también abarcan enfoques centrados en la resolución de problemas.

Tales estrategias suelen cultivar estados emocionales positivos en el entorno laboral de la y el docente y reducir las posibilidades de experimentar el síndrome de *burnout*. En contraste con enfoques más reactivos y pesimistas, que surgen como respuesta a eventos estresantes una vez que han ocurrido y conllevan una visión negativa del mundo circundante. Pueden manifestarse a nivel cognitivo, como la

pasividad pesimista (pensar, por ejemplo, “la dinámica negativa en mi trabajo no mejorará” o “mi relación con mis compañeros de trabajo cada día es peor”), o a nivel conductual, con comportamientos agresivos o la evitación pasiva de los problemas. Este tipo de pensamientos y acciones suelen correlacionarse con un mayor agotamiento y menor compromiso. Cultivar el hábito de emplear estrategias más proactivas y positivas puede fomentar una mayor percepción de autoeficacia y, en última instancia, mejorar el bienestar del profesorado.

¿Cómo afrontar el síndrome de *burnout*? Propuestas de intervención

Como se mencionó anteriormente, se han desarrollado técnicas dentro del enfoque cognitivo-conductual para abordar el agotamiento emocional y la falta de realización personal en docentes. Sin embargo, la dimensión de despersonalización aún carece de estrategias específicas. En este tenor, se presentan algunas propuestas dirigidas a las dos primeras dimensiones mencionadas, reconociendo la necesidad de futuras investigaciones y desarrollos en el campo para abordar de manera integral el síndrome de *burnout* en el ámbito educativo.

Técnicas de afrontamiento para agotamiento emocional

En el contexto de la gestión del agotamiento emocional, es fundamental contar con estrategias efectivas que promuevan el bienestar mental y emocional. Dos enfoques destacados son la Técnica de Atención Plena (*mindfulness*) y la Terapia Cognitivo-Conductual (TCC). La primera, una forma de meditación, invita a observar la realidad sin juicios, en el presente, fomentando la apertura y aceptación plena. Por otro lado, la TCC proporciona herramientas para identificar pensamientos imprecisos o negativos, capacitando a las personas para visualizar situaciones desafiantes con mayor claridad y responder de manera más eficaz. Estas estrategias, alineadas con el cuidado emocional, ofrecen recursos valiosos para afrontar y superar el agotamiento emocional.

Técnicas de afrontamiento para falta de realización personal

En la búsqueda constante de bienestar emocional, enfrentarse a la falta de realización personal puede ser un desafío significativo. Para abordar esta situación, se han desarrollado estrategias específicas que buscan fortalecer el sentido de plenitud y satisfacción en la vida. Nuevamente, un enfoque recomendado son las prácticas guiadas de mindfulness, una forma de meditación que invita a observar la realidad sin juicios, cultivando así la apertura y la aceptación plena del momento presente. Además, las Terapias de Apoyo Social en Grupo, las cuales emergen como una poderosa herramienta terapéutica, reuniendo a individuos con desafíos emocionales similares en sesiones moderadas por un terapeuta. Este enfoque colaborativo permite compartir inquietudes y brindar apoyo mutuo, creando un ambiente propicio para la mejora del bienestar emocional y la superación de la falta de realización personal. Estas estrategias se erigen como una respuesta efectiva y valiosa para quienes buscan restaurar un sentido más profundo de conexión consigo mismos y con los demás.

Disertación teórica de bienestar docente. El reto

Se evidencia de manera clara el impacto que el bienestar de la y el profesor ejerce tanto a nivel individual, influyendo en la salud y satisfacción vital, como a nivel organizacional, manifestándose en un aumento del compromiso organizacional. La relación intrínseca entre el bienestar docente y el rendimiento no sólo se circunscribe a la esfera individual, sino que proyecta sus efectos benéficos hacia la totalidad de la organización educativa.

En un análisis previsor, se vislumbra que las y los docentes que mantienen un estado de salud óptimo y se encuentran comprometidas y comprometidos con su labor tienen mayores probabilidades de alcanzar logros educativos superiores en comparación con aquellas y aquellos que presentan síntomas de *burnout*. Esta superioridad se fundamenta no sólo en el incremento del compromiso organizacional, el cual puede impactar positivamente en su desempeño, sino también en

la capacidad de transmitir a su alumnado estados emocionales positivos en el entorno educativo, mediante procesos de contagio emocional.

Numerosos estudios respaldan la idea de que las y los maestros que manifiestan altos niveles de entusiasmo son considerablemente más efectivos al movilizar intereses, energía, excitación y curiosidad entre sus alumnas y alumnos (Bakker & Demerouti 2013; Patrick, Hisley & Kempler, 2000). De este modo, se establece la conexión directa entre el bienestar del profesorado y la capacidad para inspirar y motivar al estudiantado, lo que subraya la importancia de cultivar un ambiente docente propicio para el florecimiento integral de la comunidad educativa.

En virtud de lo expuesto, se invita a las y los docentes a fortalecer su bienestar laboral, abogando por la implementación de estrategias de afrontamiento que las y los fortalezcan, les permitan experimentar un mayor disfrute en su noble tarea formativa. Al hacerlo, no sólo contribuirán a su propio bienestar, sino que también generarán un impacto positivo en el entorno educativo, favoreciendo un ambiente propicio para el aprendizaje y el desarrollo integral de las y los educandos.

Por último, comprender la intrincada relación entre el bienestar del profesorado o docentes *engagement*, más el compromiso organizacional y el impacto directo en el rendimiento académico subraya la importancia de una aproximación integral del trabajo docente en el contexto educativo contemporáneo.

Referencias

- Bakker, B., & Demerouti, E. (2013). La teoría de las demandas y los recursos laborales. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, Vol. 29, Núm. 3, 107-115.
- Bazua, J. (2017, junio,16). Procedimiento para calificar Enfermedades Psico-Sociales en el IMSS. Recuperado de: <http://hermosillo.tecnm.mx/documentos/semana%20estatal/Procedimiento%20para%20dictaminar%20%20Enfermedades%20Psicosociales%20en%20el%20IMSS.pdf>. Fecha de Consulta 10 de enero de 2024.
- Bermejo, L. & Prieto, M. (2015). *Bienestar docente: del Síndrome de Burnout al Engagement en profesores*. Saarbrücken, Germany: Publicia.
- Cornejo, R. y Quiñonez, M. (2007). Factores asociados al malestar/ bienestar docente. Una investigación actual. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, Vol. 5, 75-80.
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (23 de octubre de 2018). Norma Oficial Mexicana NOM-035-STPS-2018, Factores de riesgo psicosocial en el trabajo-Identificación, análisis y prevención. México.
- Ferrer, R., (2005). *Quemarse en el trabajo: burnout*. Ed. Egido: Editorial, 2005.
- Gil-Monte, P. R. & Peiró, J. M. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: el síndrome de quemarse*. Madrid: Síntesis.
- Hombrados, M.I. (1997). *Estrés y Salud*. Valencia: Promolibro.
- Kristensen, T., Borritz, M., Villadsen, E. & Christensen, K. (2005). The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout. *Work and Stress*, Vol. 19, Núm. 3, 192-207.
- Lachiner & Hidalgo (2015). Síndrome De Burnout. *Medicina Legal de Costa Rica - Edición Virtual*, Vol. 32, Núm. 6, Recuperado el 05 de enero de 2024 de, https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-00152015000100014&script=sci_abstract&tlng=es

- Leiter, M. & Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of Occupational Behavior*, Vol. 9.
- Manassero, M., Vázquez, A. & Acevedo, J.A. (2003). *Cuestionario de opiniones sobre ciencia, tecnología y sociedad (Cocts)*. Princenton, Nj: Educational Testing Service. Recuperado en [Http://Www.Ets.Org/Testcoll/](http://www.ets.org/Testcoll/)
- Martínez, A. (2010). *El Síndrome de Burnout. Evolución Conceptual y Estado Actual de la Cuestión*. Vivat Academia. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Núm. 112, 42-80
- Martínez, Y., Novoa, A., & Zapata, A. (2021). *Protocolo de intervención ante el Burnout en docentes del programa de psicología de la UCC Villavicencio*, Colombia: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). *The Maslach Burnout Inventory. Manual* (2nd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C. & Leiter, M. (1997). *The truth about burnout*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, Vol. 52, 397-422.
- Maslach, C. (2003). Job burnout: new directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, Vol. 12, Núm. 5, 189-192.
- Matteson, M. & Ivancevich, J. (1987). *Controlling Work Stress: Effective resource and Management Strategies*. San Francisco, CA: Jossey- Bass.
- May, D., Gilson, R. & Harter, L. (2004). The psychological conditions of meaningfulness, safety and availability and the Engagement of the human spirit at work. *Journal of occupational and organizational psychology*, Núm. 77, 11-37.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). *CIE-10. Décima revisión de la clasificación internacional de las enfermedades*. División de salud mental. Ginebra. (Ed. Esp de Meditor). Madrid. 1992, 63-84.

