CEDHJ
Comisión Estatal
de Derechos Humanos
Jalisco

Colección de **estudios**
en **Derechos Humanos**

Coordinación
Sofía Gutiérrez Pérez &
Misael Hernández Barrón

Dirección
Hernández Barrón &
Chávez Cervantes

IX.
Educación *y* Derechos Humanos

Colección de Estudios en Derechos Humanos
Tomo IX. Educación y Derechos Humanos (versión PDF).

Corrección de estilo: John Allan Grymes de Icaza & María del Socorro Capetillo Pérez

Imagen de portada y diseño editorial: Oscar Ascary Aréchiga Del Toro & María José Martínez Villalobos

Primera edición 2021
DR.©2021 Comisión Estatal de Derechos Humanos Jalisco, Instituto de Derechos Humanos Francisco Tenamaxtli.

Pedro Moreno 1616, colonia Americana, Código Postal 44160, Guadalajara, Jalisco, México. Tel. 800 201 8991. http://cedhj.org.mx

ISBN de Obra Completa: 978-607-99138-0-9
ISBN del Volumen: 978-607-99340-0-2

La Colección de Estudios en Derechos Humanos de la Comisión Estatal de Derechos Humanos Jalisco se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución No Comercial. Todos los derechos reservados. Esta edición y sus características son propiedad de la Comisión Estatal de Derechos Humanos Jalisco y del Instituto de Derechos Humanos Francisco Tenamaxtli. Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta obra, por cualquier medio o procedimiento distinto a los autorizados expresamente por los titulares de los derechos patrimoniales de la obra.

Impreso y hecho en México / Printed and made in Mexico

ISBN: 978-607-99138-0-9
9 786079 913809

ISBN: 978-607-99340-0-2
9 786079 934002

Colección de Estudios en Derechos Humanos de
la Comisión Estatal de Derechos Humanos Jalisco

Consejo Asesor

Francisco Javier Ansuátegui Roig

Universidad Carlos III de Madrid

María del Carmen Barranco Avilés

Universidad Carlos III de Madrid

Guillermo Escobar Roca

Universidad de Alcalá de Henares

Andrea Arabella Ramírez Montes de Oca

Universidad Nacional Autónoma de México

Tadeo Eduardo Hübbe Contreras

Universidad de Guadalajara

CEDHJ
Comisión Estatal de Derechos Humanos Jalisco

Instituto de Derechos Humanos Francisco Tenamaxtli
"AXCAN QUEMA, TEHUATL NEHUATL"

Tomo IX. Educación y Derechos Humanos de la Colección de Estudios en Derechos Humanos de la Comisión Estatal de Derechos Humanos Jalisco

Dirección editorial de la Colección

Alfonso Hernández Barrón

José de Jesús Chávez Cervantes

Coordinador del Tomo

Sofía Gutiérrez Pérez

Misael Hernández Barrón

Autores(as)

José Luis Esparza Ruiz

Laura Olivia Sánchez Martínez

Pablo Pérez Castillo

Angélica Jazmín Albarrán Ledezma

Carlos Olvera Cortés

Hezrai Abiezer Almonte Santiago

Alethia Guadalupe Mariscal Rizo

María Isabel Orozco Rodríguez

Aura Regina Parra Radillo

Imelda Lizeth López Flores

Juana Rodríguez Gutiérrez

Sofía Gutiérrez Pérez

Educación y Derechos Humanos

Colección de Estudios en Derechos Humanos

Índice

Prólogo 1
Alfonso Hernández Barrón

Introducción 4
Sofía Gutiérrez Pérez

Capítulo I. El acoso y la violencia escolar como conductas que vulneran los derechos humanos de niñas, niños y adolescentes. 7
José Luis Esparza Ruiz

Capítulo II. El derecho a una educación digna e integral: Impulsando la emergencia de habilidades para la ciudadanía y la convivencia. 25
Laura Olivia Sánchez Martínez
Pablo Pérez Castillo

Capítulo III. Las escuelas normales rurales en México. Tenacidad por el derecho a la educación y por una vida digna 39
Angélica Jazmín Albarrán Ledezma
Carlos Olvera Cortés

Capítulo IV. El Estado laico y las tradiciones en la educación. 55
Hezrai Abiezer Almonte Santiago

Capítulo V. Educación en nutrición, educación para la salud. 79
Alethia Guadalupe Mariscal Rizo

Capítulo VI. Radiografía de la educación sexual en México. 92
María Isabel Orozco Rodríguez

Capítulo VII. Educación y las tecnologías de la información y la comunicación. 111
Aura Regina Parra Radillo
Imelda Lizeth López Flores

Capítulo VIII. Educación y niñez. 130
Juana Rodríguez Gutiérrez

Capítulo IX. Inclusión educativa. 143
Sofía Gutiérrez Pérez

CEDHJ
Comisión Estatal de Derechos Humanos Jalisco

Colección de **estudios** en **Derechos Humanos**

Coordinación
Sofía Gutiérrez Pérez & Misael Hernández Barrón

Dirección
Hernández Barrón & Chávez Cervantes

IX. Educación *y* Derechos Humanos

Colección de Estudios en Derechos Humanos
Tomo IX. Educación y Derechos Humanos (versión PDF).

Corrección de estilo: John Allan Grymes de Icaza & María del Socorro Capetillo Pérez

Imagen de portada y diseño editorial: Oscar Ascary Aréchiga Del Toro & María José Martínez Villalobos

Primera edición 2021
DR.©2021 Comisión Estatal de Derechos Humanos Jalisco, Instituto de Derechos Humanos Francisco Tenamaxtli.

Pedro Moreno 1616, colonia Americana, Código Postal 44160, Guadalajara, Jalisco, México. Tel. 800 201 8991. http://cedhj.org.mx

ISBN de Obra Completa: 978-607-99138-0-9
ISBN del Volumen: 978-607-99340-0-2

La Colección de Estudios en Derechos Humanos de la Comisión Estatal de Derechos Humanos Jalisco se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución No Comercial. Todos los derechos reservados. Esta edición y sus características son propiedad de la Comisión Estatal de Derechos Humanos Jalisco y del Instituto de Derechos Humanos Francisco Tenamaxtli. Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta obra, por cualquier medio o procedimiento distinto a los autorizados expresamente por los titulares de los derechos patrimoniales de la obra.

Impreso y hecho en México / Printed and made in Mexico

ISBN: 978-607-99138-0-9
9 786079 913809

ISBN: 978-607-99340-0-2
9 786079 934002

Colección de Estudios en Derechos Humanos de
la Comisión Estatal de Derechos Humanos Jalisco (versión PDF).

Dirección editorial de la Colección
Alfonso Hernández Barrón
José de Jesús Chávez Cervantes

Consejo Asesor

Francisco Javier Ansuátegui Roig

Universidad Carlos III de Madrid

María del Carmen Barranco Avilés

Universidad Carlos III de Madrid

Guillermo Escobar Roca

Universidad de Alcalá de Henares

Andrea Arabella Ramírez Montes de Oca

Universidad Nacional Autónoma de México

Tadeo Eduardo Hübbe Contreras

Universidad de Guadalajara

Tomo IX. Educación y Derechos Humanos de la Colección de Estudios en Derechos Humanos de la Comisión Estatal de Derechos Humanos Jalisco (versión PDF).

Dirección editorial de la Colección
Alfonso Hernández Barrón
José de Jesús Chávez Cervantes

Coordinador del Tomo
Sofía Gutiérrez Pérez
Misael Hernández Barrón

Autores(as)
José Luis Esparza Ruiz
Laura Olivia Sánchez Martínez
Pablo Pérez Castillo
Angélica Jazmín Albarrán Ledezma
Carlos Olvera Cortés
Hezrai Abiezer Almonte Santiago
Alethia Guadalupe Mariscal Rizo
María Isabel Orozco Rodríguez
Aura Regina Parra Radillo
Imelda Lizeth López Flores
Juana Rodríguez Gutiérrez
Sofía Gutiérrez Pérez

Índice

Prólogo 1
Alfonso Hernández Barrón

Introducción 4
Sofía Gutiérrez Pérez

Capítulo I. El acoso y la violencia escolar como conductas que vulneran los derechos humanos de niñas, niños y adolescentes. 7
José Luis Esparza Ruiz

Capítulo II. El derecho a una educación digna e integral: Impulsando la emergencia de habilidades para la ciudadanía y la convivencia. 25
Laura Olivia Sánchez Martínez
Pablo Pérez Castillo

Capítulo III. Las escuelas normales rurales en México. Tenacidad por el derecho a la educación y por una vida digna 39
Angélica Jazmín Albarrán Ledezma
Carlos Olvera Cortés

Capítulo IV. El Estado laico y las tradiciones en la educación. 55
Hezrai Abiezer Almonte Santiago

Capítulo V. Educación en nutrición, educación para la salud. 79
Alethia Guadalupe Mariscal Rizo

Capítulo VI. Radiografía de la educación sexual en México. 92
María Isabel Orozco Rodríguez

Capítulo VII. Educación y las tecnologías de la información y la comunicación. 111
Aura Regina Parra Radillo
Imelda Lizeth López Flores

Capítulo VIII. Educación y niñez. 130
Juana Rodríguez Gutiérrez

Capítulo IX. Inclusión educativa. 143
Sofía Gutiérrez Pérez

Prólogo

Alfonso Hernández Barrón

El enlace que une a la democracia con los derechos humanos es la educación. El estímulo de las facultades intelectuales y morales, y, por lo tanto, el progreso individual y colectivo de la humanidad depende de este factor. Más allá de ser una prerrogativa, es precondición de todo Estado constitucional de derecho, que hace posible la esperanza real de aspirar a que cada quien pueda desarrollar su proyecto de vida en condiciones de igualdad para refrendar la dignidad como base de toda sociedad contemporánea.

El Estado mexicano captó la importancia de la educación como condición necesaria y suficiente para la instauración y adecuada consolidación democrática con la reforma al ordenamiento constitucional federal en 1993, al establecer que, sin esta, la democracia no podía conformarse como un "sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo" (CPEUM, 2021, art. 3). Dicha afirmación se adelantó a los pronunciamientos que señala Carta Democrática Interamericana (2001) en su artículo 16, al reiterar lo imperativo que es contar con una educación de calidad que sea accesible para toda la población.

Pese a que, en su legislación, México siempre se ha destacado por este compromiso hacia la educación; se debe establecer si la teleología y visión que adopta es consistente con su realidad. Este tipo de análisis es imperativo, en la medida en que el país adoptó un serio compromiso con los derechos humanos a raíz de su reforma constitucional en junio de 2011, para establecer la congruencia que existe, a efecto de consolidar un régimen que se traduzca en una calidad de la educación para toda su población.

La obra que ahora se prologa, intitulada *Educación y derechos humanos*, representa un referente de lectura obligatorio en la materia, en el cual se hace un análisis nacional y local sobre los retos, barreras de acceso, limitaciones y demás problemas asociados con la educación. A través de los ocho capítulos que conforman esta obra colectiva, las y los coautores, conforman aportaciones singulares con una visión integral y transversal debido a que proceden de diversos ámbitos de formación y desarrollo profesional.

El primer capítulo se intitula *El acoso y la violencia escolar como conductas que vulneran los derechos humanos de niñas, niños y adolescentes,* del académico José Luís Esparza Ruíz. Desde una óptica que atiende al interés superior de la niñez, el autor analiza el contexto nacional y local de la violencia y el acoso escolar acorde a dicha población. Destaca la importancia que tiene lograr un diseño normativo que contribuya a la prevención de este fenómeno, así como la estructura adecuada de las políticas públicas en la materia.

El profesor investigador, Pablo Pérez Castillo, y la académica independiente, Laura O. Sánchez-Martínez, escriben el segundo capítulo *El derecho a una educación digna e integral: Impulsando la emergencia de habilidades para la ciudadanía y la convivencia*. Desde una mirada preventiva, analizan la legislación y demás políticas que se han implementado para la prevención de la violencia para fomentar una cultura de paz en las aulas; además, se atiende su importancia para hacer accesible el derecho humano a la educación. El valor de esta obra también se encuentra en la aportación de su experiencia mediante el análisis de las políticas y programas que se han implementado en Querétaro, lo cual, sin duda, sirve de referente para otras latitudes como estudio de caso.

El capítulo tercero *Las escuelas normales rurales en México. Tenacidad por el derecho a la educación y por una vida digna*, de Angélica Jazmín Albarrán Ledezma y Carlos Olvera Cortés, profesionales de la psicología, establece el contexto histórico de la educación rural en el país y sus retos para consolidarse ante la violencia y discriminación que sufren las personas en el ámbito rural de los pueblos y comunidades indígenas o no indígenas. Se trata de un fenómeno donde las escuelas, pese a ser entes de unión y desarrollo comunitario, no han sido aprovechadas lo suficiente para coadyuvar al pleno goce y disfrute de esta prerrogativa. Al respecto, realizan un fuerte llamado a retomar las escuelas normales rurales como entes que contribuyen a mejorar la calidad de vida de las poblaciones más allá de las urbes, en un acto de coherencia frente a los compromisos asumidos por el Estado mexicano ante la comunidad internacional.

El académico Hezrai Abiezer Almonte Santiago es el autor del cuarto capítulo de esta obra colectiva, la cual se intitula *El Estado laico y las tradiciones en la educación*. El análisis de esta colaboración contribuye a repensar el rol de la difusión del patrimonio cultural con relación al derecho humano a la educación. Desde una visión crítica, el autor ha llevado un exhaustivo análisis en torno a la importancia que tiene fortalecer el pluralismo desde la libertad, donde la imposición de costumbres o tradiciones nacionales en las aulas nunca debe ser una opción.

En un país con una cultura sumergida en influencia religiosa de diversas tradiciones como México, es preciso analizar, sobre todo, los alcances que puede tener para el desarrollo de la comunidad estudiantil, cuando esta se integra por niñas, niños y adolescentes. Cabe resaltar que las tradiciones deben justificarse para existir y así evitar contribuir a reproducir modelos que minan la autonomía de la persona.

Educación en nutrición, educación para la salud es el título del quinto capítulo, pertenece a la investigadora Alethia Guadalupe Mariscal Rizo. A través de su análisis se establece la legislación y políticas públicas que se han empleado para contribuir a la prerrogativa en cuestión desde una sana alimentación, a fin de prevenir y combatir la malnutrición. Se trata de una investigación cuya importancia radica en el hecho de que, pese a las medidas que se han adoptado, estas han sido poco eficaces y eficientes para disminuir el problema a nivel nacional. Entre los diversos factores que trascienden, los cuáles contribuyen a mantener el aumento de la malnutrición, resalta aquel consistente en que aún no ha permeado una cultura de hábitos sanos en la alimentación, donde las políticas públicas se han enfocado a otorgar información y ayuda asistencialista sin que se marque una diferencia al respecto en las actitudes de la población.

Atendiendo al interés superior de la niñez, como eje de referencia para el diseño de políticas públicas, las diversas recomendaciones que ha emitido la Organización Mundial de la Salud son faro de orientación para generar la modificación de hábitos. Este reto implica un cambio de dinamismo, a la vez que se debe combatir la inercia de los programas presupuestarios actuales; ello podría ser más costoso; sin embargo, sería en el mediano y largo plazo un beneficio que disminuiría los altos costos y gastos para el gobierno mexicano. Se trata de un capítulo cuya lectura contribuye a ser referente de reflexión para las autoridades educativas y sanitarias y de utilidad en la medida que se implemente.

El capítulo sexto de la investigadora María Isabel Orozco Rodríguez, *Radiografía de la educación sexual en México*, es un importante artículo que establece un análisis a gran profundidad sobre las diversas políticas públicas y legislaciones adoptadas para ofrecer información sexual de calidad y contribuir a una igualdad sustantiva, así como al pleno desarrollo de la personalidad. La importancia de esta colaboración radica en hacer patente la disonancia que existe, por un lado, en los compromisos que ha asumido el país a nivel internacional y, por otro, la aplicación de estos, sobre todo tratándose de los libros de texto gratuitos.

Tal como lo señala la autora, lejos de establecer una política integral que se traduzca en una asimilación por parte de la comunidad estudiantil en su proceso de formación, la política pública que se ha adoptado en materia de educación sexual dista mucho de responder a una perspectiva progresista al asumir una visión conservadora. Ello se ha traducido en que, lejos de proteger a las niñas, niños y adolescentes de enfermedades venéreas o embarazos de alto riesgo, los ha incrementado. El exhorto que realiza la investigadora a las autoridades es certero, en la medida que se requiere modificar la perspectiva actual con la cual se imparte la educación sexual, sobre todo para hacer frente a una cultura heteropatriarcal que niega la posibilidad de emplear la actividad sexual como fuente de placer acorde a un adecuado desarrollo psicosocial de las personas.

El capítulo séptimo se intitula *Educación y las tecnologías de la información y comunicación*, cuyos autores son las académicas Aura Regina Parra Radillo e Imelda Lizeth López Flores. A través de su colaboración, se realiza un análisis jurídico profundo sobre los adelantos que existen a nivel nacional y local en Jalisco en el acceso a las tecnologías de la información y comunicación (TIC). A su vez, se hacen patentes los retos que se requieren enfrentar, sobre todo en el contexto de la pandemia por COVID-19, para que el acceso a estas se garantice como derecho humano nacional e internacionalmente.

Resalta el hecho de que, de acuerdo con información estadística, la mayor parte de la población no cuenta con el acceso a este tipo de herramientas, ello implica que, durante el contexto de esta pandemia, se ha desatendido y vulnerado, inclusive por omisión, el derecho humano de acceso a la educación de los sectores de la sociedad que se encuentran en un grado predominante de desigualdad social. La imagen jurídica en cuanto al pleno goce y disfrute de este derecho deja mucho que desear frente a las experiencias

de otros países, pues han realizado acciones para mitigar el efecto nocivo que este problema puede tener en las niñas, niños y adolescentes. Se concuerda con las investigadoras en que se requiere pasar del discurso jurídico para diseñar, implementar y, en su momento, evaluar políticas públicas que puedan reducir las brechas en el acceso a las TIC, herramientas sin las cuales ya no se puede llevar una vida de calidad en las democracias constitucionales actuales, si se limita su accesibilidad.

Educación y niñez es el título del capítulo octavo de la académica Juana Rodríguez Gutiérrez. La importancia de esta colaboración se apuntala con el análisis histórico de la evolución de esta prerrogativa que tienen las niñas y niños con relación al reconocimiento pleno de su personalidad jurídica. A través de este documento, se retoman los diversos retos y limitaciones que se tuvieron que superar para consolidar ese reconocimiento.

Cabe destacar que este hecho es relativamente reciente, pues la evolución de esta prerrogativa a favor de la niñez apenas logró consolidarse a finales del siglo pasado en la década de los ochenta. En el caso del Estado mexicano, se hace énfasis entre la disonancia que existe entre lo que establece la legislación y el pleno disfrute de los derechos de este sector de la población. Se espera que este capítulo puedan emplearlo autoridades y personas defensoras de derechos humanos como herramienta para adoptar políticas públicas y demás medidas jurídicas que garanticen a la niñez el acceso a la educación como un derecho en calidad de personas plenas que están en etapa de desarrollo.

El último capítulo de esta obra, intitulado *Inclusión educativa*, de la investigadora Sofía Gutiérrez Pérez, tiene por objeto ser un análisis de los diversos retos que implica hacer verificativo el derecho humano a la educación a nivel nacional y en el estado. Para ello, recupera las diversas estadísticas que existen en la materia, con un enfoque a los sectores más vulnerables, como las mujeres, pueblos originarios y comunidades indígenas y, sobre todo, personas mayores. En su reflexión, la autora rescata la importancia que tiene la educación para atender a toda persona sin importar su edad o cosmovisión. Es necesario romper las barreras de aquellas perspectivas epistémicas conservadoras que, lejos de contribuir a fortalecer una visión dialógica y plural, afectan negativamente, al limitar la adecuada consolidación de la democracia constitucional en el Estado mexicano.

En hora buena, a todas las personas que han contribuido para la realización de esta obra que forma parte de la Colección de Estudios en Derechos Humanos editada por la Comisión Estatal de Derechos Humanos Jalisco a través del Instituto de Derechos Humanos Francisco Tenamaxtli. Estoy plenamente convencido de que esta compilación servirá como herramienta de debate que contribuirá, citando a Gargarella, a fortalecer una democracia dialógica, de resultados y acorde a la dignidad humana (2014).

Referencias bibliográficas

Americanos, O. d. (2001). *Carta Democrática Interamericana*. Obtenido de Organización de Estados Americanos: https://www.oas.org/charter/docs_es/resolucion1_es.htm

Gargarella, R. (2014). *Por una justicia dialógica.* Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Mexicanos, C. P. (2021). *Leyes Federales Vigentes.* Obtenido de Cámara de Diputados. LXIV Legislatura. H. Congreso de la Unión: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_110321.pdf

Introducción

Sofía Gutiérrez Pérez

La educación es un derecho humano en constante evolución, de amplio espectro, multifactorial para su realización y, por demás, polémico. Dichas cualidades complejizan su realización efectiva. Pero su amplitud de contextos facilita que la atención de este libro pueda ser dirigida a diversas temáticas donde la educación forma la médula espinal. Los ángulos de la educación parten de la realidad cotidiana de la comunidad estudiantil y de lo que involucran los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Se vive en una era donde la educación abarca cotidianamente más competencias, en la que se aprecia una tendencia marcada a apostar por ella como herramienta eficaz para solventar los antiguos, actuales y nuevos problemas en las diversas áreas del conocimiento. Por ello, la educación es reconocida como una estrategia culminante y marcada para lograr ese desarrollo que oriente a solventar las carencias sociales que hoy aquejan al país y concretamente a Jalisco. De esto se desprende la pregunta que guía el desarrollo de este libro ¿Qué sucede con la educación como derecho humano? La invitación concreta, por tanto, es replantear la educación desde la premisa que es un constructo para fortalecer la dignidad humana y permitirnos vivir una vida plena.

La educación abre diversos escenarios que van desde el conocimiento de nosotros mismos hasta llegar a paisajes tan abstractos como las tecnologías de la educación. Por ello, la educación no puede hacer nada más que abrirse a la reflexión básica que antecede al goce de cualquier derecho humano. Una ciega adopción a pensar que el derecho a la educación se encuentra en su plenitud elimina la capacidad del ejercicio crítico que debe ser consecuente y orilla a una nebulosa de interrogantes, donde las apariencias terminan por confundirnos de la realidad necesaria para hacer frente a los retos que la actualidad requiere. El Estado, como la entidad responsable del goce, promoción, defensa y garante de la educación, está llamado a plantearse reflexivamente su propia misión ante la sociedad – principalmente ante las niñas, niños y adolescentes.

El reto no es sostener una temerosa tradición educativa con prácticas obsoletas; tampoco se trata de lanzarse hacia las nuevas tendencias contemporáneas con el miedo a lo ya conocido como impulsor para salir de un modelo que no ha brindado los resultados esperados.

El objetivo primordial de esta obra colectiva radica en favorecer la reflexión sobre la educación como un derecho humano, muestra las implicaciones que esta permea en las diferentes esferas de la vida y del conocimiento. Resulta evidente que una misión de tal índole requiere de planteamientos del tipo pedagógico, legal, social y psicológico, motivo por el cual el abordaje de este libro es multi e interdisciplinario.

Invitamos a las personas lectoras a adentrarse a los capítulos que encontrarán sin una sumisión ciega, pero sí con una actitud reflexiva que permita el diálogo con las y los autores de cada uno de los capítulos. Tengamos presente que la lectura es una extraordinaria oportunidad para plantear con formalidad un pensamiento crítico ante la emergencia de derechos humanos que vive México. Cada uno de los capítulos aporta un bosquejo de las tantas vetas posibles que brindan un banquete para el debate y la discusión.

Uno de los retos de las personas que colaboraron para este libro consistió en plantear contextos compartidos y comprensibles para la mayor cantidad posible de personas. La obra está integrada por nueve capítulos independientes entre sí, pero todos ellos guardan notables entrecruces. El libro representa un esfuerzo en conjunto entre la Comisión Estatal de Derechos Humanos Jalisco y diversas personas investigadoras pertenecientes –o relacionadas- con el ámbito educativo privado y público.

Para cumplir con su intención, la obra está dividida en tres partes. En la primera de ellas se enfatizan algunas perspectivas de interés nacional en el contexto actual de la educación. El capítulo que da inicio a este libro, escrito por José Luis Esparza, brinda un acercamiento al análisis y descripción del grave problema de violencia y acoso escolar al que se enfrentan las comunidades educativas en este país, así como el impacto que tienen en el goce efectivo del derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes. Esto lo realiza al partir de un marco conceptual del fenómeno de violencia y acoso escolar, donde se explica la importancia que tiene conocer la diferencia entre estos dos conceptos para entender y atender las manifestaciones de las violencias que se dan al interior de las instituciones educativas.

El segundo capítulo, abordado por Pablo Pérez y Laura Sánchez, abona a las soluciones para el problema planteado en el primer capítulo. Pérez y Sánchez exponen cómo el acceso a la educación ha representado uno de los principales objetivos de diversas organizaciones internacionales y nacionales. Por ejemplo, recientemente, la ONU, dentro de sus Objetivos de Desarrollo Sostenible para 2030, se incluye la educación como una de las temáticas más importantes para la promoción del desarrollo social y reducción de los índices de la violencia.

El último capítulo de la primera parte, la atención se centra en las escuelas normales rurales. Carlos Olvera y Angélica Albarrán analizan a las escuelas normales rurales del país desde la perspectiva de los derechos humanos, se centran en la universalidad y gratuidad de la educación, pero también observándolas desde el derecho a recibir una educación profesional y a la autonomía como grupos minoritarios para proponer y ejercer sus propios programas en conjunto con los oficiales.

La segunda parte del libro plantea el derecho a la educación en relación con otros derechos humanos, concretamente con el derecho a la libertad de consciencia, el derecho a la alimentación, el derecho a la salud, los derechos sexuales/reproductivos y el derecho al acceso a los avances tecnológicos. Este bloque es inaugurado por Hezrai Almonte, con valiosas aportaciones que objetan la necesidad de cuestionarse temas en específico como las tradiciones y costumbres heredadas de nuestros antepasados, o con las que nos ha tocado crecer cotidianamente sin saber si son buenas, malas o razonar el porqué de su existencia, con especial atención en las festividades del día de muertos.

El siguiente capítulo titulado *Educación en nutrición, educación para la salud*, escrito por Alethia Mariscal, quien de forma clara expone y plantea las políticas públicas y planes educativos vigentes en materia de educación en alimentación y nutrición en México; asimismo, analiza los retos que representan y los alcances obtenidos tanto en la nación mexicana como en otros países.

Con una perspectiva de género, María Isabel Orozco aborda el tema de la educación sexual, esto lo presenta por medio de una investigación sobre la situación actual de la educación sexual en México, particularmente en el ámbito de la educación formal. El capítulo seis brinda una radiografía o visión general de la situación actual de este derecho humano, con el objetivo de fomentar la reflexión sobre sus características, debilidades, fortalezas, necesidades y proyecciones, que pueda derivar en herramientas para quienes toman decisiones, o se dedican a la creación de políticas públicas, para personal de la academia, para quienes investiguen o eduquen, quienes se dediquen a esta área o muestren interés en el tema.

El séptimo capítulo, propuesto por Aura Parra en coautoría con Imelda López, se focaliza en la tecnologías de la información y comunicación, las cuales han demostrado ser la herramienta ideal en el ámbito académico, de investigación, literario, científico y más, pues representa una plataforma fundamental para que, por un lado, autoras y autores de distintas obras, investigaciones, científicos y, en sí, personas que han traído innovaciones importantes al mundo, den a conocer su trabajo y aporten al patrimonio cultural e intelectual de las sociedades para contribuir directamente en su evolución y de las personas de manera individual.

La tercera parte del libro se encamina a la revisión del derecho a la educación en poblaciones específicas, como las personas con discapacidad, personas migrantes, de la diversidad sexual, niñas,

niños y adolescentes. Esta tercera y última parte se inaugura con la participación de Juana Rodríguez, donde, mediante un ensayo, reflexiona el ejercicio del derecho a la educación desde la evolución de las facultades de la niñez y cómo esta se fortalece en la medida que seamos capaces de visualizar en la otredad la apropiación de su autonomía y aportemos la provisión necesaria, con ello, podremos hablar de justicia.

Por último, el colofón de esta obra corresponde a un capítulo destinado a la inclusión en el ámbito educativo. Valiéndose de alusiones prácticas, Sofía Gutiérrez entreteje la premisa de que toda educación que se imparta, tanto desde el sector público como el privado, independientemente del grado, debe de ser inclusiva. Expone que la característica de la inclusión debe estar presente tanto desde su contenido como de manera transversal en la práctica. No obstante, la autora deja ver paradojas en cuanto a la educación enfocada a los grupos de atención prioritaria.

Quienes escriben este libro exponen sus ideas centrándose en la aportación de nuevas respuestas, dudas, propuestas o reflexiones que invitan a repensar el derecho a la educación. Por ello, en la medida en que estas letras favorezcan al impulso motivacional, el discernimiento profesional o la duda constante y responsable, la intensión será sustancialmente satisfecha.

Por último, la Comisión Estatal de Derechos Humanos Jalisco agradece a quienes escribieron este libro y quienes hagan difusión de este, pero, sobre todo, nos congratulamos con su amable lectura y el provecho que pueda obtener de ella.

Capítulo I

El acoso y la violencia escolar como conductas que vulneran los derechos humanos de niñas, niños y adolescentes

Sumario: *I. Introducción. II. Generalidades o contexto. III Marco teórico. IV. Debate actual. V. Conclusiones. VI. Referencias bibliográficas.*

José Luis Esparza Ruiz

I. Introducción

Este texto brinda un acercamiento al análisis y descripción del grave problema de violencia y acoso escolar al que se enfrentan las comunidades educativas en el país y el impacto que tienen en el goce efectivo del derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes, se parte de un marco conceptual del fenómeno denominado violencia y acoso escolar, donde se explica la importancia que tiene conocer la diferencia entre estos dos conceptos para entender y atender las manifestaciones de las violencias que se dan al interior de las instituciones educativas.

Posteriormente, se explica el marco jurídico que va desde el ámbito internacional hasta el local, que reconoce el derecho a una educación libre de violencia y explica las obligaciones que tiene el Estado para promover, respetar y garantizar los derechos humanos de niñas, niños y adolescentes.

En el mundo y en México, la violencia ha generado un sin número de malestares a la sociedad, a las instituciones, las familias y específicamente a las niñas, niños y adolescentes; ha cobrado vidas, genera sufrimientos físicos y psicológicos, cambios en las relaciones sociales y la convivencia, es por ello que se requiere un estudio profundo del fenómeno para crear alianzas y dar frente a la problemática.

La violencia y el acoso escolar son un agravio a la dignidad de las personas y una vulneración de los derechos humanos, pues impide que las niñas, niños y adolescentes se desarrollen de manera integral, contraponiéndose a todos los fines que enmarca el sistema de protección en México para ellas y ellos.

El derecho a vivir una vida libre de violencia está reconocido en distintos instrumentos jurídicos, sociales y científicos. Para lograr la plena garantía del derecho a la educación, es condición indispensable, entre otras, que se imparta en un espacio libre de violencia, como también es necesario conocer los problemas que deben abordarse al interior de los planteles educativos, los avances en la pretensión para hacer efectivo este derecho, sin perder de vista que se debe partir del reconocimiento de que en nuestra sociedad, incluso en el seno familiar, existen prácticas que dificultan su pleno ejercicio, pues más bien constituyen barreras para el eficaz cumplimiento de una educación para la paz.

II. Generalidades o contexto

Poner en el centro de la agenda pública los derechos humanos y, por ende, a las personas, representa un gran paso, porque permite plantear objetivos de desarrollo que involucran responsabilidades con el bienestar de la población. La reforma a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 2011 impuso nuevos paradigmas para el desarrollo y ha generado la fuerte necesidad de crear nuevos procesos sociales y la modificación de programas, políticas públicas y procesos administrativos, que se llevan a cabo al interior de las instituciones.

El Estado mexicano se ha comprometido con diversos organismos internacionales para generar acciones a favor del respeto de los derechos humanos y ha desarrollado todo un marco de protección y una serie de mecanismos para atender específicamente a niñas, niños y adolescentes, además de reconocerlos como titulares de derechos; sin embargo, todavía existen retos para que, de manera real, este sector de la población pueda ejercer los derechos humanos, pues de nada servirá decir que ejercen su derecho a la educación por el simple hecho de tener un espacio en una institución educativa, hace falta más que eso, es necesario generar las condiciones para que una vez que se encuentren dentro de estos espacios, estén libres de violencia, discriminación y desigualdad. A decir de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2019), "no se pueden dar por cumplidas las metas de la educación, si estas no han sido alcanzadas por todas las personas y sólo algunas alcanzan resultados de excelencia" (segundo planteamiento, párr.1).

En la escuela, la violencia y el acoso son una barrera para que niñas, niños y adolescentes logren una educación de calidad, pues impactan en su aprendizaje de manera negativa.

La violencia es un fenómeno social que se presenta y afecta en mayor o menor proporción en todas las sociedades, genera múltiples implicaciones a escala internacional y al interior de cada Estado, también afecta a las familias, las escuelas y a otras instituciones sociales, por lo que ha resultado de gran interés por parte de distintas organizaciones internacionales, regionales, nacionales y locales, su estudio, análisis y atención.

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2002) define la violencia como:

> …uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona, un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones (pág. 3).

Es importante resaltar que la definición comprende la violencia interpersonal, así como el comportamiento suicida, también retoma algunos actos que van más allá de la violencia física, reconoce la violencia psicológica, las amenazas e intimidación, situaciones que en algunos casos de violencia y acoso escolar están presentes.

Para Arendt (2006), la violencia es un instrumento que sirve de control a los intereses de un grupo en particular, una persona, o una clase social, que se ejerce mediante el uso del poder, lo cual, lejos de ser un acto inconsciente e instintivo, se acerca más a una acción racional. Bajo este argumento se presume claramente que el objetivo de la violencia y de las personas que la generan son el dominio, control y sometimiento sobre otras, bajo acciones intencionadas.

Romper con la idea de que la violencia no es una conducta natural y que atenta contra el desarrollo y la dignidad de las personas, ha brindado la posibilidad de comprometerse, por parte de los Estados, a generar acciones para prevenir y atender la violencia en todos los contextos donde se desenvuelven las personas; sin embargo, aún existen situaciones en la cotidianeidad de las personas que llevan a utilizar diferentes formas de violencia para lograr el control y dominio de las demás.

Según Sanmartín (2007), existen diversos criterios para clasificar la violencia, depende de la modalidad en que se ejecuta, o al tipo de daño causado, al rol que se ejerce, o de acuerdo con el escenario donde ocurre. Para este autor es necesario clasificar la violencia de modos distintos según

sean los puntos de observación desde los que se percibe. De ahí que se continuará con la descripción de lo que significa el acoso y la violencia como conductas que se dan al interior de las instituciones educativas.

Acoso y violencia escolar

El concepto de bullying, o acoso escolar, se ha popularizado y generalizado para referirse a diversas agresiones que se dan en los distintos espacios de las instituciones educativas, ya sean peleas, amenazas, chantajes entre estudiantes, exhibición de casos de suicidio relacionados a problemas escolares, profesores amenazados por madres y padres de familia e inclusive violencia por parte de personal docente hacia estudiantes. Ello ha provocado que se generalice y no se dimensione adecuadamente el problema, además se reduce únicamente al concepto de acoso escolar y se invisibilizan otras formas de violencia al interior de las escuelas.

Utilizar la palabra bullying como sinónimo de violencia escolar genera confusiones para entender y atender la problemática como:

- Se cree que el bullying o acoso escolar es el acto violento que se da en cualquier contexto en el que se desenvuelven las personas (familia, trabajo, comunidad) y se olvida que este es exclusivo del ámbito educativo.
- Se corre el riesgo de creer que el acoso es la única forma de violencia escolar.
- Se cree que es fácil identificar a las personas generadoras de violencia y a las víctimas.

Los diferentes instrumentos jurídicos y documentos científico-sociales (Congreso del Estado de Jalisco 2020, Sanmartín 2007, Unicef 2011), que abordan el tema de la violencia y acoso escolar reconocen una tipología que se da al interior de las escuelas, algunas de ellas son las siguientes:

- Violencia física.
- Violencia psicológica.
- Violencia cibernética.
- Violencia docente.
- Violencia institucional.
- Abuso sexual.
- Acoso sexual.
- Maltrato infantil.

Acoso escolar

Sanmartín (2007) comenta que, cuando la violencia escolar se perpetra entre compañeros, es reiterada, intimidatoria y suele traducirse en el aislamiento o exclusión de la víctima, debe hablarse en sentido estricto de acoso escolar o bullying. El acoso escolar no es, por tanto, la violencia escolar, sino una forma extrema de violencia escolar que se da entre iguales.

Dicha aseveración coincide con la de Dan Olweus (1986), uno de los pioneros en el estudio del fenómeno del acoso escolar o bullying, “un alumno es agredido o se convierte en víctima de acoso cuando está expuesto de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva acabo otro alumno o varios de ellos”.

Las acciones negativas a las que se refiere Olweus tienen que ver con amenazas y burlas, tomar del pelo o poner motes, golpes, empujones, patadas, pellizcos o impedir el paso a otra persona, muecas, gestos obscenos y exclusión.

Sanmartín (2007) comenta que el acoso escolar es perpetrado por un agresor más fuerte que la víctima, es decir, entraña un abuso de poder y se reitera con un marcado carácter intimidatorio.

Uno de los protocolos de actuación que maneja la Secretaría de Educación Jalisco (2020), señala que el acoso escolar "se refiere a toda conducta intencional, direccionada, frecuente y en desigualdad de poder (ya sea física, de edad, social, económica, entre otras) que se ejerce entre estudiantes y en el entorno escolar, con objeto de someter, explotar y causar daño" (pág. 16).

Es de suma importancia considerar que, en los procesos de prevención y atención del acoso escolar, el cuidado no sólo se debe concentrar en la persona agredida, sino en todas las figuras que intervienen dentro del centro educativo, y considerar que una persona puede adoptar varios roles en el proceso, ya sea el de víctima, victimario y testigo.

Queda claro que para determinar el acoso escolar se deben tomar en cuenta los siguientes aspectos:

- Existencia de actos violentos que se dan entre iguales (estudiantes).
- Las acciones violentas se dan de manera repetida durante un tiempo.
- Existe desequilibrio de poder.
- Existe la intencionalidad de ejercer algún daño por parte de la persona generadora de violencia.

Algunas de las consecuencias generales que provoca el acoso escolar son las siguientes:

- Afectación de las relaciones interpersonales dentro del contexto educativo.
- Afectación del proceso de enseñanza aprendizaje.
- Afectación en el ambiente del plantel educativo.

Violencia escolar

Cuando la violencia se produce en instalaciones educativas, sus alrededores o actividades extraescolares, entonces debe hablarse en sentido estricto de violencia escolar, los actores pueden ser estudiantes, personal de servicios educativos e inclusive madres y padres de familia. Sanmartín (2007) define a la violencia escolar como "cualquier acción u omisión intencional que, en la escuela, alrededores de la escuela o actividades extraescolares, daña o pueda dañar a terceros".

Algunos documentos oficiales como los protocolos para prevenir y atender el abuso sexual, acoso y maltrato escolar (2020), brindan definiciones interesantes sobre la violencia escolar y determinan lo siguiente:

> Es el uso intencional de la fuerza o poder expresado a través de la violencia física, psicológica o negligencia por cualquier trabajador al servicio de la educación hacia los/las alumnos/as, lo que afecta su bienestar personal y el proceso educativo (pág. 16).

Dicha definición establece y reconoce las relaciones violentas que, en ocasiones, se mantienen por parte de las personas que trabajan al servicio de la educación y el estudiantado.

Algunos autores y documentos oficiales, como Sanmartín (2007) y SEP (2009), coinciden en que la violencia escolar asume las siguientes características:

- Intencionalidad, utilizada para controlar, mantener el orden y que en efecto puede causar daño.
- Direccionalidad, se dirige hacia un alumno o alumna.
- Frecuencia, que, en comparación con el acoso escolar, esta puede darse en una sola ocasión o de forma repetida y durante un tiempo.

Situación de la violencia y acoso escolar en México y Jalisco.

México ocupa el número uno en acoso escolar entre los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), según este organismo, el país, en la mayoría de los

rubros, se encuentra por encima de la media en relación con los países que pertenecen a este organismo (ver tabla 1).

En las escuelas con altos niveles de acoso escolar sus estudiantes obtienen un promedio menor de puntuación en ciencias, en comparación con escuelas que presentan bajo índice de violencia.

Tabla 1

Exposición al acoso escolar, México en relación con la OCDE

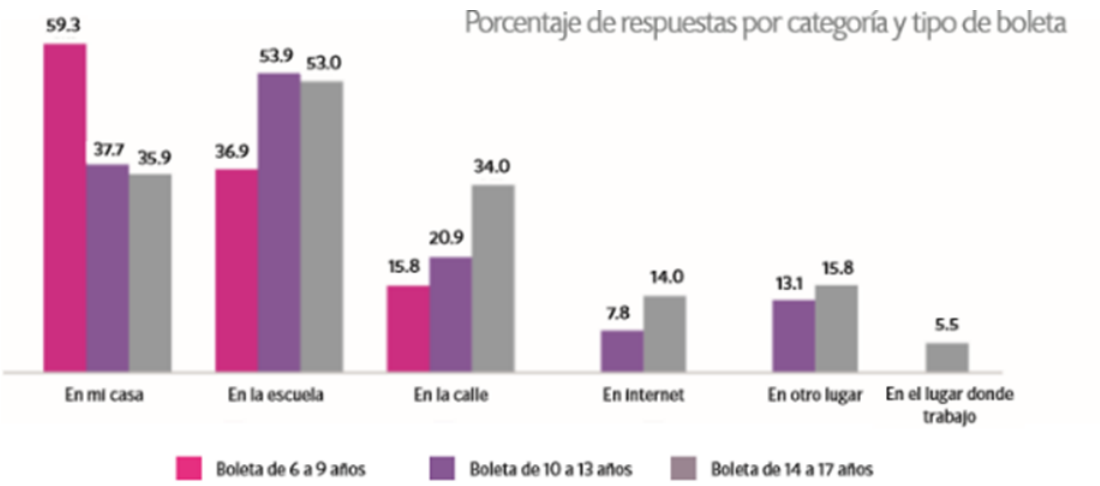
Rubros relacionados al acoso escolar	% México	Media OCDE
Sufre acoso al menos unas pocas veces al mes (cualquier tipo de acoso).	20%	19%
Estudiantes que refieren que otros se burlan de ellos.	13%	11%
Los niños son más propensos que las niñas a expresar que son víctimas de algún tipo de acoso.	5%	2%
Otras niñas y niños me han excluido a propósito.	9%	7%
Otras niñas y niños se han burlado de mí.	13%	11%
Otras niñas y niños me han amenazado.	4%	4%
Otras niñas y niños me han quitado o destruido mis cosas.	5%	4%
Otras niñas y niños me han golpeado o empujado.	5%	4%
Otras niñas y niños han hecho circular rumores desagradables sobre mí.	9%	8%

Nota. Elaboración propia a partir de Resultados PISA 2015 bienestar de los alumnos.

Según la Consulta Infantil y Juvenil (2018), realizada por el Instituto Nacional Electoral, en el tema de la violencia se reporta presente en todos los contextos en los que se desenvuelven las niñas, niños y adolescentes. Los actores de las diferentes formas de violencia que vive esta población, en ocasiones, son personas de las que tendrían que recibir cuidados, en el hogar, son madres y padres y en las escuelas existe un alto índice por parte del personal docente (violencia escolar) el cual se muestra en la figura 1.

Figura 1

Espacios donde las niñas, niños y adolescentes se enfrentan a la violencia



Nota: INE (2019), reporte de resultados de la consulta infantil y juvenil 2018.

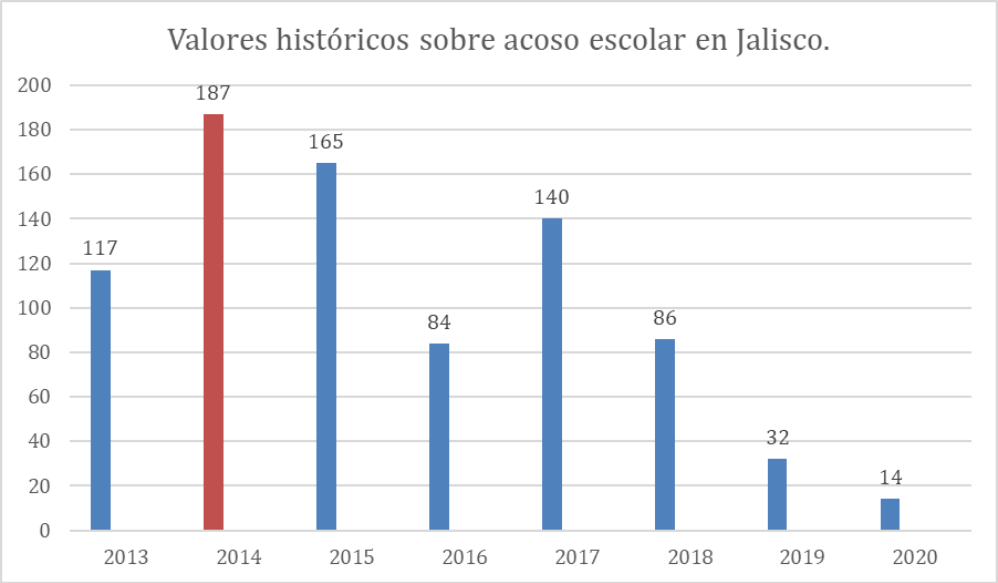
Con los datos que brinda la figura 1, según la consulta infantil y juvenil (2018), se proyecta lo siguiente:

> Niñas, y niños de entre 6 y 9 años refieren en mayor medida afrontar violencia en el hogar, mientras que 53.9% del grupo de 10 a 13 reportan enfrentarla en la escuela. Las y los adolescentes manifiestan recibir comparativamente más violencia en otros ámbitos, como la calle, internet o en el trabajo (pág. 85).

El acoso escolar en Jalisco ha presentado variaciones en casos y posicionamiento entre un año y otro, según datos publicados en la plataforma Mide Jalisco, 2014 es el año que presenta mayor número de casos de violencia escolar denunciados ante la Secretaría de Educación Jalisco, y lo que va a mayo de 2020 únicamente son 14 casos (ver figura 2).

Figura 2

Valores históricos sobre acoso escolar denunciados ante la Secretaría de Educación Jalisco



Nota: Elaboración propia a partir de cifras de la plataforma Mide Jalisco 2020.

Como se observa en la figura dos, en los últimos tres años se ve claramente cómo el índice de casos de acoso escolar denunciados entre un año y otro disminuyen; sin embargo, ello no significa que la violencia al interior de los planteles educativos no esté presente, habría que preguntarse si verdaderamente todos los casos son denunciados o si se visibilizan las diferentes estrategias con las que interviene el personal educativo para hacer frente a las distintas manifestaciones de la violencia y que posiblemente no se reportan ante la autoridad educativa. Un sesgo relevante para identificar el fenómeno de la violencia que se presenta al interior de las instituciones educativas tiene que ver con el hecho de que la violencia que se ejerce de profesionistas de la educación hacia estudiantes, o viceversa, no está documentada en la plataforma.

III. Marco jurídico

El marco normativo forma parte importante del análisis y estudio de este documento, pues son las directrices que guían la función y acción de las instituciones, son los mandatos legales y conceptuales que obligan al desarrollo de estrategias y medidas para prevenir, atender y erradicar el acoso y la violencia escolar.

México pertenece a un sistema universal de protección de derechos humanos, es por ello que ha firmado y ratificado algunos tratados adoptados por la Organización de las Naciones Unidas (sistema internacional), así como de la Organización de Estados Americanos (sistema regional), al ser parte de dichos tratados, el Estado mexicano se compromete a cumplir las disposiciones que marcan cada uno de ellos, y tienen una jerarquía mayor a las leyes ordinarias como expresión formal del derecho, fuente formal de nuestro derecho, por lo tanto, se analizará el tema del acoso y la violencia escolar, a la luz de algunos instrumentos jurídicos internacionales, regionales, nacionales y estatales.

En un inicio, la Declaración Universal de los Derechos Humanos y, posteriormente, distintos instrumentos, dan cuenta del contenido de los derechos humanos; sin embargo, su significado e impacto requieren un análisis más allá de su enunciación general, con el marco jurídico que se

presenta a continuación no se pretende generar un reduccionismo de las ideas, pero sí explicar, desde la lógica de las fuentes de investigación jurídica, el marco de protección del derecho a la educación y el tema del acoso y violencia escolar.

Marco jurídico internacional

La Declaración Universal de Derechos Humanos

Es un documento enunciativo, adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1948, en la sede de la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Con el ideal de lograr la paz entre las personas y las naciones, así como promover, mediante la enseñanza y la educación, el respeto de los derechos y libertades. En esta declaración se reconoce que la libertad, la justicia y la paz, son la base para el reconocimiento de la dignidad y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana. En sus 30 artículos se proclaman los derechos que tienen las personas por el simple hecho de serlo, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o condición.

Se retomará el artículo 26 referido al derecho a la educación, en él se establece que toda persona tiene derecho a recibir educación de forma gratuita y tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto de los derechos humanos y a las libertades fundamentales. En general queda claro que en este instrumento de reconocimiento de derechos humanos enfatiza la no discriminación, la dignidad de todo ser humano, elementos esenciales para lograr una vida libre de violencia en cualquiera de los contextos en los que se desenvuelven las personas, incluido el escolar.

Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales

Es un instrumento vinculante para el Estado mexicano, pues fue ratificado desde 1981, en dicho pacto se reconoce en el artículo 13 el derecho de toda persona a la educación y añade una disposición fundamental sobre el pleno desarrollo de los individuos a través de la educación. En el párrafo 41 de la Observación General número 13 del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales exige a los Estados parte adoptar medidas necesarias para que en ninguna institución de enseñanza, pública o privada, se apliquen formas de disciplina incompatibles con el pacto, como castigos físicos y psicológicos, que se contraponen con el principio rector de la legislación internacional en materia de derechos humanos, tales como: la dignidad humana, la igualdad y no discriminación.

Convención sobre los Derechos del Niño

Fue aprobada y proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1989, es el documento más aceptado por los Estados miembros de la ONU. En ella se reconocen los derechos que tienen las niñas y niños en el mundo, así como las obligaciones que tienen los Estados para respetarlos y garantizarlos.

En sus primeros artículos la convención establece los principios rectores que deben guiar las acciones de gobierno para garantizar los derechos de niñas, niños y adolescentes, de esta manera en el artículo 2° especifica que los Estados parte tomaran todas las medidas apropiadas, con el fin de proteger en todo momento que las niñas y niños no sean sujetos de discriminación, en el artículo 3° fija claramente el principio del "interés superior de la niñez" refiriéndose a la aplicación de acciones, mecanismos de protección y procesos por parte de instituciones públicas y privadas, tendentes a favorecer y garantizar en todo momento el desarrollo integral y una vida digna para niñas y niños.

En el artículo 19 establece que toda niña y niño tiene derecho a las medidas de protección que su condición de menor requiere por parte de su familia, la sociedad y del Estado, con esto queda claro que, para que el ejercicio de los derechos de niñas, niños y adolescentes sean una realidad, se

requiere que todas las personas que están a su cargo en cualquiera de los contextos donde se desenvuelven, tengan que generar acciones para su bienestar, además, establece que el Estado tiene la obligación de proteger a la niñez de todas las formas de malos tratos, por madres y padres o cualquier otra persona responsable de su cuidado.

El derecho a la educación se encuentra enmarcado en los artículos 28 y 29, determina las características con las que debe contar la educación y las obligaciones que tiene el Estado, también establece que la educación debe estar encaminada a desarrollar la personalidad y las capacidades de las niñas y niños.

A partir de estos acuerdos de orden internacional, distintos organismos han reunido esfuerzos para reivindicar legal y socialmente a las niñas, niños y adolescentes, como sujetos de derechos y desarrollar todo un andamiaje de protección para este sector de la población, que histórica y socialmente ha sido vulnerado.

El Comité de los Derechos del Niño, en su observación general número 8 ha prestado especial atención al hecho de hacer valer el derecho de las niñas, niños y adolescentes a la protección contra toda forma de violencia (Unicef: 2014). En dicha observación, el comité destaca la obligación de todos los Estados parte de actuar rápidamente para prohibir y eliminar todos los castigos corporales y todas las demás formas de castigos crueles o degradantes hacia las niñas, niños y adolescentes, para tomar las medidas legislativas, educativas y de sensibilización que los Estados deben adoptar.

El Comité de los Derechos del Niño (2014) define el castigo corporal o físico como "todo aquel en el que se utilice la fuerza física y que tenga por objeto causar cierto grado de dolor o malestar, aunque sea leve"; asimismo, reconoce otras formas de castigo que van en contra de la Convención de los Derechos del Niño y la dignidad de las personas, como aquellos donde se menosprecia, se humilla, se denigra, se convierte en chivo expiatorio, se amenaza, se asusta o se ridiculiza a la niñez. En esta misma Observación el Comité visibiliza los entornos donde constantemente ocurren los castigos corporales, crueles o degradantes, incluido el entorno educativo.

Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer

La Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer (CEDAW) fue aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas desde 1979 y México la ratificó en 1981, lo que significa que aceptó todas las obligaciones que de este instrumento emanan.

Uno de sus objetivos es impulsar la igualdad de género y luchar contra la discriminación, convencidos de que la máxima participación de la mujer en todas las esferas, en igualdad de condiciones con el hombre, es indispensable para el desarrollo pleno y completo de un país, el bienestar del mundo y la causa de la paz (CEDAW, 1979).

La Organización de las Naciones Unidas reconoce que, a pesar de existir estos instrumentos, las mujeres aún viven distintas discriminaciones, por ello, en el artículo 10°, en materia educativa, recomienda que los Estados parte adoptarán todas las medidas en la esfera de la educación para asegurar en condición de igualdad entre hombres y mujeres lo siguiente:

a) Las mismas condiciones de orientación en materia de carreras y capacitación profesional, acceso a los estudios y obtención de diplomas en las instituciones de enseñanza de todas las categorías, tanto en zonas rurales como urbanas; esta igualdad deberá asegurarse en la enseñanza preescolar, general, técnica, profesional y técnica superior, así como en todos los tipos de capacitación profesional;
b) Acceso a los mismos programas de estudios, a los mismos exámenes, a personal docente del mismo nivel profesional y a locales y equipos escolares de la misma calidad;
c) La eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza, mediante el estímulo de la educación

mixta y de otros tipos de educación que contribuyan a lograr este objetivo y, en particular, mediante la modificación de los libros y programas escolares y la adaptación de los métodos de enseñanza;

d) Las mismas oportunidades para la obtención de becas y otras subvenciones para cursar estudios;
e) Las mismas oportunidades de acceso a los programas de educación permanente, incluidos los programas de alfabetización funcional y de adultos, con miras en particular a reducir lo antes posible toda diferencia de conocimientos que exista entre hombres y mujeres;
f) La reducción de la tasa de abandono femenino de los estudios y la organización de programas para aquellas jóvenes y mujeres que hayan dejado los estudios prematuramente;
g) Las mismas oportunidades para participar activamente en el deporte y la educación física;
h) Acceso al material informativo específico que contribuya a asegurar la salud y el bienestar de la familia, incluida la información y el asesoramiento sobre planificación de la familia.

Queda claro que en materia educativa el Estado está obligado a generar acciones a favor de la igualdad entre hombres y mujeres. Para este documento es necesario hacer análisis desde este instrumento de protección de los derechos de las mujeres y niñas, pues la discriminación es una forma de violencia y que también se dan al interior de las escuelas.

Marco jurídico regional

Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Belem do Pará)

Este es un instrumento regional de protección de derechos humanos, adoptado en 1994 y ratificado por México en 1998. En este tratado se define la violencia contra las mujeres, establece su derecho a vivir una vida libre de violencia y destaca la violencia como una violación de los derechos humanos y las libertades fundamentales. El instrumento especifica en su artículo 3° que toda mujer tiene derecho a una vida libre de violencia tanto en el ámbito público como en el privado.

En el tema de educación determina en su artículo 2° lo siguiente:

Se entenderá que violencia contra la mujer incluye la violencia física, sexual y psicológica:

a) que tenga lugar dentro de la familia o unidad doméstica o en cualquier otra relación interpersonal, ya sea que el agresor comparta o haya compartido el mismo domicilio que la mujer, y que comprende, entre otros, violación, maltrato y abuso sexual;
b) que tenga lugar en la comunidad y sea perpetrada por cualquier persona y que comprende, entre otros, violación, abuso sexual, tortura, trata de personas, prostitución forzada, secuestro y acoso sexual en el lugar de trabajo, así como en instituciones educativas, establecimientos de salud o cualquier otro lugar, y
c) que sea perpetrada o tolerada por el Estado o sus agentes, dondequiera que ocurra.