- Organización Mundial de la Salud (OMS, 2000). *Informe sobre la Salud del mundo. Ginebra. Capítulo 2. Definición y evaluación de los riesgos para la salud* <https://apps.who.int/iris/handle/10665/42557>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). *CIE-11 2019. Revisión, anunciada durante la 72ª Asamblea Mundial de la Salud. División de salud mental*. Ginebra. (Ed. Esp de Meditor). Madrid.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (21 de agosto del 2023). *Agenda 2030 de la ONU: ¿hacia dónde vamos?* Recuperado de: <https://www.pactomundial.org/noticia/agenda-2030-de-la-onu-hacia-donde-vamos/#:~:text=1.,%C2%BFQu%C3%A9%20es%20la%20Agenda%202030%3F,pa%C3%ADses%20miembros%20de%20la%20ONU>. Fecha de consulta: 05 de febrero del 2024.
- Patrick, C., Hisley, J., & Kempler, T. (2000). ¿Por qué está tan entusiasmado todo el mundo?: Los efectos del entusiasmo de los profesores en la motivación intrínseca y la vitalidad de los estudiantes. *La revista de educación experimental*, Vol. 68, Núm. 3, 217- 236. Recuperada el 16 de enero de 2024, de <http://www.jstor.org/stable/20152630>
- Peiró, J. M. & Salvador, A. (1993). *Control del Estrés Laboral*. Madrid: Eudema.
- Ramos, F. (1999). *El Síndrome de Burnout*. Madrid: Klinik, S.L.
- Salanova, M., Martínez, I. & Lorente, L. (2005). ¿Cómo se relacionan los obstáculos y facilitadores organizacionales con el burnout docente?: Un estudio longitudinal. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, Vol. 21, Núm. 1-2, 37-54.
- Salanova, M. & Schaufeli, W. (2009). *El engagement en el trabajo Cuando el trabajo se convierte en pasión*. Madrid: Alianza Editorial.
- Salanova, M., Schaufeli, W., & Bakker, A. (2010). The gain spiral of resources and work engagement: Sustaining a positive worklife. En: Bakker, A. & Leiter, M. (Eds.), *Work engagement: A handbook of essential theory and research* (pp. 118-131). New York: Psychology Press.

- Seligman, M. & Csikzentmihalyi, M. (2000). *Positive psychology: An introduction*, American Psychologist. Vol. 55, 5-14.
- Seligman, M. (2003). *Positive psychology: Fundamental assumptions*. American Psychologist.
- Schaufeli, W., Leiter, M., Maslach, C., & Jackson, S. (1996). Maslach Burnout Inventory - General Survey In Maslach, S., Jackson & Leiter (EDS.), *The Maslach Burnout Inventory-Test Manual* (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Villagrán, S. (2022). Análisis de estructuras organizativas y factores de riesgo psicosociales: NOM-035 -STPS. En Villagrán, S., Vasconcelos, M., y Padilla, R., *Factores de riesgo psicosocial* (pp. 13-25). Editorial LEED del Laboratorio de Evaluación y Educación Digital. Recuperado de: https://books.google.com.mx/books/about/Factores_de_riesgo_psicosocial.html?id=RX5ZEAAAQBAJ&source=kp_book_description&redir_esc=

EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL EN EL AULA

Noemi González Ríos

La educación socioemocional integra aspectos teóricos y prácticos. A partir del conocimiento y conceptualización de las emociones se facilita la implementación de estrategias que propician su desarrollo en el contexto escolar y así contribuir al desarrollo humano del alumnado y favorecer la convivencia. Las y los docentes al interior de cada escuela desempeñan un papel central en la educación socioemocional, son las figuras claves en el acompañamiento de las y los alumnos. En este capítulo se plantea un abordaje teórico de las emociones, además de la integración de la educación emocional en el currículo en México y se esbozan algunos de los desafíos que implica la implantación en el aula de la educación socioemocional.

Naturaleza y desarrollo de las emociones

Las emociones forman parte de la esencia del ser humano, constituyen uno de los aspectos que permiten socializar, es decir, establecer relaciones significativas con otras personas. El proceso de regulación y desarrollo de la competencia emocional inicia en el seno familiar; padres y hermanos, así como la familia extensa (abuelos, tíos, primos) son los primeros agentes socializantes, posteriormente, las interacciones en otros contextos como la escuela, coadyuvan a este proceso. Es así que el desarrollo emocional contribuye al desenvolvimiento social.

La psicología del desarrollo sugiere que las primeras interacciones que las y los niños tienen con el ambiente ocurren durante los primeros dos años de vida, en este tiempo comienzan a percatarse del ambiente y de la forma en que interactúa con él, toma conciencia de la vida familiar y de situaciones del ambiente que le enseñan las pri-

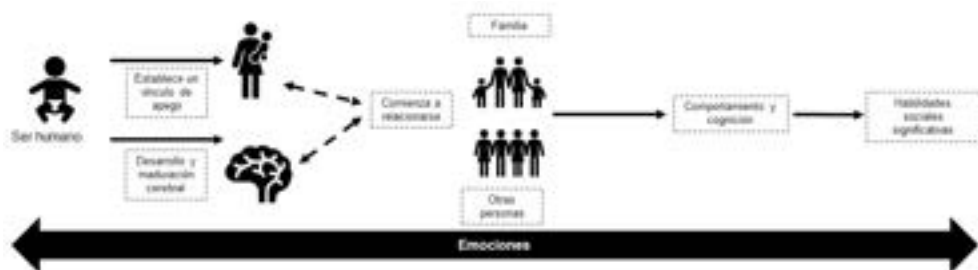
meras normas de comportamiento, lo que es correcto y lo que no. En este proceso de desarrollo sucede la primera relación que va a establecer con sus cuidadores más cercanos (los padres, principalmente la madre), de acuerdo con Craig & Baucum (2009) se usa el término "apego" para designar esta primera relación que se caracteriza por un fuerte vínculo emocional, además de interdependencia. De acuerdo con los autores, el apego es esencial para el desarrollo psicosocial, pues es a través de esta relación recíproca y bidireccional emocional que establece con su cuidador primario aprende formas de interacción con otros. Sin embargo, aún y cuando los patrones del desarrollo del niño son semejantes, se debe considerar la cultura de los padres, las prácticas de crianza y la personalidad del niño.

Además, es importante tener en cuenta los vínculos que establecen las y los niños con otras personas (hermanas, hermanos, abuelos, tíos, amigos, entre otros) para que el apego sea sano, es decir, que favorece el desarrollo emocional y social. En este contexto, la base social de las emociones se constituye por la familia a través del apego y con las relaciones que establece con otras personas mediante la socialización.

Por otra parte, las emociones se explican, de acuerdo con Bisquerra (2009), a partir de tres componentes: neurofisiológico, comportamental y cognitivo. El componente neurofisiológico *consiste en respuestas como taquicardia, sudoración, vasoconstricción, cambio en el tono muscular, secreciones hormonales, cambios en los niveles de ciertos neurotransmisores, etc.* (Bisquerra, 2009, p. 18). El componente comportamental, sugiere la relación comportamiento-expresión, es decir, las emociones se expresan y es posible observarlas a partir del comportamiento, en este proceso se involucra la expresión facial, el lenguaje corporal e, incluso, el tono de voz. Por su parte, el componente cognitivo hace referencia a la experiencia emocional subjetiva, ya que permite que el sujeto comprenda lo que está sintiendo a través de experimentarla y etiquetarla (darle un nombre a lo que siente), por ejemplo, identifica que le produce una sensación gratificante y le nombra alegría o, por el contrario, lo que le produce tristeza. De acuerdo con el autor, este componente concuerda con lo que se etiqueta como sentimiento.

Conviene subrayar que la neurofisiología contribuye a la explicación de las emociones a partir de los estudios de la maduración de las áreas cerebrales y de su función adaptativa. Como señalan Flores & Ostrosky (2012), la estructura cerebral más desarrollada y compleja de los seres humanos es la corteza prefrontal (CPF); de acuerdo con su anatomía se divide en las regiones dorsolateral, medial y orbital. La región orbitalmedial se conecta estrechamente con el sistema límbico y se relaciona directamente con la evaluación de los estados somáticos y afectivos. Es importante señalar que, durante el proceso de maduración cerebral, el hecho de identificar los estados afectivos de otros requiere de procesos complejos, es necesario que el niño desarrolle un sistema conceptual, en el cual está presente el ambiente y los estímulos que éste le proporcione.

Figura 1. Naturaleza y desarrollo de las emociones



Fuente: elaboración propia.

Entonces, la naturaleza y desarrollo de las emociones en el ser humano a lo largo de su ciclo vital, se sustenta neurofisiológicamente en el comportamiento y la cognición social; así, el ser humano cuenta con recursos para desarrollar habilidades sociales significativas (ver Figura 1). A lo largo del ciclo vital del ser humano las emociones están presentes en la interacción con otros, comienza con los cuidadores primarios (generalmente, la madre) a través del vínculo de apego y la maduración cerebral; lo que se refleja en el comportamiento y cognición, con ello, está en condiciones de establecer habilidades sociales socioemocionales significativas.

¿Qué es la emoción?

Las emociones están estrechamente relacionadas con el funcionamiento psicológico de los seres humanos; frecuentemente las personas hablan de cómo se sienten o cómo se sienten los demás, intentan describirlas o, incluso, se emplean para describir el comportamiento. La emoción se traduce en un sentimiento que, a su vez, se convierte en una conducta.

Diversos autores han definido el concepto de emoción, por ejemplo, el término emoción se define como una *reacción afectiva intensa de aparición aguda y de breve duración, determinada por un estímulo ambiental. Su aparición provoca una modificación en el nivel somático, vegetativo y psíquico* (Galimberti, 2012, p. 377). El autor menciona que dentro del nivel somático y vegetativo se experimentan reacciones fisiológicas ante algún acontecimiento emocionante, tales como: la circulación, la respiración, alteraciones sensoriales, entre otras. En relación al nivel psíquico señala principalmente que se puede presentar una falta de control de sí mismo, dificultad para establecer una congruencia entre la acción y la reflexión, principalmente.

Por su parte, Bisquerra (2009) señala que una emoción se activa a partir de un estímulo (acontecimiento) que pueden ser los hechos, las cosas, las personas, los animales, entre otros. Afirma también que las emociones se generan en la interacción con otras personas. Se refiere a la emoción como *un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno* (Bisquerra, 2000, p. 68).

Otro concepto de emoción es el que propone Daniel Goleman: *utilizo el término emoción para referirme a un sentimiento y sus pensamientos característicos, a estados psicológicos y biológicos y a una variedad de tendencias a actuar* (Goleman, 2006, p. 331).

En el contexto del abordaje del concepto, Aguado (2018) retoma a Russell (2003) para referirse a las dimensiones básicas de la emoción que describen el estado afectivo, la primera es la dimensión de valencia y la segunda, la dimensión de activación (excitación). La dimen-

sión de valencia comprende las emociones positivas y las emociones negativas; identificar la emoción como positiva o negativa tiene que ver con lo que el ser humano experimenta ante algún acontecimiento, por ejemplo, si es algo agradable (positivo) o desagradable (negativo). La valencia al ser una vivencia propia de la persona adquiere una connotación subjetiva, es decir, otra persona no puede dar cuenta de ello, sino únicamente quién la experimenta a través del autoinforme.

La dimensión de activación (excitación) se basa, principalmente, en lo fisiológico o corporal y se relaciona con la intensidad ante una determinada experiencia para activar (intensidad) o desactivar (calma). Por ejemplo, una situación emocional intensa como el miedo se acompaña de agitación del cuerpo, tensión muscular, el corazón se acelera; por el contrario, si se presenta tristeza, la reacción es de falta de energía, en la Figura 2, se ejemplifican la valencia y la activación en relación al miedo y a la tristeza.

Figura 2. Dimensiones básicas de la emoción



Fuente: elaboración propia a partir de Aguado (2018).

De acuerdo la Figura 2, si una persona experimenta miedo o tristeza, la valencia será negativa y la activación puede ser de intensidad o calma. Por el contrario, si la persona experimenta alegría o motivación hacia algún acontecimiento la valencia será positiva; mientras

que la activación puede ser de excitación (intensidad) o de relajación (calma).

Además, es importante retomar lo expuesto en párrafos anteriores, la valencia adquiere una connotación subjetiva cuando la persona manifiesta si la emoción es positiva o negativa y es aquí cuando adquiere relevancia la influencia del medio, las interacciones con otros y la capacidad para expresar la emoción. Con fundamento en lo anterior, una emoción es una manifestación del ser humano ante acontecimientos que le provocan una reacción, misma que se evidencia en manifestaciones corporales y en el comportamiento.

Clasificación de las emociones

El interés de diversos autores en torno a las emociones se ha puesto de manifiesto en la elaboración de la clasificación de las emociones, consideran varios aspectos como las influencias afectivas, las influencias del medio, la interpretación subjetiva de la persona, entre otros. Entre los puntos principales de convergencia se encuentra el placer y el displeacer, o bien, emociones positivas o negativas. Lazarus (1991, en Bisquerra 2000), clasifica las emociones en: negativas, positivas y ambiguas (ver Tabla 1).

Tabla 1. Clasificación de las emociones de acuerdo con Lazarus, R.S.

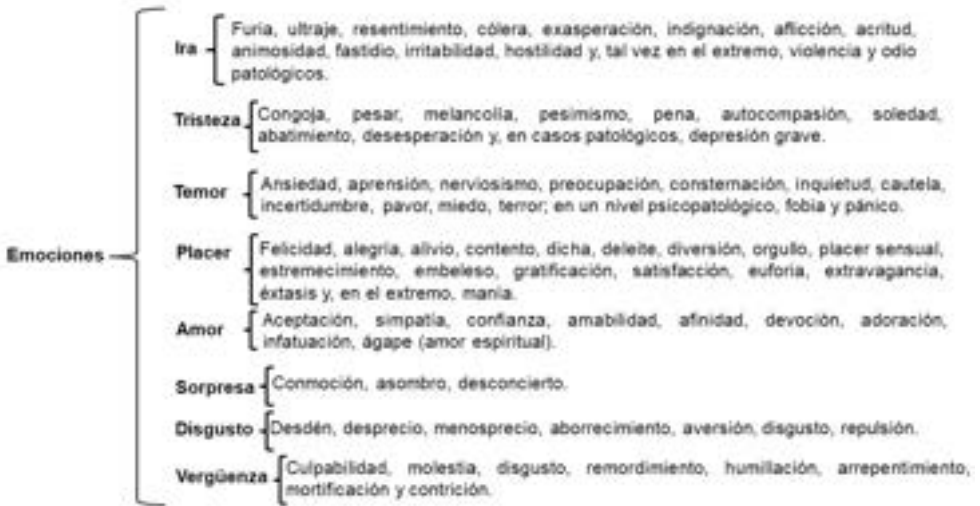
Emociones	Características	Tipo
Negativas	Resultan de una evaluación desfavorable respecto a los propios objetivos. Se refieren a diversas formas de amenaza, frustración o retraso de un objetivo o conflicto entre objetivos.	Ira, susto-ansiedad, culpa-vergüenza, tristeza, envidia celos, disgusto.
Positivas	Resultan de una evaluación favorable (congruencia) respecto al logro de objetivos o acercarse a ellos.	Alegría, amor, afecto, alivio, felicidad.
Ambiguas	Dependen de las circunstancias, pueden ser positivas o negativas.	Esperanza, sorpresa, compasión.