Marco jurídico nacional

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

Actualmente es el mayor referente jurídico y social en el que se establece la obligación del Estado mexicano de proteger, respetar, garantizar y promover los derechos humanos de todas las personas y grupos sociales.

Desde su primer artículo prohíbe toda forma de discriminación motivada por alguna característica o condición específica de las personas. Se refuerza con lo señalado en el párrafo II del artículo 3°, donde estipula:

> 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.

Esto significa que la escuela tiene que ser un espacio para que las niñas y niños convivan y se desarrollen de manera integral; además, presupone la obligación de la comunidad educativa de generar acciones para la construcción de una cultura de paz y respeto hacia los derechos humanos y, en concreto, la dignidad.

En el artículo 4° de la constitución se proyectan dos aspectos de gran trascendencia para la atención y prevención de la violencia hacia las niñas y niños, uno de ellos tiene que ver con la igualdad entre hombres y mujeres y el otro es referido al interés superior de la niñez, que a la letra dicta lo siguiente:

> En todas las decisiones y actuaciones del Estado se velará y cumplirá con el principio del interés superior de la niñez, garantizando de manera plena sus derechos. Los niños y las niñas tienen derecho a la satisfacción de sus necesidades de alimentación, salud, educación y sano esparcimiento para su desarrollo integral. Este principio deberá guiar el diseño, ejecución, seguimiento y evaluación de las políticas públicas dirigidas a la niñez.

El interés superior de la niñez es un principio que se encuentra en todo el marco de protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes, desde el ámbito internacional hasta el local, y tiene que ser utilizado de manera transversal en todas las acciones de gobierno.

Ley General de Educación

En ella se reconoce a la educación como un derecho humano y, al igual que la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, avala los tratados internacionales en la materia y considera que la educación es un medio para adquirir, actualizar, completar y ampliar conocimientos, capacidades, habilidades y aptitudes que permitan alcanzar el desarrollo personal y profesional y, como consecuencia, contribuir al bienestar, a la transformación y el mejoramiento de la sociedad de la que se forme parte.

Las autoridades educativas tendrán que realizar acciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación con equidad y excelencia, lo cual obliga a establecer políticas incluyentes, transversales y con perspectiva de género.

Algunos de los fines que enmarca la Ley General de Educación en el artículo 15 son los siguientes:

- Contribuir al desarrollo integral y permanente de los educandos.
- Promover el respeto de la dignidad humana.
- Inculcar el enfoque de derechos humanos.
- Formar a las niñas, niños y adolescentes en una cultura de paz, respeto a la tolerancia, los valores democráticos para favorecer el diálogo constructivo.
- La solidaridad y la resolución no violenta de los conflictos, así como la convivencia en un marco de respeto por las diferencias.

La Ley General de Educación coloca a las niñas, niños y adolescentes como prioridad en el sistema educativo nacional. Para ello, determina que el personal de servicios educativos deberá estar capacitado para asegurar la protección, el cuidado y la corresponsabilidad que se adquiere al estar encargados de su custodia, así como protegerlos contra toda forma de maltrato, violencia, perjuicio, daño, agresión, abuso, trata o explotación sexual o laboral (Diario Oficial de la Federación, 2019). Asimismo, el personal de apoyo, asistencia a la educación, personal directivo y supervisión realizarán acciones para prevenir y atender la violencia que se ejerza en el entorno escolar.

Es importante resaltar que la ley, para efectos de prevenir, atender y dar seguimiento a cualquier forma de violencia al interior de las instituciones educativas, establece acciones muy puntuales en el artículo 74, que la autoridad educativa y el personal de servicios educativos debe atender:

I. Diseñar y aplicar estrategias educativas que generen ambientes basados en una cultura de la paz, para fortalecer la cohesión comunitaria y una convivencia democrática;
II. Incluir en la formación docente contenidos y prácticas relacionadas con la cultura de la paz y la resolución pacífica de conflictos;
III. Proporcionar atención psicosocial y, en su caso, orientación sobre las vías legales a la persona agresora y a la víctima de violencia o maltrato escolar, ya sea psicológico, físico o cibernético, así como a las receptoras indirectas de maltrato dentro de las escuelas;
IV. Establecer los mecanismos gratuitos de asesoría, orientación, reporte de casos y de protección para las niñas, niños, adolescentes y jóvenes que estén involucrados en violencia o maltrato escolar, ya sea psicológico, físico o cibernético, procurando ofrecer servicios remotos de atención, a través de una línea pública telefónica u otros medios electrónicos;
V. Solicitar a la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación estudios, investigaciones, informes y diagnósticos que permitan conocer las causas y la incidencia del fenómeno de violencia o maltrato entre escolares en cualquier tipo, ya sea psicológica, física o cibernética, así como su impacto en el entorno escolar en la deserción de los centros educativos, en el desempeño académico de los educandos, en sus vínculos familiares y comunitarios y el desarrollo integral de todas sus potencialidades, así como las medidas para atender dicha problemática;
VI. Celebrar convenios de cooperación, coordinación y concertación con los sectores públicos, privados y sociales, para promover los derechos de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, y el fomento de la cultura de la paz, resolución no violenta de conflictos, fortalecimiento de la cohesión comunitaria y convivencia armónica dentro de las escuelas;
VII. Hacer del conocimiento de las autoridades competentes las conductas que pueden resultar constitutivas de infracciones o delitos cometidos en contra de las niñas, los niños, adolescentes y jóvenes por el ejercicio de cualquier maltrato o tipo de violencia en el entorno escolar, familiar o comunitario, así como promover su defensa en las instancias administrativas o judiciales;
VIII. Realizar campañas, mediante el uso de las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital, que concienticen sobre la importancia de una convivencia libre de violencia o maltrato, ya sea psicológico, físico o cibernético, en los ámbitos familiar, comunitario, escolar y social, y
IX. Elaborar y difundir materiales educativos para la prevención y atención de los tipos y modalidades de maltrato escolar, así como coordinar campañas de información sobre las mismas.

Las autoridades educativas, en el ámbito de sus respectivas competencias, emitirán los lineamientos para los protocolos de actuación que sean necesarios para el cumplimiento de este artículo, entre otros, para la prevención y atención de la violencia que se genere en el entorno escolar, familiar o comunitario contra cualquier integrante de la comunidad

educativa, para su detección oportuna y para la atención de accidentes que se presenten en el plantel educativo. A su vez, determinarán los mecanismos para la mediación y resolución pacífica de controversias que se presenten entre los integrantes de la comunidad educativa.

La propia ley reconoce y visibiliza la importancia de atender a todos los actores que pudiesen participar en situaciones de violencia dentro del contexto educativo (persona generadora de violencia, persona víctima de la violencia, así como las personas receptoras de violencia de manera indirecta), es primordial la atención de niñas, niños y adolescentes bajo la colaboración interinstitucional. También reconoce las diferentes formas de violencia que se presentan en el contexto educativo.

Marco jurídico estatal

Ley de Educación del Estado Libre y Soberano de Jalisco

La Ley General de Educación del Estado Libre y Soberano de Jalisco (2020) es un instrumento jurídico de reciente creación que se encuentra armonizado con la Ley General de Educación. Reconoce a la educación como un derecho y estipula acciones específicas y concretas para prevenir y atender la violencia y acoso escolar en los planteles educativos de Jalisco.

Esta ley cuenta con un capítulo denominado "de la cultura de la paz, convivencia democrática en las escuelas y entornos escolares libres de violencia", donde determina directrices muy claras sobre las responsabilidades de la comunidad educativa para generar medidas hacia la prevención, atención y seguimiento de la violencia y acoso escolar.

Algunas de las acciones que deberá generar la autoridad educativa relacionadas a la cultura de paz, la violencia y el acoso escolar son las siguientes:

- Tomar medidas que aseguren al educando la protección y el cuidado necesarios para preservar su integridad física, psicológica y social.
- Promover la cultura de paz y no violencia.
- Emitir protocolos de actuación que sean necesarios y especificar las reglas de convivencia escolar para la prevención y atención de la violencia.
- Generar actividades de capacitación u orientación al personal de servicios educativos para la prevención y atención del acoso y violencia escolar.
- Derivar hacia un especialista los casos de violencia o acoso escolar que se presenten en un centro educativo.

En relación con el concepto de violencia y acoso escolar es interesante mostrar que esta ley no hace una distinción clara y específica entre estos dos conceptos, los aborda en uno solo, lo que demuestra que se contrapone con lo que determinan Sanmartín (2007) y Dan Olweus (1986), cuando determinan que hay una diferencia y que es necesario identificarlas para atenderlas.

La definición que brinda esta ley en el artículo 86 sobre violencia y acoso escolar enuncia que "Se entiende por violencia y/o acoso escolar, el hostigamiento e intimidación entre estudiantes, y se referirá a la acción de violencia sistemática, física, verbal, psicológica, sexual escrita, por señales o tocamientos, generada entre estudiantes".

Como se puede identificar en esta definición únicamente se refiere a los actos violentos que se presentan entre estudiantes y no visibiliza a otros autores de la violencia que pudiesen participar en el entorno educativo.

Las formas de violencia que reconoce esta Ley son las siguientes:

- Físico directo: relacionadas a aquellos actos intencionales que causen daño corporal.
- Físico indirecto: relacionadas a aquellos actos que causen un menoscabo en las pertenencias de los estudiantes.
- Verbal: acciones violentas de manera pública o privada a través del uso del lenguaje, insultos, menosprecios o humillaciones.
- Psicológico: acciones dirigidas a desvalorar, intimidar o controlar actos, comportamientos y decisiones de las víctimas.

- Exclusión social: acciones que notoriamente excluyen y aíslan de la convivencia escolar.
- Sexual: acciones que van desde comentarios de índole sexual, hasta miradas o señas que denoten obscenidad, tocamientos, hostigamiento, acoso o abuso de orden sexual.
- Cibernético: se puede presentar mediante el uso de cualquier medio electrónico.

Las condiciones que deben existir para determinar la presencia de violencia y acoso escolar que establece la ley son las siguientes:

- Existencia de una acción agresiva intencional.
- Se produzca de forma reiterada.
- Exista desequilibrio de poder.
- Y que provoque en la victima daño emocional, psicológico o físico.

Es necesario visibilizar que hay otras formas de violencia que se dan al interior de las instituciones educativas, que también son sujetas de atención por parte del personal de servicios educativos, por ejemplo, cuando se dan peleas ocasionales en las cuales existen desequilibrios de poder, actos de violencia física directa e indirecta y que no habían sido reiteradas, es por ello precisamente, la importancia que tiene visibilizar la diferencia entre violencia y acoso escolar.

Los instrumentos jurídicos que se presentaron son algunos de la diversa gama que existe y que conforman el andamiaje para la protección del derecho humano a la educación, de manera general los derechos de niñas, niños y adolescentes, así como el derecho a vivir una vida libre de violencia en cualquiera de los contextos en los que se desarrollan las personas.

IV. Debate Actual

Para el estudio, entendimiento, atención y prevención de la violencia que se da al interior de los espacios educativos, es necesario hacer algunas distinciones con relación a los actores que participan en el acto violento, ya sea cómo víctima o como generador de la violencia en el contexto educativo:

- Personal de servicios educativos hacia estudiantes.
- De estudiantes hacia personal de servicios educativos.
- Personal de servicios educativos hacia madres, padres o tutores.
- De madres, padres o tutores hacia personal de servicios educativos.
- De estudiante hacia estudiante.

Lo anterior es con el fin de determinar las acciones que se deben tomar para atender casos de violencia y acoso escolar.

La Ley General de Educación (2019) concibe a la escuela como un centro de aprendizaje comunitario en el que se construyen y convergen saberes, se intercambian valores, normas, culturas y formas de convivencia en la comunidad y nación y corresponde a toda la comunidad educativa generar acciones para lograr una sana convivencia; sin embargo, le concierne a la institución educativa construir un ambiente para que las niñas, niños y adolescentes se desarrollen en un espacio libre de violencia, como fundamento principal encontramos lo que describe el Protocolo para la Prevención, Detección y Actuación en casos de Abuso Sexual Infantil, Acoso Escolar y Maltrato de la Secretaría de Educación Jalisco, que a la letra dice:

> es determinante denotar el hecho de que el prevenir y salvaguardar la integridad de niñas, niños y adolescentes es responsabilidad de los adultos. En el hogar, les corresponde a las madres, padres o tutores y en el espacio escolar a los adultos que integran la comunidad educativa.

Todas las autoridades tienen la obligación de promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos. Por lo tanto, todo acto violento propiciado por parte de personal de servicios educativos hacia niñas, niños y adolescentes, representan una violación grave de los derechos de esta población.

Según la Unicef (2011), los castigos corporales, como palizas y golpes con vara, son prácticas habituales en las escuelas de América Latina y el Caribe.

Para eliminar la violencia escolar, sobre todo la empleada de docentes hacia estudiantes, es necesario apegarse y entender las alternativas centradas en el respeto de la dignidad y los derechos de las niñas, niños y adolescentes e imponerlo tal como lo formula la Convención sobre los Derechos del Niño (2011) "Los Estados parte adoptaran cuantas medidas sean adecuadas para velar por que la disciplina escolar se administre de modo compatible, con la dignidad humana del niño y de conformidad con la presente Convención" (art. 28, párr. 2).

A través del arraigo cultural del castigo, la costumbre y el lenguaje se han legitimado prácticas al interior de las instituciones educativas que trasgreden la dignidad de las personas y que no favorecen el desarrollo integral de la niñez, el refrán popular que dice "la letra con sangre entra" y el dicho " le encargo a mi hijo con todo y nachas", definitivamente se contraponen al principio del interés superior de la niñez, al derecho de vivir una vida libre de violencia y a la obligación de tratar a la niñez como titulares de derechos.

Es necesario romper con esas ideas legitimadas de violencia, para lograrlo, el personal de servicios educativos cuenta con distintas herramientas para hacer frente a ello, existe un amplio marco jurídico que reprueba esas acciones y al cual se tiene que apegar; exige por parte de la autoridad educativa capacitar al personal en temas de cuidado y atención a la infancia, desarrollo infantil y derechos humanos.

Otra de las herramientas con las que cuenta el sistema educativo nacional, son los consejos técnicos escolares, que ayudan a la comunidad educativa a analizar los conflictos y necesidades que presentan los centros educativos y construir estrategias para atenderlos.

V. Conclusiones

Cualquier manifestación de la violencia para nada favorece el desarrollo de las niñas, niños y adolescentes, por lo tanto, se contrapone a todos los objetivos que manejan los instrumentos de protección de derechos humanos, transgrede los principios de no discriminación, igualdad, respeto a la dignidad de la persona y al interés superior de la niñez.

Se aprecia un esfuerzo a nivel internacional y regional para eliminar cualquier tipo de violencia que se pueda presentar en el contexto educativo, sin embargo, existen aún necesidades que atender para contrarrestar las formas de violencia que se dan al interior de los espacios educativos. Es de suma importancia que a nivel nacional y local se sumen esfuerzos para atender la problemática interinstitucionalmente, pues la atención a la violencia escolar no corresponde únicamente al sistema educativo, existen otras áreas que son necesarias que se sumen para lograr contrarrestarla, la propia Ley de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de Jalisco, determina en su artículo 70 que "es obligación de toda persona auxiliar a niñas, niños y adolescentes en los casos de extrema necesidad. También es obligación de quien tenga conocimiento de hechos o actos que atenten contra los derechos de estos, dar parte a la Procuraduría de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes".

Cabe mencionar la necesidad que existe de unificar criterios y conceptos para entender las diferentes formas y tipos en que se presentan las violencias en las instituciones educativas, para no tomar el riesgo de creer que todas las violencias que ocurren en el espacio educativo, e inclusive fuera de este, se identifiquen como acoso escolar o bullying.

VI. Referencias bibliográficas

Arendt, Hannah, (2006), Sobre la violencia, Madrid, alianza editorial.

Secretaría de Gobernación, (2011) Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial de la Federación. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_060320.pdf

Secretaría de Gobernación, (2014), Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, México, Diario Oficial de la Federación.

Secretaría de Gobernación, (2019), Ley General de Educación. México. México, Diario Oficial de la Federación. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf

Instituto Nacional Electoral (2019), Consulta infantil y juvenil 2018, reporte de resultados. México.

Gobierno del Estado Jalisco (2020). "Mide Jalisco" Monitoreo de indicadores del desarrollo de Jalisco. https://seplan.app.jalisco.gob.mx/mide/panelCiudadano/detalleIndicador/1527?temaElemental=4&format=&sortBusqueda=1&max=10&offset=0&vista=1&subsistema=1&accionRegreso=busqueda; 12 junio 2020.

Latapí, Pablo (2009). El derecho a la educación: su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. México. Revista mexicana de investigación educativa. http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v14/n040/pdf/40012.pdf

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2017), Programe for international student assement (PISA) results from PISA 2015 students well-being México, https://www.oecd.org/pisa/PISA2015-Students-Well-being-Country-note-Mexico.pdf; 17 junio 2020.

Organización de Estados Americanos (1969), Convención Americana Sobre Derechos Humanos. Costa Rica. https://www.oas.org/dil/esp/tratados_B-32_Convencion_Americana_sobre_Derechos_Humanos.pdf

Organización de Estados Americanos (1994), Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia Contra la Mujer "Convención de Belem Do Para", Brasil.

Olweus, Dan (2004), conductas de acoso y amenaza entre escolares, Morata, España.

Organización Mundial de la Salud (2002), informe mundial sobre la violencia y la salud, Suiza.

Organización de las Naciones Unidas (1948), Declaración Universal de Derechos Humanos, Francia. https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf

Organización de las Naciones Unidas (1966) Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx

Organización de las Naciones Unidas (1979). Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, New York, https://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/cedaw_SP.pdf;6 junio 2020.

Organización de las Naciones Unidas (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. https://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/crc_SP.pdf

Organización de las Naciones Unidas (1999). Aplicación del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, "observaciones generales 13 el derecho a la adecuación", Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.

Congreso del Estado de Jalisco (2015), Ley de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de Jalisco, Jalisco.

Congreso del Estado de Jalisco (2020). Ley de Educación del Estado Libre y Soberano de Jalisco, Jalisco.

Secretaría de Educación Jalisco (s.f.); Protocolos para la prevención, detección y actuación en caso de abuso sexual infantil, acoso escolar y maltrato en las escuelas de educación básica; Jalisco; http://edu.jalisco.gob.mx/programa-nacional-convivencia-escolar/sites/edu.jalisco.gob.mx.programa-nacional-convivencia-escolar/files/protocolos_casos_de_abuso_sexual_infantil_acoso_escolar_y_maltrato_en_las_escuelas.pdf; 15 junio 2020.

Secretaría de Educación Jalisco; Modelo para la prevención, atención y seguimiento de la violencia, maltrato acoso escolar y abuso sexual infantil; México; http://www.cespver.gob.mx/wp-content/uploads/sites/3/2015/04/9.-SEP.-Modelo-de-acoso-escolar.pdf; 15 junio 2020.

Sanmartín, José. (2007); ¿Qué es la violencia? Una aproximación al concepto y a la clasificación de la violencia. Diamon revista internacional de filosofía, no. 42; https://revistas.um.es/daimon/article/view/95881; 15 junio 2020.

Sanmartín (2011) ¿Cómo clasificar la violencia?: la taxonomía según Sanmartín; España; http://www.cj-worldnews.com/spain/index.php/es/item/168615 junio 2020.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, (2005); La educación como derecho humano. http://www.unescoetxea.org/dokumentuak/Educacion_Derecho_Humano.pdf

Fondo de las Naciones Unidas Para la Infancia UNICEF, (2011); Violencia escolar en América Latina y el Caribe superficie y fondo; Panamá; UNICEF.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, México, (2014); Observaciones Generales del Comité de los Derechos de los Niños, México.

Capítulo II

El derecho a una educación digna e integral: Impulsando la emergencia de habilidades para la ciudadanía y la convivencia

Sumario: *I. Introducción. II. La violencia en México. III. La Prevención de la violencia en las escuelas de México. IV. Propuestas y experiencias en Querétaro. V. Conclusiones. VI. Referencias Bibliográficas.*

Laura O. Sánchez Martínez
Pablo Pérez Castillo

I. Introducción

Durante varias décadas, el acceso a la educación ha representado uno de los principales objetivos de diversas organizaciones internacionales y nacionales. Más recientemente, la ONU, dentro de sus Objetivos de Desarrollo Sostenible para 2030, incluye a la educación como una de las temáticas más importantes para la promoción del desarrollo social y reducción de los índices de violencia. En dicho objetivo se resalta la importancia de una educación de calidad no sólo en términos de infraestructura y pedagogía, sino, además, donde se promuevan "los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial (...)" (ONU, 2020, punto 4.7).

La base de los derechos para la educación es su conocimiento, por ello es elemental la difusión y la configuración de políticas públicas y privadas que los den a conocer a la población e indiquen cómo hacerlos valer. Es elemental que esté fundada en los derechos humanos: la paz, la no discriminación, la justicia, la no violencia y la dignidad. Existe un compromiso de implementar acciones para asegurar que la ciudadanía tenga acceso a conocer sus derechos. Aunque desde 1948 queda constituido en el artículo 26 el derecho a la educación, fue hasta 1966 en los pactos de Nueva York que se crea un documento con valor jurídico que compromete a sus miembros a ejecutar acciones que la promuevan. En el artículo 13 queda claro que no solo se refiere a términos académicos, sino a cómo desarrollar a la persona.

Después fue necesaria la elaboración de acuerdos que garanticen los derechos, enfocados justamente a los grupos vulnerables, igualdad en la educación. Tal es el caso de la Convención de los Derechos del Niño en 1989. En los artículos 28, 29 y 30 se concentran las garantías sobre educación que los países deben asegurar jurídicamente.

La vulnerabilidad en la educación en México es aún es muy alta. La discriminación por discapacidad, orientación sexual y género todavía son elementos que ponen en riesgo el derecho a la educación en niños y adolescentes. A ello se suma la falta de una infraestructura en los centros de enseñanza y una carencia de una gestión activa de la comunidad para mantener los servicios de las escuelas.

En 2015 el comité de la UNESCO publicó las observaciones de los derechos de los niños para México. Entre ellas se encuentran la preocupación por los temas de género y seguridad. Algunos de los puntos importantes que influyen directamente con la implementación del derecho a una educación de calidad son la falta de transparencia en la asignación de recursos desde el nivel federal, estatal y municipal; el poco seguimiento a denuncias sobre abuso de poder y desvío de recursos que ponen en riesgo los derechos de los niños; la prevalencia de actitudes patriarcales en la asignación de roles de género que afectan directamente a niñas y adolescentes; la discriminación y falta de atención a la niñez indígena y afromexicana.

Además, en el inciso "F" de las recomendaciones para reducir la incidencia de la violencia en niños, se hace referencia explícita a la necesidad de desarrollar programas que funcionen como medio para contrarrestar sus efectos negativos y se enseñen herramientas de comunicación no violentas que aseguren un desarrollo psico-emocional adecuado por medio de actividades lúdicas que incluyan el arte, la cultura, los deportes, entre otros. El comité hizo notar que existen millones de niños entre tres y diecisiete años que no asisten a la escuela.

La más reciente reforma educativa en México, con diversas controversias relacionadas a factores que por sí mismos tienen un efecto importante en la viabilidad de las garantías al acceso a una educación digna, ha promovido algunos aspectos relevantes que buscan viabilizar el desarrollo de relaciones interpersonales armoniosas como parte central de la educación. Dentro de los "aprendizajes clave", promovidos en la educación básica mexicana (SEP, 2017), se incluye el programa "Construye T", que muestra, al menos argumentativamente, una reflexión con relación a la relevancia del desarrollo socioemocional, en tanto componente central de la educación para las niñas, niños y adolescentes. Ahondaremos en las implicaciones y alcances de dichos programas en México.

Algunas de las acciones en materia de legislación y gestión internacional y nacional han fomentado el acceso a la educación como derecho humano que viabiliza o potencializa la equidad y la movilidad social. Los procesos necesarios para la ejecución última de las estrategias y acciones que resulten en la concreción de este derecho en oportunidades realistas para cada niño, niña y adolescente, se presentan como meta a largo plazo. Se trata no sólo de un asunto económico (con implicaciones conectadas con políticas neoliberales y presentes de manera contundente en países vulnerables), sino también político (gestión pública utilizada para promover candidaturas y proyectos de intereses particulares) y social (la significatividad que tiene la educación y su desarticulación o compatibilidad con los imaginarios sociales de cada comunidad). El ejercicio del derecho a la educación implica el entrecruce de todas las fronteras, sistemas y subsistemas para convertirse en una realidad.

Los indicadores son claros en relación al rezago relacionado al acceso a la educación y son visibles en algunos de los trabajos disponibles en este volumen. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en sus reportes más recientes señalan elevados índices de ausentismo, en especial en los primeros años (3-5), así como en secundaria y bachillerato. Falta de infraestructura, pobreza y rezago social extremo, segregación y falta de políticas públicas son algunas de las principales cuestiones concernientes al limitado acceso a la educación en México.

A partir de las implicaciones y requisitos que son fundamentales para el establecimiento de las condiciones para la educación en términos legislativos y sociales, resulta crucial desarrollar una serie de ponderaciones críticas para el impulso de una educación eficiente en sus propósitos de desarrollo y aprendizaje. El asunto del derecho a la educación avanza en considerar su relevancia como posibilidad para todas y todos, hacia la planeación y planteamiento de una formación digna y de calidad que fomente los derechos básicos universales. Por una parte, es necesaria una evaluación plenamente educativa y pedagógica, pero por otra, proponemos un miramiento orientado al fomento de un ambiente educativo que considere y promueva la cultura de la paz y un impulso por las interacciones positivas entre las y los estudiantes mexicanos.

Al reconocer la imposibilidad de generar un espacio educativo que pueda separarse de las condiciones culturales y comunitarias que tienen lugar alrededor del ambiente escolar, resulta imprescindible la generación de estrategias que, aun cuando sustentadas en cuanto a su probable efectividad en estudios controlados en contextos distintos, consideren las implicaciones y necesidades de su articulación con las condiciones específicas de los distintos contextos en México. En un contexto repleto de violencia es especialmente relevante al considerar el desarrollo de ambientes educativos en los que se busque disminuir la violencia y promuevan una cultura de paz.

II. La violencia en México

La presencia de la violencia generalizada en México ha mostrado sus efectos en la incidencia de síndrome postraumático en estudios que datan desde 2005 (Baker et al.). En 2014, 2.8 millones de menores fueron víctimas de acoso, robo, abuso sexual, amenazas o extorsión, y cerca de 10 por ciento de ellas y ellos estuvieron bajo múltiples y variadas formas de victimización (Frías y Finkelhor, 2017).

La tasa de incidencia delictiva en México mostró un incremento constante al inicio de la década y desde 2012 se ha mantenido, según cifras oficiales de la Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública, con una incidencia de 35 mil casos o más por cada cien mil habitantes (Inegi, 2019). Varios indicadores han mostrado el resultado negativo que tiene la percepción de inseguridad en el efecto de prácticas y rutinas diarias (Vilalta, 2016).

En México, la presencia de violencia es un problema que por varios años ha mostrado una tendencia al alza. Algunos estudios estiman que la violencia interpersonal era la causa número uno de muerte en jóvenes mexicanos entre quince y veinticuatro años, y la tercera causa entre aquellos de diez a catorce años (World Bank Group, 2012); es evidente que los efectos de presenciar o participar en actos de violencia resulta en su replicación y reproducción desde un modelo ecológico, donde el incremento de la violencia mantiene una relación directa y significativa con la instauración de políticas gubernamentales como la "guerra contra el narcotráfico" durante la administración de Calderón (De La Portilla y Cifuentes, 2015).

El notable rezago económico, aunado a la considerable presencia de violencia en México, derivados del desarrollo de políticas económicas y sociales internacionales, así como nacionales que sostienen e incrementan la tendencia negativa existente, representa un inmenso reto para el desarrollo y concreción de estrategias que promuevan la convivencia positiva en los ambientes educativos. Su presencia implica que cualquier medida o metodología será ineludiblemente afectada por un contexto circundante y, consecuentemente, significa que la manera idónea para la consecución de verdaderos cambios implicaría la articulación de esfuerzos e intervenciones que se dirijan a todos los niveles en donde se ejerza la violencia.

Un modelo preventivo generalmente se considera desde una perspectiva primaria, esto es, en el desarrollo de estrategias que, al promover el bienestar integral generalizado de una comunidad, reduzcan las posibilidades de que en este se generen interacciones mediadas por violencia. Sin embargo, como sucede en diversas comunidades de México, difícilmente se podría planificar como prevención primaria cuando se considera que existen datos contundentes del ejercicio de esta violencia de manera generalizada, diseminada en casi cualquier región. Consecuentemente, la prevención de la violencia escolar es el diseño de estrategias de previsión secundaria y terciaria, en tanto se dirige, desde un inicio, a la reducción y manejo de la recurrencia de relaciones interpersonales basadas en la contundente presencia de violencia.

En 2015, INEGI publicó los resultados de la Encuesta de Cohesión Social para la Prevención de la Violencia y la Delincuencia 2014. En ella, los índices de violencia entre la población joven (doce a veintinueve años) resultaron alarmantes, en tanto fueron víctimas casi la mitad de los jóvenes, y casi una tercera parte reportaron alguna forma de acoso escolar a lo largo y ancho de México.

En un ambiente donde la violencia se convierte en el fondo principal frente al cual se desarrollan los esfuerzos por generar ambientes educativos disponibles para la mayoría de niños, niñas y adolescentes, es imprescindible, como derecho fundamental, el diseño de estrategias que posibiliten un contexto interpersonal propicio para el aprendizaje. Desde el informe Delors (1996) se habría establecido la centralidad, dentro de los cuatro pilares de la educación, de "aprender a vivir juntos" (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019).

El estudio de las consecuencias del acoso escolar fueron uno de los primeros y más importantes movimientos de la investigación sistemática de este fenómeno de violencia interpersonal. En repetidas ocasiones, y a lo largo de diversos estudios, han sido demostrados los efectos negativos del acoso para el desarrollo posterior de problemas de conducta tanto en agresores

como en sus víctimas (Farrington & Ttofi, 2011; Sainio et al., 2013), en áreas de funcionamiento personal, académicos (Gladden, Vivolo-Kantor, Hamburger, & Lumpkin, 2014), uso de sustancias (Roberts, Burt y Yates, 2003), y muchos otros más. Abundantes estudios realzaron la importancia de este fenómeno y, consecuentemente, se formularon diversos mecanismos para incidir en su disminución.

Son numerosos los estudios que han propuesto que la mejoría en las relaciones individuales que eviten la presencia y el desarrollo de conductas intimidatorias y violentas involucran un cambio sistémico. El enfoque estructural, o social-ecológico, propone que tanto conductas como actitudes de cada elemento (persona, rol) están afectados determinantemente por el ambiente que los envuelve (Bronfenbrenner, 1979). Existen estudios recientes (Merrine y Espelage, 2016) que han demostrado que factores contextuales, como el uso de sustancias, la presencia de disfunción familiar, afectan de manera significativa el tipo de convivencia escolar que se muestra en instituciones educativas.

Una investigación reciente (Fry et al., 2018) examinó, mediante un meta-análisis y revisiones sistemáticas, un total de 110 estudios en 21 países, lo que reveló que existe 13 por ciento de probabilidad de que niños que han experimentado violencia escolar no podrán continuar sus estudios y que existen tres veces más posibilidades de agregarse a las filas de deserción escolar, ante la presencia de violencia física o sexual entre hombres y mujeres, respectivamente. Estudios como este son importantes, pues representan una mirada metodológicamente rigurosa de una cantidad considerable de investigaciones que confirman el efecto negativo de la violencia en el aprendizaje y en el acceso y continuidad en la educación.

III. La prevención de la violencia en las escuelas de México

El diseño de estrategias de prevención y reducción de la violencia escolar ha significado uno de los más importantes retos y necesidades de la educación en México. El derecho a la educación implica la disposición del derecho a una formación libre de violencia y en la que se promueva una cultura de la paz. Sólo en un ambiente donde se viabilicen estrategias que fomenten interacciones positivas será posible el desarrollo de un entorno de aprendizaje, que es derecho fundamental de los niños, niñas y adolescentes.

La promoción de proyectos y programas para la convivencia escolar han tenido un crecimiento en diversos países de Latinoamérica desde hace un par de décadas, ello en respuesta a la proliferada y creciente presencia de violencia multisistémica. Aun cuando el concepto de convivencia escolar requiere de una clarificación recurrente en cuanto a sus implicaciones y los objetivos que persigue, como bien plantean las investigadoras Fierro y Carbajal (2019), podrían sintetizarse sus metas en los temas de inclusión, equidad y manejo de conflicto a través de las siguientes vías:

> 1) el desarrollo de capacidades afectivas y comunicativas en los estudiantes como aspectos indispensables para la construcción de relaciones interpersonales positivas; 2) la necesidad de hacer adecuaciones curriculares según las capacidades e intereses de los estudiantes; 3) la deliberación y la toma de decisiones en asuntos que conciernen a los estudiantes, y 4) la participación en la elaboración y seguimiento de la aplicación de la normatividad escolar y del reglamento del aula (p. 11).

Desde una perspectiva formativa, el acento en el desarrollo de un ambiente armonioso que posibilite la consecución de metas académicas de manera eficiente, requiere, a nuestro parecer, al menos, la consideración de dos ejes centrales. Por una parte, involucra el estudio e implementación, mediante metodologías de investigación-acción, de estrategias que promuevan el desarrollo de capacidades positivas de interacción y desarrollo socioemocional que se ajusten y articulen con las necesidades de cada contexto. La literatura que informa y examina los complejos y diversos aspectos del desarrollo emocional, como los estudios relacionados con la resiliencia, la psicología positiva, el

desarrollo de comunidades y colectivos, desde una cultura pacífica resultan especialmente relevantes en el diseño de estrategias educativas comunitarias.

En segunda instancia, y en línea con una consideración sistémica y dinámica, la aplicación de medidas que valoren no sólo el desarrollo interno de las estrategias recién mencionadas, sino la implementación de mecanismos que promuevan el entrecruce de la formación de relaciones positivas dentro, fuera o alrededor de la institución. Programas que promuevan una educación para la ciudadanía desde un enfoque que rebase los linderos de la institución educativa, en el entendido que esta afecta y es afectada por un entorno local y comunitario, conformado por padres de familia y otros actores, así como las relaciones interinstitucionales y culturales que puedan magnificar y extender las metas a un círculo de acción mayor. En seguida especificaremos algunas de las consideraciones principales en el desarrollo de ambos ejes, también propondremos un posible diseño de intervención escolar que se basa en su promoción.

a) Desarrollo de habilidades e interacciones para la promoción de una cultura de paz

La convivencia escolar, como variable y objeto de estudio, pretende reconocer las diferentes interacciones que se establecen entre los diversos actores que conforman el ambiente escolar. En general, buscan asegurar el cumplimiento de los derechos humanos, especialmente el de la educación y a una vida libre de violencia (Donoso, 2012).

Desde hace varias décadas se ha reconocido la importancia de generar el desarrollo de habilidades socioemocionales que reditúen en el mejoramiento de relaciones interpersonales. Desde las investigaciones basadas en el aprendizaje social (como las de Bandura) se ha comprobado el importante papel que desempeña el moldeamiento de conductas positivas para la prevención de la adquisición de actitudes y conductas violentas. El desenvolvimiento de la propuesta positiva de la psicología con Seligman, ha impulsado, a nivel del desarrollo psicológico, el conocimiento y desarrollo de diversas características psicológicas que se correlacionan de manera positiva con el incremento de habilidades prosociales y la correspondiente disminución de dificultades interpersonales y emocionales.

Muchas de las intervenciones diseñadas para la promoción de habilidades prosociales se basan en los hallazgos obtenidos después de varias décadas en la creación de programas dirigidos a maestros y padres de familia, en conjunto con menores. Proyectos como los de McMahon and Forehand (2003) o los de Webster-Stratton (1990), se centran en enseñar a las y los niños comportamientos prosociales mediante la educación de los adultos (maestros y padres) sobre los principales elementos de las habilidades de crianza, que incluyen técnicas de atención diferencial y capacitación en cumplimiento. En ellos se cubren temas como el juego, elogios y recompensas, comandos, configuración de límites, comunicación y resolución de problemas. Asimismo, utilizan componentes similares para abordar las complicaciones de conducta de los niños, al enseñar a los adultos técnicas que pueden ayudarlos a reducir el comportamiento no conforme y aumentar el comportamiento conforme. También hacen hincapié en el uso de técnicas de juego de roles, discusiones grupales, tareas y otras técnicas didácticas para mejorar e individualizar los objetivos de tratamiento.

Otro conjunto de programas se ha dirigido a modificar el ambiente escolar, no sólo al realizar intervención con la víctima y victimario, sino con los testigos y el estudiantado en general para modificar las actitudes en torno a la violencia. Algunos de estos proyectos han sido implementados en investigaciones en Latinoamérica y evaluados positivamente, por ejemplo, en Chile (véase Gaete et al., 201).

Hay evidencia de la efectividad de programas que conjunten el desarrollo e intervención temprana en cuanto a competencias de crianza y la prevención de la violencia, pero, reconocidamente, son pocas las investigaciones rigurosas al respecto, a pesar de los resultados prometedores cuando estas existen (Efevbera et al, 2018).

En general, aun cuando algunas investigaciones previas indicaban resultados moderados y mediante mecanismos indirectos (Merell et al., 2008); los análisis han apoyado la efectividad de programas de prevención de la violencia en la reducción de acoso, victimización y cambios al clima escolar en estudios meta-analíticos (Jiménez-Barbero et al., 2016). Otras indagaciones indican que los programas son especialmente efectivos con adolescentes, pues, además de promover el desarrollo de habilidades psicosociales, también se crean mecanismos para la modificación de normas sociales en las escuelas (Gavine, Donnelly y Williams, 2017).

Desde 2015, México ha buscado institucionalizar oficialmente el ejercicio de programas de convivencia escolar pacífica y sana para promover la existencia de ambientes seguros. En la reforma de ese año, publicada en el Diario Oficial de la Federación, se instituyeron diferentes planteamientos que buscaron otorgar mayor centralidad al tema de la educación socio-emocional. Proyectos disponibles públicamente, como "Aprendizajes claves" y bajo la categoría del plan "Construye T", al menos en cuanto a su planteamiento metodológico y pedagógico, ciertamente representan esfuerzos interesantes al otorgar mayor importancia al desarrollo emocional como aspecto substancial de la educación en México.

Sin embargo, de manera general, el enfoque en la reducción de la violencia ha constituido la línea de pensamiento central que guía el planteamiento de programas escolares (Zurita Rivera, 2013). Se ha reconocido la importancia de implementar proyectos que no se limiten al desarrollo de estrategias que busquen disminuir, mediante el ejercicio de técnicas y metodologías punitivas, la presencia de interacciones negativas. El enfoque centrado en violencia, que está en línea con un posicionamiento restrictivo con relación a la convivencia escolar (Carbajal, 2013) tiende a limitar su enfoque al acoso y al famoso anglicismo que se deriva del bullying, pero que ignora otras formas de interacciones violentas en distintos niveles (Furlán, 2012).

Como bien sintetiza Perales (2012):

> (...) estas estrategias violan la garantía del derecho a la educación y el respeto a los derechos humanos en la escuela ya que "tienden a condonar o a promover la violación de otros tantos derechos humanos en nombre de un 'orden' establecido de manera unilateral por quienes poseen el poder de la autoridad, al mismo tiempo que dejan intactas las causas profundas que originan dichos fenómenos" (como se cita en Fierro-Evans et al., 2013, p.104).

El Programa Nacional de Convivencia Escolar ha demostrado un esfuerzo por organizar una serie de intervenciones institucionales con miras a reducir la incidencia de interacciones violentas en las instituciones educativas en México. Aun cuando representan un esfuerzo importante en el trabajo y la concientización del problema a nivel nacional, suelen ser mínimamente planificadas y ejecutadas. En última instancia, tienden a dirigir su determinación a la reducción y, por ende, punición de conductas "problemáticas" que, por una parte, descontextualiza la dimensión ecológica y sistémica de la violencia como replicación de un contexto violento, y, por otra, reiteran la cuestión metodológica de centrar la mayoría de sus esfuerzos en la reducción e identificación de conductas violentas (Perales, 2012) sin el esfuerzo por incrementar los comportamientos prosociales.

b) Desarrollo de estrategias que promuevan el ejercicio y acceso al desarrollo para la ciudadanía

Los programas de convivencia se han inclinado a delimitar su campo de acción a las y los estudiantes de instituciones educativas. Ello ha resultado en una definición y correspondiente enfoque limitado de lo que involucra el tema de la convivencia, sin considerar, por ejemplo, la participación de los adultos dentro, fuera o alrededor de la escuela (Perales, 2012).

Es necesario, como indica Perales (2019) "que las demandas que se hacen a las escuelas desde la política educativa modifiquen su orientación para basarse en el desarrollo de relaciones inclusivas, democráticas y pacíficas" (p.10) que rebasen los linderos de la institución educativa, y promuevan la

participación y articulación de esfuerzos con las comunidades circundantes que envuelven a las escuelas como verdaderos centros comunitarios.

Ello demuestra la relevancia de un enfoque comunitario que resalta lo significativo de generar estrategias que promuevan cambios estructurales desde una perspectiva sistémica y ecológica. Desde un marco referencial amplio, este enfoque concibe diferentes niveles de interacción para el estudio de diversos fenómenos sociales, incluidos los que se enmarcan dentro de la violencia, desde una perspectiva proceso-persona-contexto-tiempo (PPCT), (Pérez Pedrogo et al., 2016). Desde una visión comunitaria (Montero, 1984), se pretende fomentar la autogestión de diversas comunidades en la búsqueda del ejercicio de sus derechos y la organización de esfuerzos de diversos actores, al incrementar su participación y no su cooptación en el diseño, planeación e implementación de estrategias que, en este caso, propicien la generación de interacciones positivas entre los miembros e instituciones de la comunidad.

Consideramos que desde esta perspectiva se puede generar el escenario para promover la educación en los derechos humanos que, además, potencien la centralidad que representan las instituciones educativas como verdaderos centros comunitarios donde confluyen varios actores y en el que se replican las relaciones de la colectividad local. Ello implica que las instituciones educativas representan tanto el riesgo de reproducir las interacciones violentas de una comunidad, como el potencial de generalizar y expandir, desde dicha centralidad, modificaciones positivas mediante la adquisición de formas de relaciones comunales distintas, basadas en el respeto y el desarrollo de estrategias saludables.

Desde esta mirada comunitaria, no implica la enseñanza y réplica unilateral e íntegra de programas y estrategias provenientes de contextos muy distintos que busquen generar cambios positivos, sino promover la movilización y autoorganización de dichas comunidades y aprovechar las escuelas para generar nuevas estrategias emergentes.

La educación para el ejercicio de los derechos requiere de la modificación de prácticas socioculturales en la comunidad. Existen algunos ejemplos de ello en investigaciones recientes, por ejemplo, cambiar la percepción de la violencia de género entre mujeres de comunidades de Iztacalco (Fawcett et al., 1999). Sin embargo, este reconocido problema, incrementado en décadas recientes, ha resultado en la expansión de la violencia en feminicidios, que presenta una taza al alza de homicidios de mujeres de 1.5 por cada cien mil habitantes, según el Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública, ello al considerar las problemáticas de clasificación, registro y seguimiento de estos crímenes en México.

Otras intervenciones ya han valorado el potencial de estrategias que promuevan al ambiente escolar como centro de intervenciones dirigidas a la mitigación de la violencia comunitaria, por ejemplo, Romero, (2010). Sin embargo, es claro que es necesaria la evaluación e investigación de este tipo de planes, desde el modelo de investigación y acción que los envuelve, que haría posible el aprendizaje a partir de esfuerzos previos en distintas comunidades de Latinoamérica y de México.

Existen numerosos programas gubernamentales y sociales que han buscado promover acciones comunitarias que se mantienen en reportes e información anecdótica carentes de la sistematización que permitiría una mejor planificación de estas estrategias comunales en diversas localidades de México.

IV. Propuestas y experiencias en Querétaro

Desde hace cuatro años se comenzaron a formular programas de intervención para incidir en el desarrollo de estrategias para el mejoramiento estructural de la convivencia en escuelas queretanas. Ya ha sido resaltada la importancia que tiene que se haga un paso definitivo entre la investigación relacionada con el clima escolar, su convivencia, así como el acoso que ahí se puede dar, hacia

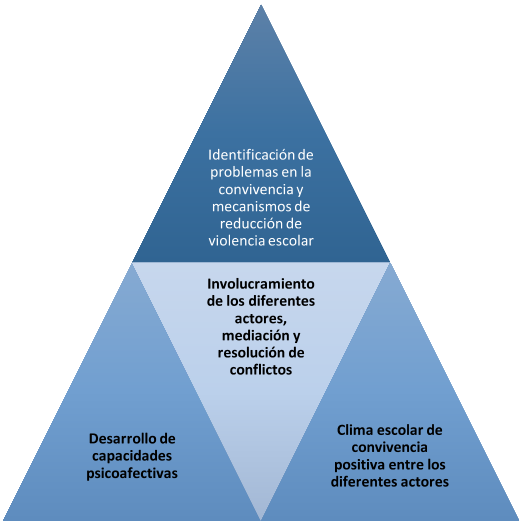
políticas y planes específicos en ambientes escolares (Bradshaw, 2015; Espelage, 2016). La traducción de la investigación y participación en este tema, incluso cuando no siempre aterrice en los resultados esperados o significativos (Ttofi y Farrington, 2011; Smith et al., 2012), involucra un primer acercamiento que, más tarde, puede ser estudiado en términos de efectividad y eficiencia. A continuación, presentamos dos líneas de intercesión:

1) La certificación como mecanismo de moldeamiento de modificaciones para la convivencia escolar positiva:

Al considerar las dificultades para ingresar en ambientes educativos para el desarrollo de programas de convivencia escolar, se propuso la estrategia de promover procesos de certificación que posibilitaran la generación de estrategias a partir del diseño de metas y objetivos. Con lo anterior se plantea que cada institución pusiera en marcha sus propios mecanismos para la gestión de los procesos necesarios para su ejecución.

En un primer momento, se jerarquizaron una serie de categorías que se basaron en dos ejes que se fundamentan a partir de las propuestas mencionadas: a) prevención, mediante la aplicación de estrategias que fomentan el desarrollo gradual pero claro de conductas prosociales y de interacción positiva, y b) involucramiento de los diversos actores y componentes del sistema escolar. Se presenta un esquema de los componentes en la figura 1.

Figura 1



Nota. Planteamiento metodológico de los ejes de intervención: se propone que la base, lo fundamental, se centra en el desarrollo e incremento de habilidades prosociales y el desarrollo socioemocional. Una vez que se establecen estrategias para ello, se diseñan también estrategias que posibiliten la reducción de interacciones violentas.

Se consideraron como base las estrategias y actividades que buscaban el desarrollo de un clima y ecología escolar mediante interacciones de paz y respeto. Las actividades en las que se involucraban los diferentes actores de la institución escolar en eventos recreativos y sociales que incluyeran dentro de sus propósitos las relaciones positivas no sólo mediante la reiteración explícita en material visual (letreros, trabajos de estudiantes con relación a la convivencia positiva, entre otros) y como parte del vocabulario cotidiano (en salones de clase, en las pláticas con los padres, en las juntas docentes), sino como formas de interacción que modelaran y fueran reconocidas, en primera instancia, por la autoridad (para después buscar su reconocimiento en los salones de clase y a nivel interpersonal).

Consideramos y encontramos que el hecho de indagar el clima mediante encuestas (estas incluían preguntas relacionadas con cada uno de los factores señalados en este trabajo) hace posible un primer nivel de autoconocimiento, mediante la reflexividad involucrada en el proceso de responder a los instrumentos de investigación, así como su reconocimiento como un elemento central de la ecología escolar. Existen estudios (Rinehart y Espelage, 2016) que han demostrado que un cambio, incluso en la percepción de violencia y la capacidad para incidir en ella, resulta en disminuciones correlativas en la percepción y comisión de actos de acoso estudiantil.

Otro de los fundamentos de esta propuesta, en línea con las proposiciones de investigación citadas, ha considerado la importancia de generar estrategias que desarrollen, incrementen y mantengan las conductas e interacciones prosociales, mediante la generación de capacidades psicoafectivas. Algunos estudios han demostrado la efectividad de implementar el desarrollo de capacidades psicoemocionales en el aula (Trip et al., 2015). Consecuentemente, se consideraron igualmente básicas las estrategias y actividades específicas que fomentaran el desarrollo de estas capacidades. Ello no habría de limitarse a la existencia de espacios y momentos particularmente diseñados con este propósito (como cursos que tengan como tema central la alfabetización emocional o la mente plena o mindfulness, por ejemplo), sino en hacer este factor uno de los elementos centrales para la planeación curricular, integrándolo al material de clase (como el programa KiVa, de Merrin y Espelage y Sung Hong, 2016, por mencionar uno). Asimismo, el modelaje de conductas por parte del personal docente y algunos de pares, la resolución positiva de conflictos, y la práctica de actividades altruistas y de interacciones positivas, se consideran relevantes en el incremento de comportamientos positivos.

Otro elemento central en el desarrollo de un clima positivo involucra la existencia de un reglamento escolar, revisado, acordado y negociado periódicamente por los diferentes actores de la escuela. Resulta importante que indique, de manera clara y explícita, las conductas esperadas, con un enfoque consistente con la promoción y desarrollo de conductas prosociales, por parte de todo el sistema escolar.

Desde hace algún tiempo existen una serie de programas diseñados para la promoción de prácticas parentales positivas (como los Incredible years de Webster Stratton en el Oregon Social Learning Institute, o el Triple P). Estos proyectos se han enfocado desde su elaboración en la jerarquización del desarrollo de conductas prosociales como primordiales en la intervención con padres de familia, donde presentan menor atención en el enfoque y reducción de conductas "problema". Por ende, se ha considerado que aquellas acciones que promuevan el aprendizaje de estrategias y prácticas parentales positivas, así como en la divulgación de conocimientos académicos sobre el desarrollo psicoemocional de los niños, serán un factor importante en el crecimiento de conductas positivas, prosociales y pacíficas. Existe contundente evidencia de que el desenvolvimiento de conductas e interacciones violentas es generado en primera instancia en los vínculos familiares, incluso mediante la reiteración de un ciclo coercitivo (Patterson, 2002) reiterado, incrementado y sostenido más tarde por pares (Dodge y Petit, 2003). La adquisición de conocimientos y habilidades, así como la concienciación de la importancia de la convivencia pacífica, puede ser generalizada desde ambos contextos.

Sin embargo, la intervención de los padres no habrá de limitarse, evidentemente, a su asistencia e incorporación de prácticas parentales positivas o a su participación en el conocimiento activo de los procesos psicológicos de sus hijas e hijos. La importancia de generar un trabajo colaborativo que articule las prácticas de convivencia positiva en casa con las del contexto escolar ha sido resaltada por algunos autores (Nickerson et al., 2009), ello genera un ambiente y una comunidad que englobe las prácticas escolares.

Una vez establecidos los fundamentos básicos que hacen posible un contexto y un sistema que produce mecanismos y estrategias para la convivencia positiva, es importante generar ciertas estrategias que permitan la resolución y mediación de conflictos entre los diferentes componentes y actores del sistema (Lederach, 2003). Los planes establecidos para ello incluyen formas de

intervención primaria y secundaria, donde se inician con la resolución positiva de conflictos (Bush, 2005).

Una vez establecido lo anterior, se requiere de mecanismos que efectivicen la identificación y manejo apropiado de problemas en la convivencia escolar. Herramientas para el reconocimiento de formas de convivencia en redes sociales, lugares y tiempos en los que comúnmente ocurren actos de violencia, la distinción de los actores involucrados (agresor, víctima y testigos), estrategias para reportar actos de agresión estudiantil, entre otros, son primordiales.

Es importante que cada institución tenga presente una serie de mecanismos explícitos de consultoría interna y externa para la dirección oportuna de estas dificultades y articular las estrategias que se generaron en esta canalización con las que se llevan a cabo en las escuelas.

Finalmente, se requiere una serie de mecanismos que posibiliten la integración y la inclusión de estudiantes con personas con discapacidad La agenda de la integración es un tema pendiente en el sistema educativo nacional, que se ha limitado incluso en la educación privada al uso y sobreuso de "sombras" o personal asistente que, más que integrar a un estudiante con capacidades distintas (mismas que no han sido definidas en cuanto a las necesidades específicas), se le incluye, pero simultáneamente señala en sus diferencias precisamente por el uso de estos mecanismos. La falta de planeación individualizada que permita la inclusión curricular de estos estudiantes los margina y los convierte en personas vulnerables a la victimización o participación en ciclos de violencia escolar.

Sin ser el objetivo de este trabajo la publicación de los estudios específicos desde el punto de vista de la efectividad y eficacia, el programa de certificación se llevó a cabo en cinco escuelas privadas y tres públicas, con el apoyo de entidades locales, Unidad de Servicios para la Educación Básica en el Estado de Querétaro, Sistema Municipal para el Desarrollo Integral de la Familia del Marqués (DIF El Marqués), con resultados positivos, pero con efectos discretos.

2) Diseño de un programa de Prevención de la Violencia basado en la resolución de conflictos y el desarrollo de estudiantes-mediadores.

En El Marqués, en Querétaro, se diseñó una intervención como parte del programa de Prevención de la Violencia Escolar en 12 escuelas públicas. Las estrategias que se llevaron a cabo se desarrollaron a partir de la Guía para el desarrollo de proyectos de prevención social de la violencia y la delincuencia con participación ciudadana del Programa de Fortalecimiento para la Seguridad (Fortaseg, 2019).

A partir de ello, se desarrolló un programa basado en las premisas del trabajo preventivo y comunitario y de conformidad con los principios básicos de las intervenciones que se derivan desde la perspectiva de la psicología de la prevención y el desarrollo de programas de salud mental, que organismos como la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Asociación Americana de Psicología (APA) han delineado.

Es importante considerar que cada una de las estrategias establecidas tomaron en consideración y fueron efecto de las características particulares de cada institución, punto central del trabajo comunitario, que busca identificar los rasgos específicos de cada agrupamiento de personas que están sujetas a condiciones socioeconómicas, culturales, institucionales e históricas distintas. Es decir, aun cuando el programa preestablecido por Fortaseg comprende una serie de directrices generales para llevar a cabo las metas y objetivos preventivos que persigue, el uso de un diagnóstico previo y el desarrollo de las intervenciones con cada comunidad, buscaron hacer posible un trabajo que reconociera las condiciones particulares de contexto, en cada una de las intervenciones. La meta principal de dicho trabajo comunitario fue la promoción de estrategias que buscaran garantizar la autogestión de grupos vulnerables, de manera que los alcances del programa se extendieran y se mantuvieran incluso una vez que el programa hubiera finalizado de manera oficial. En otras palabras, la ejecución del programa buscó algunas estrategias para que los individuos se apropien del mismo, que se identifiquen con dichas acciones para que, una vez que se integren a sus propias formas de organización comunitaria, continúen. Es por ello que cada intervención parte del

conocimiento y el autoconocimiento de los grupos y de sus necesidades, para, a partir de ello, hacer uso de sus propios recursos personales y comunitarios para ponerlo en marcha.

El principal mecanismo del programa, delineado por la Secretaría de Seguridad y Protección Ciudadana, así como por el Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública, fue la identificación y capacitación de "niños mediadores". Se dirigió a diseñar estrategias que posibilitaran dicha capacitación desde las especificidades de cada una de las escuelas. Sin embargo, en vez de capacitar y promover la presencia de niños mediadores de manera aislada, se conformó para cada instituto un Comité de Convivencia y Mediación Escolar, conformado por estudiantes, pero apoyado y resguardado por docentes y padres de familia. De esta manera buscamos, mediante las diferentes actividades que se incluyen dentro de la intervención (talleres, las distintas poblaciones, actividades lúdicas, desarrollo de vínculos), promover la sustentabilidad futura de esta estrategia dentro de los centros educativos.

Se encontraron diversos factores positivos y otros que requieren de un replanteamiento. Entre los primeros, el desarrollo de comisiones y mecanismos que consideraran el enfoque sistémico y comunitario potencializó el "engranaje" de los diferentes niveles: estudiantes, padres de familia, docentes y directivos participaron en el programa. Sería imprescindible lograr la articulación de estas comisiones como mecanismos de cambio con otros actores comunitarios que impulsen y extiendan los posibles efectos positivos a otras personas de las comunidades. Ello requiere de un trabajo conjunto y consistente con las instituciones y autoridades locales para generar una labor comunitaria entre los pobladores y los servidores públicos.