Fuente: elaboración propia a partir de Bisquerra (2000).

De manera que las emociones son positivas o negativas: *Las emociones negativas son desagradables, se experimentan cuando se bloquea una meta, ante una amenaza o una pérdida. Estas emociones requieren energías y movilización para afrontar la situación de manera más o menos urgente* (Bisquerra, 2000 p. 109). Las emociones positivas, por el contrario, son agradables y aluden al cumplimiento de una meta.

Por su parte, Goleman (2006), clasifica las emociones en general, sin señalar si son positivas o negativas y señala algunos componentes de las mismas (ver Figura 3).

Figura 3. Clasificación de las emociones de acuerdo Goleman, D.



Fuente: elaboración propia a partir de Goleman, D. (2006, pp. 331, 332).

Como puede observarse, el autor, integra emociones que coinciden con la clasificación propuesta por Lazarus (1991), es decir, pueden integrarse en las positivas, negativas y ambiguas. Es importante señalar que las personas pueden experimentar emociones negativas y eso no guarda relación directa con el hecho de que la persona sea mala, es decir, si se experimenta ira o enojo, no significa que sea algo malo, lo importante es que la persona tome conciencia de que es lo que sucede cuando la está sintiendo, qué la hizo sentir así y, en consecuencia, pueda tener

control sobre ella, de aquí que es de suma importancia la educación emocional para contar con mecanismos de control que le beneficien personalmente y en su interacción con otros; por consiguiente, dispondrá de recursos socioemocionales que favorezcan sus relaciones familiares, con sus compañeros y en general de interacción social.

Educación emocional

Durante el siglo XX, la educación se centró principalmente en las competencias académicas sin considerar como parte del desarrollo integral del alumnado la educación emocional. Un referente importante para su desarrollo son los trabajos de la inteligencia emocional, cuyo rasgo más relevante fue la distinción de la inteligencia emocional del concepto relacionado con las capacidades intelectuales de la persona y que se traducía en el coeficiente intelectual, medible a través de los test de inteligencia. Sin duda, un aporte teórico fundamental es el de Gardner (1995), quien propone la teoría de las inteligencias múltiples, destaca que la inteligencia no es una, sino que el ser humano puede desarrollar diversos tipos de inteligencias, rompe con el paradigma tradicional y aborda a la inteligencia desde una visión holista.

En su libro "Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica", Gardner describe siete inteligencias: lingüística, lógico-matemática, musical, cinestésico-corporal, espacial, intrapersonal e interpersonal. Posteriormente, integra las inteligencias naturista y existencial. De éstas cabe destacar la inteligencia intrapersonal e interpersonal, ya que son las que se relacionan directamente con la inteligencia emocional.

La inteligencia intrapersonal se refiere a la capacidad que tiene la persona para conocer su mundo interno, sus emociones y sus sentimientos. En tanto que la inteligencia interpersonal se relaciona con la habilidad para identificar las emociones y sentimientos a través de la interacción con otras personas. Es así que estas inteligencias constituyen la base de la inteligencia emocional. De acuerdo con Goleman (2006), la inteligencia emocional está constituida por el autoconocimiento (conocer las propias emociones), la autorregulación (manejar las propias emociones), la motivación, reconocer las emociones de los demás (empatía) y establecer relaciones (relaciones sociales).

En el contexto actual, la dinámica social, las innovaciones tecnológicas, las brechas generacionales, los acontecimientos no esperados como las crisis de salud, entre otros, conllevan cambios en la interacción que han influido en diversos ámbitos; particularmente, en el educativo, las y los docentes han observado la necesidad de implantar de manera intencional y sistemática en el currículo la educación emocional, orientada a desarrollar en el alumnado los recursos emocionales que les permitan bienestar personal y social. El alfabetismo emocional permite desarrollo de actitudes positivas ante la necesidad de afrontar las situaciones personales y sociales.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en el contexto de la Agenda de Educación 2030, en atención al objetivo de la educación (ODS 4): *garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos* (Organización de las Naciones Unidas, 2023), propone en el documento “Transformar-nos: marco para la transformación educativa basado en el aprendizaje socioemocional en América Latina y el Caribe” de Renna, (2022), una guía para propiciar oportunidades de aprendizaje socioemocional. La propuesta se basa en la intervención en cuatro hábitats: el aula, la escuela, el territorio y el sistema educativo.

La propuesta destaca los beneficios de la implantación de competencias transversales socioemocionales que enriquecen los procesos de aprendizaje al generar ambientes que mejoran el desarrollo individual del alumnado y se fortalecen los lazos sociales, lo que se traduce en trayectorias escolares exitosas desde el aprendizaje cognitivo, conductual y socioemocional. Se contribuye al *aprender a ser*, el alumnado experimenta en el acto educativo actitudes individuales y sociales que coadyuvan a una visión crítica, participativa y con un sentido de pertenencia positiva en la comunidad en que se desenvuelven. Desde esta perspectiva, el aprendizaje:

Se ha de entender desde una concepción trivalente que articule los dominios cognitivo, conductual y socioemocional: Dominio cognitivo, donde están los procesos y estrategias relacionados con la cognición y la racionalidad, que permiten el manejo del saber académico convencional. Dominio conductual,

donde están los procesos relativos al comportamiento de los y las aprendientes y que permitirán el manejo de las relaciones interpersonales, el desarrollo de aptitudes y de habilidades. Dominio socioemocional, donde se encuentran las actitudes y disposiciones de los aprendientes hacia sí mismos y sí mismas, hacia sus pares, su comunidad y el ambiente. (UNESCO, 2017c en Renna, 2022).

La propuesta de *Transformar-nos* recupera lo que en párrafos anteriores se había señalado respecto a la necesidad de establecer en el currículo la educación emocional como parte del proceso de aprendizaje. Entonces, no se pone en duda la importancia y la necesidad de que el alumnado adquiera competencias socioemocionales, deben sentirse bien con ellos mismos (con emociones positivas: alegres, felices) para que sean capaces de interactuar con otros y el ambiente, sin dejar de lado el dominio cognitivo y conductual; y es la escuela, el espacio propicio y adecuado a través de prácticas pedagógicas y formativas para fomentar la educación socioemocional en colaboración con la familia y la comunidad.

En México, las propuestas en torno al modelo educativo de la educación básica han sido influidas por el contexto político. El sexenio del año 2012 al 2018 comenzó con el “Pacto por México”, en el cual se establecieron las reformas que se requerían para el crecimiento económico y el desarrollo social. Uno de los puntos fue el relativo a la sociedad de derechos y libertades, en éste se estableció lo concerniente a la educación, centrado a mejorar la calidad y equidad (Gobierno de México, 2012).

De esta forma, en el año 2013 se promulgó la reforma educativa y de acuerdo con el documento presentado por la Dirección General de Servicios de Documentación, Información y Análisis de la Cámara de Diputados de la LXIII legislatura, se elevó a rango constitucional la obligación del Estado Mexicano de brindar una educación pública con calidad y equidad: asimismo, dentro de las reformas realizadas se señalaba la revisión del Modelo Educativo en su conjunto (incluyendo planes y programas educativos) y, en marzo del 2017 se presentó el nuevo Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (Cámara de Diputados, s/f).