V. Conclusiones

Consideramos que el tema de la convivencia escolar como fundamento de la formación de la ciudadanía es central en el planteamiento y las reflexiones necesarias en cuanto a la educación como derecho fundamental de las niñas, niños y adolescentes de México. La posibilidad de generar un espacio que promueva el desarrollo de habilidades psicoemocionales positivas es donde yace la viabilidad de un ambiente propicio para la educación y la formación integral. Dichas intervenciones incrementarán su efectividad en la medida que se centren no sólo en disminuir y castigar las conductas consideradas problemáticas, sino en incrementar el desarrollo socioemocional y las relaciones favorables entre las y los miembros de la escuela como ecosistema social. Además, es trascendental tener un enfoque comunitario que se centre en el reconocimiento de las necesidades y particularidades de cada contexto escolar y que potencie las capacidades de autoorganización y autogestión de cada centro educativo, como punto de encuentro de los diferentes actores de diversas comunidades en México.

VI. Referencias bibliográficas

Bradshaw, C. P. (2015). Translating Research to Practice in Bullying Prevention. American Psychologist. May–June

Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: Experi- ments by Design and Nature. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bush, R. A. Baruch and Folger, J.P. (2005). The Promise of Mediation: The Transformative approach to Conflict. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publisher, 2005.

Carbajal Padilla, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa,13.

De la Portilla, Carolina y Cifuentes, Enrique (2015). Violence as a public health crisis for children and youth: A study of Mexico. Int J Child Adolesc Health 2015;8(4):449-456 ISSN: 1939-5930

Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid, España: UNESCO, Santillana.

development and violence prevention programs: A systematic review. In J. F. Leckman &

Dodge, K.A., Petit, G.S. (2003). A Biopsychosocial Model of the Development of Chronic Conduct Problems in Adolescence Developmental Psychology, Vol. 39, No. 2, 349–371

Donoso, M. A. (2012). Gestión de la convivencia y solución de conflictos en centros educativos. Revista Iberoamericana de Educación, 59(2), 1-14.

Efevbera, Y., McCoy, D. C., Wuermli, A. J., & Betancourt, T. S. (2018). Integrating early child

Espelage, D. L. (2016) Leveraging School-Based Research to Inform Bullying Prevention and Policy, Vol. 71, No. 8, 768–775 0003-066X/16/$12.00 http://dx.doi.org/10.1037/amp0000095

Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2011). Bullying as a predictor of offending, violence and later life outcomes. Criminal Behaviour and Mental Health, 21, 90–98.

Fierro Evans, C., Lizardi, A., Tapia, G., & Juárez, M. (2013). Convivencia escolar: Un tema emergente de investigación educativa en México. En A. Furlán Malamud, & T. C. Spitzer Schwarts, Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas. 2002-2011.

Fierro Evans, C., Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. Psicoperspectivas, 18(1), 1-14. http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-

fulltext-1486

Frías, Sonia M., y Finkelhor, David (2017). Victimizations of Mexican youth (12–17 years old): A 2014 national survey. Child Abuse & Neglect, Vol. 67, Pp. 86-97

Furlán Malamud, A. (2012). Inseguridad y violencia en la educación: Problemas y alternativas. Perfiles Educativos, 34(SPE), 118-128.

Gaete, Jorge; Valenzuela, Daniela; Rojas-Barahona, Cristian; Valenzuela, Eduardo; Araya, Ricardo; Salmivalli, Christina (2017). The KiVa antibullying program in primary schools in Chile, with and without the digital game component: study protocol for a randomized controlled trial. Trials. 2017; 18: 75.

Gladden, R. M., Vivolo-Kantor, A. M., Hamburger, M. E., & Lumpkin, C. D. (2014). Bullying surveillance among youths: Uniform definitions for public health and recommended data elements, Version 1.0. Atlanta, GA: National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention and U.S. Department of Education.

Jiménez-Barbero, José Antonio; Ruiz-Hernández, José Antonio; Llor- Zaragoza, Laura; Pérez-García, María; Llor-Esteban, Bartolomé (2016). Effectiveness of anti-bullying school programs: A meta-analysis. Children and Youth Services Review. Vol. 61, Pages 165-175

Jordán, Héctor; Morales Boscio, Ana. M. (2016). VIOLENCIA COMUNITARIA: PROGRAMAS BASADOS EN LA EVIDENCIA COMO ALTERNATIVA PARA SU MITIGACIÓN. Revista Puertorriqueña de Psicología, vol. 27, núm. 1, enero-junio, 2016, pp. 26-42.

Lederach, J. P. (2003) Little Book of Conflict Transformation: Clear Articulation Of The Guiding Principles by a Pioneer in The Field. Intercourse, PA: Good Books.

Merrell, Kenneth W.; Isava, Duane M.; Gueldner, Barbara A.; Ross, Scott W. (2008). How Effective Are School Bullying Intervention Programs? A Meta-Analysis of Intervention Research. School Psychology Quarterly. American Psychological Association Vol. 23, No. 1, 26-42

Merrin, G. J., Espelage, D. L., & Hong, J. S. (2016). Applying the Social-Ecological Framework to Understand the Associations of Bullying Perpetration Among High School Students: A

Multilevel Analysis. Psychology of Violence. Advance online publication. http://dx.doi.org/10.1037/vio0000084

Nickerson, A.B., Mele, D., Osborne, K.M. (2009) Parent-Child Relationships and Bullying. In Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective (Jimerson, S.R., Swearer, S.M., Espelage, D. L., Editors). Routledge: U.S.

Nielsen, M. B., Tangen, T., Thormod Idsoe; Matthiesen, S. B., Magerøy, N. (2016). Post-traumatic stress disorder as a consequence of bullying at work and at school. A literature review and meta-analysis. School Psychology Quarterly. Vol. 30, No. 4, 564–576

Olweus, D, and Limber, S. (2010). Bullying in School: Evaluation and Dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. American Journal of Orthopsychiatry, Vol. 80, No. 1, 124–134

P. R. Britto (Eds.), Towards a More Peaceful World: The Promise of Early Child Development

Patterson, G. R. (2002). The early development of coercive family process. In J.B. Reid; G. R. Patterson, & J. Snyder, (Eds.) Antisocial behavior in children and adolescents: A developmental analysis and model for intervention (pp. 25-44). Washington: American Psychological Association.

Perales Franco, C. (2019). El registro de incidentes de violencia como política de convivencia escolar en México. Psicoperspectivas, 18(1), 1-12.

Pérez Pedrogo, Coralee; Sánchez Cesáreo, Marizaida; Martínez Taboas, Alfonso; Colón

Polanin, J.R., Espelage, D.L., Pigot, T.D. (2012). A Meta-Analysis of School-Based Bullying Prevention Programs' Effects on Bystander Intervention Behavior. School Psychology Review, Volume 41, No. 1, pp. 47–65

Programmes. New Directions for Child and Adolescent Development, 159, 27–54.

Rinehart, S. J. and Espelage, D. L. (2016). A Multilevel Analysis of School Climate, Homophobic Name-Calling, and Sexual Harassment Victimization/Perpetration Among Middle School Youth. Psychology of Violence, Vol. 6, No. 2, 213–222

Roberts, J. M., Burt, K., & Yates, T.M. (2003, April). The impact of childhood externalizing and internalizing symptoms on later adjustment. Poster presented at the biennial meeting of the Society of Research in Child Development, Tampa, FL.

Romero, Angelica; Pick, Susan; Parra Coria, Ana de la; Givaudan, Martha. (2010). Evaluación del Impacto de un Programa de Prevención de Violencia en Adolescentes Interamerican Journal of Psychology, vol. 44, núm. 2, 2010, pp. 203-212

Sainio, M., Veenstra, R., Little, T. D., Kärnä, A., Rönkkö, M., & Salmivalli, C. (2013). Being bullied by same- versus other-sex peers: Does it matter for adolescent victims? Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 42, 454–466.

Smith, P. K., Salmivalli, C., Cowie, H. (2012) Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a commentary. J Exp Criminol, 8:433–441 DOI 10.1007/s11292-012-9142-3

Trip, S., Bora, C., Sipos-Gug, S., Tocai, I., Gradinger, P. Yanagida, T., Strohmeier, D. (2015). Bullying Prevention in Schools by Targeting Cognitions, Emotions, and Behavior: Evaluating the Effectiveness of the REBE-ViSC Program. Journal of Counseling Psychology 2015, Vol. 62, No. 4, 732–740. http://dx.doi.org/10.1037/cou0000084

Ttofi, M. M., and Farrington, D. P. (2011) Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review. J Exp Criminol 7:27–56 DOI 10.1007/s11292-010-9109-1

Vilalta, Carlos J. (2016). Does the Mexican War on Organized Crime Mediate the Impact of Fear of Crime on Daily Routines? Crime & Delinquency, Vol. 62(11) 1448–1464

Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Hammond, M. (2001). Preventing conduct problems, promoting social competence: A parent and teacher training partnership in Head Start. Journal of Clinical Child Psychology, 30, 283-302.

World Bank (2012). La violencia juvenil en México: Reporte de la situación, el marco legal y los programas Gubernamentales. Washington, DC:

Zurita Rivera, Ú. (2013). Políticas, programas, legislación, proyectos y acciones gubernamentales y no gubernamentales. En A. Furlán Malamud, & T. C. Spitzer Schwarts, Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas, 2002-2011 (pp. 457-520). México D.F.: ANUIES-COMIE.

Capítulo III

Las escuelas normales rurales en México. Tenacidad por el derecho a la educación y por una vida digna

Sumario: *I. Introducción. II. Contexto. Escuelas normales rurales, un camino a cuestas. III. Marco jurídico. El derecho a la educación como derecho humano. IV. Debate actual. Las normales rurales entre la exclusión social y la violencia institucional. V. Conclusión. VI. Referencias bibliográficas.*

Angélica Jazmín Albarrán Ledezma
Carlos Olvera Cortés

I. Introducción

En este artículo proponemos analizar a las escuelas normales rurales (ENR) del país desde la perspectiva de los derechos humanos, centrándonos en la universalidad y gratuidad de la educación, pero también observándolas desde el derecho a una educación profesional y a la autonomía como grupos minoritarios para proponer y ejercer sus propios programas en conjunto con los oficiales.

Asimismo, buscamos recordar la importancia de las ENR desde su origen, pues su labor no sólo es educativa, sino que su importancia radica en el ejercicio de los derechos de ciudadanía; ya que con el tiempo las ENR generaron las condiciones para que las comunidades más marginadas del país se plantearan la defensa de sus derechos e intereses, razón suficiente para que, en diferentes momentos de la historia, se criminalizaran o suprimieran estos espacios educativos.

Exploramos las implicaciones del Estado mexicano y la política ejercida hacia las ENR, al identificar cómo la violencia institucional dirigida hacia ellas se ha expresado de distintas maneras y niveles a lo largo de la historia, desde la reducción de recursos, hasta la desaparición forzada, con la intención de cerrarlas debido a su formación político- ideológica; como consecuencia de estas acciones se ha profundizado la desigualdad y la pobreza, es decir, se les ha condenado a la exclusión social.

II. Contexto. Escuelas Normales Rurales, un camino a cuestas

Las ENR son resultado de la Revolución Mexicana de 1910. Nacieron en el gobierno de Álvaro Obregón (1920- 1924) como un espacio que posibilitaría acercar la educación pública al campo, al incorporar los núcleos de población rural de las zonas donde se establecieron las escuelas al progreso general del país, con el doble objetivo de alfabetizar y difundir el nacionalismo entre el campesinado y de generar una opción de movilidad social para salir de la pobreza a través de la carrera magisterial (Elortegui Uriarte, 2017).

La primera normal rural fue fundada en 1922 en Tacámbaro, Michoacán, por José Vasconcelos, primer responsable de la naciente Secretaría de Educación Pública (SEP), bajo los principios constitucionales de una educación gratuita, laica y obligatoria. En los años posteriores, se arraigó la importancia de las normales rurales y la labor del profesorado en las zonas marginales del país, se concienció sobre los abusos cometidos por los grandes hacendados y el clero que las llamaba

"escuelas del diablo", corrían los años de la Guerra Cristera (1926- 1929) (Coll, 2015) (Navarrete-Cazales, 2015).

> Auspiciados por hacendados y por la Iglesia, los Cristeros se dedicaron a quemar escuelas, a asesinar y desorejar maestros, y a violar maestras. Cuando el Estado logró derrotar a este movimiento religioso, los grandes terratenientes siguieron activos en la persecución de profesores y el clero no desdeñaba oportunidad para hablar mal de ellos. Ser maestro significaba enfrentar no sólo el aislamiento y las dificultades de habitar tierras lejanas, sino exponerse a la violencia de los que defendían el antiguo orden. De allí la imagen del maestro que cargaba el libro en un brazo y el rifle en el otro, un heroísmo celebrado tanto en círculos populares como en oficiales, y que muestra el papel tan importante que ocupa el maestro rural en la historia contemporánea (Padilla, 2009, pág. 87).

En esta primera década, las ENR se desarrollaban con la comunidad centrada en las cuestiones prácticas, vinculadas al trabajo de la tierra y a la labor social comunitaria, lo que generó un sentido de pertenencia entre los normalistas y los campesinos; mientras los debates pedagógicos y las políticas públicas de la élite intelectual urbana podían estar o no relacionadas con las necesidades de las comunidades rurales; sin embargo, en el periodo del subsecretario de educación pública Moisés Sáenz (1924-1933) las políticas educativas estuvieron influenciadas por la filosofía de John Dewey: escuelas de acción; así como la antropología aplicada de Franz Boas, que conectaban a la escuela con las actividades prácticas en la comunidad y con el indigenismo (Elortegui Uriarte, 2017).

En el periodo de Lázaro Cárdenas (1934-1940) se fortaleció el proyecto al unificar planes, programas y métodos desde la SEP con un ideario socialista que concebía la acción educativa como un factor revolucionario en la edificación de un nuevo país, para ello, los maestros fueron formados como líderes sociales conscientes del derecho del campesinado y capacitados en el trabajo productivo por medio de las cooperativas para transformar la base económica-social en vistas al gran proyecto de nación, con el pujante esfuerzo e intelecto de hombres como Rafael Ramírez y Narciso Bassols. No pasó mucho tiempo para que algunos maestros cercanos a distintas corrientes pedagógicas y políticas buscaran incidir en los planes y programas de estudio, sumado a la continua escasez de recursos, hubo una creciente radicalización dentro de los internados y surgió la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM) que representaba a los estudiantes de más de treinta ENR, cuya misión era defender el acceso a la educación por parte de los campesinos, al considerar que las otras organizaciones estudiantiles urbanas los discriminaban por su origen (Elortegui Uriarte, 2017).

El desarrollo de las ENR se vio interrumpido por la asunción de un nuevo poder tendiente a la industrialización del país, pero, principalmente, por un alejamiento ideológico en el cual no imperaba el pensamiento socialista, sino que se pugnaba por un acercamiento al liberalismo capitalista.

> A partir del régimen de Ávila Camacho los vientos cambiaron, y al mismo tiempo que se trasladó la mirada hacia el campo y se inició la contrarreforma agraria, las Normales Rurales empezaron a resultar incómodas para los gobiernos que buscaban recomponer las relaciones con los terratenientes nuevos y viejos que aún subsistían en el agro mexicano (Coll, 2015, pág. 84).

Señala Flores Méndez (2019) que, a partir de la década de los 40, se fortaleció a la industrialización del país, se buscó resarcir las antiguas alianzas con el poder económico; en este contexto consideramos que se da una ruptura de las normales con el poder estatal, las cuales continuaron su labor educativa con una concepción ideología socialista, lo que ahondó las diferencias y las confrontaciones por mantener su modelo vigente.

> En la década de los cuarenta el gobierno de Manuel Ávila Camacho impulsó la política económica de industrialización del país. La política educativa fue readecuada y la

> educación rural dejó de considerarse prioritaria. Las ENR en esta etapa quedaron desvinculadas por la falta de un plan para las zonas rurales (Greaves, 2010:197). Se anuló la escuela socialista, pero la ideología permaneció en las escuelas cuya matrícula escolar provenía de zonas rurales e indígenas (pág. 206).

Esta nueva política desarrollista trajo consecuencias directas para las normales rurales y el campo mexicano, la apuesta por la industria generó cambios sustantivos en la asignación de recursos y dejó a las comunidades en desventaja con las zonas urbanas industriales, al ensanchar la desigualdad.

> La presidencia de Ávila Camacho marcó un nuevo periodo que estaría vigente hasta 1970. En el plano educativo se dio la unificación del curriculum magisterial rural y urbano. Dicha medida educativa descontextualizó a la escuela de la comunidad, ya que no contemplaba las problemáticas ligadas a la redistribución de la riqueza materializada en el reparto agrario y el uso colectivo de la tierra. Para la comunidad escolar y campesina, la separación entre la educación rural y el aprendizaje de técnicas agropecuarias fue una ofensiva a los postulados revolucionarios. Al mismo tiempo, inició el "charrismo sindical" de forma acelerada (Elortegui Uriarte, 2017, pág. 169).

Es importante destacar la forma de organización de las ENR para hacer frente a la embestida oficial en su contra, pues esta les ha permitido a muchas de ellas sobrevivir a lo largo de la historia, convirtiéndose en un elemento incómodo para las instituciones educativas y el Estado, como señala (Elortegui Uriarte, 2017) en su apartado "Segundo momento constitutivo": el normalismo rural, un proyecto educativo incómodo, donde resalta los siguientes elementos fundamentales:

> A pesar de un contexto de adversidad y recortes presupuestales anuales, las escuelas, aglutinadas en la FECSM y cercanas al PCM, fortalecieron su organización estudiantil rural… las escuelas crearon una curricula paralela a la oficial. Según esta curricula, las normales rurales tenían que basar su actividad en cinco ejes: académico, político, productivo, deportivo y cultural (pág. 169).

También menciona cómo es que las ENR desarrollaban los cinco ejes en que basaban su actividad, de forma tal que les permitiera fortalecer su trabajo político y, simultáneamente, cumplir con el programa oficial.

> Mientras el eje académico cumplía con los planteamientos educativos de la SEP, el principal eje era el político: los jóvenes realizaban análisis de la realidad del país desde una perspectiva, sobre todo, marxista-leninista. Los estatutos de la FECSM, basados en los principios organizativos del centralismo democrático y en su identidad campesina, eran de suma importancia, ya que fundamentaban filosófica y políticamente los demás ejes. En el eje productivo, los estudiantes realizaban prácticas agropecuarias… de las labores en las hectáreas de que disponía la escuela para fortalecer lazos con la comunidad y disponer de alimentos en el internado. El eje deportivo tuvo la función de promover la salud y crear dinámicas de convivencia entre estudiantes y habitantes de las comunidades. Por último, el eje cultural apostó por el rescate de la cultura e identidad popular a partir de la recuperación de cantos y bailes (Elortegui Uriarte, 2017, pág. 170).

El trabajo que realizaron las ENR les permitió mantenerse en las comunidades en que desarrollaban su actividad; sin embargo, las relaciones con el poder estatal se deterioraron, se abrieron nuevos frentes de conflicto, en las décadas siguientes, la guerra fría a escala mundial hizo eco en la forma en que el Estado persiguió y trató de cerrar las escuelas con el pretexto de que fomentaban la insurrección y la guerrilla en México.

Los sexenios de Luis Echeverría y Díaz Ordaz fueron ejemplos de cómo las graves violaciones de los derechos humanos se utilizaron como una estrategia para acabar con la guerrilla. A este periodo se le conoce como guerra sucia, contrainsurgencia, guerra de baja intensidad; la

población civil, entre ellas las ENR, fue objeto de acoso, tortura, asesinatos extrajudiciales, desaparición y desplazamiento forzados.

> La tradición de lucha en las normales rurales traspasaba los muros del espacio educativo, sus orientaciones socialistas y comunistas cercanas a las Juventudes del Partido Comunista y articuladas con organizaciones populares suponían un foco rojo a exterminar. El inicio del desgaste fueron los recortes económicos y la falta de iniciativa para la apertura de nuevo ingreso con el fin de suprimir las escuelas rurales (Elortegui Uriarte, 2017, pág. 171).

Las ENR apoyaron los movimientos democráticos y huelgas que se gestaban en todo el país, revindicaron las peticiones de los movimientos estudiantiles, magisteriales, ferrocarrileros y los propios. Bajo estas circunstancias, el Estado intensificó la represión militar y económica en su contra.

En el contexto de autoritarismo y represión, los normalistas apoyaron demandas magisteriales… por la democratización del SNTE y estudiantiles como el movimiento de 1968… Para 1969, el gobierno de Díaz Ordaz ordenó la ocupación de las normales rurales, consideradas "nidos de guerrilleros" por cuerpos del Ejército y fuerzas de seguridad. Después de una gran disputa, de un total de treinta y seis escuelas rurales, sólo diecisiete se mantuvieron abiertas (Elortegui Uriarte, 2017, pág. 172).

Se debe considerar que muchas de las peticiones y luchas que se gestaron en esa época involucraban directamente a la situación de desigualdad y pobreza en el campo, por lo tanto, era natural que los estudiantes de las normales abrazaran como suyas muchas de esas demandas, situación que contribuyó a la narrativa criminalizadora del "nido de guerrilleros" que fundamentó su persecución política.

> A finales de los cincuenta y principios de los sesenta, mientras obreros y magisterio eran reprimidos, los campesinos de Morelos, Sonora, Nayarit, Baja California y Chihuahua se lanzaron a una lucha por las tierras. En Chihuahua, como en otros estados del país, la pugna agraria había cobrado impulso con el apoyo del alumnado y el magisterio de las ENR (Flores Méndez, 2019, pág. 211).

La persecución de los y las estudiantes de las normales rurales, así como su desaparición, fue una prioridad para el Estado ante su resistencia, ello debido a años de formación política y el arraigo en la comunidad, construido con base en atender las necesidades de la población.

> A partir de la mitad de los años sesenta, las Normales Rurales fueron acusadas de ser "semilleros de guerrilleros", y tanto los funcionarios gubernamentales como los charros sindicales y la prensa sentenciaban: "si no las desaparecemos, van a seguir con lo mismo", por lo que Díaz Ordaz cerró más de la mitad de las Normales Rurales en 1969… Durante los años setenta, década en la que Echeverría desplegó la Guerra Sucia asesinando y desapareciendo a cientos de campesinos, estudiantes y luchadores sociales, las Normales Rurales fueron violentamente agredidas (Coll, 2015, pág. 184).

En este periodo se hizo patente que la base de la sobrevivencia de las normales fue su programa de cinco ejes, capaz de formar maestros y estudiantes comprometidos con sus comunidades, trabajo que había generado una constante actividad política como forma de resistencia a la violencia institucional.

Al término de estos dos sexenios el país y sus instituciones entraron a una nueva fase. Se caracterizó por la apuesta de un nuevo modelo económico: el neoliberal, que se impuso con la promesa de llevar a la sociedad a un bienestar económico y democrático; sin embargo, al pasar los años, la realidad mostró un país donde las desigualdades fueron más evidentes y profundas, mientras que la esperada democratización se transformó en un intento de bipartidismo que nunca prosperó.

La estrategia contrainsurgente por parte del Estado continuó de manera constante, se ha usado contra movimientos guerrilleros como el Ejercito Zapatista de Liberación Nacional o el

Ejército Popular Revolucionario, o contra comunidades consideradas bases de apoyo de estos. Las ENR continuaron en la mira, se intentó desaparecerlas con las conocidas formulas; estrangulación económica y violencia.

> Como proyecto educativo antagónico al sistema, la estrategia para la desaparición de las normales rurales consta de un desgaste gradual a modo de contener el impacto y respuesta popular que puede suponer un cierre tajante. Desde los setenta la información sobre las normales rurales se reduce a campañas mediáticas de desprestigio: "nido de comunistas", "semillero de guerrilleros", "focos rojos", etcétera; desde los ochenta, en el neoliberalismo, se incluyen justificaciones en torno a su disfuncionalidad por estar estancadas en el "mundo de ayer (Elortegui Uriarte, 2017, pág. 172).

Se debe destacar que la formación de las ENR a partir de los cinco ejes se centra en una construcción comunitaria de los saberes, ello en función de la forma en que las comunidades se organizan, es decir, un aprendizaje colectivo, donde participan todas y todos para lograr el máximo bienestar de forma integral y general.

Si bien en el neoliberalismo la construcción de una narrativa de oportunidades de crecimiento para todos se constituyó en la piedra angular del régimen, que aparentaba buscar la solución a los problemas sociales, no pudo ocultar un proceso de cambio ideológico ante la implantación del individualismo y la competencia como formas nuevas de relación.

Se construyó un discurso del progreso a partir de la implementación de programas educativos centrados en la evaluación y calidad, se instauraron procesos de competencias tanto para el ingreso a la educación, el ingreso al magisterio y la manutención del espacio laboral; sin embargo, negligentemente, se negó la desigualdad, la pobreza, la falta de apoyos a instituciones como las normales rurales, estas deficiencias no permitían que sus egresados tuvieran las mismas oportunidades que los demás.

> La educación no se concibe como un derecho sino como un espacio mercantil de competencia entre estudiantes y magisterio para adquirir una mejor posición en el orden social, clasificado por el nivel de consumo. Las políticas elaboradas desde los setenta presentan los "ajustes estructurales" como una medida para salir de la "crisis del Estado", y los discursos con relación a lo educativo se centran, hasta la actualidad, en estándares homogéneos de eficiencia y calidad creados por organismos internacionales –Fondo Monetario Internacional y Banco Mundial (Elortegui Uriarte, 2017, pág. 173).

Si bien la política económica y pública durante este periodo neoliberal se caracterizó por la disminución de recursos a sectores como el de la educación o la salud, pero con un aumento significativo al de seguridad y defensa, para las ENR la entrada en vigor del proyecto significó un recrudecimiento del acoso estatal con el fin de cerrarlas, basado en la reducción de presupuesto y la utilización de la fuerza en caso de movilización.

> …al calor de las reformas salinistas y bajo el discurso de la modernización, se hacía imprescindible acabar con estas "entelequias de un pasado populista que ya no jugaban ningún papel"; entonces comenzó la SEP a disponer del control y reducción de la matrícula y del presupuesto de manera sistemática (Coll, 2015, pág. 84).

Para las ENR la resistencia y la lucha por mantenerse abiertas ha sido un proceso a lo largo de su existencia. En los diferentes periodos y sexenios en el país, han sobrevivido a diferentes estrategias para lograr su cierre definitivo, criminalizados, excluidos, hostigados, han tenido que enfrentar la violencia institucional que busca eliminar el derecho a una educación comprometida con su comunidad.

Este afán de sobrevivencia ha engendrado en los múltiples gobiernos, como menciona Coll (2015), una obsesión por destruir a las normales rurales, desde este punto de vista consideramos que

se han convertido en un símbolo de organización y resistencia contra la desigualdad y la injusticia perpetrada por el Estado, pues de otra forma no se comprende la insistente violencia y persecución en contra.

> …la agresión hacia las Normales Rurales; se ha llegado a perpetrar un crimen de Estado en esta obsesiva carrera del gobierno contra las Normales Rurales. En este propósito se encuentran incluidas todas las autoridades locales, estatales y nacionales, que no atinan a presentar una explicación o acciones coherentes y responsables (pág. 85).

Es importante destacar que las normales rurales, junto con las y los estudiantes, han aprendido que la mejor forma de resistencia son las redes de apoyo comunitarias que han desarrollado durante toda su existencia. Su formación política se basa en la búsqueda del bienestar del campesino, denuncian la desigualdad, la exclusión social, la pobreza, el desdén del Estado por solucionar estos problemas, se han enfrentado a la violencia de caciques, policías, militares, siempre con el respaldo de la población que las ha adoptado.

> La permanente resistencia de los estudiantes normalistas, desplegada en todos estos años, demuestra claramente el grado de responsabilidad social que tienen al luchar contra las diversas medidas que apuntan siempre al cierre de sus escuelas, las cuales siguen cumpliendo una función social importante en medio de las condiciones de empobrecimiento y ruina que prevalecen en el campo mexicano (Coll, 2015, págs. 84-85).

III. Marco jurídico. El derecho a la educación como derecho humano

En la democracia moderna se busca el ejercicio pleno de los derechos de ciudadanía de todos los habitantes, esto incluye a niños y niñas, jóvenes, adultos y ancianos, e implica necesariamente lograr que la mayor cantidad de población goce de todos los beneficios sociales, educación, trabajo, salud, cultura, una vida digna que alcance no solamente un desarrollo individual, sino que también fortalezca las relaciones en la familia, la comunidad y el país.

Sin embargo, se debe tener a consideración que los supuestos beneficios que traerían la liberalización económica se encontraron condicionados a procesos como la corrupción, la privatización de las empresas estatales, el incremento del aparato de seguridad, además de garantizar todo tipo de beneficios a las empresas a través de cambios legislativos a la constitución.

Este es el contexto social que envuelve a las ENR y sus estudiantes. Se enmarca en fenómenos como la exclusión social y la desigualdad, aunado a procesos como la violencia institucional y criminal, las cuales les afectan y padecen desde sus comunidades de origen.

Bajo estas condiciones es que las ENR cumplen un papel importante en el campo, pues ofrecen una vía de profesionalización a jóvenes que en otras circunstancias no podrían acceder a una institución educativa; además, ante la realidad que viven, la formación política dentro de ellas permite tanto el resarcimiento de redes de apoyo desarticuladas como la creación de nuevas redes en la comunidad a donde son destinados los egresados.

Es importante remarcar que cualquier reforma educativa que los afecte debería tener en cuenta las condiciones reales en que estas escuelas forman a sus estudiantes, así como las necesidades de las comunidades a las que van a ejercer la labor educativa.

> Así, la complejidad de implementar una reforma a la educación normal, necesariamente tiene que pasar por este filtro, el análisis que nos significa la formación que se brinda en las normales rurales, dado que, aunque se encuentran en el mismo subsistema y prácticamente sus esquemas normativos son los mismos que las urbanas, sus estructuras organizativas varían considerablemente (Carro Nava, 2018).

Al considerar el derecho a la educación en sus diferentes niveles, las normales rurales y sus estudiantes deberían tener garantizado, por el Estado, los recursos y materiales para su funcionamiento, con la finalidad de fomentar su desarrollo para articular medidas tendientes a que, en su egreso, las y los profesores salgan y ejerzan en las mismas comunidades de origen, además de respetar la libertad para adecuar los programas y planes de estudio, en acuerdo con su idiosincrasia y forma de organización.

> Y es que al ser internados y tener un propósito claro y definido como lo es la formación de maestros y maestras para acceder a los espacios rurales y marginados en los que se encuentran las escuelas primarias, por ejemplo, el diseño curricular se antoja harto complejo. Esto, porque por más que se diga lo contrario, la desigualdad social que se vive en el país justifica su existencia, no sólo de poco más de 15 normales rurales, sino de un número mayor de instituciones que posibiliten brindar una educación a los mexicanos que, por circunstancias conocidas, radican en los estados donde la pobreza, la desigualdad e injusticia social, duele y lastima el alma (Carro Nava, 2018).

Proponemos centrar el debate en la obligación del Estado de garantizar el derecho a la educación en todos sus niveles, en este caso, el de las y los estudiantes de las normales rurales, pero además asegurar su protección como minorías, por lo que también es necesario que se resguarden procesos como la autodeterminación y autonomía, donde las comunidades rurales propongan hacia sus normales, con el fin de satisfacer las necesidades educativas con una perspectiva propia.

¿De dónde se parte que el Estado es el responsable de garantizar el derecho a la educación, y no sólo eso, sino que tiene la obligación de respetar las formas de organización o ideología en torno a instituciones con características especiales como serían las normales rurales? Es a través del compromiso asumido por cada nación de respetar y promover los derechos humanos.

Consideramos que, para las normales rurales, el Estado mexicano tendría que adoptar los derechos humanos de segunda y tercera generación, los cuales tendrían como objetivo salvaguardar el derecho inherente a una educación de calidad, donde se cumplan los principios generales de respeto a las comunidades, pues, como menciona Robertson (2008), la obligación de los gobiernos va más allá de garantizar la vida.

> La Declaración Universal recoge que el deber de los estados de proteger la <<dignidad inherente>> a la persona va más allá de investir a los individuos con poderes legales… han de ser alimentados, alojados, y educados; deben disponer de servicios médicos y sociales cuando lo necesiten; tener acceso a un trabajo debidamente remunerado (pág. 167).

El Estado mexicano ha fallado deliberadamente en el campo, en su obligación de brindar educación, así como en el acceso a un trabajo dignamente remunerado para las y los estudiantes de las ENR, los cuales provienen de condiciones de desigualdad y exclusión social. El Estado tiene la obligación de generar las condiciones adecuadas para el desarrollo y protección de la población en su conjunto, lo que se asumió desde la firma de la declaración universal, La obligación de los estados de proporcionar un estándar básico de vida a sus pueblos se expresa en los artículos 22-27 de la Declaración Universal como <<derechos indispensables para la dignidad y el libre desarrollo de la personalidad>> (Robertson, 2008, pág. 167).

El Estado mexicano estaría obligado a garantizar la educación básica, en este sentido, la función primordial de las ENR es dar cumplimiento a este estatuto a través de sus egresados, al asumir de forma integral la ausencia estatal, Ruiz (2012) cita a varios autores para resaltar que:

> …los posicionamientos del Centro de Estudios Educativos (1992) y de Álvarez (1995), por el cuestionamiento al mandato constitucional de que todo individuo tiene derecho a recibir educación primaria y a la responsabilidad del Estado de avalarla, particularmente al revelar la distancia entre las declaraciones de propósitos y los

> resultados del sistema educativo. Igualmente se ha argumentado que la educación es un derecho social de beneficios individuales y colectivos que el Estado debe garantizar para todos los mexicanos a través de las leyes y de nuevas estructuras sociales, económicas y políticas (Castrejón, 1978; Labastida, 1978) (pág. 41).

En el artículo antes citado se hace referencia al diagnóstico realizado por INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación) de 2009, donde señala que el Estado no ha resuelto de manera plena el derecho a la educación de los grupos vulnerables, lo que señala como una "deuda considerable", pues los deja en desventaja educativa, ya que no garantiza ni la universalidad ni la obligatoriedad, factor que se suma a la exclusión social y la desigualdad (Ruíz Muñoz, 2012, pág. 42).

Si bien se menciona a las ENR como instituciones centradas en el campo, se debe tener en cuenta que muchas de las y los estudiantes pertenecen a comunidades indígenas que, a través de estas, pretenden mejorar sus condiciones de vida por medio de la profesionalización; sin embargo, consideramos que el Estado no ha proporcionado los recursos necesarios para su funcionamiento.

> …Rodríguez (2007), destaca que el Estado mexicano instrumenta –por acción o por omisión– políticas que priorizan el acceso y la calidad de la educación de los grupos de más ingreso económico, que se traducen en la segregación y en una menor oportunidad de que los hijos de los más pobres aprendan (Ruíz Muñoz, 2012, pág. 42).

El Estado mexicano, en su relación y obligación hacia las ENR, ha mantenido una política particular, la cual ha sido en los hechos abiertamente hostil, al cerrar las posibilidades de diálogo y de atención a estas, no ha generado condiciones sociales, ni económicas oportunas para su desarrollo.

Rodríguez (2007) citado por Ruíz Muñoz (2012), considera que la política de abandono a la educación indígena ha fallado en garantizar el derecho a la educación desde la educación básica, por lo que estas comunidades tienen una clara desventaja al tratar de continuar su educación profesional.

> Considera que las políticas educativas instrumentadas en los últimos 20 años se encuentran muy lejos de garantizar a los estudiantes indígenas de educación básica la conclusión de los estudios en los tiempos normativos y con aprendizajes y capacidades suficientes para la continuación adecuada de sus estudios y, mucho menos, para construir una vida según un plan digno de existencia (pág. 42).

Si bien se considera la educación inicial gratuita y obligatoria por ley, se debe valorar el derecho a una educación profesional para esta población, en este caso el ingreso de las y los estudiantes a las normales rurales, pues su situación de vulnerabilidad obliga al Estado a observar los tratados de no discriminación, donde se establece el acceso a la educación en todos los niveles como un derecho humano.

> La Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (UNESCO, 1960), plantea eliminar toda forma de discriminación por raza, religión o cultura en la educación. En su discurso se observa la presencia de otros significantes que van más allá de la obligatoriedad y gratuidad de la educación elemental…e incorporan otros sentidos del derecho a la educación como la igualdad de acceso a otros niveles educativos -incluyendo a las personas con escaso o nulo contacto escolar–, la calidad de la educación, la no discriminación del docente y el derecho de los grupos minoritarios de gestionar sus centros educativos (escuelas y docentes) y recibir educación en la lengua materna (Ruíz Muñoz, 2012, pág. 45).

En el caso de las ENR como instituciones educativas, encontramos que el Estado, al negar de forma deliberada los recursos necesarios para su funcionamiento, incumple con el papel de garantizar la igualdad en el acceso a la profesionalización de comunidades campesinas e indígenas. Se debe precisar que otro elemento importante que implica no otorgar recursos es el desconocimiento de las formas de organización autogestivas y autónomas, al oponerse a la posibilidad de que sus centros educativos estén bajo el esquema de incorporar su cosmovisión y formas propias de educación e ideología.

Asimismo, el hecho de condicionar o negar a los egresados los puestos de trabajo a través de exámenes de oposición, viola los preceptos de la no discriminación, al hacerlos participar en desventaja y da prioridad a profesores ajenos a su comunidad.

Ruíz Muñoz (2012), también señala al Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (ONU,1966) y a la Convención de 1960 en el artículo 13, donde se establece que un ejercicio pleno del derecho a la educación conlleva la profesionalización, es decir, todos los niveles, educación de niños, jóvenes y adultos (pág. 45).

Podríamos considerar que el Estado mexicano estaría obligado a reconocer, respetar y alentar el trabajo de las ENR; sin embargo, no existe un mecanismo oficial que lo obligue a actuar de esta forma, pues al firmar el tratado no se crearon los mecanismos institucionales de presión internacional en caso de violación del derecho a la educación.

> Pero la muy politizada Comisión de Derechos Humanos de la ONU decidió que estos ideales <<socialistas>> eran cualitativamente diferentes a los derechos de libertad, en tanto en teoría (dependen de las políticas gubernamentales, no de las decisiones de los tribunales) como en la práctica (hacerlos realidad exige mucho dinero). Así que fueron consignados a un tratado aparte, el Convenio Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Se acordó que este carecería de poder decisorio… y se limitaría a recibir y estudiar los informes aportados por los estados… Se aireó a grandes voces… que esos derechos de segunda generación no eran derechos reales sino meras aspiraciones ideales… (Robertson, 2008, págs. 167-168).

El Estado mexicano, por medio de sus instituciones, ha pretendido cerrar a las ENR por considerar que no sirven al propósito educativo que trata de imponer, además de la presión económica, ha utilizado la violencia, el acoso policiaco, la represión a sus movilizaciones, tortura, asesinatos, desapariciones que se traducen en graves violaciones de los derechos humanos. Por ello, analizamos el fenómeno de la exclusión social de las ENR a través de la violencia institucional, en un sentido amplio del ejercicio del poder para someter a una parte de la población a una vida de pobreza.

IV. Debate actual. Las normales rurales entre la exclusión social y la violencia institucional

La historia del campo mexicano es una referencia clara a las desigualdades sociales, a una lucha constante por salir de la pobreza, al despojo de tierras, al clasismo, a la violencia y también de la utilización de graves violaciones de los derechos humanos en contra de la población indígena y campesina. En el mismo contexto es que debemos entender la historia de las normales rurales, pues también enfrentan esas dificultades, es decir, se encuentran excluidos de los proyectos económicos y sociales del Estado.

Los dos enfrentan una violencia que se ha transformado en cotidiana, esta se expresa en una confrontación constante con los cuerpos de seguridad tanto militares como policiales que han servido a los grupos de poder, pero también por paramilitares y grupos del crimen organizado, ello propicia el despojo económico y social con fenómenos como el reclutamiento forzado, generando procesos de desesperanza y angustia.

También el campo mexicano es una historia de sobrevivencia, de resistencia, de solidaridad, de construcción de redes sociales y de apoyo mutuo, de una lucha constante por conservar su forma de vida y su cultura, en la defensa de sus propias formas de enseñar y aprender. Es aquí donde se da una relación basada en la confianza mutua entre las ENR y la comunidad.

Indudablemente existe una relación fortalecida a través de la historia, se observa en las similitudes de las formas de organización y de resistencia, en la construcción de un ideario político

común, en el respeto y asimilación de las costumbres originarias. Los jóvenes que surgen de las mismas comunidades nutren y dan vida a las ENR y, cuando egresan, regresan al campo a compartir los saberes adquiridos.

Los estudiantes de las ENR han compartido desde su infancia todas las dificultades que generan la desigualdad y la pobreza, por ello, cuando egresan se integran de lleno y con más fuerza a resolver las causas que generan la exclusión social y la violencia. Se enfrentan a las persistentes formas de explotación y despojo que ejerce el sistema y buscan el camino legal para solucionar las dificultades, ejemplo de esto es el trabajo previo de Lucio Cabañas egresado de la normal rural Isidro Burgos.

> En 1963 Lucio Cabañas se recibió como maestro rural… obtuvo su primera plaza como maestro en Mexcaltepec…Tan pronto llegó, el maestro apoyo las demandas campesinas (Hipólito;1982,52) …convocó a una asamblea ejidal y obligó a la empresa a comenzar a cumplir los requisitos (Fiscalía especial FEMOSPP, 2008, pág. 325).

Las comunidades indígenas, los campesinos y las ENR han conformado alianzas en la búsqueda de un desarrollo común, pero también como una franca oposición a las políticas estatales, pues a través de los años se ha fortalecido la certeza de que, desde estas, no se prioriza el desarrollo de su comunidad, sino que, por el contrario, han hondado las desigualdades sociales y económicas, entre ellas la falta de oportunidades de educación.

Es en este sentido que radica la importancia de las ENR como una institución que actúa como un enlace en la comunidad, pero además se observa como la única vía para mejorar su situación económica y profesional.

Sin embargo, en contra sentido, el Estado, en vez de fortalecer a las ENR, en varios momentos ha intentado desaparecerlas, este proceso ha generado que campesinos e indígenas no tengan acceso a la educación, también afecta a las comunidades a las cuales se integrarían los nuevos profesores y niega el derecho a la educación a poblaciones más grandes.

Una de las consecuencias se presenta como un fenómeno circular, los estudiantes de las ENR proceden de una situación de pobreza que se ha prolongado por la mayor parte de su vida, con pocas oportunidades educativas. Las acciones por parte del Estado que de forma sistemática ha propiciado la reducción de recursos, el abandono de la infraestructura escolar acentúa el fenómeno de la pobreza, es decir, la exclusión social.

> …un día en una reunión de normalistas con el secretario de Gobernación en 1999 aproximadamente decía: "Jóvenes ustedes tienen toda la razón de exigir en base a sus necesidades, pero nosotros tenemos el poder" ese poder que queda de manifiesto en base a la represión y hostigamiento constante

Un ejemplo de este fenómeno lo encontramos en las condiciones de desigualdad que se generaron a partir de las reformas propuestas por el Estado encaminadas a generalizar los exámenes de oposición, ello sin considerar las desventajas en las que participan los egresados y estudiantes de las ENR. Este proceso de exclusión social ha significado que los estudiantes, los padres de familia y las comunidades hayan tenido que recurrir a formas de resistencia y presión, con el propósito de exigir al Estado que cumpla con la encomienda del artículo 3° constitucional y garantice su derecho a la educación.

Existen dos elementos relevantes en la dinámica que se ha establecido en la relación Estado-ENR-comunidades, que son la exclusión social y la violencia institucional, ambos actúan de forma directa en los derechos humanos; en el primer caso, los de segunda generación, como el derecho a la educación de amplios sectores de la sociedad mexicana; en el segundo caso, los de primera generación, como son los derechos civiles y de seguridad personal.

Para comenzar a hablar de la exclusión social partimos de la existencia de narrativas construidas desde el poder, en torno a la figura de las ENR y sus estudiantes, se centran en el

desprestigio y la criminalización tanto por sus actividades políticas como por sus formas de resistencia, y se complementa por la discriminación y el clasismo del que son objeto, debido a su lugar de origen y condición social, características que parece que el Estado identifica como idóneas para la formación de grupos armados.

En cuanto al primer señalamiento, se considera que la ideología no tiene cabida en la enseñanza profesional actual, que su formación política es la que genera inconformidad en las comunidades a las que van, alentando a las mismas a ser oposición y que, implícitamente, en vez de enseñar se dedican a generar focos violentos en contra del Estado. Sin embargo, se debe considerar que todo sistema educativo contiene implícitamente tendencias ideológicas y formación política que, al ser afín al Estado, no son señalizadas ni criminalizadas.

El segundo se enfoca en desacreditar sus formas de resistir: toma de camiones, casetas de peaje, cierre de vialidades, entre otras; sin embargo, se debe considerar que, excluidos y olvidados por el poder, han aprendido que el Estado reacciona sólo cuando se ve comprometido el poder económico, cuando se ven dañados sus intereses, aunque esto ha tenido un costo para los alumnos, pues ha permitido que se genere el estigma que prefieren la violencia al estudio.

En cuanto al último punto, las ENR han sido una institución comprometida con las comunidades en las que se han asentado, regiones que se caracterizan por una extrema pobreza, estas condiciones han sido las que han generado movimientos sociales, autónomos y armados, por lo que son acusadas de promoverlos y participar activamente en ellos, situación que provoca una mayor exclusión.

Al afirmar que existe una construcción narrativa que busca acentuar el fenómeno de la exclusión nos referimos al proceso histórico de intentar abstraer los derechos de ciudadanía de un sector de la población, lo ponemos a discusión desde este punto: "…la denominación de las personas en situación de exclusión, no suele ir presidida de la palabra ciudadanía. Quizá sea porque la exclusión refleja la pérdida de la condición de ciudadanía de una parte de la población…" (Rayas Díez, 2004, pág. 1).

Podremos afirmar que los normalistas se encuentran excluidos de dos formas, en un primer momento debido a sus condiciones económicas y sociales, las cuales han sido de pobreza y desigualdad y se han dado de forma continua, este proceso sí ha generado en una pérdida efectiva de los derechos de ciudadanía, como acceso a la justicia, educación, salud, representación política, entro otros.

Pero cuando las y los jóvenes ingresan a las ENR, se forman también políticamente, esto permite que se generen redes de afrontamiento y resistencia que confrontan a las instituciones para que se les dé acceso a los recursos que garanticen su educación, es decir, ejercen sus derechos de ciudadanía; sin embargo, el Estado genera mecanismos de represión para inhibir su ejercicio, por ello vuelven a ser excluidos.

Para comprender cómo afecta esta exclusión social a los y las estudiantes de las ENR, seguimos lo propuesto por Raya Díez (2004), cuando pone a discusión el cómo tiende a definir a una persona no por su identidad, sino por lo que no tiene, lo que carece o ha perdido:

> El concepto de exclusión amplía el de pobreza, al no considerar únicamente la dimensión económica del problema, sino también la pérdida del vínculo social… expresa una manera de estar en la sociedad, que no viene definida por lo que la persona es (identidad) sino por lo que carece, por lo que ha perdido, o nunca ha tenido… tiende a estar definida por aquello de lo que está excluido… el nivel de vida y los derechos sociales… (pág. 3).

También analiza la exclusión social como la incapacidad o imposibilidad de ejercer derechos a través de Ley contra la Exclusión Social del País Vasco:

> ...la exclusión se define como <<la imposibilidad o incapacidad de ejercer los derechos sociales, fundamentalmente el derecho al trabajo, pero también el derecho a la educación, a la cultura, a la salud, a una vivienda digna, a la protección social>> (Rayas Díez, 2004, pág. 3).

Esta misma ley define cuáles son las personas que se consideran en situación de exclusión social. "A su vez matiza que está excluida << toda persona que, en mayor o menor medida, se encuentra incapacitada o imposibilitada para el ejercicio de alguno o varios de los derechos sociales que otorgan status de ciudadanía>>" (Rayas Díez, 2004, pág. 3).

Los estudiantes de las ENR nacen en situación de exclusión social, existe en este contexto una pérdida de la confianza en el Estado, las políticas públicas implementadas no han servido para disminuir los índices de pobreza, esto conlleva necesariamente a la pérdida de las oportunidades de desarrollo, de una vida digna y de los derechos sociales, esto implica que no tendrán la oportunidad de una movilidad social; es decir, nunca podrán abandonar las circunstancias en que viven.

Estas carencias sí forman parte de la construcción de su identidad, son parte importante en la construcción de una "identidad social", en la construcción de un sentido de pertenencia, de clase social, esto resignifica las formas de afrontamiento y resistencia, al fortalecer estrategias como la construcción de lazos con la comunidad, la autogestión y la autonomía para mantener abierta su única oportunidad de profesionalización.

Sin embargo, el Estado ha actuado mediante la violencia más que por la mediación de los conflictos, ha recurrido de forma constante a estrategias como el acoso policial y militar, la represión, la tortura, la ejecución extrajudicial y la desaparición forzada, fenómeno caracterizado como violencia institucional o institucionalizada, como atestiguan casos como el de la desaparición de los estudiantes de la normal rural de Ayotzinapa, unos de los más dramáticos en contra de las ENR.

En este artículo proponemos que la exclusión social se debe poner a discusión no sólo como consecuencia de la pérdida de derechos, esto derivado de los fallos del sistema económico y político, que no ha podido generar mejores condiciones de vida a la población, en este caso a la rural, sino como consecuencia directa de la acción premeditada del Estado en contra de sectores específicos, como los estudiantes de las normales rurales, es decir, cuando se utiliza el poder para someter por medio de la pobreza, la violencia y la criminalización.

Se debe puntualizar que, para cerrar las ENR, el Estado ha hecho de la violencia institucional una respuesta sistemática y generalizada, esto en contra de la movilización social de los estudiantes; además, esta se ha hecho extensiva a las comunidades de origen de las y los jóvenes normalistas, las cuales también se ven obligadas a conformar estrategias de resistencia ante el abuso del poder y el despojo.

> Platicando con personal militar acerca de la desaparición forzada de los camaradas normalistas, en este caso y de acuerdo a lo manifestado por el presidente en turno en días recientes el pacto de silencio que las fuerzas armadas y otros agentes del Estado existe, aunque personal militar son familiares de nosotros su silencio en relación a este tema es absoluto, los mandos superiores en base a diferentes estrategias los han hecho callar.

Un aspecto importante dentro de la exclusión social es el fenómeno de la criminalización de los y las estudiantes de las ENR, caracterizándolos de violentos, criminales, guerrilleros, este señalamiento constante ha propiciado que las graves violaciones hayan sido disfrazadas de acciones legales y que han generado que se justifiquen episodios tan graves como la desaparición de varios de ellos. "La persecución política en contra de compañeros normalistas y egresados de nuestra normal rural ha quedado de manifiesto desde antes de los hechos ocurridos en Iguala, persecución, encarcelamiento y asesinato de activistas políticos".

Proponemos centrar el foco de análisis en la utilización de la violencia institucional o institucionalizada, esto como un elemento que por su acción busca mantener las mismas condiciones

sociales, así como el orden establecido artificialmente y el statu quo que garantiza al Estado tener el control social.

La acción de la violencia estatal y sus consecuencias es, a nuestro punto de vista, un debate al que los profesionales y académicos que investigan sobre los derechos humanos, los que estudian la realidad social, aquellos que se dedican a la atención de la salud mental y, por supuesto, a los profesionales de la salud pública, deben de partir para poner en el centro de atención a los ciudadanos, esto en contra de la narrativa del Estado y sus instituciones que pueden monopolizar el discurso a través del poder.

Interpretamos la alusión que realiza Bautista Arias (2017), al proponer un análisis crítico de la violencia "Lo que se pretende resaltar es la necesidad de sacar el tema de la violencia de los lugares comunes, que han resultado poco productivos para el desarrollo de una reflexión crítica y compleja del problema" (pág. 21).

Resulta importante sumar a esta reflexión una postura clara a favor de las víctimas, pues nos encontramos ante la construcción de estrategias de violencia desde el poder, no existe una simetría entre los actores; el Estado cuenta en este caso con la ventaja del aparato policial y militar, además de la impunidad.

> …primariamente el modo en que el abuso del poder social, el dominio y la desigualdad son practicados, reproducidos, y ocasionalmente combatidos, por los textos y el habla en el contexto social y político. El análisis crítico del discurso, con tan peculiar investigación, toma explícitamente partido, y espera contribuir de manera efectiva a la resistencia contra la desigualdad social (van Dijk, 1999, pág. 24).

A las narrativas que se construyen desde el poder se les posicionan como verdades a través de una repetición constante, en cada oportunidad se habla de la violencia como parte de la cultura de las zonas más pobres del país, de sus habitantes como proclives a esta y se dejan de lado sus causas.

> …interesa romper con la visión tradicional que desde distintas disciplinas ha llevado a concluir que existen sujetos que viven la violencia de forma pasiva, que ésta es resultado de patrones culturales y por tanto responsabilidad de la ciudadanía o que es resultado de una estrategia mal realizada por el Estado (Bautista Arias, 2017, pág. 21).

La desigualdad social y la pobreza se han transformado en formas de violencia, ello ha favorecido que factores como el crimen organizado permeen de forma más compleja en las comunidades rurales, sobre todo en aquellas que el cultivo es la única opción de supervivencia.

> …Tampoco podemos desligar esto de la desigualdad social que hay y que es espantosa en México; la pobreza ha sido incrementada deliberadamente, la riqueza se va acumulando en pocas manos y se crean millones de pobres. Al mismo tiempo se fortalece al ejército y las policías, porque saben que la reacción popular va a llegar en algún momento. Lo criminal del actual proceso económico es dejar a la gente sin posibilidad mínima de crecer, de desarrollarse (Mastrogiovanni, 2014, pág. 161).

Para entender esta relación de forma clara proponemos la siguiente definición de violencia institucional:

> La violencia institucional es un fenómeno complejo, conformado por estrategias y prácticas opresivas, coercitivas y de uso de la fuerza del Estado que, de forma reactiva o preventiva, dirige de manera unilateral y autoritaria, arbitraria e ilegítima hacia sectores sociales (a nivel individual, grupal, colectivo y socio-estructural) que manifiesten o pueden expresar inconformidad, cuestionamiento y divergencia ante las condiciones de injusticia, inequidad e insustentabilidad de un estado de cosas dominantes (Gutiérrez Rosete, 2009, pág. 20).

Para las ENR y las y los estudiantes se concreta esta violencia a través de los desalojos, detenciones, desapariciones, actuaciones arbitrarias por parte del Estado que busca controlar o destruir la organización popular.

Existe en el fenómeno de la violencia un elemento fundamental para su operación: la impunidad, esta garantiza que tanto los actores materiales como intelectuales queden libres de castigo, este pacto se observa en la medida que las víctimas tienen nulo acceso a la justicia.

> Podemos hablar de la violencia de Estado en movimientos de inconformidad social cuando la procuración y la impartición de justicia, y aún la legislación, concurren con la represión policial o militar desde el arresto de líderes y represión indiscriminada hasta masacres y desapariciones forzadas (Montemayor, 2010, pág. 183).

Para intentar comprender la utilización de estas estrategias para socavar la actividad política de las ENR, el Estado necesita construir de manera artificial "la peligrosidad de estas escuelas", ante la negativa de "otorgarle derechos de ciudadanía", estas se han utilizado contra otras expresiones divergentes, podremos precisar que este fenómeno se relaciona directamente a la percepción de riesgo de seguridad que el poder impone a estos movimientos, "…incluso en países que podríamos considerar como sociedades de normalidad democrática… surge una estrategia de guerra para enfrentar oficialmente distintos momentos y modalidades de la inconformidad social." (Montemayor, 2010, pág. 178).

Podremos cuestionar, ¿cuáles serían las motivaciones del poder para preferir la violencia institucional al diálogo? la manutención de un orden de cosas ya dado, de la interpretación propia de la democracia y los derechos de ciudadanía, cuestionar el derecho a disentir que genera una percepción de peligro para la clase dominante.

Como menciona Montemayor (2010), la caracterización de la oposición como violenta e ilegal, es factor predominante, si bien las ENR nos son movimientos de esta índole, se ha buscado imponer una narrativa similar, como una estrategia de contención y desprestigio social.

> La caracterización de tales movimientos desde la perspectiva oficial forma parte ya de una estrategia de combate y no de un análisis para comprenderlos como procesos sociales… postula un reduccionismo constante que confunde y elimina características sociales indispensables para entender políticamente los movimientos armados… Al reducir al máximo los datos de causalidad social se favorece la aplicación de medidas solamente policiacas o militares (págs. 180-181).

La forma de actuar ante las y los estudiantes de las normales rurales, sus familias y sus comunidades, resulta en una repetición constante de estrategias que han sido piedra angular de la violencia institucional en México.

> …la violencia de Estado en los movimientos sociales mexicanos del siglo XX se desplegó en una amplia gama de regiones y sectores sociales tanto en los contextos de prevención, contención, represión o persecución de procesos de inconformidad social, como en su canalización contra núcleos sociales vulnerables, sectores gremiales, regiones aisladas, comarcas, partidos políticos, movimientos subversivos, manifestaciones populares. (Montemayor, 2010, pág. 179).

Sin embargo, la violencia institucional en contra de las ENR no sólo se suscribe a las graves violaciones, sino que parte del uso del poder para generar condiciones económicas y sociales limitadas, que conllevan a la exclusión y a la desigualdad de forma premeditada.

> …en un sentido ampliado, también se concreta a través de políticas de gobierno que favorecen las condiciones de poder económico y político de unos cuantos, y que afecta las condiciones de bienestar de la población, incrementando y profundizando la pobreza, la desigualdad, la discriminación y el deterioro de la calidad de vida, de las condiciones materiales de existencia y del ambiente (Gutiérrez Rosete, 2009, pág. 21).

Es por esto que observamos cómo la violencia institucional es un elemento estructurante del Estado y de su relación con la sociedad civil, donde el primero busca de forma deliberada debilitar a los derechos humanos y donde sus consecuencias se pueden traducir en la pérdida de derechos de ciudadanía, interiorización del miedo y el terror.

> La Parra y Tortosa (2003), entienden a la violencia estructural cómo una resultante de los procesos de estructuración social originados desde el sistema como totalidad, bajando hasta las mismas bases de población sin requerir ningún acto directo para ser efectiva sobre las condiciones de vida y posibilidades de desarrollo de las personas (Bezanilla, Miranda, & González Fabiani, 2016, pág. 6).

Puntualizamos que el resultado de esta violencia pasa por la criminalización, el desprestigio y la discriminación de los actores sociales, en este caso las y los estudiantes de las ENR, y que la desigualdad y la exclusión son consecuencias directas del ejercicio del poder, Bezanilla, Miranda y González (2016) lo interpretan de la siguiente manera:

> Es por estas características, que se considera que la violencia estructural, posee una significativa carga valorativa, ya que la victimización, vulnerabilidad, exclusión y deprivación, son el resultado de un conflicto entre dos o más partes, donde el uso de los recursos públicos, es resuelto sistemáticamente de manera inequitativa a favor de la parte que ejerce el poder, como una forma de imposición y sometimiento (Martínez-Román, 1997, pág. 6).

V. Conclusión

Es ampliamente celebrado que el derecho a la educación se encuentra reconocido en el artículo 3° de la Constitución Política; no por ello, deja de ser una asignatura pendiente del Estado mexicano, al no garantizar su acceso a toda la población. En países como el nuestro, la falta de recursos públicos es uno de los factores que impiden generar las condiciones para asegurar este derecho.

No obstante, en el caso de las Escuelas Normales Rurales analizadas en este artículo, son los factores políticos e ideológicos los que han llevado al Estado a buscar su cierre en diferentes periodos de la historia, el propósito ha sido limitar las acciones políticas y expresiones autónomas y de resistencias que son parte de los ejes educativos de las escuelas; como consecuencias se niega la oportunidad a los jóvenes campesinos a recibir una educación profesional y a su vez, las comunidades no contarán con ellos para la educación de los niños, lo que afecta a una población de por sí ya inmersa en la exclusión social, acrecentando la brecha de desigualdad.

Sin embargo, al día de hoy podemos observar como las Escuelas Normales Rurales se mantienen en funcionamiento, en la medida en que logran dar respuesta a las necesidades educativas de sus comunidades y a la par, emprenden acciones para defender su modelo educativo, afrontando la violencia institucional, por tanto, el Estado es doblemente responsable de generar las condiciones materiales y sociales que permitan el derecho a la educación en las comunidades rurales del país.

VI. Referencias bibliográficas

Bautista Arias, M. (2017). El murmullo social de la violencia en México: La experiencia de los sujetos afectados por la guerra contra el narcotráfico. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana UAM-Xochimilco.

Bezanilla, J. M., Miranda, M. A., & González Fabiani, J. H. (2016). Violaciones graves a los derechos humanos: violencia institucional y revictimización. Cuaderno de crisis y emergencias, s/p.

Carro Nava, A. (14 de 01 de 2018). EF Educación futura. Periodismo de interés público. Obtenido de EF Educación futura. Periodismo de interés público: http://www.educacionfutura.org/las-normales-rurales-la-otra-reforma/

Coll, T. (enero-febrero de 2015). Las Normales Rurales: 90 años de lucha y resistencia. El Cotidiano (189), 83-94. Obtenido de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32533819012

Elortegui Uriarte, M. (2017). Un recorrido histórico de las escuelas rurales de México: el acto subversivo de hacer memoria desde los acontecimientos contra los estudiantes de Ayotzinapa. Estudios Latinoamericanos, Nueva Época, 157-178.

Fiscalía especial FEMOSPP. (2008). Informe Histórico presentado a la Sociedad Mexicana, Fiscalía especial FEMOSP. D.F: Comité 68 Pro Libertades democráticas A. C.

Flores Méndez, Y. (julio-diciembre de 2019). Escuelas Normales Rurales en México: movimiento estudiantil y guerrilla. Iztapalapa Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, 205-226.

Gutiérrez Rosete, J. G. (2009). Del estado de derecho al estado de derecha. Un acercamiento a la violencia institucional. En J. G. Gutiérrez Rosete, Ojos perdidos en tanta luz. El 28 de mayo de 2004 y los derechos humanos en Jalisco (págs. 17-50). Guadalajara: Casa del Mago.

Mastrogiovanni, F. (2014). Ni vivos ni muertos. La desaparición forzada en México como estrategia de terror. D.F: Grijalbo.

Montemayor, C. (2010). La violencia de Estado en México. Antes y después de 1968. D.F: DEBATE.

Navarrete-Cazales, Z. (Julio-diciembre de 2015). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 17(25), 17-34. Obtenido de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86941142002

Padilla, T. (marzo-abril de 2009). Las normales rurales: historia y proyecto de nación. El Cotidiano (154), 85-93. Obtenido de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32512736009

Quintana Romero, L. (marzo-abril de 2015). Ayotzinapa y las normales rurales en los estados mexicanos. (S. d. espaciales, Ed.) Boletín ciudades y regiones (12), 8-11.

Rayas Díez, E. (2004). Exclusión social y ciudadanía: claroscuros de un concepto. Aposta: Revista de ciencias sociales, 1-18.

Robertson, G. (2008). Crímenes contra la humanidad. La lucha por una justicia global. Madrid: Siglo XXI De España Editores SA.

Ruíz Muños, M. M. (2012). Derecho a la educación. Política y configuración discursiva. RMIE, 39-64.

Sánchez Encarnación, E. (08 de 02 de 2020). Tortura política y graves violaciones a los derechos humanos. (C. Olvera Cortés, Entrevistador)

van Dijk, T. (1999). El análisis crítico del discurso. Anthropos, 23-26. Obtenido de http://www.discursos.org/oldarticles/El%20an%E1lisis%20cr%EDtico%20del%20discurso.pdf

Capítulo IV

El Estado laico y las tradiciones en la educación

Sumario: *I. Introducción. II. Contexto. III. Marco jurídico. IV. Debate actual. V. Conclusiones. VI. Referencias Bibliográficas.*

Hezrai Abiezer Almonte Santiago

I. Introducción

Los derechos humanos han tomado una importancia trascendental en la última década, pues, a raíz de la reforma del 11 de junio de 2011, se han presentado cambios significativos para proteger la libertad de todas las personas. Estas modificaciones han puesto en debate múltiples conductas que desde hace años han imperado en la sociedad y que, por cuestiones convencionales, han sido admitidas a pesar de ir en contra de la libertad o el respeto de los derechos humanos.

Por ello, surge la necesidad de cuestionar temas en específico como las tradiciones y costumbres heredadas de nuestros antepasados, o con las que nos ha tocado crecer sin saber si son buenas o malas y sin razonar la razón de su existencia.

Este trabajo tiene por objeto hablar de las tradiciones que se han implementado por más de un siglo en el sistema educativo, en específico sobre el Día de Muertos. Este día se celebra en México de forma ordinaria y está en el calendario escolar de manera oficial, con él, muchas personas se identifican, pues pertenecen a la Iglesia católica y, por ende, practican con o sin devota fe, pero con plena libertad por ser una mayoría considerable en el país.

Este tema se aborda por la disputa que se ha generado en los últimos años respecto a si las tradiciones forman parte de nuestra cultura y, por lo tanto, si deben ser obligatorias en las escuelas públicas, en caso de serlo, si existe una violación al Estado laico y al derecho a la educación de las niñas, niños y adolescentes que cursan un grado en instituciones educativas públicas

El tema que se pone sobre la mesa no es nuevo, en ocasiones anteriores se ha escuchado sobre ello, pues los principales defensores del Estado laico han entablado conversatorios, seminarios, foros, etcétera, para defender las libertades de las minorías (que cada día crecen más). Es importante mencionar que grandes escritores, entre ellos abogados, politólogos, comunicadores sociales, antropólogos, entre otros, han brindado sus valiosas contribuciones al tema en cuestión, entre los que destacan Jorge Carpizo y Roberto Blancarte, por mencionar a algunos, quienes han ayudado con sus libros, publicaciones e investigaciones a tener un conocimiento más amplio y abrir el criterio para que los debates sean mejores y existan resultados óptimos que ayuden a tener una sociedad más justa y respetuosa de los derechos humanos.

Para este capítulo se utilizó un método deductivo, que parte de las ideas que se conocen sobre las tradiciones del Día de Muertos, hasta llegar a una idea en particular, donde se especificará de manera minuciosa el resultado de las investigaciones realizadas.

Surgen asuntos imprescindibles en esta investigación, respecto a las semejanzas, diferencias y confusiones que existen con las tradiciones, costumbres, cultura y patrimonio, que es necesario aclarar para la comprensión del tema en cuestión, así se evitarán anfibologías y ello será crucial para darle sentido al tópico.

II. Contexto

En México, cada año se espera con ansias el fin del mes de octubre y el principio de noviembre, cuando se realizan actividades para el Día de Muertos, debido a la gran derrama económica que se tiene en estos días en todo el país, aunque en algunos estados se concentra mayor cantidad de turistas, como en Oaxaca, Michoacán, Campeche, San Luis Potosí, Mérida, Zacatecas, entre otros. Las papelerías, tienditas, puestos de dulces típicos, centros comerciales y demás, reciben ganancias producto de los festejos, que, desde cierto punto, es algo bueno para los negocios, el comercio y el turismo del país.

En el ámbito educativo también tiene su influencia esta tradición, se ve año con año en cada escuela rural o urbana del país, principalmente, en la educación básica y media superior, donde se aprecian los trabajos realizados por niños y niñas; altares de muertos (que consisten en traer materiales como flores de cempasúchil, dulces, comida, bebidas, fotografías de sus familiares difuntos, etcétera); composiciones en verso llamadas calaveritas, en las que se realizan pequeñas rimas con referencia al difunto; incluso se piden cooperaciones económicas. Es precisamente en este ámbito donde esta tradición toma una gran importancia, pues, bajo el argumento de actividad cultural, se conmina al alumnado de hacerlo y de su importancia dentro de una identidad mexicana.

Desde los niños que no alcanzan a distinguir entre lo bueno y malo y no comprenden el fin de sus trabajos o actividades, es decir, los que cursan el kínder entre los tres y seis años, son quienes realizan las actividades antes citadas. De manera escalonada vemos actividades similares, pero con mayor esfuerzo y dedicación, en otros niveles educativos. Es de sorprender cómo una actividad que tiene a todas luces fines religiosos ha sido adentrada en espacios públicos, lo que pone en riesgo la educación de personas que se encuentran en condición de vulnerabilidad.

Este es el contexto en el que se encuentra el país, y el principal motivo por el que se realiza este capítulo.

III. Marco Jurídico

Hablar del derecho a la educación es sumergirse en materia de derechos humanos, pues tales derechos son considerados como fundamentales por el constitucionalismo mexicano. Este se robustece con normatividad internacional, como tratados, pactos, declaraciones y otros dispositivos que rigen de manera mundial y regional, y que los Estados de toda la comunidad internacional han redactado, suscrito o ratificado para que, mediante ellos, se obliguen a respetar derechos humanos, adecuar sus leyes y cooperar para lograr fines esenciales en la existencia de la humanidad.

Se hará mención de algunos tratados internacionales y legislaciones correspondientes de los temas que se verán a continuación:

a) Derecho a la educación a nivel internacional

1. Declaración Universal de los Derechos Humanos

Artículo 26.1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales;

favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

2. Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales

Artículo 10. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen que:

1. Se debe conceder a la familia, que es el elemento natural y fundamental de la sociedad, la más amplia protección y asistencia posibles, especialmente para su constitución y mientras sea responsable del cuidado y la educación de los hijos a su cargo. El matrimonio debe contraerse con el libre consentimiento de los futuros cónyuges.

Artículo 13 1. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Convienen en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Convienen asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz.

3. La convención sobre los Derechos del niño

Artículo 28 1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular: a) Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos; b) Fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad; c) Hacer la enseñanza superior accesible a todos, sobre la base de la capacidad, por cuantos medios sean apropiados; d) Hacer que todos los niños dispongan de información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales y tengan acceso a ellas; e) Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar. 2. Los Estados Partes adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar por que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la presente Convención. 3. Los Estados Partes fomentarán y alentarán la cooperación internacional en cuestiones de educación, en particular a fin de contribuir a eliminar la ignorancia y el analfabetismo en todo el mundo y de facilitar el acceso a los conocimientos técnicos y a los métodos modernos de enseñanza. A este respecto, se tendrán especialmente en cuenta las necesidades de los países en desarrollo.

Artículo 29 1. Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a:

a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades; b) Inculcar al niño el respeto de los derechos

humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas; c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya; d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena; e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural. 2. Nada de lo dispuesto en el presente artículo o en el artículo 28 se interpretará como una restricción de la libertad de los particulares y de las entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza, a condición de que se respeten los principios enunciados en el párrafo 1 del presente artículo y de que la educación impartida en tales instituciones se ajuste a las normas mínimas que prescriba el Estado.

Artículo 32 1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a estar protegido contra la explotación económica y contra el desempeño de cualquier trabajo que pueda ser peligroso o entorpecer su educación, o que sea nocivo para su salud o para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral o social. 2. Los Estados Partes adoptarán medidas legislativas, administrativas, sociales y educacionales para garantizar la aplicación del presente artículo. Con ese propósito y teniendo en cuenta las disposiciones pertinentes de otros instrumentos internacionales, los Estados Partes, en particular: a) Fijarán una edad o edades mínimas para trabajar; b) Dispondrán la reglamentación apropiada de los horarios y condiciones de trabajo; c) Estipularán las penalidades u otras sanciones apropiadas para asegurar la aplicación efectiva del presente artículo.

Artículo 33 Los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas, incluidas medidas legislativas, administrativas, sociales y educacionales, para proteger a los niños contra el uso ilícito de los estupefacientes y sustancias sicotrópicas enumeradas en los tratados internacionales pertinentes, y para impedir que se utilice a niños en la producción y el tráfico ilícitos de esas sustancias.

4. La Convención americana de derechos Humanos

Artículo 12.1. Toda persona tiene derecho a la libertad de conciencia y de religión. Este derecho implica la libertad de conservar su religión o sus creencias, o de cambiar de religión o de creencias, así como la libertad de profesar y divulgar su religión o sus creencias, individual o colectivamente, tanto en público como en privado.

2. Nadie puede ser objeto de medidas restrictivas que puedan menoscabar la libertad de conservar su religión o sus creencias o de cambiar de religión o de creencias.

Derecho a la educación en la legislación mexicana

1. Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos

Artículo 3o. Toda persona tiene derecho a la educación.

Corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por este, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica.

Artículo 5o.- La educación que el Estado imparta será laica y, por lo tanto, se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa.

Artículo 8o.- El criterio que orientará a la educación que el Estado y sus organismos descentralizados impartan -así como toda la educación preescolar, la primaria, la

secundaria, media superior, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica que los particulares impartan- se basará en los resultados del progreso científico; luchará contra la ignorancia y sus causas y efectos, las servidumbres, los fanatismos, los prejuicios, la formación de estereotipos, la discriminación y la violencia especialmente la que se ejerce contra las mujeres y niños, debiendo implementar políticas públicas de Estado orientadas a la transversalidad de criterios en los tres órdenes de gobierno.

III.- Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos

Artículo 73.- Los consejos de participación social a que se refiere esta sección se abstendrán de intervenir en los aspectos laborales de los establecimientos educativos y no deberán participar en cuestiones políticas ni religiosas.

c) Libertad religiosa a nivel internacional

En materia religiosa no existe un tratado, convención o instrumento internacional que sea exclusivo para abordar este tema, pues las personas que ejercen una creencia religiosa pertenecen a otros grupos; niñez, indígenas, mujeres, adultos mayores, por ejemplo. No obstante, existen instrumentos que tocan el tema para garantizar esta libertad y establecer pautas para que los Estados puedan dictar normas que salvaguarden el ejercicio pleno de todas las personas a ese derecho. A continuación, se enumeran.

1. La Declaración Americana de los Derechos y deberes del hombre

Artículo 3. Toda persona tiene el derecho de profesar libremente una creencia religiosa y de manifestarla y practicarla en público y en privado.

Artículo 22. Toda persona tiene el derecho de asociarse con otras para promover, ejercer y proteger sus intereses legítimos de orden político, económico, religioso, social, cultural, profesional, sindical o de cualquier otro orden.

2. La Declaración universal de los Derechos Humanos

Artículo 2. Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión.

Artículo 18. Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión; este derecho incluye la libertad de cambiar de religión o de creencia, así como la libertad de manifestar su religión o su creencia, individual y colectivamente, tanto en público como en privado, por la enseñanza, la práctica, el culto y la observancia.

Artículo 26: 2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

3. Convención Americana de Derechos Humanos

Artículo 1. 1. Los Estados Partes en esta Convención se comprometen a respetar los derechos y libertades reconocidos en ella y a garantizar su libre y pleno ejercicio a toda persona que esté sujeta a su jurisdicción, sin discriminación alguna por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición social.

Artículo 12.1. Toda persona tiene derecho a la libertad de conciencia y de religión.

Este derecho implica la libertad de conservar su religión o sus creencias, o de cambiar de religión o de creencias, así como la libertad de profesar y divulgar su religión o sus creencias, individual o colectivamente, tanto en público como en privado.

2. Nadie puede ser objeto de medidas restrictivas que puedan menoscabar la libertad de conservar su religión o sus creencias o de cambiar de religión o de creencias.

3. La libertad de manifestar la propia religión y las propias creencias está sujeta únicamente a las limitaciones prescritas por la ley y que sean necesarias para proteger la seguridad, el orden, la salud o la moral públicos o los derechos o libertades de los demás.

4. Los padres, y en su caso los tutores, tienen derecho a que sus hijos o pupilos reciban la educación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.

Artículo 13. 5. Estará prohibida por la ley toda propaganda en favor de la guerra y toda apología del odio nacional, racial o religioso que constituyan incitaciones a la violencia o cualquier otra acción ilegal similar contra cualquier persona o grupo de personas, por ningún motivo, inclusive los de raza, color, religión, idioma u origen nacional.

Artículo 16.1. Todas las personas tienen derecho a asociarse libremente con fines ideológicos, religiosos, políticos, económicos, laborales, sociales, culturales, deportivos o de cualquiera otra índole.

Artículo 22. 8. En ningún caso el extranjero puede ser expulsado o devuelto a otro país, sea o no de origen, donde su derecho a la vida o a la libertad personal está en riesgo de violación a causa de raza, nacionalidad, religión, condición social o de sus opiniones políticas.

Artículo 27.1. En caso de guerra, de peligro público o de otra emergencia que amenace la independencia o seguridad del Estado parte, éste podrá adoptar disposiciones que, en la medida y por el tiempo estrictamente limitados a las exigencias de la situación, suspendan las obligaciones contraídas en virtud de esta

Convención, siempre que tales disposiciones no sean incompatibles con las demás obligaciones que les impone el derecho internacional y no entrañen discriminación alguna fundada en motivos de raza, color, sexo, idioma, religión u origen social.

4. Pacto internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales

Artículo 2. 2. Los Estados Partes en el presente Pacto se comprometen a garantizar el ejercicio de los derechos que en él se enuncian, sin discriminación alguna por motivos

de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición social.

Artículo 13.1. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Convienen en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Convienen asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz.

5.Pacto internacional de Derechos civiles y políticos

Artículo 2, 4, 18, 20, 24, 26, y 27 nos menciona la importancia de respetar la libertad religiosa y evitar distinciones de esta índole, así como de otras causas.

Pese a las restricciones que pudieran realizarse debido a algunas circunstancias, siempre se evitará caer en violaciones por razones religiosas.

El artículo 27 resalta que en los Estados donde existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas, no se negará a las personas que pertenezcan a dichas minorías el derecho que les corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión y emplear su propio idioma.

6. Convención para la Prevención y la Sanción del Delito de Genocidio

Artículo II. En la presente Convención, se entiende por genocidio cualquiera de los actos mencionados a continuación, perpetrados con la intención de destruir, total o parcialmente, a un grupo nacional, étnico, racial o religioso, como tal:

a) Matanza de miembros del grupo;
b) Lesión grave a la integridad física o mental de los miembros del grupo;
c) Sometimiento intencional del grupo a condiciones de existencia que hayan de acarrear su destrucción física, total o parcial;
d) Medidas destinadas a impedir los nacimientos en el seno del grupo;
e) Traslado por fuerza de niños del grupo a otro grupo.

7. Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial

Artículo 5. En conformidad con las obligaciones fundamentales estipuladas en el artículo 2 de la presente Convención, los Estados partes se comprometen a prohibir y eliminar la discriminación racial en todas sus formas y a garantizar el derecho de toda persona a la igualdad ante la ley, sin distinción de raza, color y origen nacional o étnico, particularmente en el goce de los derechos siguientes:

VII) El derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión.

8. Convención sobre los Derechos del Niño

Artículo 2. 1. Los Estados Partes respetarán los derechos enunciados en la presente Convención y asegurarán su aplicación a cada niño sujeto a su jurisdicción, sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres o de sus representantes legales. 2. Los Estados Partes tomarán todas las medidas apropiadas para garantizar que el niño se vea protegido contra toda forma de discriminación o castigo por causa de la condición, las actividades, las opiniones expresadas o las creencias de sus padres, o sus tutores o de sus familiares.

Artículo 14. 1. Los Estados Partes respetarán el derecho del niño a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión. 2. Los Estados Partes respetarán los derechos y deberes de los padres y, en su caso, de los representantes legales, de guiar al niño en el ejercicio de su derecho de modo conforme a la evolución de sus facultades. 3. La libertad de profesar la propia religión o las propias creencias estará sujeta únicamente a las limitaciones prescritas por la ley que sean necesarias para proteger la seguridad, el orden, la moral o la salud públicos o los derechos y libertades fundamentales de los demás.

Artículo 29. 1. Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a:

a. Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades;
b. Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas;
c. Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya;
d. Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena;
e. Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural.

2. Nada de lo dispuesto en el presente artículo o en el artículo 28 se interpretará como una restricción de la libertad de los particulares y de las entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza, a condición de que se respeten los principios enunciados en el párrafo 1 del presente artículo y de que la educación impartida en tales instituciones se ajuste a las normas mínimas que prescriba el Estado.

9. Declaración sobre la eliminación de todas las formas de intolerancia y discriminación fundadas en la religión o las convicciones

Artículo 2.1. Nadie será objeto de discriminación por motivos de religión o convicciones por parte de ningún Estado, institución, grupo de personas o particulares.

2. A los efectos de la presente Declaración, se entiende por "intolerancia y discriminación basadas en la religión o las convicciones" toda distinción, exclusión, restricción o preferencia fundada en la religión o en las convicciones y cuyo fin o efecto sea la abolición o el menoscabo del reconocimiento, el goce o el ejercicio en pie de igualdad de los derechos humanos y las libertades fundamentales.

10. Protocolo adicional al Convenio para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales

Artículo 2. A nadie se le puede negar el derecho a la instrucción. El Estado, en el ejercicio de las funciones que asuma en el campo de la educación y de la enseñanza, respetará el derecho de los padres a asegurar esta educación y esta enseñanza conforme a sus convicciones religiosas y filosóficas.

d) Libertad religiosa en la legislación mexicana

1. Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos

Artículo 3: Corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por éste, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica.

Artículo 24. Toda persona tiene derecho a la libertad de convicciones éticas, de conciencia y de religión, y a tener o adoptar, en su caso, la de su agrado. Esta libertad incluye el derecho de participar, individual o colectivamente, tanto en público como en privado, en las ceremonias, devociones o actos del culto respectivo, siempre que no constituyan un delito o falta penados por la ley. Nadie podrá utilizar los actos públicos de expresión de esta libertad con fines políticos, de proselitismo o de propaganda política.

El Congreso no puede dictar leyes que establezcan o prohíban religión alguna.

Los actos religiosos de culto público se celebrarán ordinariamente en los templos. Los que extraordinariamente se celebren fuera de éstos se sujetarán a la ley reglamentaria.

Artículo 27. II. Las asociaciones religiosas que se constituyan en los términos del artículo 130 y su ley reglamentaria tendrán capacidad para adquirir, poseer o administrar, exclusivamente, los bienes que sean indispensables para su objeto, con los requisitos y limitaciones que establezca la ley reglamentaria.

Artículo 130. El principio histórico de la separación del Estado y las iglesias orienta las normas contenidas en el presente artículo. Las iglesias y demás agrupaciones religiosas se sujetarán a la ley.

Asimismo, la ley de asociaciones religiosas y culto público, a lo largo de sus 35 artículos describe la estructura jurídica que integrará a las mismas, sus funciones, derechos y limitaciones en el ejercicios de algunos derechos políticos y civiles, que resulta necesario la consideración del Estado para las iglesias a fin que quienes deseen participar de este derecho puedan hacerlo con la seguridad que no serán perseguidos o menoscabos en todas sus libertades por pertenecer o no a un grupo religioso.

IV. Debate Actual; el Estado laico y las tradiciones en la educación

Cultura, tradiciones y patrimonio

Cultura

Octavio Paz (1950) define a la cultura como un conjunto de actitudes, creencias, valores, expresiones, gestos, hábitos, destrezas, bienes materiales, servicios y modos de producción que caracterizan a un conjunto de una sociedad.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2014) menciona que la cultura es:

> El conjunto distintivo de una sociedad o grupo social en el plano espiritual, material, intelectual y emocional que comprende el arte y literatura, los estilos de vida, los modos de vida común, los sistemas de valores, las tradiciones y creencias. La define como el conjunto de rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que nos caracterizan como sociedad o grupo social. Esta visión, engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, derechos fundamentales, como seres humanos, los sistemas de valores, tradiciones, costumbres y creencias (pág. 10).

La cultura es un tema de imprescindible valor dentro de cualquier rubro o materia, pues es aquel conocimiento del pasado que permite tener una mejor concepción del presente, con el que podemos saber el porqué de la existencia de diversas cosas que caracterizan a la sociedad. Es un todo contemplado por distintos tópicos que tienen un sin fin de conocimientos complejos, que forman materias o temas por estudiar. Hablar de cultura es hablar de lenguaje, religión, tradiciones, fiestas y más. Su existencia no implica una homogeneidad en sus actividades o creencias, pues dentro de una cultura pueden existir prácticas que sean muy distintas entre sí, o creencias disímbolas dentro de una misma circunscripción geográfica. A esta diferenciación dentro de la misma cultura se le conoce como subcultura (Bate, 1948).

Estas diferencias no son completas, porque dentro del mismo país, aunque existan prácticas sociales distintas, hay ciertas actividades, ideologías u objetivos que los unen y permiten que sea la misma cultura, pero con algunas costumbres diferentes.

Hablar de las subculturas es un tema que puede tomarse desde un punto de vista global, pues no existe una cultura única y verdadera, todas son verdaderas y tienen cosas en común que las unen, así como cosas que las diferencian; eso precisamente es lo que hace rico y maravilloso el tema de la cultura.

Para Claudio Malo González (2000) la cultura es un tema de herencia social, donde todos los elementos que forman la esencia de las personas y pueblos se transmiten de generación en generación. De tal manera que la cultura se realiza por prácticas convencionales, pero no siempre son ininteligibles, sino que se escoge cierta parte de la herencia que se desea que subsista en el presente, es decir, de todo aquello que se realizó en un tiempo determinado se elige lo que la nueva generación logra aceptar y que se transmitirá a la próxima generación, es por eso que, de todas las cosas que existieron hace miles o cientos de años, solamente algunas pocas son practicadas en la actualidad.

Tradición

Suele confundirse las palabras tradición y cultura, de tal manera que causa sinonimia en las personas, que en un lenguaje poco profundo se refieren al tema, no obstante, estamos frente a dos conceptos diferentes, que, si bien es cierto, son términos que van de la mano, uno lleva a otro, pues al estudiar la cultura imprescindiblemente se hablará de la tradición.

Para Javier Marcos Arévalo (2004), la tradición no se hereda genéticamente, se transmite socialmente y deriva de un proceso de selección cultural. La parte de la cultura seleccionada en el tiempo con una función de uso en el presente, se le conoce como tradición.

Cuando se habla tradición, se está ante un tema de selección social de la herencia cultural que la misma sociedad en un tiempo anterior entrega a la nueva generación, y que esta decide tomar y aplicar en el tiempo presente, y así subsistir prácticas antiguas; no obstante, llegan a sufrir una alteración en esa transición temporal, pues, en la adaptación a la actualidad, puede encontrarse con un entorno social, económico, jurídico o cultural diferente al anterior. De tal forma que las

tradiciones, en palabras de Marco Arévalo (2004), “no consiste en la reproducción, o el calco prístino, del supuesto patrón original, ya que la réplica del pasado no se hace con toda fidelidad” (pág. 927).

La misma etimología de la palabra tradición anticipa la concepción, viene del latín traditio, traditionis; que significa transmitir o entregar. Es decir, la tradición es lo que pasa a través de las generaciones o se entrega de una a otra.

En palabras de Gérard Lenclud (1987) “No es el pasado el que produce el presente, sino a la inversa, el presente quien configura al pasado” (pág.110).

Esto conforme al orden de ideas que se ha planteado, pues las sociedades presentes son las que seleccionan las tradiciones anteriores que se ejecutarán en un tiempo futuro.

Es así como las tradiciones se han practicado en México y que cada vez que se ejecutan o se actualizan llegan a tener alcances diferentes, unos tantos positivos, pero en ocasiones negativos o que pueden violar derechos humanos, esto no se da porque en sí las tradiciones sean malas, sino que, el mismo cambio social y el progreso de las libertades humanas exige el replanteamiento de lo que moral y jurídicamente es bueno, malo, permitido y prohibido.

Patrimonio

Cuando se habla de patrimonio se hace referencia a las selecciones culturales que la sociedad hace, integrado por las manifestaciones más importantes para un grupo mayoritario, entre las cuales se encuentran símbolos que generan en la conciencia de la sociedad una identidad o sentido a su origen, ya sea étnico, religioso o ideológico. Suelen ser entonces las expresiones, vestigios, cualidades y características que los distinguen y hacen ser diferentes, pero que dan sentido a la vida de una nación.

Para Javier Marcos Arévalo (2012) el patrimonio es considerado por el momento histórico, y los grupos hegemónicos, los cuales, debido a su fuerza y mayoría, sienten una identidad que alcanza mayor visibilización que el de otros grupos minoritarios.

La Unesco (2004) define el patrimonio de la siguiente manera:

> El Patrimonio Mundial es el conjunto de bienes culturales y naturales que hemos heredado de nuestros antepasados y que nos permiten entender y conocer la historia, las costumbres y las formas de vida hasta el momento actual. Es la base sobre la cual la humanidad construye su memoria colectiva y su identidad, es lo que nos hace identificarnos con una cultura, con una lengua, con una forma de vivir concreta (pág. 3).

La Unesco distingue tres tipos de patrimonio: el cultural, el natural y bienes mixtos. Entre estos se pueden apreciar desde, edificios, monumentos, tradiciones, ideas, cuestiones históricas, etcétera.

Es de esta forma como se relacionan la cultura, las tradiciones y el patrimonio, elementos importantes para el debate del tema central, adelante examinaré cómo estas prácticas se intersecan con cuestiones educativas y con el respeto de las libertades, tales como la de conciencia y de religión.

Orígenes de la tradición del Día de Muertos

Mucho se ha hablado de la celebración del día o los días de muertos en México, pero más es lo que se practica que lo que se dice, el Día de Muertos es una tradición que el mundo en general ha identificado como mexicana, ha causado una identidad en ciertos grupos religiosos o ideológicos de la sociedad, de tal forma que se cree que es una práctica meramente de origen nacional. Sin embargo, la historia ayuda a comprender el génesis de estas actividades que todavía se practican, se entenderá el porqué de esta tradición, sus alcances positivos y negativos dentro del andamiaje social mexicano.

La fiesta céltica de Samaín

Los celtas fueron un grupo de pueblos que habitaron en algunas regiones de Europa. Dicha civilización se desarrolló dentro de la Edad de Hierro, pueblos que tuvieron una gran importancia, y que se distinguían por su lenguaje y sus creencias religiosas en las que se denotaban fiestas importantes para ellos. No es el tema hablar a profundidad de esta cultura, sino tomar en cuenta algunas actividades que realizaron y que evolucionaron a las fiestas relacionadas con el Día de Muertos.

Para los celtas (así como para la mayoría de los pueblos y civilizaciones que han existido) la muerte ha representado algo importante en sus vidas. Había una fiesta muy sobresaliente donde manifestaban la importancia de la muerte, la llamaban Samaín o Samhaim, la cual marcaba el fin del año y en la que se hacían ritos con máscaras y atuendos, pues creían que con eso ahuyentaban a los malos espíritus, era una fiesta de comunión con los difuntos, quienes por ese día tenían permiso de convivir con el mundo de los vivos, ya sea con sus familias o seres queridos. Esta fiesta representaba momentos importantes, como el fin y comienzo de un nuevo año, así como el tiempo de cosechar, y de hacer un balance de los suministros de los alimentos y del ganado para el verano imperante. El Samaín se realizaba en las vísperas del 1 de noviembre y, entre otras actividades, Manuel Alberro

expresa que era costumbre vaciar nabos, posteriormente calabazas para ponerles dentro velas, debido a una tradición irlandesa.

El Día de Todos los Santos y de los difuntos para la Iglesia católica

Como ya se ha mencionado sobre la importancia de la fiesta de Samaín para los pueblos celtas, es digno de mencionar que fue precisamente dicha fiesta la que obligó a la Iglesia católica (quien en aquel entonces ejercía un poder divino-político, dentro de un Estado el cual fue Roma) a dar origen a lo que se le conoce como el Día de Todos los Santos y de los difuntos.

Cuando los clérigos católicos veían en los pueblos conquistados (que eran muchos) prácticas tan arraigadas y que, debido a su importancia y la devoción con las que las realizaban, resultaba casi imposible quitarlas; optaban por respetarlas (hasta cierto punto) y trataban de asimilarlo como una tradición propia, aunque era parte de una estrategia para que poco a poco inculcaran su doctrina o que esta no fuera relegada por falta de comprensión o fuerza hacia los pueblos subyugados.

Hay discordia sobre quién y qué día se declaró oficialmente esta festividad católica, y que se empezó a utilizar en todos los países cristianos donde la Iglesia tenía presencia. Para Manuel Alberro (2006), fue el Papa Gregorio I, quien, en 601, convirtió la festividad Samaín en el Día de Todos los Santos y el Día de los Fieles Difuntos. Sin embargo, para otros investigadores como María Ángeles Buendía, María Bueno, Manuel González Novo y Rosa María Lucha, fue el papa Bonifacio IV, quien el 13 de mayo de 609 o 610, reemplazó esas “prácticas paganas” y utilizó el panteón romano para hacerlo templo de la Virgen y los Mártires.

Posteriormente, según Santiago de la Vorágine, el papa Gregorio III trasladó la fiesta al día habitual en que se realizaba el Samaín, es decir, el 1 de noviembre, y que el papa Gregorio IV, en el siglo VII, hizo extensa esta festividad en todos lados donde la Iglesia tenía presencia.

De esta forma nace lo que se conoce como sincretismo religioso, entre las fiestas de una civilización celta y las tradiciones de una Iglesia católica que imperó en gran parte del mundo, de la que, en la actualidad, somos testigos de sus alcances.

El Día de Muertos en México

En el México desconocido, aquel que por cuestiones históricas no pudimos vivir, donde solamente quedan algunos vestigios para comprender las civilizaciones y culturas que existieron en esta misma circunscripción geográfica, estaba lleno de tradiciones, costumbres y prácticas culturales. La muerte también tenía su sentido, si bien no como en otros pueblos, sí representaba una esencia de su existencia, como presente, como futura.

Para nuestros antepasados existían los lugares de la muerte, lo cuales son espacios donde los difuntos van a morar:

1. Mictlán o "lugar de los muertos" donde impera Mictlantecuhtli, "el señor de la muerte".

2. Tlalocan "lugar del Tlaloc".

3. Tonatiuhichan "la casa del sol" morada de Huitzilopochtli.

4. Cincalco "la casa del maíz", regido por Huemac.

Manuel Alberro (2004) expresa lo siguiente:

> Los aztecas conservaban calaveras como trofeos, y las exhibían durante estos rituales anuales. Las calaveras simbolizaban muerte y renacimiento, y servían para honrar a los muertos, que ellos creían que regresaban a este mundo a visitarles durante ese festival de un mes de duración. Al contrario que los españoles, que consideraban la muerte como el final de la vida, los mexicanos la veían como una continuación de la

vida. Para ellos, la vida era un sueño, y sólo la muerte podía hacer que se sintieran plenamente despiertos (pág. 2).

Una vez iniciada la conquista, los españoles aplicaron el mismo sistema para las actividades culturales que utilizaron en los pueblos célticos, al tomar sus tradiciones e implementar nuevas que fueran similares, pero que con el tiempo se mezclaron por completo y creó un sincretismo religioso entre lo que existía en cada cultura y lo que existirá en las próximas generaciones. Dichas celebraciones se convirtieron en el Día de Muertos, que venían de orígenes del Samaín, y por esa razón tienen muchas similitudes hoy en día con las actividades que se realizan en algunos países que, a pesar de la diferencia cultural, por medio de la religión, aún se practica en las mismas fechas.

III. El Estado laico, laicidad y laicismo

La separación del Estado y las iglesias es un tema que, aunque se ha estudiado por diversos juristas, politólogos, antropólogos y demás profesionistas de las ciencias sociales, es muy poco comprendido por la sociedad, pues no resulta de su interés, por esta misma circunstancia su aplicación o respeto resulta violentado en la vida cotidiana de todas y todos y, como se ignora, no se percibe una situación grave.

En este apartado se distinguirán los tres conceptos más importantes para entender la separación del Estado con las iglesias, entre los que se encuentran: el Estado laico, laicidad y el laicismo. Una vez comprendidos estos tópicos, se estructurará mejor el tema principal de este capítulo.

Laicidad

Roberto Blancarte (2008) lo define como "un régimen social de convivencia, cuyas instituciones políticas están legitimadas principalmente por la soberanía popular y no por elementos religiosos" (pág. 31).

Hablar de laicidad es referirse a momentos históricos importantísimos para los derechos humanos, pues buscan respeto de las libertades de todas las personas. La primera ocasión en que se utilizó dicho término fue en 1871 en Francia, cuando se pretendía que la enseñanza educativa no fuera religiosa o que perteneciera a una religión en particular, sino que fuera sin fines religiosos (católica en particular). Fue así como en Francia comienza a usarse ese concepto, estableciéndose en los principales diccionarios de aquel tiempo.

Sin embargo, la palabra laicidad, según Roberto Blancarte, hace referencia a una manera de desarrollo social, donde todas las instituciones públicas que sirven para beneficio de todas las personas están facultadas por la ciudadanía y no por instituciones o fines religiosos. Aquellas instituciones que por siglos pertenecieron al clero y que se legitimaban por el poder religioso que el monarca ejercía o concesionaba a los clérigos habían llegado a su fin, ahora era necesario que se legitimaran, pero sin la intromisión de la iglesia romana, pues, era preciso que el Estado (entendiéndose como aquel soberano compuesto por la voluntad del pueblo y para el pueblo) legitimara con su poder político todas aquellas instituciones. Fue así como desde las actas y registros de nacimiento, matrimonios, herencias y testamentos, y hasta decesos, pasaron a manos del pueblo, lo que en otras partes del mundo se le llamó secularización.

A partir de ese momento es cuando se comienza una lucha para recuperar los bienes que le pertenecían al Estado (desde una óptica jurídica), de tal forma, que, aún los bienes materiales, como predios, templos, ejidos, etcétera, fueron quitados de manos del clero y regresados al Estado –comúnmente llamado desamortización de las manos muertas–.

La laicidad no significa una concepción anticlerical y antirreligiosa, sino que nace para establecer una estructura necesaria que garantiza la libertad religiosa y lo que se relaciona con ella, y

que, con el paso del tiempo, surgieron nuevos conceptos y ampliaron beneficios, que tocaron temas como la libertad de conciencia y de convicciones éticas.

Como dijera Bernardo Barraco, la laicidad no va contra el clero ni contra las religiones, ni es anticatólico, por el contrario, esta sirve para garantizar la existencia de todas ellas, de hecho, se puede argumentar que surge precisamente como un marco institucional necesario para el desarrollo de las libertades religiosas, particularmente la libertad de creencias y la de culto.

Laicismo

El laicismo es la actividad que implica realizar acciones concretas para evitar la intervención de las religiones y de sus representantes en materia pública. Es aquel donde el Estado adopta una actitud de neutralidad respecto del poder religioso y separando drásticamente el poder político del espiritual en las decisiones que toma, tornándose en una actitud indiferente y a menudo hostil frente al hecho religioso (Gelli, 2005).

Debido al conflicto que generó la desamortización, y la intención de lograr una completa separación del Estado y la religión, así como el objetivo de la laicidad que era quitar las instituciones públicas de manos del clero, se generó una lucha con la que se identificó al laicismo, no precisamente significa guerra contra la religión o el clero de aquel tiempo, sino que, con esperanza de ese objetivo, se llevaron a cabo situaciones muy difíciles para la religión, la que terminó por oponerse a ese movimiento.

El laicismo es entendido generalmente como una ausencia de relaciones entre las confesiones religiosas y el Estado, a las que este debe ignorar. Esta posición sustituye a las religiones, y hace jugar a esa ideología el mismo rol que ella imputaba a las religiones en el pasado.

Estado laico

Para Valerio Zanone (1991):

> Estado laico se refiere a las corrientes políticas que sostienen la autonomía de las instituciones públicas y de la sociedad civil respecto del magisterio eclesiástico y de la injerencia de las organizaciones confesionales, el régimen de separación jurídica entre Estado e iglesia y la garantía de libertad de los ciudadanos en la confrontación con ambos poderes (pág. 162).

La palabra "laico" viene del griego *laikós*, del pueblo, que se deriva a su vez de "laos", pueblo. Se utilizó originalmente para referirse a los fieles cristianos, distinguiéndolos de los miembros del clero, quienes controlan los sacramentos: diáconos, presbíteros o sacerdotes y prelados u obispos. No fue sino hasta el siglo XIX que el término "laico" comienza a denotar aquel espacio que sale del control eclesiástico.

Ya se mencionó que la razón del surgimiento del Estado laico es la preservación de la libertad de conciencia. Pero fue este un proceso paulatino que tuvo lugar entre los siglos XVI y XVIII, en medio de guerras de religión, de reconocimiento de derechos de creencia y de culto, así como la gestación de una ciudadanía no necesariamente identificada a una adscripción religiosa o eclesial.

La libertad religiosa surge bajo concepto de Estado laico, el cual se convirtió en una garantía de diversas libertades, al destacar la de conciencia, asociación, religión, reunión, expresión, entre otras más. El Estado laico es necesario para que existan dentro de una multiculturalidad en un país como México.

La lucha por mantener un estado laico en pleno siglo XXI no es fácil, especialmente cuando todavía no se erradican algunas prácticas que discriminan el derecho de las minorías, es por ello que

la mejor defensa de todos los grupos que pueden llegar a ser o son vulnerables en sus derechos es precisamente el Estado laico.

4. La importancia de la educación laica en México

La educación se ha convertido en un derecho humano imprescindible en el desarrollo y progreso del ser humano (aunque todos los derechos son importantes y no existe uno mejor o mayor que otro), es a través de la educación que se forman los verdaderos valores de la humanidad y donde se encuentra un sentido a su existencia.

A partir de la pugna que se ha realizado en defensa de los derechos humanos desde el pasado y en este siglo, existen libertades que han ganado un espacio de respeto en sus campos de aplicación, una de ellas es la educación, porque hoy en día se tocan temas sobre el derecho de acceso a internet con relación a la educación, y que en las situaciones actuales de pandemia que se atraviesan, toman más sentido y peso.

No obstante, es tan complejo el mundo del derecho a la educación que, a pesar de su gran estudio en diversas ramas, aún existen temas poco tocados que faltan por estudiar, o que no existe un cambio significativo en el pragmatismo social.

La educación laica

La historia menciona que la educación siempre ha sido un reto en México, pues, durante La Colonia, sólo se brindaba educación a las personas de alcurnia, y se desdeñaba a los obreros e integrantes de clases bajas. Esta "educación" era exclusivista dentro de un estado confesional denominado la Nueva España, donde imperaba la religión católica en todos los sentidos, y en la educación no era la excepción. El catecismo dilucidado por los sacerdotes, las corrientes ideológicas que iban en favor del poder divino y de la preeminencia del clero, eran partes de la enseñanza en aquel momento.

Con la llegada de las luchas sociales en el siglo de las luces, y con ello las independencias de países americanos, comenzó lo que anteriormente se había denominado laicidad, donde las instituciones públicas comenzaron a ser legitimadas por el poder soberano del pueblo, dentro de esas instituciones se encontraron las escuelas públicas.

Fue hasta las leyes de reforma cuando se estableció que de manera gratuita y obligatoria se impartiera una educación en México. Dicha educación debería ser sin fines religiosos y laica, como en esta actualidad. Sergio Pérez (2012) refiere que fue en el porfiriato cuando se estableció un verdadero sentido laico, pues se excluyó a los ministros de culto de las escuelas públicas. Mariana Molina (2018) escribe que la iglesia fue quien, desde La Colonia, monopolizó la educación, no obstante, tras la independencia, intentó seguir en el control de ese ámbito.

Beneficios de la educación laica

Auguste Comte (1844), en su libro el Discurso sobre el Espíritu Positivo, menciona que, para que algo tenga una validez universal, debe tener un sistema metodológico que pueda verificarse empíricamente y que sea un trabajo muy riguroso, las teorías y dogmas que no sean comprobados a la luz de la razón prescindirán de veracidad.

Misael Flores Vega y Jaime Espejel Mena (2010), mencionan que la actitud que el Estado toma frente a la educación laica se centra en los contenidos que deben ser impartidos de manera imparcial, neutral y evitar beneficiar a alguna ideología política o religiosa y desdeñar a un grupo minoritario de la sociedad.

En *La teoría de la justicia* de John Rawls, se menciona que, si el Estado proporciona algún tipo de beneficio o ventaja a determinado grupo, ya sea religioso, político o de otra índole, se promueven

injusticias para el resto de la sociedad; no obstante, si opta por tener una postura neutral, existirá una mejor relación con todas las personas, pues se evita intervenir en el modus vivendi de cada uno de ellos.

Misael Flores Vega, y Jaime Espejel Mena (2010), mencionan que:

> La educación laica per se no tiene sentido alguno hasta observar sus ventajas, como los mecanismos que ofrece a los hombres para que opten por los medios que los encaminen hacia la autorrealización y autodeterminación individual y colectiva. Una ventaja inconmensurable es la ausencia del patrocinio de algún tipo de fundamentalismo o integrismo: el laicismo en la educación tiene la ventaja de conceder al individuo las herramientas analíticas, instrumentales y espirituales para buscar un modelo de vida buena, secular y tolerante ante la diversidad ideológica, política y etnocultural (pág. 176).

El Estado, mediante su normativa, es quien garantiza a todas las personas que de manera libre puedan escoger y practicar la religión de su agrado. De tal manera que ejerce un respeto y reconocimiento a todas las religiones por igual sin importar el número de adeptos, ya sea una iglesia mayoritaria o minoritaria. Es aquí donde reside la importancia de una educación laica, que además de garantizar la libertad de religión, se instruye para ser realmente libre y sin estigmas que definan el camino que deben seguir en cuestiones religiosas, ya que ese sendero le toca escogerlo a cada persona de manera autónoma y con pleno entendimiento.

5. Violaciones a Derecho Humanos que han provocado algunas tradiciones

Las tradiciones son las selecciones sociales que se hacen de la cultura, que un cierto grupo hereda a otra como elementos que los identificaron en un tiempo determinado.

Cuando se habla de tradiciones, no me refiero a un tema negativo para la sociedad, por el contrario, las tradiciones ayudan a conocer mejor la historia de México y el mundo; sin embargo, hay que dejar claro que, en muchas ocasiones, las tradiciones que se realizaron por nuestros predecesores fueron violatorias de derechos humanos, pese a que un reconocimiento o un sistema de protección de estos no existiera.

Para citar ejemplos a lo largo del mundo, la organización Human Rights Watch, en su artículo *El Problema de la Tradición,* enumera un sin fin de tradiciones que se viven día a día en diversos países de todos los continentes, donde miles de personas son violentadas en sus derechos.

En Arabia Saudita, un país confesional de la religión musulmana, las mujeres viven en un estado de vulnerabilidad mayor que en otros países, pues, según las tradiciones religiosas, no se les permite a las niñas, jóvenes y adultas realizar desde actividades cotidianas como conducir un automóvil o platicar con hombres, así como algunas prácticas religiosas, políticas o sociales.

Otro ejemplo es la tradición de los matrimonios infantiles arreglados por los padres de familia, que, además de violar derechos humanos, no puede existir una reparación integral del daño. Por dar algunas cifras, según datos de la Iniciativa sobre el Matrimonio Infantil en Asia (ACMI), Plan International y Coram International, se llevó a cabo un estudio que demostró que, en Bangladesh, 73 por ciento de las mujeres se casaron desde niñas.

Es posible hablar de muchos casos que se ven en la actualidad, y diversas tradiciones vigentes que, por ser “respetadas” tienen consecuencias en las libertades de las personas.

El tema puede estudiarse bajo diversas ópticas y en panoramas a nivel mundial, regional, nacional y estatal, pues, las tradiciones existen en todo el mundo, y hasta en el rincón más pequeño de la tierra, y son ellas las que nos han traído a esta actualidad.

En México existen tradiciones que violan derechos humanos, es posible mencionar a los pueblos indígenas, donde se ve expresada una mayor cantidad de tradiciones, y a quienes se les han concedido ciertas libertades para mantener sus culturas, pues, forman parte de su existencia.

Hay un caso en particular que resulta importante por su contexto y el ejemplo acorde al tema planteado, es el de la diputada Eufrosina Cruz Mendoza, originaria de Santa María Quiegolani, en la Sierra Sur de Oaxaca, quien, tras ganar las elecciones de su municipio, no pudo ejercer, ni tomar posesión del cargo, porque, según la tradición de dicha comunidad, ninguna mujer puede realizar dichas acciones, pues esos cargos están destinados para los hombres.

La ONU, en su resolución 21/3. "Promoción de los derechos humanos y las libertades fundamentales mediante un mejor entendimiento de los valores tradicionales de la humanidad: mejores prácticas", aprobada el 27 de septiembre de 2012, ha determinado lo siguiente:

> Destacando que las tradiciones no deberán invocarse para justificar prácticas que sean contrarias a la dignidad humana y que violen el derecho internacional de los derechos humanos (pág. 20).

Claramente se entiende que la tradición por antiguas o representativas que sean, no pueden ir en contra de los derechos humanos ni de las leyes supremas de un país, no se puede permitir la violación de un derecho por respetar los usos, costumbres y tradiciones de un pueblo, la misma constitución lo declara en el artículo 2º, donde menciona que "se deberán tomar en cuenta sus costumbres y especificidades culturales respetando los preceptos de esta Constitución".

¿Por qué las tradiciones violan derechos humanos? Por el sometimiento de la voluntad de las personas a una conducta establecida como correcta de manera convencional, y que se ha replicado en múltiples ocasiones que no se alcanza a percibir su perjuicio, es decir, por estereotipos sociales o convencionales.

Imaginémonos un panorama donde en México, estructurado como lo marca el artículo 40 constitucional, existe una religión politeísta en la que, tradicionalmente, se rinde culto a muchos dioses por los favores recibidos y las actividades realizadas. Dicha religión es mayoritaria, en nuestra hipótesis, por lo tanto, en las escuelas se enseña dicha ideología (por la presión o corriente social), y se conmina al alumnado a que, después de terminar una actividad, se agradezcan a todos los dioses de esa religión y realicen un culto de manera superficial.

Aunque a todas luces es una violación a la igualdad, libertad de expresión, y otros derechos políticos, es también una aberración que en las escuelas se enseñe dicha tradición, pese a que a un grupo le parezca correcto o que lo practiquen de manera particular o colectiva.

¿Qué pasa con los pequeños grupos que no comparten esas ideologías? ¿Estarán obligados a creer, estudiar y practicar dichas tradiciones religiosas? ¿El Estado no está para garantizar una educación sin tradiciones, sino con un objetivo de desarrollo intelectual? ¿Permitirá el gobierno una educación que violente los derechos humanos?

Eso precisamente sucede con las tradiciones que se imponen de manera general en instituciones públicas. Existe un sometimiento tácito a una tradición religiosa, donde nunca se dio un consentimiento expreso para poderlo hacer y que, por las corrientes o su uso constante, pasa desapercibido o es incuestionable. Con esto me refiero a la tradición del Día de Muertos, que en el siguiente acápite se explica.

6. Discriminación religiosa en las escuelas por medio de tradiciones

Existen diversas tradiciones, todas en su mayoría parten de una ideología religiosa, y que permiten una gran identificación con sus raíces.

Dentro de las tradiciones religiosas se encuentra la del Día de Muertos y su aplicación en escuelas públicas. Es importante destacar que las tradiciones pueden o no ser malas, según su contexto, su circunscripción y su aplicabilidad.

La discriminación es un tema que ha tomado muchísima relevancia en las últimas décadas, han surgido grandes debates de los diferentes tipos de discriminación que pueden existir, e inclusive, existen reformas constitucionales que toman estos temas para ponerlos sobre la mesa y dar a conocer que es necesario quitar estas prácticas que laceran el entorno social.

Para entender la discriminación como un problema social, la Ley Federal para Prevenir y Erradicar la Discriminación, en su artículo 1º, párrafo tres, define lo siguiente:

> Para los efectos de esta ley se entenderá por discriminación toda distinción, exclusión, restricción o preferencia que, por acción u omisión, con intención o sin ella, no sea objetiva, racional ni proporcional y tenga por objeto o resultado obstaculizar, restringir, impedir, menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos y libertades, cuando se base en uno o más de los siguientes motivos: el origen étnico o nacional, el color de piel, la cultura, el sexo, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, económica, de salud o jurídica, la religión, la apariencia física, las características genéticas, la situación migratoria, el embarazo, la lengua, las opiniones, las preferencias sexuales, la identidad o filiación política, el estado civil, la situación familiar, las responsabilidades familiares, el idioma, los antecedentes penales o cualquier otro motivo; También se entenderá como discriminación la homofobia, misoginia, cualquier manifestación de xenofobia, segregación racial, antisemitismo, así como la discriminación racial y otras formas conexas de intolerancia;

Hablar de discriminación es un tema muy amplio. Por ello es necesario acotar punto por punto para comprender las formas y alcances de cada acto de discriminación en todas sus esferas. Este capítulo se enfocará en la discriminación religiosa, la cual representa toda distinción, exclusión, restricción o preferencia que, por acción u omisión, con intención o sin ella, no sea objetiva, racional ni proporcional y tenga por objeto o resultado obstaculizar, restringir, impedir, menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos y libertades por cuestiones religiosas.

Roberto Blancarte (2004), en su publicación de la revista Nexos, alude que es importante distinguir entre discriminación e intolerancia, ya que pueden existir en un mismo entorno, o puede presentarse una al omitir la otra. Explica que la intolerancia se refiera a esa falta de respeto y coexistencia dentro de una sociedad o una circunscripción, es decir, cuando no puede existir más de una religión, y que a las otras, no tan sólo no se les toma en cuenta, sino que se les niega la existencia jurídica (lo que existió en la constitución de 1857), por otro lado la discriminación suele pasarse desapercibida de manera sigilosa, pues al no existir intolerancia religiosa, es decir, que se da una coexistencia en la sociedad de muchas religiones y credos, donde se respetan mutuamente, y que las leyes permiten el desarrollo y estructura jurídica de todas, puede entenderse que están en igualdad de condiciones y que los problemas socio-religiosos no existen; sin embargo, es donde figura la discriminación, pues por medio de las acciones se soslaya o excluye a las minorías por tener una pensamiento o deseos distintos a los mayoritarios, cuando las leyes están diseñadas para la población que tiene una creencia en su mayoría y no toma en cuenta a las minorías. Por ejemplo, las vacaciones y días feriados (oficiales y no oficiales) que están adecuados a un calendario católico-romano, donde las personas que no tienen otros credos se ven en obligación de descansar o interrumpir sus labores por fiestas religiosas.