Se ha realizado este breve recorrido histórico para mencionar que uno de los aspectos curriculares de la propuesta del modelo educativo fue la inclusión de las áreas de desarrollo personal y social, dentro de las cuales se propone la educación socioemocional, desde el pre-escolar hasta la educación media superior. Se destaca la autonomía y autorregulación de las emociones para el trabajo individual y en grupo. La base del modelo se constituyó por los pilares de la educación: aprender, aprender a ser, aprender a convivir, y aprender a ser; y se organizó curricularmente a partir de aprendizajes clave (ver Figura 4). Los aprendizajes claves para la educación integral, se propusieron en el Modelo Educativo de 2017, en el que se incluía la educación socioemocional.

Figura 4. Aprendizajes claves para la educación integral



Fuente: Secretaría de Educación Pública (2017).

Por otra parte, en el sexenio 2018-2024 se implanta un nuevo modelo llamada Nueva Escuela Mexicana (NEM), con el acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación

preescolar, primaria y secundaria (SEP, Diario Oficial de la Federación, 2022). El modelo resalta el derecho humano a la educación y la propuesta curricular enfatiza una educación integral donde se plantea a la comunidad como el núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, este último como experiencia formativa y a la evaluación desde una perspectiva de la retroalimentación. Se destaca la participación de los colectivos docentes a partir de la vinculación de las problemáticas o situaciones identificadas en la comunidad y su articulación con los campos formativos (SEP, Anexo del Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria, 2022).

Los campos formativos propuestos en el currículo son: De lo humano y lo comunitario, Lenguajes, Saberes y pensamiento científico y Ética, naturaleza y sociedades (ver Figura 5). Para cada uno, se proponen ejes articuladores, que permitirán la concreción de los aprendizajes con una visión individual y social desde un entorno escolar participativo.

Figura 5. Campos formativos. Nueva Escuela Mexicana



Fuente: (Gobierno de México, s.f.).

El campo formativo *de lo humano y lo comunitario* comprende los contenidos que favorecerán en el alumnado la interacción con sus comunidades, la comprensión del sentido de pertenencia y el compromiso ético.

Su objeto de aprendizaje son experiencias cognitivas, motrices, socioafectivas y creativas que permitan a niñas, niños y adolescentes favorecer progresivamente la construcción de su identidad, el sentido de pertenencia a diversos grupos, la conciencia de interdependencia, la conexión emocional, y el compromiso ético para la satisfacción de necesidades humanas. (Gobierno de México, s/f)

Entre sus elementos convergen la educación socioemocional, la educación física, vida saludable, tutoría y tecnología. Los contenidos coadyuvan al desarrollo personal y social, a partir del conocimiento de sí mismo, de la comprensión de las emociones y afectos, así como el sentido de comunidad.

En este orden de ideas, la educación emocional ha sido una propuesta para la educación en México, sin dejar de lado los lineamientos que a nivel internacional se sugieren. Lo fundamental es que las niñas, niños y adolescentes logren un pleno desarrollo humano, con la capacidad de percibir, entender y regular sus emociones y así se fortalezca la convivencia mediante la interacción social; de aquí la importancia de llevar la educación emocional a las aulas. La inclusión en el currículo se convierte en un factor protector y preventivo de situaciones que ponen en riesgo la salud mental y conductas que no favorecen la estabilidad individual y social.

Además, se hace necesario contar con un profesorado formado en habilidades socioemocionales que le permitan acompañar al alumnado en el proceso de una educación integral, para ello es necesario que cuenten con herramientas y estrategias para implementarlas en el contexto escolar y áulico. Asimismo, es necesaria la participación de todos los actores de la comunidad escolar, es decir, además del cuerpo directivo, el profesorado y el alumnado, es fundamental el involucramiento de las madres y padres de familia.

Retos de la educación socioemocional

La dinámica social actual demanda dirigir la atención al bienestar emocional del alumnado para que la estancia en la escuela y mediante la socialización se contribuya a su desarrollo integral. México cuenta con planes de estudio orientados a la educación socioemocional para

la educación básica y representan el punto de partida para diseñar y emprender acciones y estrategias de prevención e intervención en las instituciones educativas.

Es por esto que es prioritario la formación y sensibilización del sector docente sobre la importancia de desarrollar explícitamente en la práctica pedagógica habilidades socioemocionales en el alumnado, para ello debe enfrentar y superar retos que conllevan esta actividad. A partir del abordaje que ha venido realizando respecto de las emociones y la educación socioemocional, en la Figura 6 se esbozan algunos desafíos que el sector docente habrá de sortear para la implementación de la educación socioemocional en el aula.

Figura 6. Educación socioemocional: retos del docente



Fuente: elaboración propia.

Como puede observarse, el alumnado es el centro del proceso y su formación como persona, ello implica que las y los docentes deben desarrollar la empatía, respeto y comprensión hacia su personalidad, sus diferencias y preferencias. El reto se traduce en la capacidad de atender la diversidad de características de personalidad de las y los alumnos a través de la creación de un ambiente inclusivo.

Aunado a ello, deben estar atentos a los cambios cognitivos y emocionales que, de acuerdo a su etapa del desarrollo, presenten. Implica

un proceso de acompañamiento socioemocional que favorezca el autoconocimiento y el autocuidado. Este reto incluye la capacidad y disponibilidad para la escucha activa, la confidencialidad y la sensibilidad para identificar situaciones de riesgo que impliquen una atención personalizada y así favorecer un trayecto escolar óptimo.

Es posible que las y los alumnos no cuenten con las habilidades para enfrentar la presión académica que en algún momento durante su estancia en la institución educativa pueda presentarse. Este reto demanda la puesta en marcha de estrategias desde la educación socioemocional para disminuir el rezago escolar y serán una acción preventiva del abandono escolar.

Propiciar la conciencia social y la interacción es un aspecto clave para el establecimiento de relaciones sociales significativas, para propiciar el sentido de pertenencia y de comunidad, dentro y fuera de la escuela. En este desafío, el sector docente a través del trabajo colaborativo conjunto con directivos, madres y padres de familia, profesionales de apoyo, serán el reflejo del establecimiento de relaciones sanas.

Además, la estancia en la escuela propicia el establecimiento de relaciones y lazos profundos; amistades, noviazgo, afecto hacia las y los docentes, hacia el grupo. El conocimiento y la regulación de las emociones propias permitirá la comprensión de los demás permitiendo una convivencia basada en el respeto, la tolerancia y la empatía. Este reto sugiere la creación de un ambiente áulico flexible, tolerante y con el establecimiento de límites saludables.

El alumnado (niñas, niños, adolescentes) son el centro de atención, sin embargo, la figura de las y los docentes es fundamental ya que son el soporte de la educación socioemocional, por lo que debe contar con la formación y preparación para atender y resolver los desafíos, en este contexto, se recomienda:

1. Involucramiento activo de: personal directivo, personal docente, alumnado y madres y padres de familia y la comunidad, para abordar desde una perspectiva holista la educación socioemocional.
2. Realizar un análisis de la situación particular del alumnado y

de la escuela, a fin de identificar las áreas emergentes de atención, ya sea a nivel individual o colectiva, además de identificar a los actores que pueden apoyar las estrategias de prevención y atención a la problemática. Por ejemplo, es posible la participación de profesionales expertos para la atención individual del alumnado, o bien, para atender a las madres y padres a través de estrategias de atención grupal.

3. Definir un esquema de prevención y atención a la problemática o situaciones de riesgo identificados. Se sugiere se planteen la atención individualizada, focalizada y general. A nivel general, se recomienda el diseño vertical y horizontal para la incorporación en las actividades de enseñanza y aprendizaje actividades orientadas a la educación socioemocional. En el plano focalizado la intervención psicopedagógica recomienda brindar apoyo y atender a grupos en específico y personal docente que requieran el apoyo ya sea a nivel psicológico o pedagógico, en este punto pueden apoyar profesionales expertos en el área de atención. Finalmente, a nivel individual, se brinda apoyo y seguimiento a las y los alumnos que demanden atención en el plano psicoafectivo.
4. Fijarse objetivos realistas. De acuerdo con el punto anterior, es fundamental plantear objetivos que realmente puedan cumplirse a través de las estrategias diseñadas para tal fin. Por ejemplo, definir las acciones para el autoconocimiento de las emociones (positivas, negativas y ambiguas) a fin de procurar la autoestima, la comunicación efectiva y un trayecto escolar favorable.

La educación socioemocional en el aula no es una tarea sencilla, sin embargo, con la participación activa de la comunidad escolar, es posible trazar un plan de acción acorde a las características de la institución, de la etapa de desarrollo de las y los alumnos y del contexto social. La generación de un clima propicio, que se enriquezca con actividades significativas dirigidas al bienestar socioemocional de las niñas, niños y adolescentes, es el objetivo de la educación socioemocional.

Consideraciones finales

La educación socioemocional en el aula y, por ende, en las instituciones educativas es fundamental para el desarrollo integral del alumnado y coadyuva a que sean personas capaces de interactuar eficazmente con el medio. Para elaborar el diseño de un proyecto socioemocional en el aula se sugieren las siguientes fases.

Fase 1. Evaluación. Es esencial realizar la evaluación del clima institucional a fin de identificar las necesidades en torno a la educación socioemocional del alumnado y el personal docente. Se pueden emplear instrumentos diversos para la obtención de la información, a través de guías de observación directa se registran los comportamientos y actitudes de las y los alumnos en clase, en el recreo y en los espacios comunes. Con este instrumento se puede llevar el registro de la empatía, la colaboración, la resolución de conflictos, entre otros. Asimismo, se pueden emplear entrevistas estructuradas dirigidas al alumnado y el sector docente, permitirán recuperar la percepción y expectativas en torno a la educación socioemocional. También se recomienda aplicar cuestionarios o inventarios diseñados expresamente para evaluar habilidades socioemocionales, por ejemplo, el “Cuestionario de identificación de emociones” de Vallés y Vallés.

Fase 2. Establecer objetivos. A partir de los resultados de la evaluación se establecen los objetivos.

Fase 3. Capacitación del sector docente. Elaborar un plan de formación continua para las y los docentes. Una acción es elaborar de un directorio de instituciones y profesionales expertos para llevar a cabo la programación de actividades de capacitación.

Fase 4. Planificación y diseño del proyecto. En esta fase se definen los contenidos y acciones que se llevaran a cabo.

Fase 5. Implementación y seguimiento del proyecto. Consiste en la puesta en marcha del proyecto, para ello se sugiere establecer un procedimiento de seguimiento a fin de identificar aquellos aspectos que puedan mejorarse o requieran un cambio. El seguimiento actúa

como mecanismo de reajuste y control del proceso de planificación, diseño, implementación. Esta fase es importante la participación de los actores involucrados: alumnado, sector docente, directivos y padres y madres de familia.

Fase 6. Evaluación. Es conveniente que se realice en cada una de las fases para valorar si las actividades emprendidas responden y se ajustan a los objetivos y a la temporalización prevista, ya que cada una debe entenderse como un elemento del sistema. La evaluación general del proyecto será a partir de las evaluaciones de las fases. Dando cuenta de los resultados tanto en sentido positivo (favorables) como en sentido negativo (desfavorables). De esta forma se tendrá una visión de mejora continua del proyecto.

Referencias

- Aguado, L. (2018). *Emoción, afecto y motivación. Un enfoque de procesos*. Madrid: Alianza editorial (Edición en versión digital).
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Cámara de Diputados. (s.f.). *Modelo Educativo 2017*. Recuperado de: <https://www.diputados.gob.mx/sedia/sia/spi/SAPI-ISS-09-17.pdf>
- Craig, G. J. & Baucum, D. (2009). *Desarrollo psicológico*. Novena Edición. México: Pearson.
- Flores, I. J. C. & Ostrosky-Shejet F. (2012). *Desarrollo neuropsicológico de lóbulos frontales y funciones ejecutivas*. México: Manual Moderno.
- Galimberti, U. (2012). *Diccionario de psicología*. México: Siglo XXI Editores.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gobierno de México. (2012). *Pacto por México*. Recuperado de: https://embamex.sre.gob.mx/bolivia/images/pdf/REFORMAS/pacto_por_mexico.pdf
- Gobierno de México. (s.f.). *Campos formativos*. Recuperado de: <https://conocetuslibros.sep.gob.mx/campos>
- Goleman, D. (2006). *La inteligencia emocional*. México: Vergara.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Nueva York: Oxford University Press.
- Organización de las Naciones Unidas. (2023). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recuperado de: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Renna, G. H. (2022). *Transformar-nos: marco para la transformación educativa basado en el aprendizaje socioemocional en América Latina y el Caribe*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación,

la Ciencia y la Cultura. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383816>

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. Recuperado de: [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes clave para la educacion integral.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf)

Secretara de Educación Pública. (2022). *Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. Diario Oficial de la federación. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5661845&fecha=19/08/2022#gsc.tab=0

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Anexo del Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. Recuperado https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/792397/plan_de_estudio_para_la_educacion_preescolar_primaria_secundaria_2022.pdf

Vallés, A. A. y Vallés, T. C. (2013). *Inteligencia emocional. Aplicaciones educativas*. Madrid: EOS.

Semblanzas de autoras y autores

Alejandra Ariadna Romero Moyano

Doctora en Administración por la Universidad Autónoma de Durango (UAD), Maestra en Ciencias con especialidad en Sistemas de Calidad e Ingeniera Industrial y de Sistemas por el Tecnológico de Monterrey, Docente Investigadora de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ) en la Unidad Académica de Docencia Superior y la Unidad Académica de Ingeniería Eléctrica, sus líneas de investigación son: Calidad en la Educación, STEAM y Juegos Serios para la Enseñanza. Ha sido coordinadora en Zacatecas del Programa Escuelas de Calidad de la SEP y directora estatal del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

Ángel Román Gutiérrez

Doctor en Humanidades por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Docente investigador de la UAZ. Secretario General de la Universidad Autónoma de Zacatecas. En esta institución ha sido director de la Unidad Académica de Historia, coordinador general de Vinculación, promotor de la creación de la Licenciatura en Turismo. Ha participado como ponente en congresos nacionales e internacionales y ha hecho instancias de investigación en Sevilla, España y Santiago de Chile.

Arlett Cancino Vázquez

Se dedica a la investigación y la docencia. Desde ese ámbito se enfoca en los estudios de género, en particular, en la literatura. En su formación académica ha analizado figuras femeninas como La Malinche. Tiene experiencia laboral a nivel especialidad, maestría y licenciatura. Asimismo, ha sido docente en diplomados sobre didáctica de la literatura y corrección de estilo. Ha sido publicada en libros y revistas in-

ternacionales en España y Estados Unidos, así como en publicaciones nacionales. Actualmente realiza una investigación sobre la difusión de la lectura, la escritura y la literatura hecha por mujeres a través de las colectivas literarias; asimismo, realiza el diseño de una metodología de la enseñanza de la literatura desde la perspectiva de género. En su labor como activista, combina el ámbito académico y el social como promotora cultural a través de la colectiva Plumas del Desierto. Ahí promueve el empoderamiento, la sororidad y el affidamento entre mujeres con talleres de lectura, crítica y creación literaria, exposiciones y publicaciones colectivas y eventos multidisciplinarios con asociaciones civiles, instituciones gubernamentales y académicas, así como otras colectivas de mujeres.

Beatriz Marisol García Sandoval

Licenciada, maestra y doctora en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). Docente-investigadora de la UAZ, becaria Conahcyt en sus estudios de posgrado y perfil PRODEP. Docente en el Programa de Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente. Es integrante del CA 184 consolidado "Estudios sobre educación, sociedad, cultura y comunicación". Ha participado como conferencista y ponente en congresos nacionales e internacionales, y publicado investigaciones sobre historia de la educación, la enfermería desde el siglo XIX en Zacatecas, procesos de aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera, identidad, comunicación y educación patrimonial, cultura organizacional y sobre cine desde la interpretación de los estudios culturales. Sus líneas de investigación versan sobre procesos de aprendizaje del idioma del inglés y sobre los nuevos conceptos educativos del siglo XIX y su impacto en la educación mexicana del siglo XX.