Otra forma de discriminación en un mundo tolerante es donde los pueblos indígenas con una religión definida por tradiciones o costumbres excluyen o expulsan a miembros de su localidad por dejar de creer en la religión de "todos" e iniciar con alguna fe evangélica, cristiana, de otra índole o, al no creer en algo, se les obliga a cooperar en fiestas patronales e idólatras de manera obligatoria, aunque no compartan la misma ideología.

Es de esta forma muy sutil y de poco interés social como se da la discriminación religiosa por medio de las tradiciones, usos y costumbres.

La Ley Federal para Prevenir y Erradicar la Discriminación señala lo siguiente:

> Artículo 9.- Con base en lo establecido en el artículo primero constitucional y el artículo 1, párrafo segundo, fracción III de esta Ley se consideran como discriminación, entre otras:
>
> XIII. Aplicar cualquier tipo de uso o costumbre que atente contra la igualdad, dignidad e integridad humana;

Existe una controversia sobre la situación jurídica de las tradiciones y costumbres (tanto de los pueblo indígenas, como de las personas que viven en zonas urbanas) que, por un lado se aplican para garantizar y respetar la autodeterminación de los pueblos, así como su libertad para regirse bajo sus tradiciones, pero por el otro está el respeto absoluto de los derechos humanos de todas las personas, de los integrantes partícipes de dichas tradiciones y de quienes, al no realizar dichas actividades, se ven menoscabados en sus libertades.

En México, de acuerdo con el Censo de Población y Vivienda 2010, hay 84 217 138 personas mayores de cinco años que profesan la religión católica, ello representa 89.3 por ciento de las personas que profesan alguna religión. Sin embargo, el Vaticano afirma que México es el segundo país del mundo con mayor número de fieles católicos, 110.9 millones, sólo detrás de Brasil que registra 172.3 millones. Pero el Censo hace referencia también, que, en México, hay 10 076 056 de personas que profesan una religión distinta y 4 660 692 que no se afilian a una religión.

"La tradición de Día de Muertos" (se reitera que no es una tradición negativa ni que traiga consecuencias perjudiciales) que tiene diferentes aristas de aplicabilidad, ha detonado en una discriminación religiosa para los más de 30 millones de niñas y niños que cursan un grado académico de la educación básica, o media superior.

Las actividades del Día de Muertos -que es un sincretismo religioso que forma parte de la cultura mexicana- que se llevan a cabo en las escuelas con el objetivo de enseñar una "cultura" donde no toda la ciudadanía mexicana se siente identificada por ser cuestiones de índole religiosa, menoscaban y excluyen a las y los niños que no comparten esas doctrinas, pues:

1. Los docentes obligan a los niños, bajo pena de tener una buena, mala o nula calificación, a participar en dicha festividad, ello va desde llevar materiales para adornar altares, comida, componer versos (calaveritas), y hasta dar cooperaciones para realizar las actividades afines.
2. Al momento de realizar las prácticas, existe un adoctrinamiento que pasa desapercibido, donde las y los menores reciben los pormenores de dicha tradición, donde se recalca por parte de las y los maestros la importancia y necesidad de sostener dichas tradiciones.
3. Si alguna alumna o alumno se niega a participar, queda evidenciado por su "falta de unidad" y puede llegar a ser excluido o rechazado por sus compañeros.
4. Algunos docentes han optado en poner otros trabajos a las y los alumnos que se niegan a practicar en esas tradiciones religiosas, pero esos trabajos son exclusivos para ellos, y no vienen programados dentro de las cartas descriptivas, entendiéndose que se configura una exclusión educativa y un acto de discriminación.
5. Todas las iglesias tienen usos y costumbres a los que se les llama "doctrina"; no obstante, forman parte de la cultura o subcultura, estas no son enseñadas en las escuelas, pues se considera proselitismo religioso.
6. Si todas las iglesias forman parte de una cultura o subcultura, deberían estudiarse como fenómenos culturales y religiosos dentro de la sociedad en un tiempo determinado, no con objetivos proselitistas (como se realiza con el Día de Muertos), siempre y cuando la materia sea apropiada y las cartas descriptivas así lo marquen.

Existen algunas denuncias ante las comisiones de los derechos humanos de diferentes estados, a las secretarías de educación en las entidades federativas y a nivel nacional, así como algunas consideraciones por parte del Senado de la República a favor del respeto al Estado laico y la no

realización de tradiciones religiosas dentro de escuelas públicas. En este último caso, el Senador Rogelio Zamora propuso ante el senado en 2018 que se respete la laicidad de la educación y las libertades religiosas, y no obligar al alumnado a participar en actividades en contra de sus convicciones.

Es precisamente donde el Estado laico toma una importancia imprescindible para garantizar el respeto de todas las libertades, entre ellas las religiosas. Sin embargo, realizar actividades religiosas dentro de espacios públicos como las escuelas, no sólo viola derechos humanos, sino al mismo Estado laico y a las libertades de creencia y de religión.

Exigir la existencia y respeto del Estado laico es necesario, pues garantizará una convivencia libre y sana dentro de un mundo multicultural, donde cada vez surgen nuevas ideologías, las cuales encuentran un refugio y seguridad en el Estado laico y la separación de las iglesias con el poder político.

Existe un reto muy grande para el Estado laico, pues, para su realización efectiva, se enfrenta a un país que viene de ser conquistado por más de trescientos años por una religión, y que sus costumbres y tradiciones han quedado tan arraigadas que las violaciones a las libertades no son perceptibles porque hemos crecido con ellas, estamos acostumbrados a vivir con nuestros derechos menoscabados, a no exigir respeto, a permanecer en silencio y seguir las corrientes que muchas veces no entendemos y no nos gustan; pero, en medio de todas estas situaciones, los derechos humanos y el respeto al Estado laico emergen cual escudo para proteger dichas libertades y pelear por la integridad y dignidad humana.

V. Conclusiones

Vivimos en una circunstancia histórica, pues, por la pandemia que atravesamos, se han presentado situaciones que algunos de nosotros jamás habíamos vivido y que nunca pensamos vivir. Muchas personas pensaran en las cosas que son realmente importantes en nuestras vidas, donde el derecho a la educación siempre sale a la luz.

Dentro de esa meditación, surgen algunas preguntas sobre si las formas de enseñar son las correctas, si el Estado cumple con su obligación de garantizar una educación integral y de calidad para todos y todas, etc. Sin embargo, este tema que ahora se pone sobre la mesa como de los más importantes, siempre debió -y debe estar- como imprescindible y vital para la sociedad. De tal manera que nos cuestionemos cómo es que se debe educar y el valor que tiene este acto con encomiable.

El Estado laico, a diferencia de algunos de nosotros, siempre ha sabido darle importancia a la educación, ya que es a través de esta donde está el éxito de todas las instituciones y luchas sociales. El Estado laico desde sus orígenes ha permanecido incólume a sus objetivos, los cuales han sido claros, garantizar todas las libertades, ser el motor para la defensa del respeto a las creencias, ideologías y religiones de todos y todas. Es por ello que es un tema que es necesario en todas las formaciones.

Las tradiciones no se deben estigmatizar como malas o contrarias al orden jurídico; sin embargo, se debe comprender que, ante todas ellas, habrá siempre un sistema jurídico para ponderarlas, limitarlas, restringirlas y sancionarlas; porque nada puede estar por encima del Estado de derecho y del respeto absoluto de los derechos humanos. Toda lucha, por muy difícil o incipiente que parezca, mientras sea justa y a la luz de la razón, siempre será digna y honorable.

VI. Referencias bibliográficas

Saldaña, I. (28 de octubre de 2019). Los destinos más visitados el día de muertos. El Universal. https://www.eluniversal.com.mx/cartera/tu-cartera/cuales-son-los-destinos-mas-visitados-el-dia-de-muertos

Qué es la cultura. http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lri/dominguez_g_jl/capitulo1.pdf

Unesco. (2014). Fácil guía 1: Cultura y nuestros derechos culturales. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000228345

Bate, L.F. (1984) Cultura, clases y cuestión étnico-nacional. México. Juan Pablos.

Berzunza, A. y Mejía, N. (2003). Puesta en valor del patrimonio de san Pedro Cholula a través de las rutas turísticas culturales. Universidad de las Américas Puebla, México.

Arévalo, J. M. La tradición, el patrimonio y la identidad. México. UAM. http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/uami/mcheca/GEOPATRIMONIO/LECTURA2E.pdf

Arévalo, J.M. (2012). El patrimonio como representación colectiva: la intangibilidad de los bienes culturales. https://www.redalyc.org/pdf/127/12726101006.pdf

Diccionario etimológico de chile. Tradición. en Diccionario de etimologías. http://etimologias.dechile.net/?tradicio.n

Unesco (2004). La Unesco y el patrimonio mundial. http://www.unescoetxea.org/dokumentuak/UNESCOPatrimonio.pdf

Unesco. (2005). Directrices prácticas para la aplicación de la convención del patrimonio mundial. https://whc.unesco.org/archive/opguide05-es.pdf

Alberro, M. (2004). El antiguo festival céltico pagano de Samaín y su continuación en la fiesta laica de Halloween, el día de los difuntos cristiano y el día de muertos en México. https://www.redalyc.org/pdf/282/28251201.pdf

Buen día, P.; Bueno, M.; González, M.; Lucha, R. (2006). Festividad de todos los santos. https://www.redalyc.org/pdf/921/92152372012.pdf

De la Vorágine, S. (1997). Escrita a mediados del siglo xiii. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S018526201500002X

Johansson, P. Día de muertos en el mundo náhuatl prehispánico. http://www.historicas.unam.mx/publicaciones/revistas/nahuatl/pdf/ecn34/678.pdf

Conapred. (2008). La libertad religiosa, el Estado laico, y no discriminación. http://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/CI009.pdf

Blancarte, R. (2008). Laicidad y laicismo en américa latina. https://www.redalyc.org/pdf/598/59826106.pdf

Barranco, B. (2010). Laicidad de la pluralidad e inclusión social. https://archivo.estepais.com/site/wp-content/uploads/2010/03/Barranco-228e.pdf

Molina, M. (Ed. 1) (2018). Educación laica y educación religiosa "Entender el mundo desde ángulos diferentes". México. Cátedra extraordinaria “Benito Juárez” UNAM.

Gonzalo, F. (2020). Estado laico, laicidad y laicismo. Dialnet. No. 34. https://dialnet.unirioja.es/buscar/documentos?querysDismax.DOCUMENTAL_TODO=Estado+laico%2C+laicidad+y+laicismo+

Flores, M. y Espejel, J. (2010). Educación laica, fundamentalismo y tolerancia. Espacios públicos, Vol. 13(28), 162-179.

Fernández, A. y Campoamor, M. (1978). Estado laico y libertad religiosa. Dialnet. 57-80

Gonzalbo, P. (2000). La educación colonia. Historia de la educación latinoamericana. (2), 178-186.

Pérez, S. (2012). Educación laica en el sistema educativo mexicano. Scielo. 5(1), Educ.

Molina, M. (2018). Educación laica y educación religiosa, entender el mundo desde ángulos diferentes. Ciudad de México, México. Instituto de investigaciones jurídicas.

Comte, A. (1844). Discurso sobre el espíritu positivo. España. Alianza editorial

Flores, M. y Espejel, J. (2010). Educación laica, fundamentalismo y tolerancia. Espacios públicos, Vol. 13(28), 162-179.

Caballero, F. (2006). La teoría de la justicia de John Rawls. Revista de ciencias sociales de la Universidad Iberoamericana. 1(3), 1-22.

Human Rights Watch. (2013). El problema de la tradición. 1. https://www.hrw.org/es/world-report/2013/country-chapters/259928

Bonavides, E. (2008). Ser mujer en arabia saudita, notas sobre el derecho islámico. Scielo. 489-497

Mundo Itam. (9 de mayo de 2018). Conoce la trayectoria de la candidata indígena zapoteca Eufrosina Cruz. https://mundoitam.com/2018/05/09/conoce-la-trayectoria-de-la-candidata-indigena-eufrosina-cruz/

Panday, K. (06 de junio de 2019). El matrimonio infantil no sólo afecta a las niñas. ONU noticias. https://news.un.org/es/story/2019/06/1457291

Plan internacional. (2015). Los datos al descubierto: los datos sobre el matrimonio infantil en Asia. https://plan-international.es/informe-matrimonio-infantil-asia

ONU (2012). Informe del consejo de Derechos Humanos (53). https://www.ohchr.org/Documents/HRBodies/HRCouncil/A.67.53.Add.1_sp.pdf

Constitución política de los Estados Unidos Mexicano. Diario oficial de la Federación. 05 de febrero de 1917.

Ley federal para prevenir y eliminar la discriminación. Diario oficial de la federación. 11 de junio de 2003

Blancarte, R. (2004). Discriminación religiosa en México. Nexos. https://www.nexos.com.mx/?p=11268

Uribe, J. y Martínez, G. (2012). Cambio religioso, expulsiones indígenas y conformación de organizaciones evangélicas en Los Altos de Chiapas. Scielo. (38).

México es el país con más católicos en el mundo. (07 de abril de 2017). El informador. https://www.informador.mx/Mexico/Mexico-es-el-segundo-pais-con-mas-catolicos-en-el-mundo-20170407-0063.html

INEGI (2018). Temas: población, Religión. http://www.beta.inegi.org.mx/temas/religion/

INEE. Educación básica y media superior: inicio del ciclo escolar 2016-2017. 1. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P2M110.pdf

Denuncian discriminación y acoso en escuelas por no participar en "Día de Muertos" (23 de octubre de 2017). Radiouat. http://radiouat.mx/2017/10/23/denuncian-discriminacion-y-acoso-en-escuelas-por-no-participar-en-dia-de-muertos/

Senado de la República. (2018). LXIV Legislatura. https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/1/2018-11-06-1/assets/documentos/PA_PVEM_Libertad_Religiosa_Estudiantes.pdf

Declaración Universal de los Derechos Humanos. Artículo 26. 10 de diciembre de 1948.

Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Artículos 10 y 13. 3 de enero de 1976.

La convención sobre los Derechos del niño. artículos 28,29, 32, y 33. 20 de noviembre de 1989.

Convención americana sobre derechos humanos. artículo 12. 7 al 22 de noviembre de 1969

Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos [CPEUM]. artículo 3, 5, 8, y 73. 5 de febrero de 1917 (México).

La Declaración Americana de los Derechos y deberes del hombre. artículo 3, 22. Bogotá, Colombia 1948.

Pacto internacional de Derechos civiles y políticos. artículos 2, 4, 18, 20, 24, 26, y 27 23 de marzo de 1976.

Convención para la Prevención y la Sanción del Delito de Genocidio. Artículo 2. 12 de enero de 1951.

Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial. Artículo 5. 4 de enero de 1969.

Declaración sobre la eliminación de todas las formas de intolerancia y discriminación fundadas en la religión o las convicciones. Artículo 2. 25 de noviembre de 1981.

Protocolo adicional al Convenio para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales. artículo 2. 12 de enero de 1991.

Capítulo V

Educación en nutrición, educación para la salud

Sumario: *I. Introducción. II. Contexto. III. Marco jurídico. IV. Debate. V. Conclusiones. VI. Referencias bibliográficas.*

Alethia Guadalupe Mariscal Rizo

I. Introducción

El hambre ha acompañado a la humanidad desde sus orígenes. La necesidad de conseguir alimento suficiente para cubrir nuestras necesidades y mantenernos con vida nos ha llevado a crear herramientas, generar conductas, hábitos y rituales en torno a la alimentación; también ha permitido fundar ciudades y desarrollar actividades económicas como la agricultura, la ganadería y la pesca. Sin embargo, la nutrición adecuada y sustentable que garantice una buena calidad de vida es una materia pendiente para la humanidad, pues en pleno siglo XXI muchas personas aún mueren de hambre y otras más fallecen a consecuencia de enfermedades asociadas a la ingesta excesiva y poco balanceada de alimentos.

En México, desde principios del siglo XX, se han implementado diversas políticas públicas y programas de asistencia en beneficio de la población que se encuentra en pobreza y pobreza extrema, con el propósito de erradicar el hambre y la desnutrición, en las últimas décadas se observa un incremento en la incidencia de sobrepeso, obesidad y enfermedades metabólicas. Esto nos confronta con la necesidad de establecer estrategias eficaces que permitan educar a la población para la formación de hábitos que garanticen un adecuado estado nutricional y mejoren su calidad de vida.

En este capítulo se plantearán las políticas públicas y planes educativos vigentes en materia de educación en alimentación y nutrición; asimismo, se analizarán los retos que representan y los alcances obtenidos tanto en México como en otros países.

II. Contexto

Al hablar de educación en nutrición se está obligado a definir qué es la nutrición. En sentido literal, y de acuerdo con la definición que presenta el *Diccionario de la lengua española*, es la acción de nutrir; ello implica incrementar o reponer, a través del alimento, las sustancias que ha perdido el organismo mediante sus funciones catabólicas.

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS), "La nutrición es la ingesta de alimentos en relación con las necesidades dietéticas del organismo" (2020), cuando la ingesta es adecuada y suficiente para recuperar el gasto energético del organismo y con ello se recupera la homeostasis, entonces es posible hablar de una buena nutrición. Por el contrario, cuando esta condición no se cumple, se trata de una mala nutrición, que dispone un estado de vulnerabilidad a enfermedades crónicas, desnutrición, reduce la inmunidad y puede alterar el desarrollo físico y psicológico de la población que vive en esta condición (McNulty, 2013). Una vez que se ha entendido el concepto de nutrición se podrán buscar alternativas y proponer planes estratégicos que permitan a los países disminuir la vulnerabilidad biológica de los problemas de mala nutrición.

Ya sea por escases o por exceso en la ingesta de alimentos, la nutrición representa uno de los principales desafíos en materia de programas sociales y políticas públicas a nivel mundial. En 2015, todos los Estados parte de las Naciones Unidas aprobaron, dentro de los 17 Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS) incluidos dentro de la Agenda 2030 (UN, 2019), como su segundo objetivo la erradicación del hambre e incrementar la seguridad alimentaria, y, como tercer objetivo, garantizar la salud y el bienestar para todos.

El objetivo Hambre cero plantea en sus dos primeras metas "De aquí al 2030, poner fin al hambre y asegurar el acceso de todas las personas, en particular los pobres y las personas en situaciones de vulnerabilidad, incluidos los niños menores de 1 año, a una alimentación sana, nutritiva y suficiente durante todo el año... Poner fin a todas las formas de malnutrición..." (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL, 2018). La consecución de esta meta adquiere prioridad y trascendencia en tanto que una buena nutrición favorece el óptimo desarrollo humano. Al contar con una población que recibe una alimentación saludable y que cubre sus necesidades nutrimentales en cantidades suficientes, se facilitaría alcanzar el resto de los objetivos planteados dentro de la Agenda 2030 (United Nations, 2016; Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2018). Además, de acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO, por sus siglas en inglés; 2007) "todo ser humano tiene derecho a una alimentación adecuada y tiene el derecho fundamental de no padecer hambre"; ello según las normas internacionales de derechos humanos.

Si bien cada país tiene la autonomía de poner en marcha los programas y políticas públicas que mejor favorezcan, de acuerdo a sus circunstancias, a alcanzar estos objetivos en el tiempo señalado, también se ha observado que la implementación de programas de educación alimentaria y nutricional (EAN), dentro de las políticas públicas para la seguridad alimentaria, podrían tener un efecto beneficioso a largo plazo en la disminución del hambre que, en conjunto con los programas de asistencia alimentaria, ofrece un impacto mayor para lograr las metas señaladas en la Agenda 2030 (Food and Agriculture Organization y Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños, 2018).

Ello abre la posibilidad de desarrollar programas educativos en materia de salud que optimicen los conocimientos que tiene la población sobre los alimentos que consume, en especial los sectores más vulnerables, como la niñez, mujeres embarazadas y personas en situaciones de riesgo nutricio. Asimismo, educar a la población general en materia nutrimental permitiría impactar la alta incidencia de desnutrición en México, así como reducir el riesgo de presentar enfermedades crónicas no trasmisibles, como diabetes mellitus tipo II, dislipidemias y enfermedades cardiovasculares.

Si se considera que en México más de la mitad de los hogares fueron identificados con algún tipo de inseguridad alimentaria, de acuerdo con los datos presentados por la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (2018), en la que 32.9 por ciento presentó inseguridad alimentaria leve y 22.6 de moderada a severa. 35.6 por ciento de la población infantil y 35.8 por ciento de adolescentes presentan sobrepeso u obesidad, cifra que en la población adulta mayor de veinte años alcanza 75.2 por ciento (30.1 de sobrepeso y 36.1 de obesidad) es posible inferir un importante rezago en materia nutricional tanto en los programas asistenciales como en programas de educación en nutrición, que permitan disminuir, al menos a mediano plazo, los problemas de salud que derivarían de estas condiciones de mala nutrición a nivel nacional.

III. Marco jurídico

México ha incorporado dentro de la Ley General de Educación (LGE), reformas que permitan mejorar el acceso a una EAN y que favorezcan condiciones de vida más saludables para la población infantil, considerada con un alto nivel de vulnerabilidad.

En la LGE, como parte del capítulo *De la equidad y la excelencia educativa*, en el artículo 9°, fracción VI, queda en evidencia la intención de mejorar las condiciones de vida de los alumnos en materia alimentaria:

> Artículo 9. Las autoridades educativas, en el ámbito de sus respectivas competencias y con la finalidad de establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de cada persona, con equidad y excelencia, realizarán entre otras, las siguientes acciones: (…)
>
> VI. Celebrar convenios de colaboración interinstitucional con las autoridades de los tres órdenes de gobierno, a fin de impulsar acciones que mejoren las condiciones de vida de los educandos, con énfasis en las de carácter alimentario, preferentemente a partir de microempresas locales, en aquellas escuelas que lo necesiten, conforme a los índices de pobreza, marginación y condición alimentaria.

Dentro de la LGE se hace evidente la necesidad de una labor conjunta entre los sectores públicos y privados, así como de la participación ciudadana para fomentar hábitos de alimentación y salud adecuados para las necesidades del estudiantado. Esto queda plasmado en el artículo 41 correspondiente al capítulo *De la educación básica* y en los artículos 75 y 78 del capítulo *Del educando como prioridad en el Sistema Educativo Nacional*, que señalan:

> Artículo 41. La Secretaría, en coordinación con las autoridades del sector salud, así como los sectores social y privado, fomentarán programas de orientación y educación para una alimentación saludable y nutritiva que mejore la calidad de vida de las niñas y niños menores de tres años.
>
> Artículo 75. La Secretaría, mediante disposiciones de carácter general que se publiquen en el Diario Oficial de la Federación y sin perjuicio del cumplimiento de otras disposiciones que resulten aplicables, establecerá los lineamientos a que deberán sujetarse la distribución de los alimentos y bebidas preparados y procesados, dentro de toda escuela, en cuya elaboración se cumplirán los criterios nutrimentales que para tal efecto determine la Secretaría de Salud. Estas disposiciones de carácter general comprenderán las regulaciones que prohíban los alimentos que no favorezcan la salud de los educandos y fomenten aquellos alimentos con mayor valor nutritivo. Las autoridades educativas promoverán ante las autoridades correspondientes, la prohibición de la venta de alimentos con bajo valor nutritivo y alto contenido calórico en las inmediaciones de los planteles escolares.
>
> La Secretaría establecerá las bases para fomentar estilos de vida saludables que prevengan, atiendan y contrarresten, en su caso, el sobrepeso y la obesidad entre los educandos, como la activación física, el deporte escolar, la educación física, los buenos hábitos nutricionales, entre otros. En materia de la promoción de la salud escolar, la Secretaría considerará las Normas Oficiales Mexicanas que al efecto emita la Secretaría de Salud.
>
> Artículo 78. Las madres y padres de familia o tutores serán corresponsables en el proceso educativo de sus hijas, hijos o pupilos menores de dieciocho años para lo cual, además de cumplir con su obligación de hacerlos asistir a los servicios educativos, apoyarán su aprendizaje, y revisarán su progreso, desempeño y conducta, velando siempre por su bienestar y desarrollo. En el ámbito de sus respectivas competencias, las autoridades educativas desarrollarán actividades de información y orientación para las familias de los educandos en relación con prácticas de crianza enmarcadas en el ejercicio de los valores, los derechos de la niñez, buenos hábitos de salud, la importancia de una hidratación saludable, alimentación nutritiva (…).

Jalisco ha dispuesto dentro de la Ley de Educación del Estado Libre y Soberano de Jalisco algunos artículos que, en concordancia con las disposiciones de la LGE y de la Secretaría de Salud,

fomenten la EAN en las escuelas del estado, donde se hace valer el derecho del estudiantado y sus familias a una alimentación saludable que mejore su calidad de vida.

Para ello, dentro del artículo 16, fracción XI, como parte de las *Facultades del Poder Ejecutivo Estatal*, se manifiesta:

> Artículo 16. Corresponden al titular del Poder Ejecutivo Estatal las siguientes
>
> facultades:
>
> XI. Implementar programas que fomenten en los educandos y su familia, el expendio, distribución y consumo de alimentos con alto valor nutricional, así como para prohibir la venta de alimentos con bajo o nulo valor nutricional, en los espacios donde se expenden alimentos en las instituciones educativas, atendiendo a lo establecido en los lineamientos que para tal efecto emita la Secretaría de Educación Pública.

Asimismo, la Secretaría de Educación Jalisco ha dispuesto la Ley de Educación del Estado Libre y Soberano de Jalisco, en sus artículos 76, 77 y 79, las disposiciones para observar la vigilancia y cumplimiento de los lineamientos en materia de salud y nutrición, referentes a la educación del estudiantado en hábitos de alimentación saludables, al expendio de provisiones con alto valor nutrimental, en detrimento de aquellos cuyo aporte nutrimental sea bajo o nulo y que estas acciones favorezcan al desarrollo de estilos de vida saludables.

> Artículo 76. La autoridad educativa estatal, en el ámbito de su competencia, aplicará y vigilará el cumplimiento de los lineamientos que emita la autoridad educativa federal sobre la distribución de los alimentos y bebidas preparados y procesados dentro de toda escuela.
>
> La autoridad educativa estatal realizará acciones de vigilancia para que en los alimentos y bebidas que se preparen y procesen al interior de las escuelas cumplan con el valor nutritivo para la salud de los educandos.
>
> Artículo 77. Dentro de las escuelas queda prohibida la distribución y comercialización de los alimentos que no favorezcan la salud de los educandos, así como las bebidas energizantes.
>
> Las autoridades educativas estatal y municipales, conforme a sus facultades, velarán para que se prohíba la venta de alimentos con bajo valor nutritivo y alto contenido calórico en las inmediaciones de los planteles escolares.
>
> Artículo 79. Las cooperativas que funcionen con la participación de la comunidad educativa tendrán un compromiso para fomentar estilos de vida saludables en la alimentación de los educandos y su operación será con apego a los lineamientos que establezca la autoridad educativa federal y a las demás disposiciones aplicables.

Con el objetivo de regular la disponibilidad de alimentos con alto contenido calórico y bajo o nulo aporte nutrimental, la Secretaría de Economía, en conjunto con la Secretaría de Salud, y con la participación de gran número de entidades del sector privado, estableció una "Modificación a la Norma Oficial Mexicana NOM-051-SCFI/SSA1-2010, Especificaciones generales de etiquetado para alimentos y bebidas no alcohólicas preenvasados-Información comercial y sanitaria" (2020), donde se resaltan los nuevos lineamientos para el etiquetado de alimentos, que por su contenido puedan representar un riesgo para la salud y nutrición de la población, en especial la infantil.

Para distinguir la relevancia de esta modificación en el etiquetado de los alimentos y su impacto en materia de educación en nutrición se señalan aquellos apartados que pueden correlacionarse con los lineamientos previstos en la Ley de Educación del Estado Libre y Soberano de Jalisco. Dentro de dichas modificaciones resaltan las siguientes:

1. Objetivo y Campo de Aplicación. Esta Norma Oficial Mexicana tiene por objeto establecer la información comercial y sanitaria que debe contener el etiquetado del producto preenvasado destinado al consumidor final, de fabricación nacional o extranjera, comercializado en territorio nacional, así como determinar las características de dicha información y establecer un sistema de etiquetado frontal, el cual debe advertir de forma clara y veraz sobre el contenido de nutrimentos críticos e ingredientes que representan riesgos para su salud en un consumo excesivo.

3.38 Nutrimento crítico, aquellos nutrimentos que cuando son ingeridos por arriba de los valores nutrimentales de referencia son considerados como factores de riesgo asociados con enfermedades no transmisibles; estos son: azúcares libres, grasas saturadas, grasas trans y sodio.

4.1.5 Los productos preenvasados que ostenten uno o más sellos de advertencia o la leyenda de edulcorantes, no deben:

a) incluir en la etiqueta personajes infantiles, animaciones, dibujos animados, celebridades, deportistas o mascotas, elementos interactivos, tales como, juegos visual – espaciales o descargas digitales, que, estando dirigidos a niños, inciten, promueven o fomenten el consumo, compra o elección de productos con exceso de nutrimentos críticos o con edulcorantes".

A.1 Componentes gráficos del sello.

1. Octágono color negro que contiene la leyenda

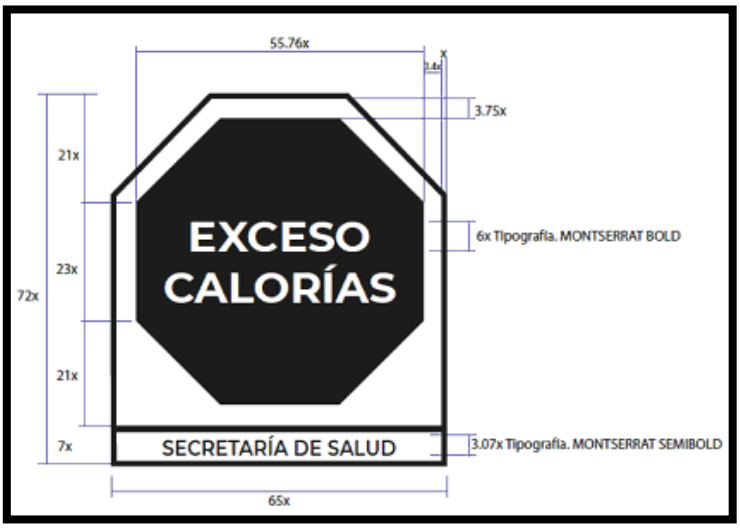
2. Margen blanco sobre el contorno del octágono

3. Fondo cuadro blanco

4. Leyenda

5. Firma de la Secretaría de Salud.

Figura 1



Nota. Componentes del sello. *Diario Oficial de la Federación* (2020).

IV. Debate

Lo expuesto en las leyes y normas mexicanas que tienen injerencia en materia de educación en nutrición tanto a nivel nacional como para Jalisco, ponen de manifiesto que aún existe cierto rezago en materia de educación en nutrición. La mayoría de los esfuerzos se han centrado hasta ahora en la implementación de restricciones a la venta de productos chatarra, es decir, alimentos con un alto contenido calórico y con bajo o nulo aporte nutrimental, y a la inclusión de algunos temas referentes a la necesidad de formar hábitos saludables, como parte de algunas asignaturas de los programas de educación básica.

Al analizar estas acciones es inevitable observar que han sido pocos los logros obtenidos. Esto se evidencia en los resultados presentados por la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (2018), donde se pone de manifiesto un incremento en el porcentaje de adultos con sobrepeso y obesidad en comparación con reportes anteriores, se alcanzó 75.2 por ciento para 2018 contra 71.3 en 2012; en el caso de la población infantil de cinco a once años el porcentaje aumentó de 34.4 por ciento a 35.6, y en los adolescentes de doce a diecinueve años la cifra incrementó de 33.2 a 35.8 por ciento para el mismo periodo.

Esta situación no dista mucho del panorama mundial, pues la OMS (2020) reportó que el sobrepeso y obesidad en la población infantil ha aumentado de manera importante en las últimas cuatro décadas, ya que en 1975 sólo 4 por ciento de los niños y adolescentes presentaban alguna de estas condiciones, mientras que para 2016 la cifra se incrementó a más de 18 por ciento. Aunado a ello, en países en vías de desarrollo los índices de mortalidad se han asociado cada vez más a consecuencias derivadas del sobrepeso y obesidad que a desnutrición. Ello no quiere decir que se haya erradicado el hambre a nivel mundial, al contrario, existen muchos países donde la desnutrición y la obesidad representan simultáneamente un importante reto para la salud pública.

México se encuentra dentro de los países que presentan este doble reto, pues existen áreas marginadas con pobreza extrema donde las cifras de mortalidad infantil por desnutrición aún son elevadas, sobre todo en las regiones rurales; mientras que en las zonas urbanas los índices de sobrepeso y obesidad han aumentado. Una prueba de ello es que, para 2018, la desnutrición es reportada como la sexta causa de muerte en la población infantil de uno a cuatro años y la séptima en población de cinco a nueve años. En la edad adulta las muertes por problemas relacionadas a la salud representan más de 88 por ciento, donde la causa de mortalidad por complicaciones derivadas de la diabetes mellitus ocupa el segundo lugar (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2019).

Es posible observar una carencia importante en la formación de hábitos de alimentación saludable en las primeras etapas de la vida, pues la ingesta de alimentos recomendables, como las verduras, se presenta sólo en 20 por ciento de niñas y niños entre uno y cuatro años, y en 22 por ciento de cinco y once años. El consumo de alimentos no recomendables, como botanas, dulces y postres, se da en 63.6 y 64.6 por ciento de los mismos grupos etarios (Encuesta Nacional de Salud y Nutrición, 2018).

Se han evidenciado diferencias en la dieta en poblaciones rurales y urbanas, pues en las primeras hay una prevalencia de consumo de cereales y leguminosas, así como de alimentos considerados como tradicionales, mientras que en las poblaciones urbanas se incrementa el consumo de frutas y alimentos de origen animal; sin embargo, la ingesta de alimentos con alta densidad energética fue similar en ambos entornos (Togo-Luna et al., 2016). Estos datos evidencian que la población infantil mexicana no se alimenta de manera correcta, ello aumenta su vulnerabilidad para presentar problemas importantes de mala nutrición; en consecuencia, tienen una mayor propensión a presentar afectaciones de salud a corto y largo plazo, algunas de ellas pueden ser permanentes, ello compromete su calidad de vida.

Entonces, no debería cuestionarse la importancia de la educación en nutrición, al contrario, la interrogante sería ¿por qué no se han desarrollado mejores planes y programas educativos que permitan mejorar la salud poblacional? En respuesta a esta pregunta, analizaré qué acciones educativas y de políticas públicas se han realizado tanto en el ámbito internacional como a nivel nacional para mejorar las condiciones de salud y nutrición poblacional.

La OMS ha propuesto algunas estrategias que permiten a los países disminuir sus tasas de incidencia de enfermedades no transmisibles, como obesidad, sobrepeso, síndromes metabólicos, diabetes y enfermedades cardiovasculares, por mencionar algunas. Asimismo, distingue dentro de su propuesta dos vectores principales, el individual y el de la industria alimentaria. En el primero, se encuentran recomendaciones de tipo instrumental, donde se promueve que el individuo opte por limitar su ingesta de alimentos ricos en grasas saturadas y azúcar, aumente el consumo de frutas, verduras, cereales integrales y legumbres, y que además incremente su actividad física diaria (Organización Mundial de la Salud, 2020). Si bien estas acciones son eficaces, la misma organización reconoce que esto implica una gran responsabilidad individual, de manera que la población sólo podrá cumplir con estas recomendaciones en la medida que tenga acceso a los medios necesarios y suficientes para concretarlas, en especial las personas con mayor vulnerabilidad, como aquellas en situación de pobreza; de lo contrario no se observarán cambios significativos en su actuar y tampoco en su salud y calidad de vida.

En cuanto a la industria alimentaria, la OMS reconoce la importancia que tiene para la generación de una dieta saludable, en tanto se promueva una disminución de los contenidos de azúcar, gasas y sodio dentro de los productos procesados y empacados, así como fomentar una mayor variedad de alimentos saludables que sean asequibles para toda la población, en especial los niños y personas con altas condiciones de vulnerabilidad (Organización Mundial de la Salud, 2020). Estas recomendaciones han tenido respuesta por parte de algunos países al desarrollar políticas que limitan la venta de productos con alto contenido calórico y bajo aporte nutrimental. Un ejemplo de ello ha sido gravar un impuesto a las bebidas endulzadas o reducir los empaques de este tipo de productos. Si bien se puede intuir que estas acciones tendrán algún efecto en la conducta del consumidor, se ha observado que no siempre se obtienen los resultados esperados, ya sea porque las personas no dejan de comprarlos aun cuando tiene un costo más elevado que la opción saludable o, en el caso de los empaques reducidos, adquieren más de una unidad para completar e incluso sobrepasar la cantidad del producto en el empaque original.

La propuesta de este organismo internacional hace evidente la necesidad de establecer una acción conjunta entre las instituciones públicas y privadas en la formación de los hábitos individuales, con el propósito de lograr que estos programas tengan una mayor eficacia y eficiencia en el mejoramiento del estado nutricional y la calidad de vida de las personas.

En un estudio realizado por la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO, por sus siglas en inglés) y por la Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños (2018), se analizaron las estrategias implementadas por los países de distintas regiones en materia de educación alimentaria y políticas públicas para el desarrollo de hábitos de alimentación adecuados. El objetivo de este trabajo fue evidenciar cuáles acciones han tenido un mejor impacto en materia de educación en nutrición, que mejor se ajusten a los ODS y a las recomendaciones de la OMS.

Algunos países han implementado programas de educación y alimentación escolar, con resultados más o menos esperanzadores. Estos proyectos pueden abarcar desde la promoción y acercamiento a la información sobre hábitos de alimentación adecuados, hasta la puesta en marcha de políticas públicas y programas de alimentación escolar, que, en coordinación con las instancias educativas, fomenten patrones de conductas alimentarias saludables, que mejoren el desarrollo económico, social y educativo de la población a la que va dirigido, principalmente los niños en edad escolar. Entre sus objetivos se encuentra disminuir el hambre, mejorar el desarrollo infantil y, por ende, reducir las cifras de mortalidad asociadas a desnutrición, así como las tasas de incidencia de sobrepeso y obesidad en dicha población (Food and Agriculture Organization y Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños, 2018). Si bien se reconoce que en los países que integran la comunidad de América Latina y el Caribe, se ha integrado dentro del currículo escolar temas relacionados a la EAN, en la mayoría de los casos, se imparten como temas agregados a las asignaturas de ciencias naturales, no como un programa permanente que involucre a toda la comunidad educativa.

Algunas de las estrategias implementadas en México consisten en la regulación y oferta de alimentos al interior de las escuelas, pues la norma impuesta prohíbe la venta de alimentos con alto contenido energético y bajo aporte nutricional (> 140 kcal en 100g de producto), además de la inclusión de temas relacionados con la alimentación en la materia de ciencias naturales, donde el principal material didáctico son los diagramas del "Plato del Buen Comer" y la "Jarra del Buen Beber"; sin embargo, no existen indicadores claros que evalúen los logros alcanzados por los programas de EAN (Food and Agriculture Organization y Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños, 2018; p.21-23).

En el marco de los programas de políticas públicas, en México se han realizado diversas estrategias relacionadas con el consumo de alimentos, las cuales tienden a impactar más en mejorar el estado nutricional que en modificar los patrones de ingesta de la población meta, por lo general son niños y niñas, adolescentes, mujeres embarazadas y adultos mayores. Dentro de estos proyectos están los desarrollados por la Conasupo, que promovía el incremento de ingesta de alimentos dentro de la población en situación de pobreza o pobreza extrema, mediante el subsidio de ciertos alimentos, como cereales y tortillas, así como programas selectivos, como la entrega de leche y vales de despensa para las familias de escasos recursos (Barquera S, 2001). Aun cuando estos planes mostraron resultados importantes, su viabilidad y logística implicaban una supervisión constante para la asignación de recursos como de la selección de la población a la cual se beneficiaba mediante la aplicación de estudios socioeconómicos y geográficos; una de sus principales críticas fue la ausencia de un enfoque educativo, pues sólo consistía en un programa asistencialista, no uno capaz de formar hábitos saludables que tuvieran un efecto a largo plazo en las prácticas de alimentación de la población.

En 1995 se crea un proyecto interinstitucional, donde se incluyen organismos como el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), las secretarías de Educación Pública, Agricultura, Ganadería y Desarrollo Rural, así como el Instituto Mexicano del Seguro Social, para conformar el programa de Alimentación y Nutrición Familiar, el cual tenía como propósito mejorar el estado nutricional y de salud de la población más vulnerable. Este proyecto consistía en tres puntos estratégicos; primero, la distribución de una canasta básica de alimentos dentro de la población beneficiaria. Segundo, la implementación de Desayunos Escolares, los cuales debían cubrir 30 por ciento de los requerimientos diarios calóricos y proteicos de los niños y niñas en edad preescolar y escolar. Tercero, el Programa de Apoyo Alimentario en Zonas Urbanas Marginadas que, al igual que la iniciativa de Conasupo, consistía en el subsidio y distribución de leche y tortillas en las zonas con mayor rezago económico (Barquera S, 2001).

Morales-Ruán et al. (2013) realizaron un análisis de los logros alcanzados por distintos programas de alimentación en México. En cuanto al programa de Desayunos Escolares, observaron un incremento en los logros alcanzados en 2012, respecto de los obtenidos para 2006. Estas mejorías se refieren a la cobertura de la población que en realidad requiere de este apoyo, es decir, preescolares y escolares de estratos socioeconómicos muy bajo, bajo y medio. Se debe reconocer la permanencia y trascendencia de este proyecto a través de varios periodos sexenales de gobierno. Ello demuestra su viabilidad y alcance en la población con mayor necesidad alimentaria. Sin embargo, es posible observar que se continúa la tendencia de focalizar los esfuerzos en proveer acciones de asistencia alimentaria, con poco alcance educativo y parcialmente formativo.

La iniciativa privada también ha dado muestras de participación en materia de hábitos de alimentación saludable, prueba de ello es el programa "5 x día frutas y verduras", lanzado por la Fundación Campo y Salud (2006), el cual tiene como objetivo incrementar el consumo de frutas y verduras desde edades tempranas, en concordancia con las recomendaciones de la OMS. Consiste en la promoción y difusión informativa de los beneficios de ingerir una mayor cantidad de frutas y hortalizas. Para ello utiliza estrategias pedagógicas en las escuelas, acceso a la información a través de medios de comunicación masiva, puntos de venta y alianzas con particulares y el sector educativo y de salud.

Un estudio realizado en Chile (Olivares et al. 2009) sobre la implementación del programa 5 x día encontró que la mayoría de las madres y los profesores de niños en edad escolar sólo consumían una o dos frutas y verduras al día, reportaron que las principales barreras para la ingesta de estos alimentos son el olvido para incluirlas en su dieta regular, además de la apatía y la falta de tiempo para prepararlas. Si bien todas estas barreras tienen un componente conductual, es evidente que los medios de comunicación y las estrategias de mercadeo promueven que sea mucho más asequible acceder a alimentos procesados con alta densidad energética, mientras que los alimentos como frutas y verduras tienen una menor disponibilidad. Estos datos son particularmente importantes, pues las madres y los profesores son los principales promotores de hábitos en los niños y niñas de edad preescolar y escolar, no sólo por la transmisión de la información, sino a través del desarrollo de prácticas cotidianas.

Estudios como el anterior ponen de manifiesto que este tipo de programas pueden ser eficaces en la modificación de la elección de alimentos, siempre y cuando se establezcan estrategias integrales y bien definidas que involucren factores educativos, culturales, comunicativos y políticas de salud para llegar a la población más vulnerable.

Para 2013, México puso en marcha un plan estratégico para la prevención y control del sobrepeso, la obesidad y la diabetes, con el objetivo de "mejorar los niveles de bienestar de la población y contribuir a la sustentabilidad del desarrollo nacional al desacelerar el incremento en la prevalencia de sobrepeso y obesidad en los mexicanos, a fin de revertir la epidemia de las enfermedades no transmisibles, particularmente la diabetes mellitus tipo 2" (Salud, 2013). La meta era que, para 2018, se debían disminuir las tasas de incidencia de enfermedades no transmisibles asociadas al sobrepeso y la obesidad, así como la reducción de la mortalidad debida a la diabetes. En 2018 se reportó a la diabetes como la segunda causa de muerte en México, por lo que es posible intuir que esta estrategia no ha tenido los resultados esperados, aun cuando para su elaboración se contó con el apoyo de sectores como la educación, agricultura, comunicación y desarrollo social, deporte, instituciones privadas y la participación de la sociedad en general, por mencionar algunas; resulta evidente que estas acciones deben replantearse para alcanzar los objetivos esperados.

Los programas revisados hasta ahora han puesto mayor atención en la asistencia alimentaria más que en el desarrollo de modelos educativos en nutrición. No es sino hasta fechas recientes que la Secretaría de Educación Pública (SEP) incluyó en el programa de estudios para el ciclo escolar 2020-2021 la asignatura "Vida Saludable", con la cual espera promover cambios en el estilo de vida de los alumnos, que favorezcan la creación de hábitos saludables e higiénicos. Cabe recalcar que se trata de una asignatura integrada al plan de estudios y no sólo temas circunscritos a la materia de ciencias naturales. Con estas acciones se busca mejorar los niveles de bienestar en la población infantil mediante la formación académica de correctos hábitos de alimentación, salud, limpieza y autocuidados, así como la prevención de conductas de riesgo a las adicciones y embarazos no planificados. Sin embargo, en su comunicado de prensa también se informa que el material didáctico para esta asignatura se pondrá en circulación hasta que se haya realizado una consulta con los profesores (Secretaría de Educación Pública, 2020). Si bien estas acciones suponen una mejora en las estrategias de educación nutricional, será necesario esperar su puesta en marcha para evaluar los resultados alcanzados mediante su implementación.

La Secretaría de Educación Pública y la Secretaría de Educación Jalisco han promulgado, en sus respectivas leyes, los lineamientos para la venta y regulación de las cooperativas escolares, las cuales deben promover el consumo de alimentos saludables, así como disminuir o al menos limitar la venta de productos chatarra. Aunque estas acciones ya se han implementado desde hace un par de años, es posible que sus alcances aumenten en la medida que encuentren fundamento dentro de los temas presentados en el programa de la materia "Vida Saludable".

A partir de octubre de 2020 entra en vigor la nueva "ley de etiquetado" en México, de manera que las empresas dedicadas a la venta y distribución de alimentos procesados estarán obligadas a informar a la población, mediante etiquetas de advertencia, cuando sus productos contengan algún nutrimento crítico y que al consumirlo en exceso representen un riesgo para la

salud. Esta ley responde a las recomendaciones realizadas por la OMS (2020) y ya se ha implementado en otros países.

Un ejemplo de ello es el caso de Chile, donde la ley de etiquetado con sellos de advertencia tiene ya varios años de aplicación. Se ha demostrado que, a partir de la presencia de este tipo de etiquetas, mientras más sellos tenga un producto disminuye la intención de compra, ya sea que se trate de productos funcionales o hedónicos, por el contrario, cuando presenta menos sellos la percepción del consumidor tiende a verlo como un producto saludable (Cornejo Fontalba & Manzur Mobarec, 2017). Estos resultados demuestran que la presentación de este tipo de información si tiene un efecto en la decisión de consumo; sin embargo, faltaría analizar si se cumple con uno de los objetivos principales de este tipo de leyes, que implica la disminución del sobrepeso y obesidad tanto en la población infantil como en la adulta.

En una revisión sistemática sobre los efectos del etiquetado frontal en alimentos y bebidas (Santos-Antonio, et al., 2019), los autores concluyeron que, en la mayoría de los estudios realizados, la presencia de un etiquetado frontal en los productos tiene efectos positivos, acordes con las hipótesis de reducción en la intención de compra y percepción de los productos alimenticios como saludables o no saludables y el consumo de los mismos. Otro factor relevante fue el nivel educativo de los sujetos entrevistados, pues se encontró que, en estudiantes universitarios, la intención de compra y el consumo real de los productos fue consistente con lo esperado de acuerdo a la información presentada en la etiqueta; es decir, el estudiante disminuía su disposición para adquirir algún producto si este presentaba advertencias de consumo. Esto pone de manifiesto que las estrategias de intervención deben enfocarse en la creación de competencias que favorezcan la comprensión y manejo de la información que proporciona dicho sistema.

Estos estudios no aportan evidencias empíricas de los efectos del sistema de etiquetado frontal en la salud; sin embargo, sugieren que, a partir de los efectos observados en los hábitos de consumo y la percepción como saludable o poco saludable de los productos, dicho método tendría un resultado positivo en los indicadores de la salud poblacional a largo plazo:

> En ausencia de pruebas experimentales, los estudios observacionales con modelamiento estadístico muestran que el etiquetado frontal produciría una disminución significativa del peso, mejoras sustanciales en el consumo de nutrientes y una reducción moderada del consumo de energía y del riesgo cardiovascular (Santos-Antonio, et al., 2019).

De acuerdo con la FAO, la educación en nutrición no debe basarse únicamente en proporcionar información sobre los alimentos, sino que debe incluir el desarrollo de habilidades y la creación de entornos favorables que promuevan comportamientos alimentarios saludables (McNulty, 2013). Por lo tanto, los países deberían invertir sus esfuerzos en educar a la población para elegir los alimentos adecuados sobre los poco nutritivos, es decir, preferir aquellos que por sus propiedades nutritivas sean capaces de promover en el organismo las condiciones óptimas de salud y seguridad alimentaria. La labor educativa no debe focalizarse sólo en ingerir más o menos de algunos productos en específico.

Se han presentado varias propuestas sobre lo que realmente significa la educación en nutrición. Aun cuando no existe una definición única, algunos autores señalan que la EAN debe incluir los distintos contextos donde interactúan los niños y jóvenes, como la familia, la escuela y la comunidad en la que habita (Navas-López, 2005), pues todos estos escenarios presentan una influencia directa en las prácticas conductuales, ya que modulan su comportamiento mediante factores que pueden ir desde los meramente biológicos y ecológicos, hasta aspectos políticos, económicos y socio-culturales, como las tradiciones, creencias, ideologías y tabúes alimentarios que pueda tener cada cultura.

La EAN, desde una perspectiva comunitaria (Waly, 2018), requiere de un enfoque interdisciplinario, capaz de trasladar el conocimiento técnico del área nutricional a un lenguaje coloquial, que los niños, niñas y sus familias puedan asimilar y apropiarse de la información para

integrarla en sus rutinas diarias. Además de eso, se necesita una estructura pedagógica capaz de dar seguimiento continuo y establecer sistemas de planeación de contenidos, intervención y evaluación de los aprendizajes alcanzados.

La transmisión y presentación de la información tiene un efecto en los hábitos de alimentación y autocuidado nutricio; sin embargo, mucha de esta información puede perderse o tener efectos limitados en la modificación de la conducta inmediata. Es decir, muchas veces la conducta de consumo de alimentos con alta densidad energética puede disminuir ante la presentación de un estímulo aversivo, como puede ser una etiqueta de advertencia del contenido de nutrimentos que, en exceso, dañan la salud. Podría ocurrir que este tipo de advertencias se vuelvan irrelevantes para la persona en poco tiempo, ello traería como consecuencia incurrir nuevamente en hábitos de alimentación poco saludables.

Un programa de EAN deberá promover cambios conductuales que sean más duraderos, por lo tanto, deberá incentivar el desarrollo de conductas instrumentales que le permitan a la persona identificar la pertinencia de sus actos, de acuerdo con las situaciones que le ofrece su entorno. es decir, en qué momento es conveniente ejecutar una conducta y en qué momento es necesario detenerse. Por ejemplo; en una fiesta, una persona que se encuentra bajo un régimen de restricción alimentaria, seguramente tendrá la prohibición de consumir cierto tipo de alimentos con alto contenido calórico que pueden estar a su disposición en ese momento; es posible que trasgreda la restricción e incurra en una conducta que se ha marcado como "poco saludable" (conducta de riesgo), ya sea por un fallo en la capacidad de autocontrol o por una exigencia social externa. Si trasladamos este ejemplo a un entorno con poca disponibilidad de alimentos, que puede provocar alteraciones en la salud y el estado de nutrición, entonces el individuo debería contar con los conocimientos y las herramientas necesarias para tomar decisiones saludables (conductas de prevención), como elegir la ingesta de leche sobre las bebidas endulzadas u optar por consumir frutas en lugar de botanas o frituras.

Parte del propósito de una educación en nutrición consiste en que la persona, en este caso niñas, niños y adolescentes, sea capaz de distinguir en qué momento puede ser viable ingerir cierto tipo de alimentos y en qué cantidades sin que esto ponga en riesgo su salud, bienestar y calidad de vida.

Ribes (1990) propone un modelo de intervención en salud, donde refiere la necesidad de los individuos para habilitar las conductas de prevención, las cuales deberán traducirse en un "saber hacer". Estos saberes implican la capacidad del sujeto de reconocer el momento y el modo en el que es viable llevar a cabo una conducta, así como haberla practicado con anterioridad, tener información sobre la importancia de ejecutar un comportamiento específico y tener la capacidad de hacer o buscar actuaciones alternativas ante las circunstancias que se le presenten o realizarlas de una manera diferente.

Por ello es importante que cualquier programa de EAN que se imparta en un aula esté acompañado de aplicaciones de campo (Waly, 2018). De modo que los educadores en nutrición deberán ser capaces de transmitir los conocimientos indispensables para mejorar los hábitos de salud e higiene, estar familiarizados con los planes y programas educativos, el desarrollo de objetivos claros, medibles y alcanzables, así como las metodologías de enseñanza y evaluación de los conocimientos adquiridos en materia de nutrición y salud. Todo esto con el objetivo de que el aprendizaje de los alumnos sea susceptible de ponerse en práctica en su vida cotidiana.

V. Conclusiones

Se reconoce la importancia que ha dado el gobierno federal y estatal a la historia de rezago en nutrición que ha presentado la población mexicana, de igual forma se aprecia el trabajo realizado para el mejoramiento de la salud y la nutrición en México, con el objetivo de disminuir la incidencia

de muertes por desnutrición y complicaciones asociadas a una mala nutrición, mediante la puesta en marcha de numerosos planes y programas asistenciales que proveen de alimentos y servicios de salud a la población más vulnerable, niñas, niños, adolescentes, mujeres embarazadas y adultos mayores. Asimismo, se deben distinguir los alcances logrados por dichos programas al igual que sus limitaciones. Este análisis reflexivo permitirá establecer nuevas rutas estratégicas de intervención.

Es importante recalcar que, en las últimas décadas, México busca hacer frente a los problemas en materia de nutrición y salud que se viven como una doble amenaza; por un lado, la necesidad de disminuir y erradicar el hambre y la pobreza, mientras que en el otro extremo de la balanza se combate la creciente epidemia de sobrepeso y obesidad con sus consecuentes comorbilidades. Todas estas acciones son congruentes con los convenios y metas planteadas por organismos internacionales, como las NU, FAO y OMS, que promueven el desarrollo de una mayor sustentabilidad que garantice el derecho de todos los humanos a una vida sin hambre, saludable y con buena calidad de vida.

Dados los resultados de los programas y políticas públicas que ha implementado el gobierno federal y estatal en materia de educación en nutrición, es importante dar seguimiento y continuidad a dichos programas, así como reforzar sus contenidos y supervisar su aplicación en los entornos educativos, que favorezcan el aprendizaje y la creación de espacios seguros para la promoción de la salud y la educación en nutrición.

Se ha demostrado que la nueva ley de etiquetado ha tenido efectos benéficos en la disminución inmediata de la intención de compra de alimentos con alta densidad energética; sin embargo, no se han hecho evidentes sus efectos a largo plazo, por ello se requiere fortalecer este tipo de iniciativas para que perduren a través de los cambios gubernamentales, si se quiere comprobar su viabilidad en la mejora a largo plazo de los indicadores de salud y bienestar.

Si bien las acciones que se han llevado a cabo hasta la fecha han tenido un impacto más o menos medible en los niveles de salud y bienestar de la población, resulta evidente la urgencia de establecer programas educativos que no sólo transmitan información, sino qué sean capaces de formar hábitos y estilos de vida saludables, principalmente en las niñas, niños, adolescentes y mujeres embarazadas, pues se consideran una población con alta vulnerabilidad biológica y sociocultural para desarrollar problemas nutricios.