Carolina López Lozano

Es una destacada académica con trayectoria educativa y sólida formación en Historia, Historia del Arte y Educación; dedicada a la enseñanza, la investigación y promoción del conocimiento. Es licenciada en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). Tiene un

máster en Artes Liberales en la Universidad de Navarra y una Maestría en Educación en el Instituto Universitario UEEM. Hizo estudios de doctorado en Problemas Políticos y Sociales en la Historia Europea en la Universidad Pública de Navarra. Actualmente termina un doctorado en Historia, Historia del Arte y Territorio en la Universidad Nacional de Estudios a Distancia de Madrid y otro en Humanidades con especialidad en Patrimonio y Cultura de Paz, en la UAZ. La doctora Carolina López Lozano ha compartido su conocimiento y experiencia como docente investigadora en niveles medio superior, superior y posgrado desde 2006. Ha publicado artículos de revistas y libros que se centran en la Historia e Historia del Arte.

David Jasso Velázquez

Docente Investigador de Tiempo Completo de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Coahuila. Autor del libro “Intervención Psicológica: una visión en ambientes institucionales”, coordinador del libro “Reflexiones sobre la educación desde la psicología”, coordinador del libro digital “Percepciones sobre la educación, una mirada desde la psicología”; asimismo, ha publicado artículos sobre prácticas de lectura, ciudadanía y práctica docente en diferentes revistas indexadas. Tiene más de treinta artículos publicados. Es Investigador Nacional (SNII) del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (Conahcyt) desde el 2021, es Perfil PRODEP desde el 2012. Miembro del Cuerpo Académico 214 “Psicología, Educación e Instituciones”. Actualmente es presidente y fundador de la Red de Cuerpos Académicos de la Unidad Académica de Psicología. Ha presidido la organización del Primer Congreso Internacional de Psicología y Educación en 2018 y el Primer Congreso Internacional de Educación Media Superior. La Nueva Escuela Mexicana, oportunidades, retos y desafíos en 2023.

Elizabeth Gómez Rodríguez

Docente investigadora de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente (MEDPD), adscrita a la Unidad Académica de Docen-

cia Superior. El eje temático de la MEDPD es Cultura y Comunicación para promover y potencializar el aprendizaje a través de la tecnología para el empoderamiento educativo y para la inclusión social. Fomenta las prácticas educativas abiertas y el acceso a la información como derecho a los resultados de las investigaciones financiadas con recursos públicos. Trabaja en la Oficina de Ciencia Abierta de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), donde apoya a la planta docente en los ejes de ciencia abierta para fomentar el acceso a texto completo de sus publicaciones a sus pares y a la sociedad, promoviendo el derecho a la información como las revistas científicas y el repositorio institucional. ORCID: 0000-0001-7029-6909. Contacto: elygomez@uaz.edu.mx

Georgina Indira Quiñones Flores

Actualmente es docente de tiempo completo en la Licenciatura en Historia y colabora en la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente (MEDPD) de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). Doctora en Historia por la misma universidad con la tesis “La palabra blasfema y el delito de proposiciones en Zacatecas, siglos XVI y XVII”. Maestra en Historia por el Colegio de San Luis, donde presentó la tesis “Hechicería y brujería en Yucatán en el siglo XVII”. Estudió la Licenciatura en Historia en la Universidad Autónoma de Campeche. Sus líneas de investigación son la Historia de los grupos africanos y afrodescendientes en Nueva España y la Historia de las prácticas de hechicería y brujería. Actualmente desarrolla temas de educación en población vulnerable. Contacto: georginaindira@uaz.edu.mx

Irma Faviola Castillo Ruiz

Maestra y Doctora en Historia por El Colegio de Michoacán, A. C., México (2011 y 2014, respectivamente). Las líneas de investigación que desarrolla giran en torno a la historia del arte y la religiosidad popular en el estado de Zacatecas, México; cine y fotografía; gestión cultural; historia cultural y social; políticas públicas de la cultura y el patrimonio cultural, y educación patrimonial. Ha obtenido distintas becas para formación científica y de investigación, de carácter nacio-

nal e interna-cional. Se ha desempeñado en los ámbitos de la docencia, la investigación, medios de comunicación impresos y electrónicos, y en la gestión cultural. Cuenta con el reconocimiento de Perfil Deseable otorgado por el PRODEP. Labora como Docente-Investigadora de Tiempo Completo adscrita a la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente (SNP-CONAHCYT), de la UAZ. Es integrante del Cuerpo Académico Consolidado CA-UAZ 184 “Estudios sobre educación, sociedad, cultura y comunicación”.

Josefina Rodríguez González

Doctora en Ciencias Sociales y Humanidades por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII), cuenta con reconocimiento como Perfil PRODEP, es responsable del Cuerpo Académico Consolidado UAZ-184 “Estudios sobre Educación, Sociedad, Cultura y Comunicación”. Par evaluadora del Comité de Administración y Gestión Institucional de los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES), pertenece a la Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación. Entre las líneas de investigación que desarrolla están las TIC aplicadas a los procesos educativos, educación ambiental, ciberviolencia, civerviolencia de género, comunidades virtuales y la comunicación en redes. En la actualidad se desempeña como docente-investigadora de tiempo completo en la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente (adscrito al PNPC-Conacyt) de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ).

Juana Ma. del Carmen Gutiérrez Hernández

Catedrática de la materia de Medicina Legal en la Facultad de Medicina, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Médica cirujana general egresada de la Facultad de Medicina Humana y Ciencias de la Salud, de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), con Especialidad en Medicina Legal por la Secretaría de Salud del Gobierno del Distrito Federal y con reconocimiento universitario por la UNAM. Médica legista adscrita a la Unidad Departamental de

Medicina Legal, dependiente de la Secretaría de Salud del Gobierno de la Ciudad de México, con Certificación vigente por el Consejo Mexicano de Medicina Legal y Forense A. C., con autorización y aval del Comité Normativo Nacional de Especialidades Médicas. Formadora de recursos humanos de licenciatura y especialidad, así como evaluadora de capítulos de libro con fines de publicación editorial.

Laura Rangel Bernal

Es maestra en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y doctora en Estudios Socioculturales por la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA). Docente-investigadora de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente de la Unidad Académica de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). Candidata al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII). Asociada titular del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Miembro del Grupo de Investigación Estudios Socioeducativos y Culturales y de la Red de Innovación e Intercambio de Experiencias Pedagógicas (RIIEP). Editora de la Revista de Investigación Educativa, Intervención Pedagógica y Docencia (RIEIPD). Ha laborado en varias universidades públicas de México como profesora de nivel de pregrado y posgrado. Es autora y coautora de varios artículos y capítulos de libros sobre temas educativos y ha participado en diversos eventos académicos nacionales e internacionales. Las líneas de investigación que desarrolla son: educación integral en sexualidad, procesos sociohistóricos de la educación y educación en derechos humanos.

Lizeth Rodríguez González

Doctora en Ciencias Sociales y Humanidades por la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), obtuvo la Maestría en Ciencias de la Educación y la Especialidad en Tecnologías Informáticas Aplicadas a la Educación en la Unidad Académica de Docencia Superior (UADS) de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). Docente-investigadora del Programa de Maestría en Tecnología Informática Educativa

de la Unidad Académica de Docencia Superior de la UAZ. Cuenta con reconocimiento Perfil PRODEP, es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) en el nivel I, e integrante del grupo de investigación “Educación, Tecnología y Comunicación para la Inclusión, Desarrollo e Innovación”. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6170-691> Correo electrónico: lizethrg@uaz.edu.mx

Marcos Manuel Ibarra Núñez

Doctor en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Ex docente-investigador en la Universidad Nacional de Educación de Ecuador (UNAE). En la actualidad, docente investigador en la Unidad Académica de Docencia Superior en la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), en los programas de Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente, así como en el Doctorado en Gestión Educativa y Políticas Públicas. Amplia experiencia en el campo de la formación docente e investigación. Las líneas de trabajo en las que se enfoca son tecnología e innovación educativa, inclusión y didáctica. Tallerista, ponente y conferencista en eventos nacionales e internacionales. Cuenta con reconocimiento a perfil deseable PRODEP y miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII). Integrante del grupo de investigación ETCIDI. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3534-9005> Correo electrónico: marco.ibarra@uaz.edu.mx

Mónica Guadalupe Chávez Elorza

Doctora en Política Pública por el Tecnológico de Monterrey, realizó una estancia posdoctoral en la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). Desde enero de 2021 funge como responsable del Programa de Doctorado en Estudios del Desarrollo en la Unidad Académica de Estudios del Desarrollo. Desde agosto de 2021 colabora como enlace entre ésta y la Coordinación de Igualdad de Género de la UAZ. Se desempeña como docente investigadora en el Doctorado en Estudios del Desarrollo. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII), nivel I, cuenta con Perfil Deseable de la SEP y colabo-

ra en el Cuerpo Académico UAZ-CA-134 Capital Global, Desarrollo y Sustentabilidad. Líneas de investigación: migración internacional, ciencia, tecnología y desarrollo, género y políticas públicas. Correo: monick.elorza@uaz.edu.mx Proyecto actual: Trabajadores inmigrantes de la salud y cuidados en Estados Unidos, 2000-2019.

Noemi González Ríos

Es doctora en Tecnología Educativa. Su desempeño en la investigación le ha valido la distinción de Investigadora Nacional Nivel I del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) y ha mantenido un reconocimiento activo de PRODEP. Es parte del cuerpo académico en consolidación denominado “Aprendizaje y Desarrollo Humano” en PROMEP UAZ-CA 153. Es docente-investigadora en la Unidad Académica de Psicología y de la Unidad de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). En su producción académica se incluyen libros, capítulos de libros y artículos. Ha sido invitada por otras universidades para evaluar Programas de Educación Emocional para estudiantes. Asimismo, ha contribuido activamente desde el Programa Institucional de Tutorías de la UAZ, desarrollando estrategias para la atención integral de los estudiantes y participando en la formación de profesores y en talleres de formación de padres y madres de familia en el nivel superior, con un enfoque en el desarrollo emocional de los estudiantes. Además, ha compartido su conocimiento a nivel nacional a través de conferencias sobre este importante tema.

Norma Gutiérrez Hernández

Licenciada en Historia y maestra en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ); especialista en Estudios de Género por el Colegio de México y doctora en Historia por la Universidad Autónoma de México (UNAM), perfil PRODEP, integrante del Cuerpo Académico Consolidado “Estudios sobre educación, sociedad, cultura y comunicación”. Recibió de la UNAM la Medalla “Alfonso Caso”. Es integrante del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII); del Seminario Permanente de Historia de las Mujeres y Género; de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE);

de la Red contra la Violencia de Género en Instituciones de Educación Superior, de la Red Nacional de Académicas Feministas, y del Sistema Estatal para Prevenir, Atender, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres del Estado de Zacatecas (SEPASEV). Líneas de investigación: historia de la educación e historia de las mujeres y de género del siglo XIX a la actualidad. Es docente-investigadora en la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente (SNP-Conahcyt) y de la Licenciatura en Historia, (COAPEHUM) de la UAZ.

Nydia Leticia Olvera Castillo

Doctora en Tecnología Educativa, maestra en Humanidades y Procesos Educativos con Orientación en Tecnología Educativa e ingeniera en Sistemas Computacionales. Desde el 2019 es perfil PRODEP y miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) como Candidata desde el 2023. Es integrante del Cuerpo Académico UAZ-CA-255 en consolidación: “Competencias lingüística, literaria y digital aplicadas a la educación”. Docente-investigadora en el programa de Maestría en Tecnología Informática Educativa de la Unidad Académica de Docencia Superior y subcoordinadora de Educación a Distancia, ambas en la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). Líneas de investigación: competencias digitales docentes; tecnología educativa y evaluación educativa.

Rosalinda Gutiérrez Hernández

Docente en dos programas educativos, Licenciatura en Nutrición de la Unidad Académica de Enfermería y Maestría en Docencia y Desarrollo Profesional Docente de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), Zacatecas, México. Ingeniera Química con Doctorado en Ciencias en la Especialidad en Farmacología Médica y Molecular egresada de la UAZ, publicaciones en revistas indizadas y arbitradas, capítulos de libros y participación en foros académicos, estatales, nacionales e internacionales, formadora de recursos humanos de licenciatura, especialidad, maestría y doctorado. Posee reconocimiento a perfil PRODEP y SNI I, lideresa del Cuerpo Académico consolidado 175 de la UAZ.

Sonia Villagrán Rueda

Docente-investigadora de Tiempo Completo de la Unidad Académica de Psicología y de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). Doctora en Psicología y Educación por la Universidad Autónoma de Querétaro. Es investigadora nacional (SNII) del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (SNII) con distinción Nivel 1. Es perfil PRODEP. Líder del Cuerpo Académico en consolidación UAZ CA 214. Fundadora de la Red de Cuerpos Académicos de la Unidad Académica de Psicología. Cuenta con diplomado en intervención cognitiva-conductual. Certificada por CONOCER en el Estándar ECO076. Autora de los libros “Factores de Riesgo Psicosociales”, “Intervención Psicológica: una visión en ambientes institucionales”, coordinadora del libro: “Reflexiones sobre la educación desde la psicología” y del libro digital “Percepciones sobre la educación, una mirada desde la psicología”; asimismo, ha publicado artículos sobre psicología organizacional, salud ocupacional, trabajo y práctica docente, así como desarrollo educativo.

Yanira Xiomara de la Cruz Castañeda

Doctora en Investigación Educativa. Docente-investigadora con experiencia en nivel medio superior, superior y posgrados de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ) desde hace 15 años. Actualmente adscrita a la Unidad Académica de Docencia Superior en el programa de Doctorado en Gestión Educativa y Políticas Públicas. Línea de investigación, publicaciones y conferencias en América Latina y Europa sobre temas relacionados con Tecnología e Innovación Educativa bajo modelos de pedagogía activa e inclusivos. Perfil PRODEP. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores. Líder del grupo de investigación ETCIDI. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8696-6724> Correo electrónico: xiomara@uaz.edu.mx

Este libro se terminó el 23 de octubre de 2024 en la ciudad de Zacatecas, México. El cuidado de la edición estuvo a cargo de Paradoja Editores.





CUERPO ACADÉMICO 184
ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN,
SOCIEDAD, CULTURA Y COMUNICACIÓN

La docencia es, moral y emocionalmente, la labor más gratificante en el mundo, porque nos permite formar personas que contribuirán a construir una sociedad más justa. Quienes nos dedicamos a la docencia, la consideramos la profesión más noble porque nos proporciona estímulos como una mirada juvenil llena de alegría o una tierna sonrisa plena de agradecimiento.

En la otra cara de la moneda, encontramos al apostolado del magisterio, criticado duramente por la sociedad actual, sobrecargado con exigencias administrativas, lidiando diariamente con las conductas de adolescentes desafiantes, resolviendo en las escuelas situaciones delicadas y a cambio, frecuentemente, se reciben salarios por debajo del promedio que de los que se obtienen en otras profesiones y en otros oficios.

La obra que las lectoras y los lectores tienen entre sus manos nos dejan ver que atrás quedaron los tiempos en que los preceptores eran los tiranos castigadores con las palmetas y las preceptoras se desempeñaban como simples cultivadoras de habilidades de ornato con el hilo y la aguja. A través de sus diferentes capítulos, este libro presenta una radiografía de la docencia, en la que se le observa como un oficio asediado por requerimientos, como un compromiso interpersonal con interacciones sociales sanas, un alto desempeño académico y administrativo, lo que implica largas jornadas laborales y escasos tiempo de recuperación y descanso para disfrutar con la familia.



PARADOJA[®]
EDITORES



9 786072 1655034