VI. Referencias bibliográficas

Barquera S, R.-D. J.-G. (2001). Políticas y programas de alimentación y nutrición en México. *Salud Publica Mex., 43*, 464-477.

Campo y Salud. (2006). *5* x día verduras y frutas, México. *Rev Chil Nutr, 33*(1), 316-317.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2018). Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe. *Publicación de las Naciones Unidas,* 17-18

Cornejo Fontalba, C. J., & Manzur Mobarec, E. (2017). *Ley De Etiquetado Nutricional: ¿Modifican La Conducta Del Consumidor?* [Tesis de maestria], Universidad de Chile, Postgrado Economía y Negocios, Santiago. http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/145826/Cornejo%20Fontalba%20Carolina.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (2018). *Informe de resultados de la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición - 2018.* https://ensanut.insp.mx/encuestas/ensanut2018/informes.php

Food and Agriculture Organization (2007). *El derecho humano a la alimentación.* Unidad para el derecho a la alimentación. www.fao.org/righttofood

Food and Agriculture Organization y Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños (2018). *Estudio para identificar Experiencias Nacionales Relacionadas con el Fortalecimiento de la Educación Alimentaria y Nutricional en el Marco de Programas de Nutrición y Alimentación Escolar.* http://www.fao.org/3/I8902ES/i8902es.pdf

Intituo Nacional de Estadística y Geografía (2019). *Caracteristicas de las defunciones registradas en México durante el 2018.* https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2019/EstSociodemo/DefuncionesRegistradas2019.pdf

Ley de Educación del Estado Libre y Soberano de Jalisco (2020). *Periódico Oficial El Estado de Jalisco*

Ley General de Educación (2019) *Diario Oficial de la Federación* el 30 de septiembre de 2019

Morales-Ruán MC, S.-L. T.-R.-N.-M.-D. (2013). Programas de ayuda alimentaria en México, cobertura y focalización. *Salud Publica Mex, 55*(2), S199-S205.

Navas-López, J. (10 de 10 de 2005). *La educación nutricional: una herramienta imprescindible.* Educaweb: https://www.educaweb.com/noticia/2005/10/10/educacion-nutricional-herramienta-imprescindible-698/

Ribes (1990). *Psicología y Salud. Un análisis conceptual*. México: Trillas.

Olivares C., S., Lera M., L., & Mardones, M. A. (2009). Motivaciones y barreras para consumir 5 porciones de frutas y verduras en madres de escolares y profesores. *Archivos latinoamericanos de nutricion, 59*(2), 166–173.

Organización Mundial de la Salud. (01 de abril de 2020). *Obesidad y Sobrepeso.* https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/obesity-and-overweight

Organización Mundial de la Salud. (2020). *Organización Mundial de la Salud*. Nutrición: https://www.who.int/topics/nutrition/es/

Salud. (2013). *Estrategia Nacional para la Prevención y el Control del Sobrepeso, la Obesidad y la Diabetes.* Secretaría de Salud. México: IEPSA, Entidad paraestatal del Gobierno Federal.

Santos-Antonio, G., Bravo-Rebatta, F., Velarde-Delgado, P., & Aramburu, A. (2019). Efectos del etiquetado nutricional frontal de alimentos y bebidas: sinopsis de revisiones sistemáticas. *Rev Panam Salud Publica, 43*, 1-8.

Secretaría de Educación Pública. (2020). *Impulsa SEP mejores hábitos en los estudiantes con nuevas materias de Vida Saludable, y Formación Cívica y Ética.* Secretatría de Educación Pública, Boletín No. 215 . Recuperado el 14 de Agosto de 2020, de https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-215-impulsa-sep-mejores-habitos-en-los-estudiantes-con-nuevas-materias-de-vida-saludable-y-formacion-civica-y-etica?idiom=es

Togo-Luna, Y. D., Romero-Velarde, E., Vásquez-Garibay, E. M., Chávez Palencia, C., & Caro Sabido, E. (2016). Comparación del consumo de alimentos de niños que habitan una zona urbana y una rural en la población de Arandas, México. *ARCHIVOS LATINOAMERICANOS DE NUTRICIÓN, 66*(4), 287-293.

United Nations. (2019). *Objetivos de desarrollo sostenible*. Recuperado el agosto de 10, de https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/

Waly, M. I. (2018). Nutrition Education as a Community Perspective Approach. *The Canadian Journal of Clinical Nutrition, 6*(2), 126-131.

Capítulo VI

Radiografía de la educación sexual en México

Sumario: *I. Introducción. II. Contexto. III. Marco legal. IV. Debate actual. V. Conclusiones. VI. Referencias bibliográficas.*

María Isabel Orozco Rodríguez

I. Introducción

Hoy la educación no es igual que hace 20 años. Desde la entrada del siglo XXI se ha experimentado un cambio generacional importante, donde las tecnologías de la información y la comunicación han expandido en cantidades exorbitantes el acceso a la información. Sin embargo, contrario a lo que podría pensarse, el acceso a la información no asegura su adecuada asimilación, y mucho menos un uso idóneo de esta. Ahora bien, ¿qué implicaciones tiene este fenómeno en la educación sexual?

Actualmente existe la falsa creencia de que el acceso a la información, sobre de las generaciones más jóvenes, trae en consecuencia un mejor nivel de educación sexual. Si esta lógica fuera correcta, implicaría en las y los adolescentes, por ejemplo, un mayor conocimiento sobre los métodos anticonceptivos y de prevención de las infecciones de transmisión sexual (ITS). Sin embargo, las cifras no dicen lo mismo, pues en México, una de cada diez mujeres de entre quince y diecinueve años ha tenido al menos un hijo nacido vivo, en otras palabras, en el país, 17 por ciento de los nacimientos corresponden a madres adolescentes, proporción que ha permanecido casi sin cambios desde los años 90 del siglo pasado (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2014; Loredo-Abdalá et al., 2017).

Ante este problema nos dimos a la tarea de indagar sobre la situación actual de la educación sexual en México, particularmente en el ámbito de la educación formal. Con esto se pretende brindar una radiografía o visión general de la situación actual de este derecho humano, con el objetivo de fomentar la reflexión sobre sus características, debilidades, fortalezas, necesidades y proyecciones, que pueda derivar en herramientas para la toma de decisiones y la creación de políticas públicas, o bien, aportar conocimiento relevante para aquellas personas interesadas en el tema, sobre todo para quienes se dedican a la investigación o educación dentro de esta área de estudio.

Para lograrlo, se parte de la descripción del contexto socio-histórico de la educación sexual en México, con especial atención a la lucha ideológica que se origina en torno a la creación y transmisión de conocimiento en esta área. Continuaremos con el marco legal en el que se sustenta la educación sexual en el país, a partir de la cual se podrá observar la amplia gama de leyes, acuerdos y tratados tanto nacionales como internacionales con los que cuenta el Estado mexicano para garantizar una verdadera educación sexual integral. Posteriormente, se hablará del conocimiento que se crea actualmente en el ámbito académico sobre el tema, mediante el análisis y la discusión del contenido de investigaciones empíricas sobre educación sexual, realizadas a nivel nacional. Por último, cerramos este capítulo con las conclusiones y una propuesta para avanzar en el tema.

II. Contexto

En México, las y los jóvenes inician su vida sexual en la adolescencia, entre los quince y diecinueve años, y aunque la mayoría de ellos conoce al menos un método anticonceptivo, más de la mitad reporta no haberlo utilizado en su primera relación sexual (Secretaría de Educación Pública, 2019), es decir, aunque la juventud mexicana está familiarizada con la anticoncepción, no posee el conocimiento adecuado sobre su funcionamiento o forma correcta de uso (De Jesús-Reyes & González, 2017; Herrera et al., 2018; Rodríguez Martínez, 2007). Esto demuestra la necesidad de proveer educación sexual efectiva a este sector de la sociedad no sólo para evitar embarazos adolescentes, sino para garantizar su salud física, psicológica y emocional, como derecho humano fundamental. Según Tapia (2017):

> …en México, una educación sexual integral al alcance de todas y todos contribuiría a evitar numerosos problemas sociales como el embarazo adolescente, el escaso uso de anticonceptivos por las y los jóvenes, el abuso sexual, el incremento en enfermedades de transmisión sexual, la violación sexual, los asesinatos por razones de género, y la discriminación hacia diversas maneras de vivir la sexualidad y el amor, por mencionar sólo algunos (p.2).

Según la UNESCO[1] (2015), proveer a la población joven de una educación sexual integral tiene un impacto positivo no sólo en la salud sexual y reproductiva, lo que contribuye a reducir las infecciones de transmisión sexual, como el VIH, así como el embarazo no deseado, sino que también mejora la autoestima, promueve la equidad de género y desarrolla la autoeficacia. Además, sostiene que la educación integral en sexualidad no aumenta la actividad sexual, sino todo lo contrario, promueve comportamientos sexuales más seguros y puede retrasar el debut sexual y aumentar el uso del condón.

La también llamada educación integral de la sexualidad incluye aspectos no sólo referentes a la dimensión biológica del ser humano, sino que abarca contenidos emocionales, sociales y culturales de la sexualidad, además de principios éticos que proporcionan información para tomar decisiones responsables sin prejuicios ni culpa (Rosales-Mendoza & Salinas-Quiroz, 2017b; Tapia Fonllem, 2017). Su objetivo es:

> …preparar a los niños, niñas y jóvenes con conocimientos, habilidades, actitudes y valores que los empoderen 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 (Secretaría de Educación Pública, 2019, párr.7).

La educación sexual en el ámbito formal, en México, surge desde el siglo XX; sin embargo, las formas de ser entendida y aplicada han cambiado a través del tiempo, como respuesta a una constante lucha de poder entre dos grupos con diferentes tendencias ideológicas: la conservadora y la progresista. La primera, de tendencia católica, se caracteriza por promover el valor de la castidad y enfocarse en las consecuencias negativas de la sexualidad irresponsable. La segunda se basa en la investigación científica, y considera a los jóvenes como personas en proceso de desarrollo, capaces de reflexionar y decidir por sí mismos (Mejía, 2013).

Aunque la educación sexual promovida por el Estado mexicano ha estado más cerca del segundo enfoque, aún no llega a tener un carácter integral como tal, pues la resistencia de grupos conservadores ha impedido el avance en la materia en los contenidos de educación básica, los cuales tienden a limitarse al carácter biológico de la sexualidad, ello deja fuera temas importantes como la equidad de género, el placer, la discriminación, entre muchos otros.

A continuación, se presenta un breve recorrido por la historia de la educación sexual en México, dividido por etapas significativas configuradas a través de tres aspectos: la evolución de los

[1] Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

enfoques y contenidos curriculares en materia de sexualidad en la educación básica, los avances en las políticas públicas educativas y de salud, y los principales acontecimientos en la lucha ideológica por el control de la información brindada a las y los jóvenes en este tema.

1900-1929: Antecedentes de la educación sexual en México

Durante las primeras dos décadas del siglo XX aparecen los primeros indicios de la educación sexual en el país que, aunque sin duda comenzaron a consolidarse a partir de la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921, se debieron también al esfuerzo específico de dos sectores sociales: los profesionales de la salud y las activistas feministas de la época.

En 1908, varios grupos de médicos, inspirados en el movimiento eugenésico, comenzaron a ofrecer educación sexual desde un enfoque biológico para prevenir enfermedades venéreas (Rodríguez, 1991). Esto derivó en la participación de México en el Congreso Internacional de Higienistas de 1910 en París, donde se discutió a nivel mundial la necesidad de instrumentar la educación sexual para la infancia (Del Castillo, 2000).

A pesar de la importancia de la participación de México en este evento, las autoridades enviadas a dicho congreso decidieron no tocar esos temas en el país al considerar que la población no estaba preparada para desarrollar ese tipo de ideas y planteamientos (Del Castillo, 2000). Fue hasta 1916 que, durante el Primer Congreso Feminista celebrado en Mérida, en el contexto de la lucha por el derecho de la mujer al sufragio, se manifestó la necesidad de la educación sexual así como demostrar que el instinto sexual también es parte de la naturaleza de la mujer (Rodríguez, 1991).

1930-1969: El proyecto fallido de educación sexual

Este periodo es sumamente importante y significativo en la historia de México, pues representa el inicio de la lucha ideológica que impera en la educación sexual hasta estos días. Dos de los antecedentes de esta lucha fueron: el Congreso Panamericano del Niño de 1930, celebrado en Lima, donde se recomendó a los gobiernos latinoamericanos la instrumentación de un programa amplio de educación sexual, y la investigación de la Sociedad Eugenésica Mexicana sobre la conducta sexual de los adolescentes, presentada ante la SEP, donde se hizo un llamado a las autoridades sobre la necesidad de informar oportunamente a las y los jóvenes sobre los temas de embarazos y enfermedades venéreas (Del Castillo, 2000).

Así comienza a ser imperante la inclusión de la educación sexual en la enseñanza básica del país, ante lo cual, el secretario de Educación Pública, Narciso Bassols, considera la inclusión de contenidos de educación sexual en escuelas de la Ciudad de México y, en 1932, nombra una Comisión Técnica Consultiva para analizar la vialidad de un plan de educación sexual para escuelas primarias (Del Castillo, 2000; Hernández et al., 2011).

Esto provocó una reacción negativa por parte de grupos de padres de familia y algunos profesores, representados por la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF), de tendencia católica, y de la Federación de Asociaciones de Padres de Familia, que había sido creada por el propio gobierno, quienes se movilizaron contra el proyecto de Bassols, con la proclama de defender su derecho exclusivo a brindar educación sexual. Las protestas se extendieron hasta 1934, año en que Bassols presentó su renuncia como secretario de educación y con ello la cancelación del proyecto de educación sexual (Del Castillo, 2000; Garduño, 2018; Hernández et al., 2011).

A partir de aquella contienda, las siguientes décadas se caracterizaron por la negación de la sexualidad, el Estado mexicano y la jerarquía católica aunaron criterios en cuanto a lo que sería considerado moral, sobre todo en lo concerniente a la juventud. Los padres de familia y los grupos religiosos continuaron proclamándose como los únicos autorizados en brindar educación sexual, y se opusieron a los programas sociales ligados a la salud primaria y a los derechos de la mujer (Fernández, 2014; Rodríguez, 1991).

1970-1979: Control de la natalidad y derechos reproductivos de la mujer

A partir de la década de los 70, los avances en educación sexual en el país comienzan a desarrollarse con mayor velocidad y alcance. El debate resurgió a partir de la Conferencia de Población de Bucarest de 1974, cuyo Plan de Acción Mundial de Población reconoció el papel primordial del Estado en brindar información y acceso a métodos de control de la natalidad (Rodríguez Martínez, 2007). Ante ese contexto internacional, en México se crea el Consejo Nacional de Población (Conapo), con la intención de promover y coordinar las acciones gubernamentales para el control de las variables demográficas. A partir de esto se incluyen contenidos relacionados con la sexualidad humana en los planes de estudio de nivel básico cuyo objetivo primordial era brindar a la población en edad reproductiva conocimientos sobre control de la natalidad y prevención de los embarazos adolescentes (Meave & Gómez, 2008; Mejía, 2013; Rangel, 2020; Rodríguez Martínez, 2007).

Además, como resultado de la reforma educativa de 1974, la SEP incluye por primera vez en los libros de texto gratuitos de ciencias naturales de sexto de primaria, contenidos sobre sexualidad y reproducción humana en apego a preceptos científicos con un carácter informativo-biológico. Aunque esta edición hizo resurgir la disputa histórica entre el Estado y la Iglesia por el control de la educación sexual pública, marca el inicio del proyecto de educación sexual laico en México (Díaz, 2017; Hernández et al., 2011).

En 1977, junto con el Plan Nacional de Planificación Familiar, se lanza el Programa Nacional de Educación Sexual, que promueve una sexualidad integral, más allá de lo biológico, con la inclusión de aspectos psicológicos y sociales no sólo del individuo, sino de la familia y la sociedad, con el objetivo de que las personas adquieran herramientas para la toma de decisiones libres, responsables e informadas (Consejo Nacional de Población, 2012; De Jesús-Reyes & González, 2017). Un año después se introduce la temática de educación para la salud en el currículo de educación primaria, con el objetivo de mejorar el nivel de vida de las y los escolares; los contenidos de sexualidad estuvieron incluidos en la materia de Ciencias Naturales, en los seis grados de instrucción primaria (Garduño, 2018).

Más allá de estos avances, hubo otros dos sucesos que marcaron la historia de la educación sexual en el país: la Conferencia Mundial del Año Internacional de la Mujer en de 1975, celebrada en la Ciudad de México, en cuya declaración, se reconoce el derecho de la mujer a la integridad física y a decidir sobre su propio cuerpo, el derecho a la opción sexual y los derechos reproductivos, incluida la maternidad voluntaria; y la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW), de 1979, primer tratado internacional que asegura la igualdad de acceso a los servicios de planificación familiar (Rodríguez Martínez, 2007). A partir de estos dos sucesos muchas mujeres comenzaron a tener acceso a información acerca del funcionamiento de su cuerpo y del control de su capacidad reproductiva (Rodríguez, 1991; Rodríguez Martínez, 2007).

1980-1989: Enfoque en la prevención del sida

Las preocupaciones en torno a la pandemia del sida motivaron el replanteamiento de los objetivos de la educación sexual con la finalidad de darle un giro a su visión pedagógica y orientarla también a la prevención de enfermedades de transmisión sexual. Esto rompió resistencias y abrió un espacio en la investigación y en la promoción de una cultura preventiva. A partir de esto en la educación sexual, además de la perspectiva reproductiva, comenzó a reforzarse el enfoque preventivo (Rangel, 2020; Rodríguez, 2004).

Además, en 1989, como parte del Programa de Modernización Educativa, se hacen ajustes curriculares en los programas oficiales de educación sexual del nivel básico y medio superior, y se introducen aspectos sobre desarrollo afectivo y relaciones personales. Asimismo, se incluye información para la prevención del sida desde sexto grado de primaria (Rodríguez, 1991).

1990-1999: La educación sexual integral como derecho humano

En la década de los 90, y como producto de otra reforma educativa que derivó en nuevos planes y contenidos curriculares, se incluyeron los enfoques de género y de los derechos humanos a los programas de educación sexual, en atención a los objetivos de desarrollo social planteados por acuerdos internacionales, con lo cual se sumaron nuevas perspectivas desde las cuales estudiar y comprender la sexualidad (Rangel, 2020).

Con esto se consolidó el proyecto de educación sexual iniciado en los 70, pero no se desterró del todo el enfoque reproductivo, que tiende a describir la genitalidad femenina a través de su dimensión maternal (Hernández Rosete et al., 2011). Además, con las reformas realizadas en 1992, al artículo 130 constitucional y a la Ley Reglamentaria sobre Asociaciones Religiosas y Culto Público, se le permitió a las iglesias, particularmente a la católica, tener mayor participación política, así como recuperar espacios educativos y en medios de comunicación, lo cual facilitó la permanencia del enfoque religioso, sustentado en la moral católica, en la educación sexual del país (Rangel Bernal, 2020).

En 1994, se llevó a cabo la Conferencia Internacional de Población y Desarrollo en El Cairo, organizada por las Naciones Unidas, que dio como resultado un nuevo estándar internacional: el de la salud sexual y reproductiva como solución a los problemas de población y desarrollo. A partir de este evento, se estableció que la sexualidad es un tema de derechos humanos y que los derechos reproductivos son elementales para lograr la salud sexual y reproductiva (Rodríguez Martínez, 2007). En México se comenzó a resaltar la importancia del trabajo en salud sexual y reproductiva con adolescentes y jóvenes y se fijó la meta de promover una educación sexual en todos los niveles educativos desde una visión integral, basada en las perspectivas de género y de derechos humanos, enfocada a la prevención y promoción de la salud antes de la concepción (Meave & Gómez, 2008; Tapia, 2017).

En 1995, se celebró la IV Conferencia Internacional de la Mujer en Pekín, y se avanzó en el derecho a la educación sexual de las y los jóvenes en el país, mediante un llamado a proveerles de los recursos educativos y de servicios necesarios, basándose en el marco de los instrumentos internacionales vinculatorios como la CEDAW y la Convención sobre los Derechos del Niño[2] (Rodríguez Martínez, 2007).

En México, como respuesta a este contexto de tratados y acuerdos internacionales, la educación sexual quedó establecida como un derecho humano, esto significa que el acceso a la información sobre sexualidad, placer y deseo debe estar disponible para la población en general por parte del Estado. Por lo tanto, se comenzaron a incluir algunos contenidos de información y educación sexual en los libros de texto gratuitos de quinto y sexto grado de primaria, así como en los de secundaria (Díaz, 2017; Rodríguez Martínez, 2007).

Sin embargo, no fue sino hasta 1999 que aparecen en los libros de texto gratuitos contenidos sobre educación sexual notablemente más amplios y con un enfoque basado en preceptos laicos de arraigado carácter científico. Por primera vez, se promueve el uso de condón como un recurso para evitar ITS, con especial énfasis en la descripción de los mecanismos de transmisión del VIH. Aunque se soslaya la prevención de embarazos entre adolescentes, se empieza a tomar en cuenta la inclusión de temáticas que habían sido omitidas, como los derechos sexuales. Este hecho coloca a la educación básica pública como un recurso estratégico en la formación de conciencia ciudadana en materia de derechos sexuales (Hernández et al., 2011).

[2] Instrumento internacional adoptado por la Organización de las Naciones Unidas en 1989, y aprobado por el Senado de la República en 1990 (Comisión Nacional de los Derechos Humanos, 1991).

2000-2009: La contienda por el contenido de los libros de texto gratuitos

A principios de esta década, durante la Cumbre del Milenio, coordinada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), las naciones adherentes, entre ellas México, adoptaron ocho propósitos a conseguir para 2015, de los cuales cuatro estaban relacionados con la educación sexual: promover la equidad de género y la autonomía de las mujeres, reducir la mortalidad infantil, mejorar la salud materna y combatir el VIH/SIDA, el paludismo y otras enfermedades (Mejía, 2013).

Mientras tanto, a nivel nacional, se elaboraba la Declaración de los Derechos Sexuales de las y los Jóvenes Tlaxcala 2000, como resultado del Foro Nacional de Jóvenes por los Derechos Sexuales celebrado en Tlaxcala, donde participaron jóvenes, especialistas y representantes de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, con el fin de reflexionar sobre los derechos sexuales, sus definiciones y retos para desarrollarlos e integrarlos a las políticas públicas. Durante el evento, los jóvenes declararon su derecho a tener una educación sexual integral, objetiva, científica, temprana, laica y liberadora, que aborde el placer, la reproducción, la vida afectiva y el género en todas sus dimensiones, que sea incluyente y fomente la equidad de género y que promueva la toma de decisiones responsables y libres, impartida por personas respetuosas y capacitadas (Rodríguez Martínez, 2007).

En 2003 se publica la "Campaña nacional por los derechos sexuales de las y los jóvenes: hagamos un hecho nuestros derechos", que incluye la publicación y distribución de la Cartilla de los Derechos Sexuales de las y los Jóvenes, por parte de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos y organizaciones civiles. Además, se fortalece el marco legal de los derechos sexuales de este sector, al incorporarse, en la normatividad federal nom-005-ssa2-1993, la píldora de anticoncepción de emergencia en el marco de la obligación de los servicios de salud de brindar métodos de anticoncepción a las y los adolescentes que lo requieran. Esta norma sustenta el derecho de todas las personas a recibir información, educación, consejería, servicios y métodos anticonceptivos que necesiten de parte del personal de salud (Rodríguez Martínez, 2007).

Dando seguimiento a las necesidades planteadas por los jóvenes en Tlaxcala, en 2005, Conapo diseña el curso "Hablemos de sexualidad en la escuela secundaria", con el objetivo de mejorar las competencias profesionales y habilidades de comunicación de los profesores en los temas de sexualidad (Consejo Nacional de Población, 2005). Un año después, se incorporan los estudios de perspectiva de género y sexualidad en los currículos escolares explícitos (aunque ya se hablaba de esto desde 1995), y se integra el enfoque de sistemas o de los cuatro holones de la sexualidad, comprendidos por el erotismo, el género, la afectividad y la reproducción. A partir de estos avances fue que se editaron los libros de texto gratuitos, donde, además de abordar temas como el uso del condón y los métodos anticonceptivos, se añadieron contenidos sobre el inicio de las relaciones sexuales, la anticoncepción de emergencia, la masturbación y la homosexualidad (Díaz, 2017; Lozano-Verduzco & Rosales, 2016; Rosales-Mendoza & Salinas-Quiroz, 2017a)

La inclusión de esos nuevos temas en los libros de texto gratuitos desató una contienda en el país, donde un frente de grupos católicos conservadores y varias organizaciones, entre ellas la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF), En la Comunidad Encuentro (Enlace), y Red Familia, implementaron estrategias para detener la distribución y modificar los contenidos de dichos libros, enfrentándose con ello a la resistencia de organizaciones promotoras de los derechos sexuales, como la Red Democracia y Sexualidad (Demysex), Afluentes, la Red por los Derechos de la Infancia, la Federación Mexicana de Educación Sexual y Sexología (Femess) y la Asociación Nacional de Padres de Familia (ANPF) (Díaz, 2017).

Esta contienda finalizó un año después, en 2007, con un intento de mediación entre los dos grupos oponentes, que implicó modificaciones de contenido importantes, entre ellas: la desaparición del tema de la homosexualidad, la matización de los mensajes sobre el inicio de las relaciones sexuales y la masturbación; la inclusión de algunos mensajes sobre la abstinencia como una opción preventiva más; la eliminación de afirmaciones sobre el condón como la mejor opción preventiva; la eliminación de referencias al sexo oral y anal; y la inclusión de un cuadro con

información sobre la eficacia de los métodos anticonceptivos, donde se incluye la anticoncepción de emergencia, pero se sobrevaloran los métodos naturales (Díaz, 2017).

A pesar del dilema ideológico desatado en 2006 por los contenidos educativos referentes a la sexualidad, en 2008 el gobierno del Distrito Federal da un paso adelante en la educación sexual con la publicación del libro *Tu futuro en libertad. Por una sexualidad y salud reproductiva con responsabilidad*, donde se abarcan todos los temas relacionados con la educación en sexualidad y que fueron censurados en libros de texto gratuitos, entre los cuales destacan: anatomía y fisiología, anticoncepción, interrupción del embarazo, prevención de ITS, orientación y diversidad sexual, homosexualidad, homofobia y discriminación, autoestima, mitos y tabúes sobre la masturbación, el inicio de la vida sexual, la violencia, la drogadicción y los derechos sexuales. Esta obra sólo salió en su versión digital, de libre acceso en internet, pues las autoridades federales se negaron a distribuirlo en físico en las escuelas de la ciudad (Garduño, 2018; Mejía, 2013; Vidal, 2010).

Finalmente, en 2009, aparece una nueva versión del libro de texto gratuito de ciencias naturales de sexto grado, como producto del acuerdo "La Alianza por la Calidad de la Educación" firmado por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y el gobierno federal, cuyos contenidos parecen haber retrocedido en lo avanzado, pues se advierte la inclusión de enfoques teológicos que impiden avanzar en materia de derechos sexuales, reproductivos y, en general, en la constitución de un proyecto educativo sexual de carácter laico (Hernández et al., 2011).

Más allá de esta contienda por los contenidos de los libros, hubo otros avances en cuanto a educación sexual en el país, como la elaboración del Programa de Acción Específico (2007-2012) "Salud sexual y reproductiva para adolescentes", dirigido a atender las necesidades de la población adolescente en esta materia (Secretaría de Salud, 2008); así como la aprobación de la Declaración Ministerial "Prevenir con Educación", en el marco de la Primera Reunión de Ministros de Salud y Educación para Detener el VIH en Latinoamérica y el Caribe, realizada en la Ciudad de México en 2008. Esta declaración buscaba asegurar la educación integral en sexualidad y la promoción de la salud sexual y reproductiva en las personas adolescentes y jóvenes de diferentes países de América Latina, a través de dos principales metas para el 2015: reducir en 75 por ciento la brecha en el número de escuelas que no hubiesen institucionalizado la educación integral en sexualidad, y reducir en 50 por ciento la brecha en el número de adolescentes y jóvenes sin cobertura de servicios de salud sexual y reproductiva (Ministerio de Salud, 2010).

2010-2020: Objetivos sin alcanzar y estancamiento de la educación sexual

Los avances más significativos de esta década se dieron, primero en 2014, con la publicación de un decreto en el *Diario Oficial de la Federación* sobre la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, que establece la inclusión de la educación sexual integral en la educación en México (Salinas-Quiroz & Rosales, 2016; Tapia, 2017). Posteriormente en 2015, con el establecimiento de la Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo en Adolescentes (Enaoea) cuyos objetivos contemplan: promover el desarrollo humano y las oportunidades de las y los adolescentes; crear un entorno que favorezca decisiones libres y acertadas sobre su proyecto de vida y el ejercicio de su sexualidad; incrementar la oferta y la calidad de la información y los servicios de salud sexual y reproductiva, así como una educación integral en sexualidad en todos los niveles educativos (Gobierno de la República, 2015; Herrera et al., 2018). Y finalmente, en 2016, con la creación del Modelo de Atención Integral en Salud Sexual y Reproductiva para Adolescentes, diseñado por la Secretaría de Salud a través del Centro Nacional de Género y Salud Reproductiva, para brindar servicios de información sobre salud sexual y reproductiva a través de conferencias, servicios amigables y la cartilla de salud reproductiva para jóvenes y adolescentes (Tapia, 2017).

A pesar de dichos avances, México no pudo lograr las metas propuestas en la Declaración Ministerial "Prevenir con Educación", establecidas en 2008, ya que para 2015 sólo se alcanzó 45 por ciento del objetivo acordado en materia de educación integral de la sexualidad. Aunque se alcanzaron avances en el sector salud, como el reconocimiento de los derechos sexuales y reproductivos, la

consejería y servicios amigables de salud sexual y reproductiva, la atención del VIH-SIDA, ITS y aborto seguro, la expansión del repertorio de anticonceptivos, y la actualización y capacitación del personal de la salud; no hubo desarrollo de la perspectiva de género ni de los temas de las relaciones interpersonales y el placer en el currículo educativo (Rosales-Mendoza & Salinas-Quiroz, 2017a; Tapia, 2017)

En los últimos tres años, en el país, no se han registrado avances visibles en materia de educación sexual. Por el contrario, hay dos eventos que muestran su estancamiento, el primero se refiere a la presentación en 2017 del Nuevo Modelo Educativo, del Ejecutivo, que no incluye nada sobre educación sexual para los niveles básico y medio superior (Tapia, 2017); y el segundo, a la controversial iniciativa propuesta a inicios de 2020, en Nuevo León, conocida como "Pin parental", que propone otorgar a las familias control total sobre cómo y cuándo los hijos comenzarían a recibir información en materia de educación sexual. Esta iniciativa tiene el potencial de brindar poder de veto a los padres de familia, es decir, que los padres, bajo previo aviso de las instituciones educativas, sean quienes decidan si sus hijos asistirán a clases cuando se toquen temas de educación sexual, reproductiva o de género (García-Bullé, 2020a, 2020b). Esto habla no sólo de un estancamiento, sino de un alarmante retroceso de décadas en las políticas públicas para la educación sexual en México.

III. Marco legal

El marco jurídico internacional en el cual se fundamenta la educación sexual en México se divide en cuatro ejes principales: (1) Derechos humanos de las mujeres, (2) Educación y salud, (3) Derechos de las niñas, niños y adolescentes, y (4) Población y desarrollo (Secretaría de Educación Pública, 2018). A continuación, se enlistan los documentos, convenios, convenciones o declaraciones que integran cada eje.

Derechos humanos de las mujeres

- Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Mujeres (CEDAW) y su Protocolo Facultativo, de 1979.
    - La Observación 26 y la Recomendación 27 del comité CEDAW, de 2012
- Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, celebrada en Belém Do Pará, en 1994.
- Declaración y Plataforma de Acción de Pekín, de 1995.

Educación y Salud

- Segunda Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Dakar, en 2000.
- Declaración Ministerial. Prevenir con educación, celebrada en México, en 2008.
- Informe de Seguimiento de la Educación para Todos (EPT) en el Mundo, de 2015.

Derechos de las niñas, niños y adolescentes

- La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), de 1989.
- Comité de los Derechos del Niño.
    - Observación General No. 4. La salud y el desarrollo de las y los adolescentes en el contexto de la Convención, 2003.

- Observación General No. 15. Sobre el derecho del niño al disfrute del más alto nivel posible de salud (Artículo 24), 2013.

Población y desarrollo

- Plan de Acción de la Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo (CIPD), celebrada en El Cairo, 1994.
- Consenso de Montevideo sobre Población y Desarrollo, de 2013.
- Guía operacional para la implementación y el seguimiento del Consenso de Montevideo sobre Población y Desarrollo, realizada en México, en 2015.
- La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y los ODS, establecida por la ONU en 2015.

Por otra parte, a nivel nacional se cuenta con un marco jurídico amplio y un campo programático donde se sustenta la Educación Integral para la Sexualidad (Contreras Tinoco & Lay Lisboa, 2017; Rodríguez Martínez, 2007; Secretaría de Educación Pública, 2018):

Marco Jurídico Nacional

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917.
- Código Penal Federal, 1931.
- Ley de Planeación, 1983.
- Ley Federal de Presupuesto y Responsabilidad Hacendaria, 2014.
- Ley General de Educación, 1993.
- Ley General de Población, 1974.
- Ley General de Salud, 1984.
    - Norma Oficial Mexicana NOM 046-SSA2- 2005 "Violencia Familiar, sexual y contra las mujeres. Criterios para la prevención y atención".
- Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, 2000.
- Ley del Instituto Nacional de las Mujeres, 2001.
- Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, 2003.
- Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres, del Sistema Nacional para la Igualdad entre Mujeres y Hombres (SNIMH), 2006.
- Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, del Sistema Nacional de Prevención, Atención, Sanción y Erradicación de la Violencia contra las Mujeres, 2007.
- Ley General para Prevenir, Sancionar y Erradicar los Delitos en materia de Trata de Personas y para la Protección y Asistencia a las Víctimas de Estos Delitos, 2012.
- Ley General de Víctimas, 2013.
- Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, 2014.

Marco Programático Nacional

- Plan Nacional de Desarrollo (2019-2024).
- Programa Sectorial de Educación (2020-2024).
- Programa Nacional para la Igualdad de Oportunidades y No Discriminación contra las Mujeres (2020-2024).
- Programa Integral para Prevenir, Atender, Sancionar y Erradicar las Violencia contra las Mujeres (2019-2024).
- Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo en Adolescentes (Eneapea), 2015.
- Plan Nacional de Salud (2019-2024).
- Programa Nacional de Población (2019-2024).
- Programa Sectorial de Gobernación (2020-2024).
- Programa Nacional de Derechos Humanos (2019-2024).

IV. Debate actual

Lo que a continuación se dará a conocer representa una visión general de las publicaciones que se crean en materia de educación sexual, incluyendo las investigaciones empíricas que se realizan actualmente en el contexto mexicano. El objetivo no es brindar una revisión exhaustiva, pero sí pertinente del conocimiento que se construye en México en esta área de estudio.

Para la escritura de este apartado se recolectaron artículos científicos realizados en México y publicados por revistas indexadas tanto nacionales como internacionales, publicados en el periodo de 2010 a 2020, cuyo objeto de estudio estuviera directamente relacionado con la educación sexual. Se utilizaron los criterios de búsqueda "educación sexual", "educación sexual en México", "sexualidad en México" y "sex education Mexico", a través de los buscadores: Google Académico, Redalyc, Scielo, Eric y Dialnet.

En total se recolectaron 37 trabajos, de los cuales 11 son investigaciones documentales o ensayos y 26 corresponden a investigaciones empíricas con abordajes metodológicos muy variados, que abarcan desde métodos cuasiexperimentales, hasta análisis del discurso. Los trabajos empíricos fueron realizados principalmente en la Ciudad de México y en Jalisco, y en menor medida en Nuevo León, Morelos, Baja California, Aguascalientes, Yucatán, Quintana Roo y San Luis Potosí.

Durante el análisis de los textos, se detectaron cinco ejes primordiales, mediante los cuales se aborda el tema de la educación sexual en México: (1) Salud sexual de adolescentes y jóvenes, (2) Abuso sexual infantil, (3) Contenidos curriculares (4) Discursos sobre sexualidad, y (5) Género e identidades. A continuación, se desarrollan los hallazgos, debates y ausencias de información más importantes de cada uno de estos ejes.

Salud sexual de adolescentes y jóvenes

En este eje se abordan los temas de embarazo, anticoncepción y prevención de ITS en adolescentes y jóvenes del país. En este tipo de estudios se hace hincapié en la importancia de desarrollar programas educativos no sólo de alcance personal, sino familiar, que ayuden a los padres de familia a superar la persistente visión restrictiva y represiva de la sexualidad, y que brinden a las y los jóvenes un acompañamiento en torno al ejercicio de su sexualidad y al uso adecuado de la anticoncepción.

En los trabajos revisados predomina la visión del embarazo adolescente como un problema social que responde a deficiencias educativas tanto en el ámbito escolar como en el seno familiar. Al respecto, se ha demostrado que este fenómeno no se debe a una falta de información como tal, sino a un incorrecto ejercicio de la responsabilidad sexual, derivado de un contexto social donde la comunicación adulto-adolescente es deficiente, censurada y carente de calidez y cercanía, y en el que hay poco monitoreo de su conducta (Loredo-Abdalá et al., 2017; Sotomayor et al., 2014).

Un estudio realizado por De Jesús-Reyes y González (2017), con estudiantes de secundaria y preparatoria, encontró que, aunque 93 por ciento de los entrevistados tenía conocimientos básicos de los métodos anticonceptivos, desconocen la biología de la reproducción, es decir, los adolescentes no conocen su cuerpo ni su funcionamiento sexual y reproductivo. Esto demuestra que los jóvenes no poseen los conocimientos adecuados en temas de sexualidad, pues existe una gran brecha entre escuchar la teoría o, en este caso, tener acceso a la información y saber aplicarla adecuadamente.

Aunado a ello, se ha confirmado que existe una falta de corresponsabilidad entre los padres de familia, el personal académico y el personal de la salud, en cuanto a la promoción del uso adecuado de la anticoncepción, pues aún persiste la creencia que brindar "demasiada" información a los adolescentes, puede ser interpretada como "permiso" para la actividad sexual. En otras palabras, el miedo, los tabúes, y la vergüenza, sobre todo de los padres de familia, imposibilitan el diálogo intergeneracional sobre temas de sexualidad, ello promueve conductas sexuales desfavorables en las y los adolescentes (Herrera et al., 2018; Sotomayor et al., 2014).

Un factor que influye en la comunicación intergeneracional sobre sexualidad, sobre todo entre padres de familia y adolescentes, tiene que ver con el escenario cultural del país, el cual está enmarcado principalmente por una moral católica. Ello impide que los padres acepten la posibilidad de que sus hijos sean sexualmente activos y, por consiguiente, limita la transmisión de información sobre el uso adecuado de anticonceptivos. Ante esto, la comunicación sobre temas de sexualidad se desarrolla en un clima de represión, silencio y ambigüedad, donde el principal mensaje de prevención que los padres transmiten a sus hijos adolescentes es la abstinencia, lo que perpetua el estado de vulnerabilidad de la juventud ante situaciones que pongan en riesgo su salud (Rouvier et al., 2011).

Al respecto, Campero, Walker, Atienzo y Gutiérrez (2011), a través de la evaluación de un programa educativo para padres de familia de estudiantes de secundaria, concluyen que las intervenciones centradas en los papás podrían ser una estrategia eficaz para promover la salud sexual de los adolescentes, lo cual tendría un impacto positivo en la prevención de ITS y embarazo adolescente, así como en el retraso del inicio de la actividad sexual, y el uso correcto del condón y de anticonceptivos de emergencia. A través de los resultados de esta investigación, se descarta la falsa creencia de que proporcionar información sobre anticonceptivos a los adolescentes significa autorizar el inicio de las relaciones sexuales, por el contrario, se muestra evidencia empírica de los beneficios positivos de promover la comunicación familiar en torno a la salud sexual y reproductiva.

Aunque es más común que los jóvenes reciban más información sobre sexualidad en la escuela que por parte de sus padres (De Jesús-Reyes & González, 2017), se ha demostrado la importancia de los padres de familia como educadores sexuales, pues han sido los propios adolescentes quienes afirman que prefieren recibir información sobre sexualidad de ellos que de otro actor social (Rouvier et al., 2011). Este tipo de resultados evidencian la pertinencia de crear programas escolares que capaciten a los padres de familia y se les provean de herramientas de comunicación que beneficien el diálogo con sus hijos en materia de salud sexual.

Otra alternativa educativa que se ha evaluado y ha resultado efectiva es la capacitación de promotores adolescentes, en materia de prevención de VIH/SIDA, ITS y embarazos no planeados, para que repliquen la información a otros jóvenes que no cuentan con acceso a esta (Armando Arredondo et al., 2014). En consecuencia, se promueve una comunicación efectiva entre pares, a partir de la cual se pueden superar los tabúes que existen en torno a estas temáticas.

Dentro de este eje de investigación, se detectan algunos huecos o ausencias de información. El primero es la escasez de instrumentos de evaluación de programas educativos orientados a la salud sexual de adolescentes y jóvenes, donde destaca la falta de estudios longitudinales que midan los resultados de la implementación de dichos programas a largo plazo, o que brinden seguimiento a las y los estudiantes (Armando et al., 2014; Fernández, 2014; Herrera et al., 2018).

El segundo, es el poco abordaje de las conductas sexuales de riesgo desde la intervención educativa, entre las que destacan: la prevalencia del influjo del alcohol en las relaciones sexuales entre jóvenes; el impacto de prácticas como el sexo anal, en la salud sexual, al ser utilizado como alternativa de prevención de embarazo precoz; así como la resistencia al uso del condón (Aburto-Arciniega et al., 2020; Meave & Gómez, 2008).

Y, por último, la falta de trabajos que compartan el proceso de investigación dentro de este campo de estudio, así como el contexto, las barreras y estrategias que resultaron eficaces; lo cual podría derivar en el establecimiento de las condiciones generales, necesarias para la investigación en salud sexual con jóvenes y adolescentes (Meave & Gómez, 2008).

Abuso sexual infantil

Este eje se compone por evaluaciones de dos tipos de intervenciones educativas para la prevención del abuso sexual infantil. Por un lado están las que se enfocan en el trabajo con los padres de familia, a partir de las cuales se ha concluido que capacitarlos en la educación con equidad, lo hace más aptos para la prevención del abuso (Higareda-Almaraz et al., 2011). Y por el otro lado, están aquellas investigaciones que se centran en el trabajo con menores tanto de edad preescolar como primaria, a partir de las cuales se ha concluido que este tipo de intervenciones educativas empoderan a las niñas y niños, y les ayuda a formar una percepción positiva respecto a la sexualidad desde temprana edad (Viñas et al., 2015).

Según los estudios que componen este eje, los principales beneficios de las intervenciones educativas en materia de sexualidad, son: que los alumnos obtienen herramientas para detectar situaciones de riesgo de abuso, identifican a las personas de confianza a quienes pueden pedir ayuda ante situaciones de riesgo, reconocen los chantajes y los "secretos buenos y malos", y que comienzan a diferenciar las partes públicas de las partes privadas de su cuerpo. Todo esto es posible siempre y cuando se desarrollen técnicas pedagógicas que tomen en cuenta la etapa de desarrollo de los niños y niñas a las que se dirige, y que se parta desde su contexto sociocultural (Kantun & Peña, 2015).

Aunque los beneficios de la educación sexual en la infancia son inminentes, se reconoce la falta de instrumentalización de acciones en los centros de educación de la primera infancia y preescolares. Esto se atribuye, en gran medida, a la falta de apoyo de las autoridades educativas mexicanas, cuya prioridad se enfoca en la educación sexual a nivel primaria y secundaria, y se desestima su relevancia para las niñas y niños de cero a seis años (Salinas-Quiroz & Rosales, 2016).

Lo anterior se puede entender, pues en una buena parte de la literatura especializada, la sexualidad desde la primera infancia ha sido tradicionalmente considerada inexistente, lo que probablemente ha influido en la concepción de los creadores de políticas públicas educativas en el país. Además, hacen falta evaluaciones que demuestren los beneficios a mediano y largo plazo, así como evidencias de las estrategias educativas más eficientes para la educación sexual infantil (Higareda-Almaraz et al., 2011; Kantun & Peña, 2015; Salinas-Quiroz & Rosales, 2016; Viñas et al., 2015).

Contenidos curriculares

Este eje se desarrolla a partir del análisis del contenido de dos vías importantes para la educación sexual en México: Los programas de educación básica y los libros de texto gratuitos proporcionados por la SEP. En general, las investigaciones revisadas concluyen que los contenidos curriculares no brindan información completa y libre de sesgos, sino que, al contrario, reproducen una visión de la sexualidad como sinónimo de reproducción y de riesgo.

En general, la mayoría de los contenidos en educación sexual, se abordan durante la educación secundaria y están más frecuentemente relacionados con la salud sexual y reproductiva (uso de condón, prevención del embarazo y el VIH) que, con los derechos sexuales, las relaciones de pareja o el placer. Además, los métodos de enseñanza en materia de sexualidad, que prevalecen en la educación básica, promueven la transmisión de conocimientos por encima de la autoeficacia y el desarrollo de habilidades (Rojas et al., 2017).

Las políticas públicas en materia de educación sexual, más allá de las acciones de la SEP, son escasas y sin objetivos, metas claras, o resultados reportados que permitan hacer una evaluación de su alcance. Esto evita conocer su pertinencia, así como las virtudes y errores que puedan derivar en propuestas para la mejora de su diseño u operación (Tapia, 2017). Ante esto, se concluye que, en México, la educación sexual no incluye todos los contenidos y estrategias educativas necesarias para lograr un impacto benéfico en la consolidación de conocimientos, actitudes y habilidades para el ejercicio integral de la sexualidad, así como en la promoción de la salud reproductiva y de relaciones interpersonales sanas (Rojas et al., 2017).

Por otra parte, se han realizado trabajos que analizan los contenidos de los libros de texto gratuitos, distribuidos por la SEP, sobre todo los de la materia de Ciencias Naturales de sexto de primaria. Uno de los trabajos más significativos es el de Hernández Rosete, Flores y Echavarría (2011), quienes analizaron la edición de 2009 de dicho libro y encontraron que la sexualidad es un tema que se aborda a través de enfoques biológicos e higienistas, que transmiten ideas morales religiosas sobre el cuerpo humano. Estos autores afirman que este libro puede considerarse poco ético por varias razones, entre ellas destacan: que no se describe ni explica a detalle ninguno de los métodos de prevención del embarazo; que no se habla de derechos sexuales, al contrario, se refuerza una concepción del cuerpo femenino en su dimensión reproductiva; que se ignora la existencia de anticonceptivos de emergencia y su utilidad en casos de agresión sexual; y que, además de omitir información científica con fines de prevención de las ITS y VIH, contribuye a la estigmatización de personas que viven con VIH/SIDA (Hernández et al., 2011).

Estas características persisten en ediciones más nuevas, como la de 2014, donde permanece el enfoque biológico de la sexualidad con énfasis en el riesgo y la prevención del embarazo y las ITS. En esta edición, aún son tabúes temáticas como el placer, las prácticas de sexo sin reproducción, y las de parejas del mismo sexo. Además, el énfasis sigue puesto en la salud reproductiva y en la sexualidad como sinónimo de reproducción, sobre todo cuando se habla del cuerpo femenino (Rosales-Mendoza & Salinas-Quiroz, 2017b).

En general, los libros de texto gratuito de Ciencias Naturales, de nivel primaria, reducen la sexualidad a la reproducción y la heteronorma, fallan en brindar herramientas para reconocer y prevenir el abuso sexual, promueven someramente la adquisición de competencias para el conocimiento integral del cuerpo y fracasan en denunciar la violencia de género (Rosales-Mendoza & Salinas-Quiroz, 2017b; Tapia, 2017). Esta omisión de explicaciones científicas y humanísticas en los libros de Ciencias Naturales, anuncia un encuadre teológico que jurídicamente es anticonstitucional, pues afecta el carácter laico de la educación pública (Hernández et al., 2011).

Por lo anterior, se recomienda incluir temas relevantes, que son poco tomados en cuenta en los libros de texto gratuitos, y a los que están expuestos las niñas, niños y adolescentes mexicanos, como: la trata sexual, la prostitución infantil, la pedofilia y pederastia, las identidades sexo-genéricas, la violencia en el noviazgo, la toma de decisiones y el placer. También, hacen énfasis en la urgencia de preparar al personal docente para impartir contenidos sobre educación sexual, asegurar los

métodos de enseñanza, y procurar que los jóvenes no reciban sólo información referente a la salud sexual, sino orientación para cuestionar de manera crítica los roles de género y las dinámicas de poder en las relaciones interpersonales (Fernández, 2014; Rojas et al., 2017; Rosales-Mendoza & Salinas-Quiroz, 2017a).

Discursos sobre sexualidad

En las escuelas mexicanas, el discurso dominante desde el que se socializa la sexualidad, a través del currículo, es el biomédico, el cual se enfoca en la prevención del riesgo a través de la transmisión de conocimientos científicos. Por lo tanto, en las escuelas públicas como en las privadas, se instala un notorio interés en la prevención de embarazos, ITS, en la prolongación de la edad del inicio sexual, la toma de decisiones informada, y la promoción del uso de métodos anticonceptivos. No obstante, se ha constatado la presencia de un currículo oculto a través del cual se transmiten estereotipos y prejuicios de género, discursos sexistas y heteronormativos, así como lineamientos de tendencia religiosa respecto a la sexualidad humana (Contreras & Lay, 2017; Díaz, 2017; Rangel, 2018, 2020).

En otras palabras, dentro de la praxis educativa existe un sesgo entre los contenidos curriculares (plan de estudios y programas de la materia) y la práctica docente. Prueba de ello son las investigaciones realizadas por Rangel (2018, 2020), donde se constata que, mientras que en el currículo de la educación secundaria predomina la doctrina biomédica, en el discurso de los profesores se habla más de una ética de la sexualidad fundada en una moral conservadora de carácter religioso. O en el trabajo de Rosales-Mendoza y Salinas-Quiroz (2017), quienes, al analizar los discursos de profesores de quinto y sexto de primaria, encontraron que los docentes consideran la sexualidad como sinónimo de reproducción y que, durante su práctica, omiten por completo información sobre las relaciones sexuales por placer, entre personas del mismo sexo, o entre parejas que ya atravesaron por la etapa reproductiva.

Dichos sesgos afectan el cumplimiento de los objetivos de la educación sexual, además de que quebrantan el principio de laicidad que rige la educación en México. Esto manifiesta que la educación sexual en el país no está completamente secularizada, pues no existen mecanismos que garanticen el apego a la normatividad laica de la práctica docente. Ante ello se sugiere la creación e impartición de cursos de formación y concientización de la planta docente, sobre las implicaciones y efectos de este problema (Rangel, 2020).

Género e identidades

Este eje es el menos desarrollado de los cinco; sin embargo, se encontraron trabajos interesantes, cuyos resultados sustentan la necesidad de fortalecer la política pública con perspectiva de género sobre educación sexual, donde se incluya la diversidad, las expresiones y las identidades, con el objetivo de prevenir cualquier violencia o discriminación contra la población LGBTTTIQ+[3].

Los estudios revisados dentro de este eje se enfocan principalmente en dos temas: los roles de género y la identidad sexual. Dentro del primer tema se ha concluido que, aunque las mujeres han ganado autonomía en cuanto a su salud reproductiva, aún persisten estereotipos de género que impiden que se empoderen completamente en cuanto a sus derechos sexuales. Ante ello, se propone hacer énfasis en la educación y capacitación a las estudiantes y trabajadoras del sector salud, desde una perspectiva de equidad de género, pues son ellas quienes pueden incidir directamente en la mejora de la salud sexual de mujeres y niñas mexicanas, (Tapia-Martínez et al., 2017).

En un estudio donde se recolectaron las experiencias de quince hombres homosexuales, de tres generaciones diferentes (Lozano-Verduzco & Rosales, 2016), se concluye que, en México, la

[3] Siglas de las palabras lesbiana, gay, bisexual, transgénero, transexual, travesti, intersexual, queer. El signo "+" representa a todos los colectivos que no están incluidos en dichas siglas.

escuela y la familia son espacios que restringen y controlan la expresión de la sexualidad y transmiten significados negativos sobre las relaciones entre personas del mismo sexo. Las personas homosexuales son abandonadas en su proceso de construcción de identidad, orilladas a proveerse de sus propias herramientas educativas en materia de sexualidad mientras se enfrentan a contextos sumamente homofóbicos.

A partir del análisis de estos trabajos científicos se puede concluir que en México aún no se logra una educación sexual integral, pues los contenidos están incompletos y sesgados, en ellos persiste una visión restrictiva y represiva de la sexualidad, con claras tendencias religiosas, enfocada en los aspectos biológicos y reproductivos, y dejan de lado aspectos sociales y culturales que influyen en la construcción de la sexualidad del individuo.

En el ámbito escolar, se evidencia la presencia de un currículo oculto que impera a en la educación básica, donde los contenidos estipulados en los programas educativos son interpretados desde la moral, las creencias, los estereotipos, los prejuicios, e incluso los miedos personales de los profesores, lo cual sesga y limita el diálogo construido en el aula.

Aunque se ha comprobado que una comunicación amplia, eficiente e integral sobre la sexualidad promueve conductas responsables, y reduce problemas como el embarazo adolescente, las ITS, la discriminación, o el abuso sexual, las evidencias señalan que, en el país, se está muy lejos de lograrla, pues tanto en las escuelas como en las familias se transmiten discursos heteronormativos y sexistas, censurados por el miedo y los tabúes, que reproducen y perpetúan estereotipos de género.

Esta censura deja toda la responsabilidad en las personas jóvenes, a quienes se les abandona y luego culpabiliza por no saber utilizar los métodos anticonceptivos. Sobre todo, a las mujeres, cuyo cuerpo es invisibilizado, pues se les habla poco de las características detalladas del ciclo menstrual y se reduce su sexualidad a las funciones reproductivas y maternales. Cabe señalar que aún hay partes del cuerpo femenino totalmente censuradas, como el clítoris, que no se menciona en ninguno de los artículos revisados y que, además, al buscarlo en los libros de texto gratuito de la SEP, sólo aparece en el de Ciencias Naturales de cuarto de primaria (Cervera et al., 2019), donde se identifica como parte de los órganos sexuales femeninos externos, pero no se describe sus características ni su función. Esto responde a la censura del placer como parte del contenido de la educación sexual en el país.

Finalmente, se reitera lo que se dice en la mayoría de las publicaciones revisadas: la educación sexual es un campo de estudio que hace falta documentar, investigar y sobre todo evaluar en términos de impacto, pues los programas educativos existen y se implementan, pero no hay evidencias de su efecto a largo plazo. Sin este tipo de información es imposible avanzar en el mejoramiento de las políticas públicas que aseguren una educación integral de la sexualidad en el país.

V. Conclusiones

La educación sexual en México se ha desarrollado, desde el siglo XX, en un ambiente de controversia ideológica y lucha de poder, que se acentúa según la época histórica y los grupos que se encuentran en el control de la educación básica. Las agrupaciones que habitualmente se manifiestan en contra de la educación sexual que brinda el Estado son aquellas conservadoras de tendencia católica, que han censurado contenidos curriculares y libros de texto gratuitos con enfoques pedagógicos que van más allá del enfoque biológico y de la prevención. La influencia de estos grupos deja en claro que las bases de la educación sexual en el país aún están sentadas en modelos de orientación religiosa, lo cual va en contra del principio de laicidad del Estado mexicano.

El panorama actual es desalentador. Aún persisten deficiencias educativas que impiden a las y los adolescentes y jóvenes desarrollar las habilidades necesarias para ejercer una sexualidad responsable. Todavía impera el silenciamiento y ocultamiento de la sexualidad, lo cual no se refiere

al acceso a la información, pero sí al diálogo que se establece entre adultos y jóvenes, tanto en el ámbito escolar como familiar, el cual suele estar plagado de tabúes, prejuicios y miedos. El Estado no atiende las necesidades y demandas definidas por los mismos jóvenes, como las establecidas en el Foro de Tlaxcala, pues aún hay poca apertura en los contenidos sobre educación sexual y poca capacitación en la materia del personal docente.

Al no contar con una educación sexual integral, se violan los derechos humanos de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, pues se les niega el conocimiento de sus propios cuerpos y sus diversas funciones. El gobierno mexicano incumple sus propias leyes, posee un vasto marco legal en materia de educación sexual que no se ve expresado en los contenidos del currículo educativo; también, ha firmado importantes tratados internacionales en la materia, pero su implementación es insuficiente. Los derechos humanos son violados por el propio Estado, cuya deuda educativa crece cada día más.

La necesidad de una educación sexual integral para toda la población, que parta de la perspectiva de género y de derechos humanos es inminente. La propuesta de este trabajo es empoderar desde el cuerpo, es decir, proponer estrategias educativas para que las y los niños, adolescentes y jóvenes mexicanos aprendan a conocer sus cuerpos de una forma integral, y que con ello se sepan sujetos de derechos. Como menciona Rangel (2018), considerar perspectivas más críticas, que reconozcan la diversidad de prácticas, significados y placeres, y vean el cuerpo, no sólo como un organismo susceptible de contraer enfermedades o de reproducirse, sino como un espacio de poder y resistencia.

VI. Referencias Bibliográficas.

Aburto-Arciniega, M. B., Escamilla-Santiago, R. A., Díaz-Olavarrieta, C. A., Fajardo-Dolci, G. E., Urrutia-Aguilar, M. E., Arce-Cedeño, A., Mota-Sánchez, A. A., & Guevara-Guzmán, R. (2020). Intervención educativa sobre salud sexual en estudiantes de medicina. *Gaceta Médica de México*, *156*(2), 165–171. https://doi.org/10.24875/gmm.20005587

Armando Arredondo, A., García Cerde, R., Ibáñez Sastoque, S., Jiménez García, C. Y., Linares Segura, A., Maldonado Esquer, A., Palacios Rodríguez, G. O., & Ríos Blancas, M. J. (2014). Costo efectividad de programas de prevención en infecciones de transmisión sexual. *Horizonte Sanitario*, *13*(2), 201–206.

Campero, L., Walker, D., Atienzo, E. E., & Gutierrez, J. P. (2011). A quasi-experimental evaluation of parents as sexual health educators resulting in delayed sexual initiation and increased access to condoms. *Journal of Adolescence*, *34*(2), 215–223. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.05.010

Consejo Nacional de Población. (2005). *Hablemos de sexualidad en la escuela secundaria. Contenidos básicos: curso general de actualización*. http://conapo.gob.mx/es/CONAPO/Hablemos_de_sexualidad_en_la_escuela_secundaria_Contenidos_basicos

Consejo Nacional de Población. (2012). *Qué se hizo en México en Educación en Población*. Educación En Población. http://www.conapo.gob.mx/en/CONAPO/Que_se_hizo_en_Mexico_en_educacion_en_poblacion

Contreras Tinoco, K. A., & Lay Lisboa, S. (2017). Biopolítica y Educación sexual: Discursos de jóvenes de Antofagasta-Chile y Ocotlán-México sobre socialización educativa del inicio sexual. *La Manzana de La Discordia*, *12*(1), 77. https://doi.org/10.25100/lamanzanadeladiscordia.v12i1.5478

De Jesús-Reyes, D., & González Almontes, E. (2017). Facilitadores de la educación sexual en adolescentes de escuelas secundarias y preparatorias públicas de Nuevo León, México.

Comunitania. Revista Internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales, *0*(13), 137. https://doi.org/10.5944/comunitania.13.7

del Castillo Troncoso, A. (2000). La polémica en torno a la educación sexual en la ciudad de México durante la década de los años treinta: conceptos y representaciones de la infancia. *Estudios Sociológicos de El Colegio de México*, *18*(52), 203–226. https://estudiossociologicos.colmex.mx/index.php/es/article/view/691

Díaz Camarena, A. J. (2017). La contienda por los contenidos de educación sexual: repertorios discursivos y políticos utilizados por actores en México a inicios del siglo XXI. *Debate Feminista*, *53*, 70–88. https://doi.org/10.1016/j.df.2016.11.001

Fernández de Juan, T. (2014). La educación sexual y de género vs. el maltrato en la pareja. Escenario sobre la violencia en jóvenes de Baja California. *Estudios Fronterizos*, *15*(30), 73–96. https://doi.org/10.21670/ref.2014.30.a03

García-Bullé, S. (2020a). *¿Qué es el "pin parental" y por qué podría implicar un retroceso en la educación sexual neolonesa?* Observatorio de Innovación Educativa. https://observatorio.tec.mx/edu-news/pin-parental

García-Bullé, S. (2020b). *Tres problemas que se acentuarían con un "pin parental."* Observatorio de Innovación Educativa. https://observatorio.tec.mx/edu-news/pin-parental-problemas

Garduño, V. (2018). Educación sexual: una polémica persistente. *Red. Revista de Evaluación Para Docentes y Directivos*, *11*, 24–32. https://historico.mejoredu.gob.mx/educacion-sexual-una-polemica-persistente/

Gobierno de la República. (2015). *Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo en Adolescentes*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/25687/ENAPEA_0215.pdf

Hernández Rosete, D., Flores, J., & Echavarría, L. (2011). Sin pecado concebido. Sida y embarazo en el libro de sexto de ciencias naturales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *16*(49), 471–488.

Herrera, C., Campero, L., Barrera, L., González, G., Atienzo, E., & Estrada, F. (2018). Decir a medias: límites percibidos por los adultos para involucrarse en la prevención del embarazo adolescente en México. *Nueva Antropología*, *31*(88), 134–154.

Higareda-Almaraz, M. A., Cm, D. E., Higareda-Almaraz, Enrique, M., Higareda-Almaraz, Irma Reyna, M., Barrera-De León, J. C., Meynardo,), & Gómez-Llamas, A. (2011). Aptitud de padres para prevenir abuso sexual en menores después de una intervención educativa participativa. *Salud Pública de México*, *53*(2), 134–140.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2014). *Estadísiticas a propósito del día internacional de la juventud* (pp. 1–15). https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2014/juventud0.pdf

Kantun Puc, L. de F., & Peña Castillo, R. F. (2015). Prevención del abuso sexual en una comunidad maya de Yucatán, México: relevancia de las características socioculturales (2014). *Revista Criminalidad*, *57*(3), 75–90.

Loredo-Abdalá, A., Vargas-Campuzano, E., Casas-Muñoz, A., González-Corona, J., & Gutiérrez-Leyva, C. de J. (2017). Embarazo adolescente: sus causas y repercusiones en la diada. *Rev Med Inst Mex Seguro Soc.*, *55*(2), 223–229. http://revistamedica.imss.gob.mx/editorial/index.php/revista_medica/article/view/1379/1982

Lozano-Verduzco, I., & Rosales Mendoza, A. L. (2016). In/formal sex education: learning gay identity in cultural and educational contexts in Mexico. *Gender and Education*, *28*(4), 546–561. https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1149555

Meave, S., & Gómez, E. (2008). Barreras y estrategias para la investigación en salud sexual. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *13*(36), 203–222. http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14003609.pdf

Mejía Pérez, G. (2013). Análisis de políticas de educación sexual y de la sexualidad en México. *Caleidoscopio - Revista Semestral de Ciencias Sociales y Humanidades*, *16*(29), 41. https://doi.org/10.33064/29crscsh498

Ministerio de Salud. (2010). *Prevenir con Educación*. 9. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/declaracion-prevenir-educacion-espanol.pdf

Rangel Bernal, L. (2018). Producción de discursos sobre sexualidad en la escuela y heteronormatividad: el caso de un profesor de Biología. *Revista de El Colegio de San Luis*, *8*(15), 269. https://doi.org/10.21696/rcsl8152018750

Rangel Bernal, L. (2020). Educación sexual en la escuelas mexicanas: entre el discurso científico laico y la moral religiosa. *Revista Palobra, "Palabra Que Obra,"* *19*(2), 270–288. https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.19-num.2-2019-2548

Rodríguez, G. (1991). Educación sexual y políticas de población. *DemoS*, *4*, 34–35. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.22201/%256583

Rodríguez, G. (2004). Treinta años de educación sexual en México. In *Población, desarrollo y salud sexual y reproductiva* (pp. 13–28). Cámara de Diputados. https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/7/3483/3.pdf

Rodríguez Martínez, Y. A. (2007). Los derechos sexuales de las y los jóvenes en el contexto jurídico nacional e internacional. *REVISTA IUS*, *1*(20). https://doi.org/10.35487/rius.v1i20.2007.276

Rojas, R., De Castro, F., Villalobos, A., Allen-Leigh, B., Romero, M., Braverman-Bronstein, A., & Uribe, P. (2017). Educación sexual integral: cobertura, homogeneidad, integralidad y continuidad en escuelas de México. *Salud Pública de México*, *59*(1), 19. https://doi.org/10.21149/8411

Rosales-Mendoza, A. L., & Salinas-Quiroz, F. (2017a). Educación Integral de la Sexualidad y Género en la Secundaria en México. *Revista Universitaria, Hecho En Casa*, *21*. http://educa.upnvirtual.edu.mx/educapdf/rev21/rosales-007.pdf

Rosales-Mendoza, A. L., & Salinas-Quiroz, F. (2017b). Educación sexual y género en primarias mexicanas ¿qué dicen los libros de texto y el profesorado? *Revista Electronica Educare*, *21*(2), 1–21. https://doi.org/10.15359/ree.21-2.11

Rouvier, M., Campero, L., Walker, D., & Caballero, M. (2011). Factors that influence communication about sexuality between parents and adolescents in the cultural context of Mexican families. *Sex Education*, *11*(2), 175–191. https://doi.org/10.1080/14681811.2011.558425

Salinas-Quiroz, F., & Rosales Mendoza, A. (2016). La agenda pendiente de la educación inicial y preescolar en México: sexualidad integral. *Educación*, *25*(49), 143–160. https://doi.org/10.18800/educacion.201602.008

Secretaría de Educación Pública. (2018). *Agenda Sectorial para la Educación Integral en Sexualidad con énfasis en la Prevención del Embarazo en Adolescentes en el marco de la ENAPEA*. http://www.coespo.sonora.gob.mx/documentos/gepea/PlenariaMarzo2018/25_SEP_ENAPEA_190318_3.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2019). *4 de septiembre: Día Mundial de la Salud Sexual*. Blog de La Comision Nacional de Protección a La Salud. https://www.gob.mx/salud/seguropopular/es/articulos/4-de-septiembre-dia-mundial-de-la-salud-sexual?idiom=es

Secretaría de Salud. (2008). *Programa de Acción Específico 2007-2012. Salud Sexual y Reproductiva para Adolescentes*. https://www.paho.org/mex/index.php?option=com_docman&view=download&category_slug=programas-y-proyectos&alias=504-programa-de-accion-especifica-2007-2012-salud-sexual-y-reproductiva-para-adolescentes&Itemid=493

Sotomayor, P. L., Valdez, F. J., Rodriguez, A. V., Garcia, C. A., Trejo, M. C., & Mendoza, S. V. (2014). Impacto de la familia en las conductas sexuales de riesgo de los adolescentes. *Rev Med Inst Mex Seguro Soc.*, *52*(1), 38–43. http://revistamedica.imss.gob.mx/editorial/index.php/revista_medica/article/view/738/1272

Tapia-Martínez, H., González-Hernando, C., & Puebla-Nicolás, E. (2017). Influencia de determinantes de género en la anticoncepción de estudiantes de Enfermería y Obstetricia mexicanas. *Enfermería Universitaria*, *14*(4), 251–258. https://doi.org/10.1016/j.reu.2017.08.002

Tapia Fonllem, M. E. (2017). Educación sexual para todas y todos: la asignatura urgente para el logro de la igualdad en México. *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 1–13. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2265.pdf

UNESCO. (2015). *Comprehensive sexuality education, a global review*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2014/juventud0.pdf

Vidal Velis, F. (2010). Educación sexual y diversidad en los programas educativos de américa latina. *Diálogos Educativos*, *20*, *5*. http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3728322&info=resumen&idioma=ENG

Viñas Velázquez, B. M., Mejía Ramírez, M. A., Martínez Álvarez, Y., & Islas Limón, J. Y. (2015). Sexualidad positiva y prevención de abuso sexual infantil en la frontera norte de México. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, *7*(1), 9–16. https://doi.org/10.5872/psiencia/7.1.22

Capítulo VII

Educación y las tecnologías de la información y comunicación

Sumario: *I. Introducción. II. Generalidades. III. Marco conceptual. IV. Marco jurídico. V. Debate actual. VI. Conclusiones. VII. Referencias bibliográficas.*

Aura Regina Parra Radillo
Imelda Lizeth López Flores

I. Introducción

Hoy en día la educación es un derecho humano fundamental en México. Es de suma importancia porque representa una herramienta indispensable para el pleno desarrollo de la personalidad humana y es esencial para que se garantice una vida digna; permite formar una sociedad con mayores avances y menos desigualdades. Ello está reconocido en el artículo 3° constitucional que señala que toda persona tiene derecho a la educación hasta grado superior, en los términos que establece la ley; asimismo, dispone que al Estado le corresponde la rectoría de la educación, la cual será obligatoria, universal, inclusiva, pública, gratuita y laica. De igual manera, está plasmado en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos humanos y está inserto como el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas.

En este sentido, vamos a analizar a través de estadísticas y diversas investigaciones cualitativas, a lo largo del capítulo, como el Estado, al ser el responsable de garantizar el derecho a la educación, tiene que considerar las diversas realidades que se presentan en el país, es decir, la desigualdad respecto a la disponibilidad de planteles y espacios, y lo que implica superar las barreras de acceso, con el propósito de emplear modelos educativos incluyentes y brindar un servicio de calidad y efectivo.

La educación es uno de los diecisiete Objetivos de Desarrollo Sostenible. Tiene el propósito de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para reducir los índices de personas en una situación no escolarizada para 2030, al ser un compromiso universal de colaboración entre todos los sectores, es decir, las Naciones Unidas, el Estado, la sociedad civil, entre otros (Unesco, 2019).

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) también se encuentran reguladas en el ordenamiento jurídico. Son el conjunto de herramientas, soportes y canales desarrollados y sustentados por las tecnologías y las telecomunicaciones para mejorar la calidad de vida, por lo que se han introducido en la sociedad de manera constante y con mayor fuerza, y han evolucionado la forma en que las personas se relacionan. La sociedad ha cambiado con el paso de los años, por lo que todo a su alrededor se ha tenido que adecuar a las circunstancias en las que nos encontramos, el acceso a la educación no es la excepción.

En las últimas décadas se han visto los grandes avances que se han tenido en el ámbito de la tecnología y cómo ha servido para toda la comunidad. Adecuarnos a las nuevas circunstancias, implica adoptar las medidas necesarias para poder desarrollarnos en todo sentido. Incorporar las TIC al método educativo, más que una opción, es una necesidad para el mejoramiento del sistema, pero, aún con lo establecido en los diversos instrumentos jurídicos, los accesos a la educación no son suficientes, ya que, al buscar una mayor disponibilidad por medios electrónicos, no se brindan los elementos indispensables para ofrecer a todas las personas la educación y así garantizar el goce y ejercicio de ese derecho, pues no basta que se promueva un programa social, si la ayuda no es

suficiente para algunos sectores de la población, por ello, si la desigualdad aún es marcada por la falta de mecanismos y servicios, no podemos hablar de un pleno goce del derecho a la educación, a la información y a más derechos que la mismas TIC brindan acceso.

II. Generalidades

Las TIC son el conjunto de tecnologías que han surgido con la finalidad de concentrar la información en un espacio y hacerlo más accesible a través de la comunicación. Los avances tecnológicos que se dieron en los 70, con la entrada de la era digital, fueron los principales antecedentes para que las tecnologías de la comunicación tuvieran un repunte y, en los años siguientes, evolucionaran a lo que conocemos hoy en día.

Los diversos sistemas creados por la tecnología y la comunicación, son el punto medular para que tantas personas puedan acceder a un mundo de información sea cual sea el tema que desee aprender. Gracias a estos sistemas, es tan fácil comunicarnos con personas de cualquier parte del mundo en tiempo real. Las TIC han revolucionado nuestras formas de comunicación y nos han traído comodidad. Hoy en día es sumamente fácil recibir las noticias en vivo a través de cualquiera de nuestros dispositivos y también podemos acceder a una variedad de servicios apoyándonos en estas tecnologías.

Las TIC han demostrado ser una herramienta ideal, pues representan una plataforma fundamental para que, por un lado, autoras y autores de distintas obras e investigaciones, científicos y, en sí, quienes han traído innovaciones importantes al mundo, den a conocer su trabajo y aporten al patrimonio cultural e intelectual de las sociedades y contribuir directamente en su evolución y la de las personas. Por otro lado, para las y los lectores o receptores de dichas obras o investigaciones, resulta el espacio ideal para acceder a la información que requieren, con ello se logra un panorama más amplio y globalizado de diversos temas. Estas tecnologías representan una herramienta para acceder a algunos derechos humanos y fundamentales, entre ellos el derecho a la educación.

Es evidente que la condición de vida de cada persona es muy distinta, así como hay personas que se les facilita asistir a un espacio académico de manera física, a otras les resulta idóneo el acceso virtual; sin embargo, existen también personas que no están en ninguna de las posibilidades mencionadas, pues por sus tiempos, familia, trabajo o cualquier otro tipo de situación o condición, no tienen la oportunidad de acceder a este derecho, también hay que visibilizar a aquellas que ni siquiera cuentan con acceso a servicios básicos y menos a las tecnologías de la información.

Es importante abordar el contexto actual en el que vivimos: un mundo globalizado, en constante evolución, con Estados que se comprometen constantemente en temas sociales, económicos y culturales, que buscan la cooperación internacional y que llegan a acuerdos para seguir con el avance del reconocimiento y goce de los derechos humanos; sin embargo, estamos también en un contexto donde todavía existen fallas, todos los días las brechas se abren, y la desigualdad y la discriminación se mantiene.

La pandemia del COVID-19 ha marcado un antes y un después en diversos ámbitos de nuestra vida. Repentinamente cambió lo que se conocía como “normalidad”, de un día a otro las personas ya no podían salir de casa y, si lo hacían, era con un riesgo inminente y con el señalamiento por hacerlo. Se prohibieron congregaciones o reuniones, cerraron los espacios de esparcimiento o recreativos, las niñas y niños debían jugar y hacer sus actividades dentro de casa, las personas adultas mayores no debían ser visitadas, las personas con discapacidad tomarían sus terapias en casa o de manera virtual, dando oportunidad a pocas de recibir sus servicios de manera ordinaria, las instituciones de gobierno cerrarían sus puertas y darían prioridad sólo a trámites esenciales, las empresas privadas sólo laborarían, con ciertas restricciones, las que se encontraran dentro de actividades y servicios esenciales, el resto cerrarían en su totalidad de manera temporal. El colapso y con ello la quiebra de decenas de empresas con años en el mercado, la reducción de presupuesto en las instituciones públicas y destinar la mayor parte de este al área de salud, dio un giro de 180 grados

en la educación, que derivó en migrar las actividades presenciales a virtuales, ello representó un reto, pues las instituciones no estaban preparadas para ofrecer sus servicios en esta modalidad.

Por ello, este año las tecnologías de la información se transforman en la principal herramienta de comunicación, expresión, enseñanza-aprendizaje y socialización. A partir de esta crisis la convergencia en las TIC ya no es auxiliar, sino que son herramientas principales para el área de la educación.

Al hacer un breve recorrido por el ciberespacio, es posible observar que las tecnologías en la educación han tenido varios objetivos, entre ellos facilitar el acceso a este derecho humano a la mayor parte de las personas, al permitir por este medio llegar a toda la población e incrementar las cifras de alfabetización, al buscar el desarrollo integral de las personas y, en consecuencia, mejorar sus condiciones de vida. Se analizará si estas metas han sido posibles y si existen o no acciones por parte de la sociedad y el Estado para garantizar el pleno goce y ejercicio de este derecho humano.

III. Marco conceptual

En párrafos anteriores ha quedado señalado que son las TIC, y para esclarecer de mejor manera el termino, hay que aludir que, incluyen un conjunto de herramientas, soportes y canales desarrollados y sustentados por las tecnologías (telecomunicaciones, informática, programas, computadores e internet), que permiten la adquisición, producción, almacenamiento, tratamiento, comunicación, registro y presentación de informaciones, en forma de voz, imágenes y datos, contenidos en señales de naturaleza acústica, óptica o electromagnética para mejorar la calidad de vida de las personas (Ávila, 2010).

Es preciso mencionar que son fundamentales en el desarrollo educativo, donde la educación es un proceso de enseñanza-aprendizaje a través de diferentes herramientas pedagógicas, con el que se busca entender y dar explicación certera a todo lo que conocemos; las características, los roles de las y los sujetos que intervienen en el proceso y formas de aprendizaje se dan de maneras distintas, con dependencia del tipo de educación y modalidad.

El acceso a la educación es de suma importancia, pues se vincula al desarrollo de las personas, la evolución y crecimiento, así como la realización plena y efectiva; por ello nos parece adecuada esta frase de Marc Belth (1965), como se citó en Sarramona (1989) "Educar consiste en transmitir los modelos por los cuales el mundo es explicable" (p.79). La obra de Marc Belth, llamada *La Educación como una disciplina científica*, dedica el análisis de la disciplina de la educación, plantea el hecho de que la educación tiene que ver con aprender a pensar, "El hombre crea teorías en donde atribuye las propiedades de lo que conoce a los hechos que está tratando de explicar" (p.79). En este sentido, la educación se ha abierto camino en todos los espacios, ya que ha estado presente desde la creación de la humanidad, la cual ha tratado de explicarse cada suceso, al buscar teorías y herramientas para obtener conocimientos de ello.

Gracias a que la humanidad ha buscado el conocimiento y entendimiento del mundo es que se han creado nuevas modalidades de educación, encaminadas a que toda la población pueda acceder a ella sin importar la condición o situación en la que se encuentre; hablamos de la educación presencial, la educación a distancia y la educación en línea. Estas modalidades se han desarrollado en diversas esferas de la educación, como la formal, la no formal y la informal.

De acuerdo con Rocío Belén Martín, autora del artículo *Contextos Formales,* se entiende por contexto formal a un sistema educativo altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que se extiende desde la educación inicial hasta la superior. Mientras que los contextos no formales de aprendizaje se definen como actividades educativas organizadas, sistemáticas, realizadas fuera del marco del sistema oficial, estos se consideran importantes para facilitar los aprendizajes en grupos particulares de la población. Asimismo, los contextos no formales se distinguen por su carácter final, en el sentido de que no dan salida a niveles o grados educativos

como el sistema formal, sino más bien al entorno social y productivo, por su potencial flexibilidad y funcionalidad respecto de los programas y métodos. En cambio, los contextos informales refieren al proceso educativo que acontece indiferenciada y subordinadamente a otros procesos sociales; es decir, cuando está inmerso en otras realidades culturales. Puede decirse que la educación informal es un proceso que dura toda la vida y donde las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades y actitudes mediante las experiencias cotidianas y su relación con el medio ambiente. Sería un contexto propio de las actividades de la vida cotidiana relacionadas con el trabajo, la familia y el ocio (Martín, s. f.)

Ahora bien, refiriéndonos a las diversas modalidades, a lo largo de la historia, cada que se piensa en los modelos de educación es muy común que se venga a la mente el modelo de educación presencial en la esfera formal, el cual se ha plasmado como ejemplo principal en la sociedad y del cual la mayoría de las personas que han tenido acceso a la educación o lo han experimentado. Digamos que es la norma clásica, donde la interacción y la comunicación se da de una manera directa entre el alumnado y el profesorado, generalmente se desarrolla en un espacio físico determinado, como una institución educativa, en las aulas, más específicamente, en esta modalidad las TIC llegan a tener una participación, pero es meramente auxiliar.

Por otro lado, tenemos la educación a distancia y la educación en línea, con las que podemos hablar de un nuevo concepto que se utiliza en el ámbito pedagógico, el llamado e-learning, con él podemos decir que las TIC toman un papel de suma importancia para el desarrollo y recepción de la enseñanza-aprendizaje.

El concepto de e-learning es equiparable a aprendizaje mediante medios electrónicos: "e-" significa *electronic* (electrónico), se refiere al tipo de medio por el cual se transmite la información, ello incluye el uso de ordenadores y redes de comunicación, su complemento "*learning*" aprendizaje, se refiere al proceso de adquisición de nuevos conocimientos, habilidades y comportamientos. Por tanto, el vocablo e-learning nos refiere al aprendizaje mediante medios electrónicos y eso significa cualquier medio electrónico: internet, intranet, extranet, satélite, cinta de audio/video, televisión interactiva, CD-ROM, DVD, móvil, etcétera (Teleformación, s.f.).

La herramienta e-learning es vasta y puede combinarse, es decir, si es totalmente virtual o en línea, depende del papel que tengan en las TIC en el proceso educativo:

Tenemos en primer lugar la modalidad que es 100 por ciento virtual o *e-learning* puro, en esta el proceso de enseñanza–aprendizaje se lleva a cabo totalmente a través de internet, desde la admisión o matriculación del alumnado, hasta la evaluación o seguimiento. Para las comunicaciones se utilizan los medios propios de internet: email, chat, etcétera, o el teléfono.

El segundo lugar tenemos el mixto o blended-learning, también se le conoce como semipresencial, la enseñanza se divide en un porcentaje online y otro presencial. Generalmente las actividades prácticas o la evaluación se realizan de manera presencial. En este tipo de formación se dan las ventajas y las desventajas de ambas modalidades.

Y en tercer lugar encontramos el denominado de apoyo, sólo se utiliza internet como soporte a cursos presenciales tradicionales; por ejemplo, para informar de los programas de la asignatura, actividades de carácter administrativo, etcétera. Es aquí donde el aprendizaje y la evaluación se realizan totalmente de forma presencial.

La información y la comunicación que se desarrolla en cada una de las modalidades forma una diversidad en las relaciones y los roles que ejercen las personas dentro del proceso educativo. La comunicación dentro de estos procesos puede ser sincrónica o asincrónica. El título bibliográfico *Teleformación,* hace referencia a la "Comunicación asíncrona", la cual permite que las y los profesores y el alumnado interactúen en lugares diferentes y en tiempos distintos. No existe una comunicación directa o en tiempo real entre profesoras y profesores y alumnas y alumnos. Las herramientas interacción más utilizadas para esta modalidad de aprendizaje son el correo electrónico, listas de correo y foros.

Ahora bien, la comunicación síncrona es una modalidad de aprendizaje donde el profesorado y el alumnado se escuchan, se leen o se ven en el mismo momento, independientemente de que se encuentren en espacios físicos diferentes. Esto permite que la interacción se realice en tiempo real, como ocurre en las clases presenciales. Esta modalidad se desarrolla con herramientas en línea.

Al analizar estos conceptos nos podemos dar cuenta de la evolución de la educación y cómo es que las TIC han llegado a formar parte esencial de los procesos educativos, al ser una herramienta para hacer un tanto accesible la educación, y al considerar distintas situaciones que se pueden presentar en la vida cotidiana de las personas para ejercer sus derechos.

IV. Marco jurídico

A lo largo de los años y en la constante evolución de los derechos humanos, se han creado documentos diversos para reconocer la dignidad de las personas y que estas puedan desarrollarse en una vida plena. Es por lo anterior que hay que resaltar el reconocimiento de los derechos humanos, en este caso, en específico, el derecho a la educación, respetando en todo momento los principios de los derechos humanos, consistentes en: universalidad, progresividad, interdependencia e indivisibilidad.

En este sentido, en alusión a este marco de protección de los derechos humanos y de la responsabilidad de los Estados en esta materia, debemos hacer un recuento de los instrumentos jurídicos dónde están plasmados estos derechos y obligaciones en materia educativa, y que incluso dejan inmersas la utilización de las tecnologías de la información para lograr los objetivos planteados y las acciones para lograr el acceso y ejercicio pleno a los derechos humanos.

Marco Jurídico Internacional

El derecho a la educación está plasmado en el primer documento que reconoce los derechos humanos, la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), donde señala que:

> [Toda persona tiene derecho a la educación]. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
>
> La educación [tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos] y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
>
> Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos. (Art. 26)

El objetivo de que se garanticen los derechos humanos y que exista un pleno ejercicio y acceso a ellos, va siempre encaminado al desarrollo integral de la persona, al seguir el principio de interdependencia, cuando se busca garantizar y proteger un derecho como la educación, en consecuencia, se protegerán y garantizarán de alguna manera otros derechos.

También tenemos el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), del cual México forma, que también retoma el derecho a la educación como un derecho humano para el desarrollo de la persona:

> Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Convienen en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Convienen asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz.
>
> Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen que, con objeto de lograr el pleno ejercicio de este derecho:
>
> La enseñanza primaria debe ser [obligatoria y asequible a todos] gratuitamente;
>
> [La enseñanza] secundaria, [en sus diferentes formas], incluso la enseñanza secundaria técnica y profesional, [debe ser generalizada y hacerse accesible a todos], por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita;
>
> La enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, [por cuantos medios sean apropiados], y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita;
>
> Debe fomentarse o intensificarse, en la medida de lo posible, la educación fundamental para aquellas personas que no hayan recibido o terminado el ciclo completo de instrucción primaria;
>
> Se debe proseguir activamente el desarrollo del sistema escolar en todos los ciclos de la enseñanza, implantar un sistema adecuado de becas, y mejorar continuamente las condiciones materiales del cuerpo docente.
>
> (...)
>
> 4. Nada de lo dispuesto en este artículo se interpretará como una restricción de la libertad de los particulares y entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza, a condición de que se respeten los principios enunciados en el párrafo 1 y de que la educación dada en esas instituciones se ajuste a las normas mínimas que prescriba el Estado (Art. 13).

Hay que destacar que los documentos jurídicos imponen esta responsabilidad a las instituciones privadas que se dedican al ámbito de la enseñanza, a seguir las disposiciones en materia de educación, pues ejercen una actividad esencial, que es regulada y realizada por el Estado y que, si bien están en todo su derecho de ofrecer sus servicios, tienen una responsabilidad, al igual que las instituciones públicas de educación, y la obligación de trabajar bajo un enfoque de derechos humanos.

Hay documentos que reconocen los derechos humanos de grupos específicos de la población debido a su situación o condición, entre ellos se encuentran la Convención de los Derechos del Niño, la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, la Convención relativa a la lucha contra la discriminación en la esfera de la enseñanza, el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo-OIT, sobre los Pueblos Indígenas Tribales en Países Independientes, y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.

En la Convención de los Derechos del Niño (1989), reconoce como derecho de niñas y niños a tener acceso a la información por diversos medios y poder expresarse:

> 1. El niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de

fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño (Art. 13).

Así como el siguiente numeral:

> Los Estados Partes reconocen la importante función que desempeñan los medios de comunicación y velarán por que el niño tenga acceso a información y material procedentes de diversas fuentes nacionales e internacionales, en especial la información y el material que tengan por finalidad promover su bienestar social, espiritual y moral y su salud física y mental (Art. 17).

Es preciso mencionar el artículo 29, pues se relaciona directamente con el derecho que tiene la niñez a utilizar las TIC en beneficio de su desarrollo pleno y que se vincula directamente con el siguiente numeral de la Convención de los Derechos del Niño (1989) "Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a: a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades".

En estos artículos se plasman esos derechos tan esenciales de la niñez y la responsabilidad recíproca tanto del sector público como de las y los particulares para que niñas y niños puedan ejercer sus derechos; sin embargo, existen más grupos en la sociedad que por su condición de vida se han visto en situaciones vulnerables; los pueblos originarios, por ejemplo, y para vincular directamente el marco jurídico que menciona la obligación de garantizar la educación, dando paso también a las tecnologías de la información, debemos mencionar el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo-OIT, sobre los Pueblos Indígenas y Tribales (1989) en países independientes:

> Parte VI. Educación y Medios de Comunicación. Deberán adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional (Art. 26).

En el texto encontramos que el marco jurídico es muy vasto cuando hablamos de la educación de las personas en diversos ámbitos, al ser esta un derecho humano y fundamental; asimismo, se encuentran conferencias, foros e informes de organismos internacionales donde se habla de estas acciones que se han tomado para garantizar y proteger el derecho a la educación a través de las diversas modalidades, mediante el uso de las TIC para hacerlo más accesible y acercarse a las metas planteadas por los estados hacia los Objetivos de Desarrollo Sostenible que se tienen en seguimiento a la Agenda 2030, en específico del ODS 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas y todos. En el contexto que se vive en la pandemia-educación es visible el retraso que se puede percibir, como lo dicen los organismos internacionales: la educación permite la movilidad socioeconómica ascendente y es clave para salir de la pobreza (ONU, 2015).

En la Agenda 2030 destacan algunas actividades donde se llegan a acuerdos y se plasman acciones para incluir y utilizar con el mayor beneficio las tecnologías de la información en la educación, estas son: La Conferencia internacional sobre la Inteligencia Artificial en la Educación, 2019, el Foro mundial sobre TIC y educación 2030, 2017, la Conferencia mundial sobre las TIC y la educación después de 2015, así como la Cumbre mundial sobre la sociedad de la información (CMSI), la cual se ha llevado en varias sedes y fases, la más reciente fue en abril de 2019.

Marco Jurídico Nacional

En el ámbito nacional encontramos las principales legislaciones que dan la pauta para entender la implicación e importancia de la educación, así como la intervención que se necesita de las TIC en dicha rama, hablamos de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación y la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes y en cuestiones técnicas.

Desde el primer artículo de la Constitución mexicana encontramos bajo el principio de universalidad de los derechos humanos que todas las personas deben gozar de los derechos humanos reconocidos tanto en los documentos nacionales como los internacionales de los que el Estado mexicano es parte. Por ello debemos entender la legislación como un todo y atender a los criterios de convencionalidad para aplicar también en un ámbito nacional las normas internacionales. De esta manera hay que mencionar el numeral específico que deja plasmada la educación en México:

> Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias, la educación superior lo será en términos de la fracción X del presente artículo.
>
> La educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia.
>
> Corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por éste, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica.
>
> (...)
>
> V. Toda persona tiene derecho a gozar de los beneficios del desarrollo de la ciencia y la innovación tecnológica. El Estado apoyará la investigación e innovación científica, humanística y tecnológica, y garantizará el acceso abierto a la información que derive de ella, para lo cual deberá proveer recursos y estímulos suficientes, conforme a las bases de coordinación, vinculación y participación que establezcan las leyes en la materia…" (Art. 3)[4]

Una vez visto el contenido que se relaciona directamente con la educación en México, remitámonos a la nueva Ley General de Educación que fue publicada el 30 de septiembre de 2019 y que entró en vigor el 1 de octubre del mismo año, que se armoniza con documentos internacionales refiriéndose a una educación de calidad e integral con un nuevo sistema nacional de educación y nueva escuela mexicana, esta ley, además de señalar los criterios que establece la propia constitución en la educación, también ordena:

> La educación que se imparta en el Sistema Educativo Nacional se organizará en tipos, niveles, modalidades y opciones educativas, conforme a lo siguiente:
>
> Tipos, los de educación básica, medio superior y superior; Niveles, los que se indican para cada tipo educativo en esta Ley; [Modalidades, la escolarizada, no escolarizada y mixta], y Opciones educativas, las que se determinen para cada nivel educativo en los términos de esta Ley y las disposiciones que de ella deriven, entre las que se encuentran la educación abierta y a distancia.
>
> Además de lo anterior, se consideran parte del Sistema Educativo Nacional la formación para el trabajo, la educación para personas adultas, la educación física y la educación tecnológica. La educación especial buscará la equidad y la inclusión, la cual deberá estar disponible para todos los tipos, niveles, modalidades y opciones educativas establecidas en esta Ley (Art. 35)
>
> El Estado garantizará el derecho de toda persona a gozar de los beneficios del desarrollo científico, humanístico, tecnológico y de la innovación, considerados como

[4] Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2020). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial de la Federación. Consultado en http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf_mov/Constitucion_Politica.pdf

elementos fundamentales de la educación y la cultura. Promoverá el desarrollo, la vinculación y divulgación de la investigación científica para el beneficio social.

El desarrollo tecnológico y la innovación, asociados a la actualización, a la excelencia educativa y a la expansión de las fronteras del conocimiento se apoyará en las nuevas tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital, mediante el uso de plataformas de acceso abierto (Art. 52).

Justo con la armonización de las leyes en materia de educación y la legislación que se ha creado en cuanto a las TIC, es que surge esta acción por parte del estado de incorporar como parte esencial las tecnologías en la educación, lo que incentiva de esta manera la creación e innovación de nuevas tecnologías que puedan contribuir en el ámbito educativo y traer mayor inclusión en los diversos tipos y modalidades.

Marco Jurídico Estatal

En materia estatal, analicemos la legislación de Jalisco. La constitución del estado establece el reconocimiento y garantía de los derechos humanos, y como principal legislación nos referimos a la Ley de Educación del Estado libre y Soberano de Jalisco y la Ley de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes en el Estado de Jalisco.

El 15 de mayo del 2020 fue publicada en el *Periódico Oficial del Estado de Jalisco* la nueva ley de educación mediante decreto 27909/LXII/20. En esta normatividad surge un punto medular, pues en la ley nacional hace referencia a que se debe propiciar e incluso se debe garantizar por parte del Estado el acceso a las tecnologías de la información para los procesos educativos, esta ley señala que "El desarrollo tecnológico y la innovación, asociados a la actualización, a la excelencia educativa y a la expansión de las fronteras del conocimiento" (Art. 39) se apoyará en las nuevas tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital, mediante el uso de plataformas de acceso abierto. Además que "El desarrollo de actividades de enseñanza, aprendizaje, evaluación, gestión, actualización, capacitación, así como la infraestructura educativa y demás acciones relacionadas con la educación en Jalisco, deberán estar encaminadas y apuntar a funcionar, de manera permanente" (Art. 39), bajo un modelo mixto, que combine la modalidad presencial y la virtual, apoyándose, de manera responsable y con fines pedagógicos, de tecnologías de información, comunicación y conocimiento, "incluyendo: plataformas para la gestión de aprendizaje, repositorios de recursos educativos abiertos, bibliotecas digitales de acceso abierto, herramientas de colaboración y producción de recursos digitales, y aquellas otras que contribuyan a la excelencia e innovación educativa" (Art. 39).

Al analizar esta legislación que compone todo un marco, donde se garantiza el acceso a la educación, podemos concluir que el modelo clásico de educación que trata de plasmar el Estado es un modelo mixto, donde cotidianamente las tecnologías tengan una intervención mayor para el aprendizaje de todas las personas, sean niñas, niños o adolescentes, personas adultas mayores, tengan alguna discapacidad o alguna condición de vida que los ponga en una situación de vulnerabilidad.

V. Debate actual

Acceso al derecho humano a la educación

El derecho humano a la educación, así como todos los demás derechos, tiene que ser protegido y garantizado por el Estado, por ello su deber es proporcionar todo lo necesario para que sea idóneo, con igualdad sustantiva, no discriminación y de calidad, esto quiere decir que haya suficiente personal docente, administrativo y directivo, así como los materiales, planteles y espacios para las personas que quieran ejercer su derecho a la educación, los planes y programas de estudio y la infraestructura deben ser adecuados.

Es entonces que cuando hablamos de acceso a la educación, nos referimos a que el servicio que brinde el Estado debe estar disponible para todas las personas, que los planteles educativos sean suficientes para la población escolar y que las instalaciones sean adecuadas para cualquier situación en la que se encuentre el estudiantado, también debe haber escuelas dirigidas a la educación especial; el personal docente debe estar preparado para las diversas y posibles situaciones que se presenten y adecuarse a las circunstancias, es por ello que, al ver la evolución que desde hace décadas se ha presentado, las tecnologías de la información y la comunicación se han incorporado poco a poco a los programas educativos y lo hemos visto formalizado con las clases de cómputo, las clases en línea o virtuales, y desde el momento en que se investiga las tareas en la red.

En el sentido de facilitar el acceso al derecho humano a la educación, es importante visualizar a las personas que por algún motivo no pudieron ingresar a la modalidad presencial o, en su defecto, si el plantel no se encuentra a una distancia cercana, es por ello que las TIC han ayudado a incorporar la educación a distancia en los diversos niveles educativos, al proveer los contenidos necesarios para el proceso de enseñanza-aprendizaje, con la utilización de las herramientas incluidas en las diversas plataformas educativas y, de esta forma, disminuir el rezago educativo en el país. Pero, para llevar a la realidad la modalidad a distancia, es necesario que no sólo se plasme en los planes y programas que las autoridades competentes emiten en relación con el tema, sino que proporcionen las herramientas mínimas para brindar el servicio.

Las TIC han generado un gran cambio en la sociedad educativa, ya que permiten ajustarse a los contextos tanto permanentes como momentáneos, ello debido a que, una vez que nos encontramos en una circunstancia tal como la pandemia del COVID-19, que implica no poder desarrollarnos en el ambiente regular y tener que permanecer en resguardo domiciliario, tuvimos la necesidad de implementar mecanismos de apoyo para continuar el proceso de aprendizaje (así como en todos los ámbitos), en el entendido de que esta circunstancia es momentánea, ello nos enseña a mejorar e implementar mecanismos a largo plazo que se harán permanentes.

Así como podemos ver los cambios positivos, es imprescindible que se visualicen los negativos o los puntos en contra que esta modalidad genera, pues, si bien se puede acceder desde cualquier lugar y en todo momento, no menos cierto es que no toda la población tiene acceso a servicios de internet o a algún dispositivo móvil inteligente, tal como la computadora o un teléfono celular, ya que hay altos porcentajes de población en situación de pobreza. Es aquí cuando se distinguen las barreras que impiden continuar con dicha modalidad y que el Estado no ha generado las condiciones mínimas para el goce y ejercicio del derecho a la educación y, por ende, al pleno desarrollo de la personalidad.

Transversalidad de los derechos humanos

Los derechos humanos se ejercen desde cualquier ámbito de nuestras vidas. Es justo por esta razón que en la educación es primordial trabajar con un enfoque dirigido a ellos, es necesario incentivar la defensa y protección de los derechos y propiciar la inclusión de todas las personas en los procesos educativos. Para lograr esta integración y acceso a la educación, las TIC son la herramienta básica que puede ser usada para transmitir la información no sólo al pensar en un ámbito meramente académico, sino en un ámbito no formal o informal de la educación, e incluso para repercutir en las situaciones personales de todas y todos o introducir la educación y cultura de los derechos humanos y la no violencia.

Para aterrizar lo dicho, recuperamos las acciones que realiza la Comisión Nacional de Derechos Humanos, así como, la Comisión Estatal de Derechos Humanos Jalisco (CEDHJ), que, a lo largo de los años, ha capacitado a servidoras y servidores públicos de todo el estado, así como a instituciones privadas y a particulares en materia de derechos humanos, bajo los ejes de promoción y cultura de los derechos humanos, por esta razón los procesos educativos principales que se ofertan son diplomados o espacios físicos, donde se realizan una o varias sesiones presenciales para transmitir los conocimientos y brindar la información o también se utiliza una modalidad mixta

donde, además de las sesiones presenciales, se tiene contacto por medios electrónicos para realizar algunas actividades de manera virtual; sin embargo, con la evolución de las TIC se ha tratado de llegar a mayor parte de la población sin que sean un impedimento las distancias o los espacios físicos educativos con los que se pueden contar; el contexto en esta pandemia es el claro ejemplo de cómo las TIC han sido la herramienta y parte de la estrategia para dar continuidad a los procesos de aprendizaje. En el marco de esta contingencia, la CEDHJ abrió sus aulas virtuales para avanzar en los objetivos que se tienen de promoción y cultura de los derechos humanos para que todas las personas que se quieren capacitar en la materia o simplemente quieran conocer del tema puedan concluir satisfactoriamente un proceso educativo.

Rol de las TIC y las y los sujetos en la educación

Las tecnologías de la información tienen un rol diverso y una participación en mayor o menor nivel, depende de la modalidad que se realice, es decir, si se habla de una modelo presencial, las TIC tendrán un papel meramente auxiliar; si es la modalidad semipresencial o mixta, como blended-learning, será un rol de apoyo, donde se tendrán actividades físicas, pero también se requerirá de las tecnologías, plataformas y sistemas para culminar el proceso educativo, por último, tenemos el e-learning puro, ahí el papel de las TIC será como herramienta principal para llevar a cabo el proceso de aprendizaje, pues se efectuará 100 por ciento de actividades y la interacción por este medio.

Por lo tanto, la interacción y participación de cada uno de los sujetos depende mucho del tipo y modalidad de educación. Los principales sujetos en la educación son los educandos; las maestras y los maestros; las madres y padres de familia o tutores (tratándose de niñas, niños y adolescentes), así como sus asociaciones; las autoridades educativas del Estado y las autoridades escolares, ya sean de instituciones públicas o privadas. Para mencionar el rol de las personas que participan en estos procesos es necesario decir que, bajo un enfoque de derechos humanos, debemos ver a estos agentes como todo un equipo con responsabilidades recíprocas para que se pueda dar el pleno goce y ejercicio del derecho humano a la educación, ya no se puede ver como un modelo donde las y los docentes eran al 100 por ciento las y los encargados del aprendizaje de las personas. El aprendizaje no se puede dar como un proceso forzado, pues de esta manera podría ser que el objetivo no se logre, es por ello que se necesita del compromiso de todas y todos y también de la voluntad de los demás agentes sociales.

En referencia específica a la labor de algunas y algunos sujetos que intervienen en el proceso educativo, la constitución política mexicana establece:

> Las maestras y los maestros son agentes fundamentales del proceso educativo y, por tanto, se reconoce su contribución a la transformación social. Tendrán derecho de acceder a un sistema integral de formación, de capacitación y de actualización retroalimentado por evaluaciones diagnósticas, para cumplir los objetivos y propósitos del Sistema Educativo Nacional… (Art. 3).

Por lo tanto, la labor de maestras y maestros es transmitir la información y facilitar los procesos de aprendizaje, capacitándose constantemente para lograr una educación de calidad, a su vez, las leyes de educación, tanto la nacional como la estatal contempla que el profesorado utilice las TIC para llegar a estos objetivos.

Entre las labores de madres y padres o tutoras y tutores, tal como lo establece la Ley de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de Jalisco, en el apartado de las Obligaciones de Crianza, está el involucrarse en los procesos educativos de la niñez, implicándose en actividades académicas y de esparcimiento y, en los deberes de las y los educandos, está el acudir a las sesiones o realizar las actividades correspondientes, si hablamos de una modalidad en línea, en las y los estudiantes está la responsabilidad de realizar lo que esté dentro de sus posibilidades para obtener los conocimientos y competencias necesarias del proceso que se lleva.

Según las leyes de educación mexicanas, las autoridades educativas deben realizar acciones, planes, y programas para la mejora de los procesos educativos y resolver algunas deficiencias que se puedan presentar en el sistema, ello se puede dar en la esfera de lo público como en la particular. En cuanto a las autoridades de educación del Estado, tienen la labor de crear políticas públicas y diseñar modelos y planes donde la educación sea accesible, así como ejecutar acciones afirmativas y medidas de nivelación para que todas las personas puedan ejercer sus derechos sin restricción o limitación alguna.

Igualdad y no discriminación en las TIC y el derecho humano a la educación

Como lo menciona la constitución política mexicana, la educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva; bajo esta premisa se entiende la necesidad de que todas las personas ejerzan sus derechos sin importar las condiciones en las que se encuentren, la normatividad internacional y la legislación tanto nacional como estatal hablan de ciertas características del derecho humano a la educación, que, de no cumplirse, se daría una restricción o limitación en los derechos humanos no sólo en el de la educación, ello alude a los principios de interdependencia y progresividad de los derechos humanos.

La Ley General de Educación plasma las características para que se dé en condiciones de igualdad y todas y todos puedan acceder a este derecho:

> Inclusiva, eliminando toda forma de discriminación y exclusión, así como las demás condiciones estructurales que se convierten en barreras al aprendizaje y la participación, por lo que:
>
> Atenderá las capacidades, circunstancias, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los educandos;
>
> Eliminará las distintas barreras al aprendizaje y a la participación que enfrentan cada uno de los educandos, para lo cual las autoridades educativas, en el ámbito de su competencia, adoptarán medidas en favor de la accesibilidad y los ajustes razonables;
>
> Proveerá de los recursos técnicos-pedagógicos y materiales necesarios para los servicios educativos, y
>
> Establecerá la educación especial disponible para todos los tipos, niveles, modalidades y opciones educativas, la cual se proporcionará en condiciones necesarias, a partir de la decisión y previa valoración por parte de los educandos, madres y padres de familia o tutores, personal docente y, en su caso, por una condición de salud (Art. 7, fr. II).

Al igual que esta legislación, la propia constitución política de México contempla las acciones que se deben realizar para eliminar la desigualdad y discriminación que existe, sobre todo, en los grupos socialmente discriminados. Asimismo, menciona las acciones afirmativas y medidas de nivelación como una responsabilidad inminente de todas las personas, pero con una obligación plasmada para el Estado, este deber se encuentra en la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación.

Es un gran avance en esta evolución y en la lucha constante por el reconocimiento de los derechos humanos el hecho de que se armonicen las leyes y se incluyan en ellas aspectos tan básicos para garantizar los derechos de todas las personas, ha implicado un gran reto para el Estado y con ello un cambio en la cultura e incluso en las ideologías conservadoras que se han tenido en México y el mundo, dicho avance representa un paso contundente hacia la cultura de respeto a los derechos humanos y a la diversidad en el planeta.

Sin embargo, a pesar de estos grandes pasos, todavía no es suficiente, encontramos cifras alarmantes en el acceso al derecho humano a la educación, y no se diga a las tecnologías de la información, que hoy en día representan la herramienta más importante en los procesos educativos.

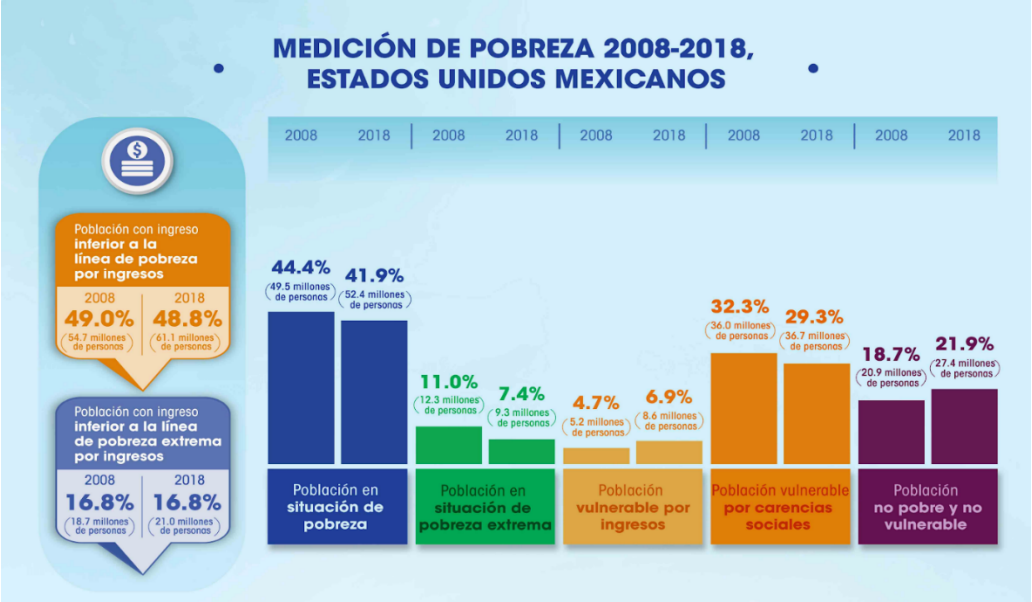
En la era que vivimos, quien no cuente con el acceso a ellas se rezaga y no puede ejercer plenamente sus derechos.

Son diversas las condiciones de vida que llevan a las personas a verse limitados en el acceso a sus derechos, personas con algún tipo de discapacidad, que, por no existir los espacios educativos inclusivos suficientes, no pueden desarrollarse en este ámbito; personas adultas mayores que incluso por estereotipos y prejuicios no continúan su educación; personas en situación de pobreza, que, al no contar con los medios económicos, o vivir en zonas marginadas, no pueden acceder ni a un espacio físico educativo, o tal vez su condición sólo les permite trabajar para tener un sustento con el que puedan solventar algunas de las necesidades básicas como la alimentación; niñas, niños o adolescentes que viven situaciones de violencia, que viven en situación de abandono, que sufren condiciones de explotación infantil y por esta razón no pueden acceder a la educación en cualquiera de sus modalidades. Son diversas las situaciones que experimentan cotidianamente millones de personas que les impiden tener acceso a la educación y así acceder a las TIC para tratar de llevar un proceso de aprendizaje en una modalidad distinta a la presencial.

Para dilucidar la información que se presenta en párrafos anteriores y darnos cuenta del contexto real en el que vivimos es importante mostrar estos datos obtenidos de la investigación que hace el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social.

Figura 1

Medición de pobreza 2008-2018, Estados Unidos Mexicanos



Nota. Fuente Coneval (2018).

Como se puede observar en la figura 1, los porcentajes de pobreza han disminuido, la mayoría en hasta 3 por ciento; sin embargo, la población vulnerable por ingresos aumentó de 4.7, en 2008, a 6.9, en 2018. Pero traslademos esto a cifras, 9.3 millones de personas se encuentran en pobreza extrema. Para determinar estos datos el Coneval otorga estos indicadores donde esta realidad social queda plasmada, pues, si bien se muestran buenos avances, aún hay un porcentaje considerable de personas con rezago educativo. Para corroborarlo, observemos el siguiente gráfico.

Figura 2

Medición de Pobreza 2008-2018, Estados Unidos Mexicanos

Nota. Fuente Coneval (2018).

Hay que relacionar que estas condiciones de vida llevan a limitaciones para ejercer los derechos humanos. El derecho humano a la educación se ve sumamente reducido cuando las personas no tienen acceso a servicios básicos o a las TIC, aun en una era digital, donde el Estado y las instituciones avanzan en querer evolucionar y utilizar en mayor medida las tecnologías para facilitar el aprendizaje, la comunicación y el trabajo en cualquier área; en este contexto, ¿qué sucede con las personas que se han quedado rezagadas? Porque la sociedad evolucionó, pero las acciones del Estado en ciertos aspectos no han garantizado de manera universal los derechos humanos de las personas. Ahora veamos datos reales de esta situación realizados por el Instituto Nacional de Geografía y Estadística.

Tabla 1

Disponibilidad y Uso de TIC

Disponibilidad y Uso de TIC

Indicadores sobre Disponibilidad y Uso de TIC	2015	2016	2017	2018	2019
Hogares con computadora como proporción del total de hogares	44.9	45.6	45.4	44.9	44.3
Hogares con conexión a Internet como proporción del total de hogares	39.2	47.0	50.9	52.9	56.4
Hogares con televisión como proporción del total de hogares	93.5	93.1	93.2	92.9	92.5
Hogares con televisión de paga como proporción del total de hogares	43.7	52.1	49.5	47.3	45.9
Usuarios de computadora como proporción de la población de seis años o más de edad	51.3	47.0	45.3	45.0	43.0
Usuarios de Internet como proporción de la población de seis años o más de edad	57.4	59.5	63.9	65.8	70.1
Usuarios de computadora que la usan como herramienta de apoyo escolar como proporción del total de usuarios de computadora	51.3	52.2	46.8	46.7	44.6
Usuarios de Internet que han realizado transacciones vía Internet como proporción del total de usuarios de Internet	12.8	14.7	20.4	23.7	27.2
Usuarios de Internet que acceden desde fuera del hogar como proporción del total de usuarios de Internet	29.1	20.5	16.7	13.4	10.7
Usuarios de teléfono celular como proporción de la población de seis años o más de edad	71.5	73.6	72.2	73.5	75.1

Nota. Fuente INEGI, 2018

De acuerdo con la Tabla 1, estos datos que otorgó la encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de las Tic en Hogares en 2019, existen 44.3 por ciento de hogares con computadora, de estos, 44.6 por ciento la utilizan como apoyo o como una herramienta escolar o para el aprendizaje. Sólo 56.4 por ciento de hogares en México cuenta con internet. Es evidente la brecha de desigualdad existente, es visible que, gracias a estas condiciones, el acceso al derecho humano a la educación y las TIC como herramienta principal no es posible para la mitad de la población en México. Con la pandemia de COVID-19 que se ha vivido en 2020 han quedado al descubierto estas situaciones, se ha hecho visible el contexto en el que vivimos, donde muchas personas están inmersas en esta crisis, a raíz de esto, tendrán una mayor deficiencia en el goce de sus derechos y, por consecuencia, en el desarrollo integral de vida.

Si bien, contamos con grandes avances legislativos en educación y tecnología de la información, aún tenemos que caminar en el reconocimiento, goce y acceso de los derechos humanos, acercándonos a los Objetivos de Desarrollo Sostenible y crear nuevas agendas para combatir las brechas de desigualdad y la discriminación.

VI. Conclusiones

Las tecnologías de la información y la comunicación han venido a revolucionar el mundo en el que vivimos. Con ellas se han apoyado desde grandes avances científicos hasta la mínima búsqueda de información, en el entendido de que son el conjunto de herramientas y soportes sustentados en las tecnologías y las telecomunicaciones que permiten la producción y almacenamiento de datos de todo tipo, con el fin de mejorar y facilitar la vida de las personas, por lo que han tenido una repercusión importante en la forma que la sociedad se relaciona.

El ámbito educativo ha sido uno de los beneficiados con este nuevo mundo tecnológico, pues proporcionan medios para brindar un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje, con el desarrollo de metodologías dirigidas al mayor aprovechamiento de los contenidos educativos, donde

el personal docente esté preparado y pueda instruir en temas digitales, ya que pueden contribuir a superar las brechas que generan desigualdades sociales, pues, al integrar las TIC en las aulas, no sólo se da una educación integral, sino que se prepara al alumnado a incorporarse en la sociedad y a desarrollarse en ella.

Ahora bien, no sólo se trata de la educación impartida en las aulas, sino que también se ha integrado la modalidad en línea, ello ha dado como resultado un gran número de personas que se incorporan a este sistema, donde las tecnologías de la información y la comunicación son el factor principal, pues las instituciones han innovado al ofrecer diversos planes y programas a través de plataformas educativas que han facilitado el acceso a la educación a más personas.

Si bien el uso de las TIC ha permitido todos estos avances, también ha generado ciertos puntos en contra, pues hay muchas personas que no tienen acceso al servicio por la condición de vida que puedan tener y no se han generado mecanismos para que el alcance sea mayor, por lo que, de no cumplirse, se daría una restricción o limitación de los derechos humanos de las personas y se atentaría a los principios de inclusión y no discriminación inmersos en los diversos instrumentos jurídicos en materia de derechos humanos tanto nacionales como internacionales.

Al ver la situación en la que actualmente se encuentra México en el ámbito educativo, es necesario generar propuestas para la formación integral del personal docente y de todas las personas involucradas en el tema educacional para el uso de las tecnologías en la enseñanza, a fin de aprovechar todas las estrategias tecno-pedagógicas donde se promuevan eficazmente la educación en derechos humanos y que se puedan integrar a la práctica docente, ello implica que el Estado fomente la innovación y facilite más apoyos a las investigaciones y preparación de las personas implicadas para que ayude a su formación profesional, con esto se trabajaría en la medición de calidad del servicio, el material elaborado y proporcionado y los avances que se logren en la educación con el uso de las TIC, ello mejoraría la modalidad.

Para que todo esto sea posible son necesarias varias cosas: primero, la disponibilidad y práctica de las TIC acorde al nivel educativo que se impartirá y a la naturaleza de la información a tratar; segundo, visualizar las necesidades que tiene el sector de la sociedad al que se brindará el servicio para diseñar o adecuar los programas educativos, así como la accesibilidad y modalidad a emplear; tercero, que tanto las personas instructoras y el alumnado estén preparadas en temas de derechos humanos y su interacción diaria para el manejo de la información y la exigibilidad de estos, a fin de generar la equidad y la inclusión y contrarrestar las circunstancias que propician la deserción y, en ese sentido, hacer que el derecho humano a la educación sea de calidad y de manera progresiva.

VII. Referencias bibliográficas

Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Resolución 2200A (XXI). 1966, en vigor desde el 3 de enero de 1976. https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx

Ávila Díaz, W. (2013). Hacia una reflexión histórica de las TIC, *Hallazgos*, 10(19), pp. 213-233. Bogotá, D.C., Universidad Santo Tomás.

Baptista, Clovis. (2012). *Políticas, legislación, reglamentación de las telecomunicaciones en la era de la hiperconectividad.* http://www.oas.org/es/sla/ddi/docs/publicaciones_digital_XXXIX_curso_derecho_internacional_2012_Clovis_Baptista.pdf

Chávez Sánchez Guillermo (2013), Las TIC y sus aplicaciones. La conformación de una nueva cultura digital, *Revista Universitaria Digital*. http://www.revista.unam.mx/vol.14/num2/edit/

Consejo Nacional de Evaluación de Política de Desarrollo Social (2018). Resultados de pobreza en México a nivel nacional y por entidades federativas. https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/Pobreza-2018.aspx

Decreto número 27909/LXII/20 de 2020. Por el que se abroga la actual ley de educación del estado de Jalisco, y se expide la ley de educación del estado libre y soberano de Jalisco. DOF No. 50Bis, Vol. CCCXCVII.

Ley General de Educación del 30 de septiembre de 2019. Por la que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de Infraestructura Física educativa. DOF.

Constitución Política de los Estado Unidos Mexicanos. (CPEUM) Art. 1, de septiembre 1917. (México)

Constitución Política de los Estado Unidos Mexicanos. (CPEUM) Art. 3, de septiembre 1917. (México)

Instituto Nacional de Estadísticas y Geografía (28 de marzo, 2019). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de las Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH), 2018.* https://www.inegi.org.mx/programas/dutih/2018/#Documentacion.

Martín, R. B. (s. f.). *Contextos de aprendizaje: formales, no formales e informales*. http://www.ehu.eus/ikastorratza/12_alea/contextos.pdf

Declaración Universal de los Derechos Humanos. En resolución 217A (III) del 10 de diciembre de 1948. https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf

Políticas y prácticas informáticas en América Latina y el Caribe. Naciones Unidas, Santiago de Chile del 19 mayo del 2011 https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6182/1/S2011014_es.pdf

Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. En resolución 2200 A (XXI), de 16 de diciembre de 1966. https://www.senado.gob.mx/comisiones/desarrollo_social/docs/marco/Pacto_IDESC.pdf.

Transformar Nuestro Mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Resolución 70/1 aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015 https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf

Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes. Del 7 de junio de 1989. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---rolima/documents/publication/wcms_345065.pdf

Rosario, Jimmy, (2005). *La Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC). Su uso como Herramienta para el Fortalecimiento y el Desarrollo de la Educación Virtual.* https://www.raco.cat/index.php/DIM/article/view/73616*Teleformación*

Sarramona, J. (1989). Fundamentos de educación. *CEAC*, España, págs. 27-49.

Sevilla, H. Tarasow, F. Luna, M. (2017) *Educar en la era digital.* Editorial Pandora S.A de C.V

Tapia Rangel E., León Martínez J. (2013), Educación con TIC para la sociedad del conocimiento. *Revista Universitaria Digital, 14(2).* http://www.revista.unam.mx/vol.14/num2/art16/#up

Teleformación, Introducción al E-Learning, (s.f.) http://empleoyformacion.jccm.es/fileadmin/user_upload/Otras_Entidades/entidades_sin animo/Acc._complementarias/2004/200411.pdf

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, (2019), *Las TIC en la educación.* https://es.unesco.org/themes/tic-educacion.

United Nations International Children's Emergency Fund (1989) Convención sobre los Derechos del Niño https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf

World Summit on the Information Society Forum (2019), *Information and Communication Technologies for achieving the Sustainable Development Goals.* International Telecommunication Union (ITU), Geneva. https://www.itu.int/en/itu-wsis/Documents/Forum2019/DRAFT-WSISForum2019OutcomeDocument.pdf?CB=889BQ0

Zubieta García J., Rama Vitale C. (2015) *La educación a distancia en México: Una nueva realidad universitaria*. Editorial S y G Editores.

Capítulo VIII

Educación y niñez

Sumario: *I. Introducción. II. Generalidades. III. Marco jurídico. IV. Debate actual. V. Conclusiones. VI. Referencias bibliográficas.*

Juana Rodríguez Gutiérrez

I. Introducción

El derecho a la educación que hoy es tan elemental para la cívica, la pluralidad, la resolución pacífica de las controversias, la libertad de expresión y la democracia, tuvo que esperar hasta el siglo XX para que se reconociera como fundamental para todas las personas.

Si se bosquejan brevemente algunos legados históricos sobre las luchas por el reconocimiento de derechos, como la carta magna de 1215, el acta Habeas Corpus de 1679, the Bill of Rights de 1689 o la impactante Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789, descubrimos que la educación no figuraba como una preocupación inminente. No es que no se distinguiera como elemental para el desarrollo del intelecto y la razón, de hecho, las clases que logran que Juan sin Tierra o Guillermo de Orange aceptaran documentos tan trascendentales, como los mencionados, eran clases ilustradas, personas que gozaban de las infinitas posibilidades de la educación, de ahí que se le reconociera como un baluarte de la libertad, ¿por qué, entonces, no enlistarla como un derecho? De las varias respuestas que se pueden enlistar, situémonos en dos: la dignidad y el reconocimiento de todos los derechos a todas las personas se gesta hasta el surgimiento de las Naciones Unidas y la Declaración Universal de Derechos Humanos, por lo que la discriminación respecto al titular de derechos era una realidad, los derechos se reservaban para ciertas personas, pensemos en las mujeres, las niñas, los niños, las personas con discapacidad, etcétera, en reflexión de De Lucas (2012: 175-176), en efecto, en el universalismo abstracto de ese primer modelo, el Estado liberal de derecho, la real extensión de los derechos teóricamente atribuidos a todos no se produce, porque el sujeto es restringido, no universal: los sujetos incluidos son los que responden realmente al retrato del *homo iuridicus* (el individuo, ciudadano, propietario, varón, blanco), el único que es libre e igual, el único que actúa –participa, es incluido– en los dos foros que le constituyen como tal, la asamblea y el mercado; frente a ello, las modalidades de exclusión (las derivadas de la ausencia de riqueza –los trabajadores por cuenta ajena–, del género –la mujer, básicamente a través de la institucionalización de los espacios de lo público y lo privado– del parangón de normalidad, etcétera).

La segunda respuesta se sitúa en otra realidad, la clase noble y burguesa (pequeña, media y alta) se preocupaban por contar con una buena educación, pues no sólo era indispensable para el desarrollo humano individual, sino que representaba una herramienta para incidir en el mundo social, una inversión para vínculos matrimoniales, comerciales o amistosos; sin embargo, el acceso a la educación para estas clases no era un obstáculo insalvable como lo era para las más menesterosas, en el momento que sumaron esfuerzos para luchar por un bien común y conseguir el reconocimiento de derechos no se distinguió a la educación como algo elemental, ya que no era algo de lo cual carecieran, no sufrían su ausencia, de ahí que dieran mucho más apoyo a cuestiones que si adolecían en conjunto con otras clases, como la detención arbitraria, la ejecución extrajudicial, la incautación de bienes, la prisión en condiciones inhumanas, la falta de acceso al poder, etcétera.

Las iglesias, como parte del carisma de sus instituciones, se encargaban de derechos sociales como la educación y la protección de la salud, de ahí que por algún tiempo se considerara una acción asistencial y no un derecho.

La evolución sobre el reconocimiento de derechos ha ido de la mano respecto al de sus titulares, por ello hemos elegido relacionar el derecho a la educación con la niñez, que hasta finales del siglo XX se reconoció como ser humano y, por lo tanto, como sujeto de derechos.

Esta investigación es de corte bibliográfico y busca reflexionar sobre la perentoria relación educación-niñez, pues las sociedades fincan esperanzas en las jóvenes generaciones con la expectativa de progreso, civilidad y justicia, pero no se pueden elegir estos pensamientos si no partimos de cuestiones factibles, por lo que la educación se convierte en ese elemento esperanzador para construir nuevas formas de relación, de aprender sobre el ejercicio de derechos y de reconocernos desde la diversidad que implica la unicidad de cada persona y su autonomía.

Para ello se disgregara el ensayo en varias fases, desde la generalidad del tema se abordará el diseño de derechos que, desde la comunidad internacional, se ha reconocido a niñas, niños y adolescentes, con vínculo al derecho a la educación, enmarcaremos la recepción jurídica de estos derechos humanos en nuestras normas domésticas, enlistaremos la parte didáctica de la ley que retoma lo descriptivo y pragmático, para ofrecer a los sujetos obligados una herramienta para facilitar el cumplimiento de sus deberes en la realización de derechos de niñas, niños y adolescentes y cerraré con una breve conclusión.

II. Generalidades

No es propio de este ensayo abordar los beneficios que ha traído a la humanidad el reconocimiento definitivo de la dignidad y los derechos humanos, sin duda, las democracias y el ejercicio de derechos de las personas cambiaron de forma trascendental a partir del surgimiento de organizaciones internacionales, como las Naciones Unidas (ONU) o la de Estados Americanos (OEA), que buscan armonizar la codificación de derechos entre los diferentes Estados parte, "reafirmar la fe en los derechos fundamentales del hombre, en la dignidad y el valor de la persona humana, en la igualdad de derechos de hombres y mujeres y de las naciones grandes y pequeñas", tal como lo confirma la carta de la ONU en su preámbulo.

El robustecimiento de estas organizaciones generó sistemas, cuyo objetivo es proteger a cada persona, cuando su Estado, de manera negligente, no cumple con sus obligaciones internacionales, ello ha traído también una evolución al interior de las naciones.

El fenómeno de la supranacionalidad, entendida como la existencia de normas no legales de carácter paralegal, provenientes de otros Estados igualmente soberanos, ha derogado el juego en solitario de la constitución en la jerarquía normativa diseñada por Kelsen, como apunta Ibarra (2016):

> ...la supranacionalidad debe entenderse como el fenómeno legislativo proveniente de foros constituidos por una pluralidad de naciones, que tienen como finalidad común la de homologar criterios jurídicos en aras de constituir pacífica y solidariamente una sociedad de naciones. El derecho internacional producto de dichos foros tiene la fuerza para vincular el derecho interno de los miembros participantes de la legislación internacional (Pág. 35).

La Corte Interamericana de Derechos Humanos (CoIDH), en su Opinión Consultiva OC-2/82 explica:

> "los tratados modernos sobre derechos humanos, en general, y, en particular, la Convención Americana, no son tratados multilaterales de tipo tradicional, concluidos en función de un intercambio recíproco de derechos, para el beneficio mutuo de los Estados contratantes. Su objeto y fin son la protección de los derechos fundamentales de los seres humanos, independientemente de su nacionalidad, tanto frente a su propio Estado como frente a los otros Estados contratantes. Al aprobar estos tratados sobre derechos humanos, los Estados se someten a un orden legal dentro del cual

> ellos, por el bien común, asumen varias obligaciones, no en relación con otros Estados, sino hacia los individuos bajo su jurisdicción" (párr. 29).

El Comité de los Derechos Humanos, que vigila el cumplimiento del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (PIDCP), en su Observación General No. 24 (párr. 12, 19 y 20), es mucho más preciso, pues reflexiona sobre la resistencia de las naciones para generar un diálogo entre sus leyes y los alcances de un tratado:

> El [PIDCP] tiene como finalidad garantizar los derechos en él enunciados a todas las personas sometidas a la jurisdicción de un Estado Parte. Es probable que se requieran para ello algunas exigencias. Tal vez deban modificarse las leyes internas para que reflejen los requisitos del Pacto; y se necesitarán mecanismos a nivel interno para que los derechos amparados en el Pacto puedan hacerse efectivos dentro de cada Estado. Las reservas ponen a menudo de manifiesto la tendencia de los Estados a no modificar una determinada ley. Y, en ocasiones, esa tendencia se eleva a la categoría de política general [...]. A fin de que las reservas no impidan permanentemente el logro de las normas internacionales de derechos humanos, no deberían circunscribir de manera sistemática las obligaciones asumidas tan sólo a las que ya existan en normas menos estrictas de derecho interno. Tampoco se debería tratar de eliminar con declaraciones interpretativas o reservas el significado autónomo de las obligaciones del Pacto, decidiendo que son idénticas o que han de aceptarse solamente en la medida en que sean idénticas a las disposiciones existentes en el derecho interno [...]. Conviene que el Estado que formule una reserva indique en términos precisos las leyes o prácticas internas que considera incompatibles con la obligación del Pacto a la que se formule la reserva, y que explique el plazo que necesita para hacer que sus propias leyes y prácticas sean compatibles con el Pacto, o por qué no está en condiciones de armonizar sus leyes y prácticas con el Pacto.

En tiempos actuales es inerme la discusión sobre acatar o no una obligación contraída internacionalmente a raíz de la ratificación de un tratado vinculante, pues no queda resquicio a la duda, la norma *pacta sunt servanda* vinculada a los principios de libre consentimiento y de la buena fe, implica, como indica la Convención de Viena sobre el Derecho de los Tratados (1969), "Todo tratado en vigor obliga a las partes y debe ser cumplido por ellas de buena fe. No [se] podrá invocar las disposiciones de su derecho interno como justificación del incumplimiento de un tratado" (artículo 26 y 27).

Desde la reflexión de Peces-Barba y Bobbio, los derechos humanos han pasado un proceso histórico de cuatro grandes fases que son parte de su evolución: positivización, generalización, internacionalización y especificación.

Parafraseando a Ansuátegui (2000), la positivización se identifica con la inclusión en el mundo del derecho de lo que hasta ese momento ha estado situado en el ámbito de la filosofía o de la ética: la filosofía de los derechos. Para comprender correctamente este proceso, hay que tener en cuenta, que obedece en el contenido de los derechos positivizados a unas coordenadas intelectuales muy concretas que son las del liberalismo. Por ello, en los textos de finales del siglo XVIII y principios del XIX aparecen determinados derechos exclusivamente; el proceso de generalización supone una ampliación tanto de los titulares como de los derechos y debe ser entendido a la luz de las aportaciones socialistas y progresistas que se desarrollan a partir del siglo XIX. La internacionalización de los derechos, que ha caracterizado gran parte de su evolución, ha generado el derecho internacional de los derechos humanos, en el marco del cual se articula el engranaje garantista (institucional, normativo y procedimental) que pretende protegerlos en el ámbito internacional; el proceso de especificación es el resultado de la consideración de la importancia que, a efectos de reconocimiento y ejercicio de derechos, tiene el hecho de que el individuo se encuentre en determinadas situaciones y posiciones particulares y no compartidas con los otros. Estas situaciones son de desventaja respecto a los otros, desventaja provocada por la situación en la que se encuentran. Se asume como imperativo el reposicionamiento de dichos individuos. Se reconocen

así los derechos del individuo, situado desde el momento en que se admite que los sujetos se pueden encontrar en determinadas situaciones que justifican un trato diferenciado, por razón de ellas, tendente a lograr que las condiciones de desventaja provocadas por esa situación sean superadas.

Puntualicemos algunos elementos que he sustentado hasta aquí; la supranacionalidad de derechos que deben materializarse internamente por parte de los Estados; el sometimiento voluntario por parte de los Estados a un orden legal, al asumir varias obligaciones a favor de los individuos bajo su jurisdicción; la necesaria modificación de leyes internas para reflejar los requisitos de los convenios; la creación de mecanismos a nivel interno para que los derechos amparados en tratados puedan hacerse efectivos dentro de cada Estado; el impedimento de los Estados para desvirtuar el significado autónomo de las obligaciones contraídas internacionalmente; la obligatoriedad de dar cumplimiento a los tratados ratificados por los Estados; los procesos históricos sobre la evolución de derechos humanos, que, en razón de la especificación, ha permitido reconocer las diferencias dentro de la raza humana como un elemento a visualizar, al reconocer derechos de manera concreta a grupos sociales específicos.

Esto permite ubicar a niñas, niños y adolescentes en la centralidad de sus derechos. En sintética reflexión de la Comisión Presidencial coordinadora de la Política del Ejecutivo en materia de Derechos Humanos (2011: 9-10):

> La evolución histórica de los derechos de la niñez abarca tres etapas: la de su inexistencia, la de su incapacidad y la de capacidad. En la etapa de la inexistencia, los niños y niñas eran invisibles, cultural y políticamente, y no eran considerados sujetos de derecho. La niñez, como la entendemos ahora, no existía antes del siglo XVI.

En la etapa de la incapacidad, niños y niñas se ven como objetos de protección, incapaces de ejercer sus derechos. En el siglo XIX empezaron movimientos de reforma, encabezados por mujeres, que lograron visibilizar la situación de la niñez; sin embargo, las primeras legislaciones sobre niñez se crearon para controlar y castigar a niños y niñas, que eran sujetos pasivos de derecho. Los niños y niñas excluidos de la escuela y la familia adquirieron categoría de "menor" -a diferencia de niños y niñas con necesidades básicas satisfechas- y se crearon cortes específicas, asentándose la categoría de "menor en situación irregular", usada por vez primera durante el XI Congreso Panamericano del Niño, en la Conferencia Interamericana Especializada de la Organización de Estados Americanos. En general, estas leyes patologizaban condiciones de naturaleza estructural, daban un enorme poder discrecional al juez de menores y criminalizaban a niños y niñas pobres. La etapa de la capacidad, en la que se reconoce a niños y niñas como seres humanos, se inicia justamente con la promulgación de la Convención de los Derechos del Niño, en 1989.

La adopción de la Convención sobre los derechos del niño (CDN), fue totalmente revolucionaria, pues en un mundo adultocentrista, como adjetiva Verhellel (2002), se cuestionaba (y se cuestiona) la utilidad de la promoción entre niñas y niños para el empoderamiento de sus derechos.

Llegar a este consenso internacional implicó reconocer a niñas, niños y adolescentes como personas y sujetos de derechos. Galiano (2013) argumenta "El ser humano, la persona, es un *prius* respecto del Derecho, o sea, que la persona existe con independencia del Derecho y tiene esa consideración desde el momento en que nace con vida".

Según Valdéz Díaz (2010: 40), persona natural es el ser humano, el hombre jurídicamente considerado, al que se reconoce capacidad para ser sujeto de derechos y obligaciones y, especialmente, poseedor de atributos y cualidades que han de ser reconocidos por el Derecho.

Cuando la persona natural, con personalidad jurídica reconocida por el Estado, actúa en el marco de una relación jurídica determinada, se convierte entonces en sujeto de derecho.

Así, por personalidad jurídica se entiende la aptitud o idoneidad para ser sujeto y titular de relaciones jurídicas y derechos, reconocida por el Estado a través del ordenamiento jurídico. Es general e inalterable, lo cual significa que, si se es persona, se tiene personalidad. Toda persona, por

el sólo hecho de serlo, tiene personalidad, atributo o cualidad esencial de ella que es reflejo de su dignidad.

No se trata de un derecho subjetivo, sino de una condición previa de todos los derechos y deberes, adquirida por regla general por el hecho de nacer, conforme a la normativa que marca el inicio de la personalidad en cada ordenamiento jurídico.

Recordemos que, en el Sistema Regional de protección a los derechos humanos, OEA, no existe un tratado similar a la CDN; sin embargo, en el artículo 19 de la Convención Americana de Derechos Humanos (CADH), concreta: Todo niño tiene derecho a las medidas de protección que su condición de menor requiere por parte de su familia, de la sociedad y del Estado.

Era menester aclarar si niñas, niños y adolescentes eran sujetos de derecho u objetos de "medidas de protección", por lo que en 2002 la CoIDH, en atención estas inquietudes, publica la Opinión Consultiva OC-17/02, sobre la condición jurídica y derechos humanos del niño, en el párrafo 41 asienta que: La mayoría de edad conlleva la posibilidad de ejercicio pleno de los derechos, también conocida como capacidad de actuar. Esto significa que la persona puede ejercitar en forma personal y directa sus derechos subjetivos, así como asumir plenamente obligaciones jurídicas y realizar otros actos de naturaleza personal o patrimonial. No todos poseen esta capacidad: carecen de ella, en gran medida, los niños. Los incapaces se hallan sujetos a la autoridad parental, o en su defecto, a la tutela o representación. Pero todos son sujetos de derechos, titulares de derechos inalienables e inherentes a la persona humana, donde subraya el imperativo de atender a las necesidades del niño "como verdadero sujeto de derecho y no sólo como objeto de protección" (párr. 28).

En esta misma opinión, se adhiere el Voto Concurrente del Juez A.A. Cançado Trindade, que, respecto a la capacidad y personalidad, reflexiona

> Las limitaciones de la capacidad jurídica en nada substraen a la personalidad jurídica. El titular de derechos es el ser humano, de carne y hueso y alma, y no la condición existencial en que se encuentra temporalmente" (párr. 6), [e]s cierto que la personalidad y la capacidad jurídicas guardan estrecha vinculación, pero en el plano conceptual se distinguen. Puede ocurrir que un individuo tenga personalidad jurídica sin disfrutar, en razón de su condición existencial, de plena capacidad para actuar. Así, en el presente contexto, por personalidad se puede entender la aptitud para ser titular de derechos y deberes, y por capacidad la aptitud para ejercerlos por sí mismo (capacidad de ejercicio). La capacidad encuéntrase, pues, íntimamente vinculada a la personalidad; sin embargo, si por alguna situación o circunstancia un individuo no dispone de plena capacidad jurídica, ni por eso deja de ser sujeto de derecho. Es el caso de los niños (párr. 8).

La distinción entre personalidad y capacidad jurídica fue otro de los grandes aciertos de la CDN, pues la gran resistencia de las naciones para reconocer derechos a niñas, niños y adolescentes era precisamente el cumplimiento de las obligaciones nativas de la capacidad de ejercicio.

Una vez que se afirma la personalidad jurídica a niñas, niños y adolescentes, en congruencia con su dignidad y su pertenencia al género humano, también se da cumplimento a derechos con categoría *ius cogens*, como son: la igualdad, la igualdad ante la ley y la no discriminación. Ello valida la potestad de cada Estado para establecer la edad para el reconocimiento de la capacidad plena, en atención a la directriz del artículo primero de la CDN: se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad.

"La mayoría de edad" por tanto representa la transición, de manera natural y automática, a excepción de ciertas salvedades, al reconocimiento de la capacidad plena (goce y ejercicio), de toda persona ante el Estado.

Identifiquemos dos parámetros: "se entiende por niño"; y, "haya alcanzado antes la mayoría de edad".

Desde el Sistema Universal (CDN, art. 1), se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad, de igual modo, en el ámbito Regional (OC-17/02, párr. 42) se entiende por "niño" a toda persona que no ha cumplido dieciocho años. El término niño abarca, evidentemente, los niños, las niñas y los adolescentes.

Es preciso puntualizar los parámetros diferenciales de sexo y edad, pues resulta terminante su visualización para combatir la discriminación, de ahí que el Comité de los derechos del niño (CRC, por sus siglas en inglés), fuera preciso en su Observación General (OG) número 15: La discriminación basada en el género está especialmente extendida, y da lugar a una amplia gama de fenómenos [...], los estereotipos basados en el género y las diferencias en el acceso a los servicios [por lo que] debe prestarse atención a las distintas necesidades de los niños y las niñas y al impacto de las normas y valores sociales relacionados con el género (párr. 9), y en cuanto a la edad: La infancia es un período de crecimiento constante que va del parto y la lactancia a la edad preescolar y la adolescencia. Cada fase reviste importancia en la medida en que comporta cambios diversos en el desarrollo físico, psicológico, emocional y social, así como en las expectativas y las normas. Las etapas del desarrollo del niño son acumulativas [y] cada una repercute en las etapas ulteriores (párr. 20).

El CRC se refiere a la adolescencia como un "etapa de desarrollo"; sin embargo, no especifica una edad determinada.

En las Reglas de Pekín, en la regla 2.2 a) conceptualiza menor como "todo niño o joven que, con arreglo al sistema jurídico respectivo, puede ser castigado por un delito en forma diferente a un adulto", según las percepciones históricas que acompañan el término menor, despejadas supra, es evidente que tampoco en este instrumento se refieren a la adolescencia.

En ilación a esta premisa, el CRC aporta en su OG número 10: En el párrafo 3 del artículo 40 de la Convención se dispone que los Estados partes deberán tratar de promover, entre otras cosas, el establecimiento de una edad mínima antes de la cual se presumirá que los niños no tienen capacidad para infringir las leyes penales, pero no menciona una edad mínima concreta a ese respecto. El comité entiende que esa disposición crea la obligación para los Estados partes de establecer una edad mínima a efectos de responsabilidad penal (EMRP):

> De acuerdo con esa disposición, el Comité ha recomendado a los Estados partes que no fijen una EMRP demasiado temprana y que si lo han hecho la eleven hasta un nivel internacionalmente aceptable. Teniendo en cuenta estas recomendaciones, cabe llegar a la conclusión de que el establecimiento de una edad mínima a efectos de responsabilidad penal inferior a 12 años no es internacionalmente aceptable para el Comité. Se alienta a los Estados Partes a elevar su EMRP a los 12 años como edad mínima absoluta y que sigan elevándola (párrs. 31 y 32).

México, en su prerrogativa de establecer una edad mínima a efectos de responsabilidad penal, reforma por decreto el artículo 18 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), que entró en vigor en 2006, establece un sistema de justicia para adolescentes:

> La Federación, los Estados y el Distrito Federal establecerán, en el ámbito de sus respectivas competencias, un sistema integral de justicia que será aplicable a quienes se atribuya la realización de una conducta tipificada como delito por las leyes penales y tengan entre doce años cumplidos y menos de dieciocho años de edad. [...] La operación del sistema en cada orden de gobierno estará a cargo de instituciones, tribunales y autoridades especializados en la procuración e impartición de justicia para adolescentes.

De ahí que el concepto "adolescente" se estile en nuestras normas domésticas para identificar un grupo etario de la niñez que puede ser objeto de una acusación formal y enfrentar un procedimiento judicial. La intención, por tanto, es resaltar que la adolescencia no es un titular

excluido de los derechos protegidos por la CDN, es "una etapa de desarrollo", que, si bien puede ser susceptible de considerársele responsable en un procedimiento penal, no le descarta del amparo de la CDN, por lo que es necesario diferenciarle, con atención a derechos como la educación, la salud, la participación y el trabajo, por citar algunos, pues cobra relevancia para una garantía efectiva.

Esta etapa también nos auxilia en el segundo referente: que "haya alcanzado antes la mayoría de edad", pues hasta la publicación de la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA), en 2014, que establece "como edad mínima para contraer matrimonio los 18 años" (art. 45), se permitía el matrimonio desde los catorce años, recordemos que en Jalisco esta armonización sucedió con el paquete de reformas que acompañó el diseño de la Ley de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes en el Estado de Jalisco (LDNNAEJ), que incluyó, entre otras cosas, la reforma al artículo 260 del Código Civil del Estado de Jalisco, para situar como requisito para contraer matrimonio "cuando menos dieciocho años de edad", es de subrayar que esta adecuación no se realizó en el Código Civil Federal, en su artículo 148, sino hasta junio de 2019.

¿Por qué hablar de matrimonio? Recordemos que esta figura reconocía por ley la emancipación de niñas. niños y adolescentes. El Código Civil refiere que la emancipación es la capacidad de ejercicio [que] se reconoce por la ley a los mayores de edad, así como a las personas menores de edad emancipadas, en los casos que determine la ley (art. 48).

De ahí, que niñas, niños y adolescentes puedan estar en tres supuestos: bajo la protección de su familia; bajo la protección del Estado, y emancipadas o emancipados.

Una vez en emancipación, independientemente de la edad, la persona se tendrá por adulta en el manejo de sus intereses y la libertad para administrar su patrimonio.

III. Marco jurídico

La CDN es el primer tratado vinculante en la materia, se adoptó por la Asamblea General de Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989 y entró en vigor en 1990, México la ratificó ese año, consta de un preámbulo y 54 artículos divididos en tres partes: la primera es conocida como la parte sustantiva, integra los artículos 1° al 41, en ella define al titular, especifica las obligaciones generales a los Estados y enlista los derechos específicos; la segunda es la parte operativa, se compone de los artículos 42 al 45, esta sección estructura y da origen al Comité de Derechos del Niño; la tercera integra la parte final, de los artículos 46 al 54, en ella se encuentran las disposiciones generales para la adhesión a la convención.

La CDN ha evolucionado, en afirmación de la CoIDH (1999: párr. 114), los tratados de derechos humanos son instrumentos vivos, cuya interpretación tiene que acompañar la evolución de los tiempos y las condiciones de vida actuales, por ello, el CRC que es el órgano validado para interpretar la CDN, en su OG número 5 (2003: párr. 12), adoptó los principios generales o principios rectores de la convención: no discriminación, interés superior; vida, supervivencia y desarrollo, y participación.

Años después, en su OG número 12 (2009), en el numeral 55, aprecia la clasificación de la CDN en las tres p, que se formulan con arreglo a tres tipos de derechos que se definen en la convención: Provisión, derechos que implican acciones de proveer a niñas, niños y adolescentes, su naturaleza se relaciona con la supervivencia y el desarrollo; Protección, derechos que implican acciones positivas y medidas concretas de preservación a la integridad, el bienestar y el libre desarrollo de la personalidad; Participación, adecuación o creación de espacios, procesos y mecanismos pertinentes para que niñas, niños y adolescentes puedan expresarse y participar plenamente en todas las cuestiones que le conciernen.

Esta categorización fue presentada por primera vez en los informes periódicos tercero y cuarto de Bélgica en 2008, cuya exposición fue a cargo de Eugène Verhellen, esta codificación facilita

la ubicación de los distintos derechos con la naturaleza que guardan, de ahí que la educación (art. 28) y sus objetivos (art. 29) sean un derecho de provisión, pues niñas, niños y adolescentes, en razón de su proceso de desarrollo, requieren forzosamente de la guía y acompañamiento de las personas adultas para acercarse progresivamente al conocimiento acumulado por la humanidad y entender, desde una perspectiva amplia, la relación con su entorno.

La educación es un derecho social y se reconoce como derecho humano en un tratado vinculante adoptado en 1966, este es el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC), que entró en vigor en 1976:

> 1. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Convienen en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Convienen asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz.
>
> 2. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen que, con objeto de lograr el pleno ejercicio de este derecho:
>
> a) La enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente;
>
> b) La enseñanza secundaria, en sus diferentes formas, incluso la enseñanza secundaria técnica y profesional, debe ser generalizada y hacerse accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita;
>
> c) La enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita (Art. 13).

Por unas décadas se percibió al bloque de derechos económicos, sociales y culturales como "principios programáticos" y no propiamente como derechos exigibles, por lo que es relevante la posición de la ONU en la Declaración de Viena de 1993, donde afirma que los derechos humanos son una unidad: Todos los derechos humanos son universales, indivisibles e interdependientes y están relacionados entre sí. La comunidad internacional debe tratar los derechos humanos en forma global y de manera justa y equitativa, en pie de igualdad y dándoles a todos el mismo peso (art. 5).

El PIDESC cuenta con un comité encargado de dar seguimiento al pacto e interpretar su contenido, por lo que en 1999 publica la OG número 13, y adopta requisitos para medir el cumplimiento del derecho a la educación y el resto de los derechos sociales, en el numeral 6 define que la educación en todas sus formas y en todos los niveles debe tener las siguientes cuatro características interrelacionadas: a. disponibilidad; b. accesibilidad. (consta de tres dimensiones: i) no discriminación, ii. accesibilidad material; y, iii) accesibilidad económica); c) aceptabilidad; y, d) adaptabilidad.

Estos criterios se han alineado con las responsabilidades, como afirma Serrano (2013), es relevante dejar claro que, pese a la forma en que hemos conceptualizado tanto a las obligaciones generales (respetar, proteger, garantizar y promover) como a los elementos institucionales (disponibilidad, calidad, accesibilidad, y aceptabilidad), todos ellos son obligaciones a cargo del Estado. El hecho de que los elementos institucionales ayuden a informar y caracterizar a las obligaciones generales no quiere decir que haya algún tipo de jerarquía entre las obligaciones que integran a los derechos.

Por ello, en la medida que estos requerimientos se han fortalecido, son estándares que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), utiliza para medir el avance, respecto a los derechos sociales, que deben cubrir aceptabilidad internacional, en su evaluación 2019, evidencia la accesibilidad en México, donde:

> Los esfuerzos del gobierno para mejorar la calidad y la cobertura de la educación de la primera infancia, y la introducción de la educación media superior como obligatoria en 2013, parece que han sido efectivos para elevar el nivel educativo. Las tasas de matriculación entre los niños de 3 a 5 años de edad aumentaron de 64 por ciento en 2005, a 84 por ciento en 2017, cerca del promedio de la OCDE [que es] de 87por ciento.

El derecho a la educación fue uno de los legados de la constitución de Querétaro al mundo entero y, desde el imaginario colectivo, es un derecho que siempre está presente; en encuestas, como la realizada en 2011 por la Universidad Nacional Autónoma de México, es un derecho que se utiliza para medir la cultura constitucional.

Por otro lado, algunos derechos de niñas, niños y adolescentes figuran por primera vez en la CPEUM hasta el 7 de abril de 2000, cuando por decreto se reforma el artículo 4°, para definir: Los niños y las niñas tienen derecho a la satisfacción de sus necesidades de alimentación, salud, educación y sano esparcimiento para su desarrollo integral.

Esta acepción es totalmente asistencial, perspectiva contra la cual se pronuncia la CDN, pues una de sus principales posiciones es evidenciar que niñas, niños y adolescentes no sólo tienen necesidades, tienen derechos, por lo que respetarlos, protegerlos y garantizarlos, no son una opción, no es un favor, una gentileza o una obra de caridad. Unicef, que es el sistema fiduciario de la ONU para promover los derechos de niñas, niños y adolescentes ha sido puntual al respecto:

> Reconocer los derechos de la infancia [como titulares] permite concentrarse en el niño como un ser integral. Si en una época las necesidades de los niños se consideraron un elemento negociable, ahora se han convertido en derechos jurídicamente vinculantes. Debido a que ha dejado de ser el receptor pasivo de una serie de beneficios, el niño se ha convertido en el sujeto o titular de sus derechos.

IV. Debate actual

Los derechos de niñas, niños y adolescentes en México son muy recientes. El reconocimiento definitivo como sujetos de derechos comienza en 2011, al adherir al artículo 4° el principio, derecho y garantía procesal: interés superior, como categoría constitucional "En todas las decisiones y actuaciones del Estado se velará y cumplirá con el principio del interés superior de la niñez, garantizando de manera plena sus derechos. […] Los ascendientes, tutores y custodios tienen la obligación de preservar y exigir el cumplimiento de estos derechos y principios".

Bajo ejercicio convencional, se estructura el contenido de la LGDNNA, publicada en 2014, en su efecto dominó derivó en la entrada en vigor de la LDNNAEJ, en el artículo 42 de esta ley se desarrolla el derecho a la educación como: Niñas, niños y adolescentes, en los términos del artículo 3o de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, tienen derecho a una educación.

Al remitirnos a la CPEUM es necesario enfatizar que de ella emana "su capacidad para introducir cambios indirectos en el sistema político económico y social, sobresal[iendo] la regulación del derecho-deber a la educación como un derecho-función que crea derechos y obligaciones correlativas y no recíprocas cuyo fundamento es la solidaridad y se concretan en la escolarización" (Vidal, 2000).

Ahora bien, si conforme al artículo tercero de la CPEUM, "la educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias" y

niñas, niños y adolescentes, al ser los receptores directos de esta obligación, no cuentan con capacidad de ejercicio, es necesario depositar ese deber-obligación en las personas adultas responsables de su atención y cuidado.

El Código Civil detalla en los artículos 578 y 580: Se entiende por patria potestad la relación de derechos y obligaciones que recíprocamente tienen, por una parte, el padre y la madre, y por otra, los hijos menores de edad no emancipados o mayores incapaces, cuyo objeto es garantizar el ejercicio de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, su guarda y custodia y representación legal.

Con las siguientes características: irrenunciable, intransferible, de acción continua y positiva sobre el cuidado y la crianza.

Detallemos un poco sobre los deberes, en reflexión de Peces-Barba (1987), los deberes parten en cuatro los principios:

> 1. El deber jurídico existe con independencia de que el deber de que se trata haya tenido previamente o no una dimensión moral (el deber de no injuriar o calumniar y el deber de conducir por la derecha son ambos deberes jurídicos de origen distinto) [...].
>
> 2. El deber jurídico tiene que estar reconocido por una norma perteneciente al Ordenamiento [...].
>
> 3. Normalmente, los deberes jurídicos llevan aparejada una sanción en caso de incumplimiento y ésta consiste en una pena o una indemnización [...].
>
> 4. En la Teoría del Derecho a partir de Hohfeld, deber jurídico es correlativo de derecho subjetivo y opuesto a libertad. Los deberes correlativos al derecho subjetivo pueden ser positivos, si consisten en un hacer, o negativos, si consisten en no hacer u omitir. Se tiene un deber cuando alguien tiene el derecho de exigir un comportamiento o la omisión de un comportamiento. Se tiene, asimismo, un deber cuando no se tiene libertad, es decir, cuando no se puede impedir que otro exija un comportamiento o la omisión de ese comportamiento. Si alguien no tiene la libertad de hacer algo es porque tiene el deber de no hacerlo [...]. (Pág. 335).

Parte de las discusiones actuales sobre la realización de los derechos de niñas, niños y adolescentes es precisamente la falta de cumplimiento de deberes por parte de los sujetos obligados: estado, familia y comunidad, como argumenta Peces-Barba, parte de vigilar el cumplimiento se apareja a una sanción, lo cual resulta dificultosa, si bien, la LDNNAEJ recupera sanciones en su Título séptimo, que la Procuraduría de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes (PPNNA) en su función rectora de protección y restitución integral de los derechos de niñas, niños y adolescentes, puede implementar, requiere forzosamente de un compromiso ético de la población, ya que pueden suceder vulneraciones constantes a sus derechos que la PPNNA desconoce, y la intervención sucede cuando el acto vulnerante se agrava o intercede previamente otra autoridad, por ejemplo, en el artículo 105 describe las infracciones, una de ellas es, "cuando cualquier persona propicie, tolere o se abstenga de impedir, cualquier tipo de abuso, acoso, agresión, daño, intimidación, violencia, maltrato o perjuicio del que tengan conocimiento, en contra de niñas, niños y adolescentes", pensemos en sucesos comunes: personas adultas maltratando a hijas o hijos en la vía pública; niñas y niños explotados en los cruceros; niñas siendo madres... estos actos suceden a los ojos de toda la población, por lo que, esa violencia es tolerada y muchas veces sólo se solicita la intervención de alguna autoridad cuando el daño es ominoso o brutal.

La LDNNAEJ, desde una estrategia didáctica, desagregó las obligaciones de crianza en los artículos 65 y 66, para facilitar un mayor entendimiento respecto de qué espera la autoridad de las personas que atienden a niñas, niños y adolescentes, ahí podemos encontrar algunos ejemplos como: vigilar se respete en todo momento los derechos de la personalidad de niñas, niños y adolescentes, como el nombre y su reconocimiento por las autoridades públicas; a su imagen, honra y prestigio,

entre otros; fomentar una relación de respeto y la consideración mutuos, brindándole demostraciones afectivas; fomentar los valores cívicos de la convivencia y solidaridad humana; el respeto a los derechos humanos, la no discriminación y la igualdad entre hombres y mujeres; garantizar que reciban educación obligatoria; impulsar el desarrollo académico, cultural, artístico y científico; determinar límites y normas de conducta, al preservar el interés superior de la niñez; participar en su proceso educativo en consonancia con la evolución de sus facultades, dirección y orientación apropiada, sin que ello pueda justificar limitación, vulneración o restricción alguna en el ejercicio de sus derechos; protegerles contra toda forma de violencia, maltrato, perjuicio, daño, agresión, abuso, venta, trata de personas y explotación; y, abstenerse de cometer cualquier acto que atente contra su integridad física, psicológica, así como aquellos actos que menoscaben su desarrollo.

Es de subrayar que estas obligaciones de crianza no son exclusivas de familiares que convivan en un mismo domicilio con niñas, niños y adolescentes, sino también aquellas personas que, aun con la patria potestad, no compartan el mismo domicilio, así como a profesionistas que brindan servicios a niñas, niños y adolescentes y se encuentran bajo su cuidado en la jornada de trabajo.

Otro ejercicio descriptivo se encuentra en capítulo VIII, sobre el derecho de acceso a una vida libre de violencia y a la integridad personal. En este capítulo se observa que el Legislativo, en ejercicio de adecuación interna, retomó las directrices del CRC, que en su interpretación del artículo 29 de la CDN publicó en 2011, la OG número 13, "derecho del niño a no ser objeto de ninguna forma de violencia", de ahí que se enlisten acciones de violencia, como: el descuido y la negligencia; la violencia o el abuso físico, psicológico o de cualquier otro tipo; la corrupción, tráfico y trata; el abuso y la explotación sexual infantil; la incitación o coacción, para el consumo de sustancias que generen adicción o para la comisión de delitos; el abandono o la exposición; la sustracción de menores; y actos que promuevan en niñas, niños y adolescentes el olvido, rechazo, rencor, odio, desprecio o temor hacia su otro padre o madre, o cualquier otra persona con quien tienen derecho de visitas y convivencia.

Estas acciones inciden directamente en los centros educativos, por lo que, desde una perspectiva integral de la ley, los principios rectores de la CDN, las obligaciones generales a toda autoridad (respetar, promover, proteger y garantizar) y las obligaciones específicas (prevenir, investigar, sancionar y reparar), encontramos cambios paradigmáticos en los procesos educativos, está demás hablar del diseño metodológico que evoluciona a un modelo participativo, también se ha estructurado una serie de estrategias que parten del Programa Nacional de Convivencia Escolar, que no sólo apuesta a una educación para la paz, también promueve una intervención oportuna, formativa y preventiva, ante actos de discriminación y violencia, con los protocolos para la prevención, detección y actuación en caso de abuso sexual infantil, acoso escolar y maltrato en las escuelas de educación básica, guarda como objetivo, guiar a los profesionistas de la educación en los procesos de orientación, derivación, atención y denuncia, por probables infracciones a la LDNNAEJ o delitos, en conjunto con otras autoridades, que puede ser la PPNNA, la fiscalía, la Comisión Estatal de Derechos Humanos y otras, lo que facilita un ejercicio interinstitucional en la protección y garantía de los derechos de niñas, niños y adolescentes.

V. Conclusiones

El derecho a la educación ha necesitado del reconocimiento de otros derechos, como la dignidad, la igualdad y la no discriminación, para traducirse en la herramienta democrática que finca la expectativa de los Estados y sistemas de protección de derechos humanos, a fin de arraigar y facilitar el sentido individual y colectivo en cada ser humano.

En este breve ensayo expuse lo reciente, no sólo de la universalización del derecho a la educación, sino también del reconocimiento como sujeto, de uno de sus titulares, las niñas, niños y

adolescentes. Reflexionar y mejorar el ejercicio de este derecho desde la "evolución de las facultades del niño" es una realidad en ciernes, mas no por ello infructuosa o evadida, en la medida que seamos capaces de visualizar en el otro la apropiación de su autonomía y aportemos la provisión necesaria para ello, podremos hablar de justicia.

De ahí que el objetivo de hoy del binomio educación-niñez, ya no es ni la internalización o la especificación, sino la lucha contra la pobreza crítica, como resalta la Carta Democrática Interamericana (2001), pues resulta esencial para la promoción y consolidación de la democracia y constituye una responsabilidad común y compartida de los Estados y las personas.

VI. Referencias bibliográficas

Ansuátegui Roig, Francisco J. (2000). La historia de los derechos humanos. En R. Soriano Díaz, (Ed.), *Diccionario crítico de los derechos humanos*. España, Universidad Internacional de Andalucía.

Ibarra Arellano, José Manuel (2016), *De la cultura de la legalidad a la cultura de los derechos humanos*, México, CNDH.

Comisión presidencial coordinadora de la política del ejecutivo en materia de derechos humanos (2011), convención internacional sobre los derechos del niño, versión comentada, Guatemala, Comisión presidencial coordinadora de la política del ejecutivo en materia de derechos humanos (COPREDEH)

Comité de derechos económicos, sociales y culturales (1999), observación general 13, el derecho a la educación, Ginebra, Naciones Unidas

Comité de los derechos del niño (2003), observación general número 5, medidas generales de aplicación de la convención sobre los derechos del niño (artículos 4 y 42 y párrafo 6 del artículo 44), Ginebra, Naciones Unidas

(2007), observación general número 10, los derechos del niño en la justicia de menores

(2009), observación general número 12, el derecho del niño a ser escuchado

(2011), observación general número 13, derecho del niño a no ser objeto de ninguna forma de violencia

(2013), observación general número 15, sobre el derecho del niño al disfrute del más alto nivel posible de salud (artículo 24)

Comité de los Derechos Humanos (1994), observación general no. 24, sobre cuestiones relacionadas con las reservas formuladas con ocasión de la ratificación del pacto o de sus protocolos facultativos, o de la adhesión a ellos, o en relación con las declaraciones hechas de conformidad con el artículo 41 del pacto, Ginebra, Naciones Unidas

Corte Interamericana de Derechos Humanos (1982), opinión consultiva oc-2/82 "el efecto de las reservas sobre la entrada en vigencia de la convención americana sobre derechos humanos (arts. 74 y 75)"

(1999), opinión consultiva oc-16/99 "el derecho a la información sobre la asistencia consular en el marco de las garantías del debido proceso legal"

(2017), opinión consultiva oc-17/2002 "condición jurídica y derechos humanos del niño"

De Lucas, Javier (2012), solidaridad y derechos humanos, en Tamayo, Juan José, dir, 10 palabras clave sobre derechos humanos, España, Verbo divino

Galiano Maritan, Grisel (2013), reflexiones conceptuales sobre las categorías: persona, personalidad, capacidad y sujeto de derecho, en derecho y cambio social, año X, 31, pp.

Peces-Barba, Gregorio, (1987), los deberes fundamentales, en DOXA, núm. 4, pp. 329-341

Valdés Díaz, Caridad del Carmen (2010), capacidad, discapacidad e incapacidad en clave carpenteriana, en IUS. revista del instituto de ciencias jurídicas de puebla, vol. iv, núm. 26, pp. 39-68

Vidal Gil, Ernesto (2000) solidaridad y derechos humanos, España, Universidad de Valencia

Verhellen, Eugeen (2002), tr. Clara Garreta y Andrew Dickin, la convención sobre los derechos del niño: trasfondo, motivos, estrategias, temas principales, Bélgica, Garant.

Fix Fierro, Héctor, coor, (2011), segunda encuesta nacional sobre cultura constitucional, México, Universidad Nacional Autónoma de México. http://historico.juridicas.unam.mx/invest/areas/opinion/EncuestaConstitucion/resultados.htm (consultado el 07 de mayo de 2020)

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, education at a glance: OECD indicadores. México. http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2019_CN_MEX_Spanish.pdf

Secretaría de Educación Jalisco (2018), Protocolos para la prevención, detección y actuación en caso de abuso sexual infantil, acoso escolar y maltrato en las escuelas de educación básica, Jalisco, SEJ. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/295960/Protocolo_Jalisco.pdf

Secretaría de Educación Pública (2017), programa nacional de convivencia escolar, México, SEP. https://www.gob.mx/escuelalibredeacoso

Unicef, Convención sobre los derechos del niño, las preguntas más frecuentes. https://www.unicef.org/spanish/crc/index_30229.html

Capítulo IX

Inclusión educativa

Sumario: *I. Introducción. II. Contexto. III. Marco jurídico. IV. Debate. V. Conclusiones. VI. Referencias bibliográficas.*

Sofía Gutiérrez Pérez

> Un cuestionamiento de los términos que restringen la vida con el objetivo de abrir posibilidades de modos diferentes de vida; en otras palabras, no para celebrar la diferencia en sí misma, sino para establecer condiciones más incluyentes que cobijen y mantengan la vida que se resiste a los modelos de asimilación
>
> (Butler, 2006 p. 17).

I. Introducción

En el último tercio del siglo XXI, y posterior a tantas reformas educativas, no resulta sorpresiva la premisa de que toda educación que se imparta tanto desde el sector público como el privado, independientemente del grado, debe ser inclusiva. La característica de la inclusión debe estar presente tanto desde su contenido, como de manera transversal en la práctica. No obstante, existe una paradoja en cuanto a los grupos o poblaciones que se incluyen cuando se trata de educación inclusiva, es decir, que, cuando se aborda el tema de la inclusión en la esfera educativa, se hace a partir de dos variantes: La primera de ellas consiste en vislumbrar que la inclusión reside en incorporar a las personas con discapacidad en las llamadas escuelas regulares, al hacer que estas tomen las mismas clases y que compartan los mismos espacios que las personas sin discapacidad; la segunda, y normalmente la más totalitaria, es abordar la inclusión desde la esfera del estudiantado, donde todas las propuestas y estrategias de intervención para impulsar la inclusión se realizan con el objetivo de impactar a toda aquella persona que se sienta en un pupitre.

II. Contexto

Vale bien hacer algunas preguntas guías para poder desarrollar con éxito este andamiaje de ideas, la primera, por obviedad sería: ¿qué se entiende por inclusión?, ¿la inclusión educativa está especializada en las personas con discapacidad?, ¿la inclusión educativa es aplicable única o preferentemente en la niñez?, ¿cuáles son los nuevos horizontes para la inclusión en temas educativos?

Al abordar la primera pregunta, y a partir de una revisión etimológica, según el *Diccionario de la lengua española*, la palabra "inclusión" se refiere a abarcar, contener en sí, involucrar, implicar, insertar, intercalar introducir, hacer parte, figurar, entre otros. Básicamente todo engloba la idea de relacionarse conjuntamente con otros(as).

De ahí que en el uso del verbo "inclusión" se encuentra una larga lista de escenarios, donde esta palabra puede ser aplicada en el ámbito escolar, laboral, social y el económico. Además, es una de las tantas palabras que han sido definidas por una amplia gama de autores.

Por ello, en este momento, y para los propósitos del capítulo, me centraré en la inclusión desde su implementación educativa junto con la exposición de ideas realizada por Echeita (2008). Se seleccionó a dicho autor por su amplia definición que engloba y representa lo que varias personas han abordado en referencia a lo que define la inclusión.

El académico afirma que:

> la inclusión educativa es consustancial al derecho a la educación o, en forma más definitoria, un requisito del derecho a la educación, toda vez que el pleno ejercicio de este derecho, implica la superación de toda forma de discriminación y exclusión educativa. Avanzar hacia la inclusión supone, por tanto, reducir las barreras de distinta índole que impiden o dificultan el acceso, la participación y el aprendizaje, con especial atención en los alumnos más vulnerables o desfavorecidos (2008, p. 1).

Adjunta los tres elementos claves de la educación: la facilidad de acceso (eliminación de barreras); con calidad (con los mejores contenidos y metodologías), y en igualdad de oportunidades para todas las personas (que sea universal).

Con los puntos anteriores de la definición, se rescata que la inclusión educativa:

a. Es un componente del derecho humano a la educación.

b. Está en oposición a la discriminación y la exclusión educativa.

c. Es parte de la educación.

d. Busca eliminar las distintas barreras que imposibilitan el acceso a la educación.

e. Se focaliza en el alumnado que requiere una atención diferenciada para lograr su incorporación.

En cuanto a su puesta en práctica, la inclusión en la educación es tan amplia que requiere ser elaborada como contenido curricular y de forma transversal, es decir, integrándose en el trabajo cotidiano con el estudiantado para que la comunidad educativa sepa qué es y para qué sirve, traduciendo su impacto en la convivencia, que valora el respeto, la dignidad y no discriminación. La inclusión debe trabajarse de manera transversal en todas las actividades de la comunidad escolar, estas van desde: el uso de los sanitarios, las filas para entrar o salir del salón de clases, las juntas (sin especificar si son para padres, madres, abuelo, tutores, etcétera), la distribución de actividades durante la clase, y un largo etcétera.

III. Marco jurídico

En México, todo lo relativo al derecho a la educación formal está regido por la Ley General de Educación (LGE). Dicha norma tiene aplicación en todo el territorio mexicano y busca regular la educación que se brinda, tanto en las escuelas particulares, como en las públicas. La LGE es parte del sistema garantista, tal como se afirma en el artículo tercero constitucional. De ella se desprende un proceso de exigencias al Estado.

En la LGE la inclusión es parte principal de los artículos 61 y 62, ambos correspondientes al capítulo “De la educación inclusiva”, donde se puede distinguir:

> La educación inclusiva se refiere al conjunto de acciones orientadas a identificar, prevenir y reducir las barreras que limitan el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los educandos, al eliminar prácticas de discriminación, exclusión y segregación. La educación inclusiva se basa en la valoración de 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 (Art. 61).

> El Estado asegurará la educación inclusiva en todos los tipos y niveles, con el fin de favorecer el aprendizaje de todos los estudiantes, con énfasis en los que están excluidos, marginados o en riesgo de estarlo, para lo cual buscará:
>
> I. Favorecer el máximo logro de aprendizaje de los educandos con respeto a su dignidad, derechos humanos y libertades fundamentales, reforzando su autoestima y aprecio por la diversidad humana;
>
> II. Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de los educandos;
>
> III. Favorecer la plena participación de los educandos, su educación y facilitar la continuidad de sus estudios en la educación obligatoria;
>
> IV. Instrumentar acciones para que ninguna persona quede excluida del Sistema Educativo Nacional por motivos de origen étnico o nacional, creencias religiosas, convicciones éticas o de conciencia, sexo, orientación sexual o de género, así como por sus características, necesidades, intereses, capacidades, habilidades y estilos de aprendizaje, entre otras, y
>
> V. Realizar los ajustes razonables en función de las necesidades de las personas y otorgar los apoyos necesarios para facilitar su formación (Art. 62).

De la LGE se destaca el amplio concepto que se tiene de la educación inclusiva. Es notable que todo el enfoque al que se dirige el sistema educativo en temas de inclusión va dirigido a las y los estudiantes para que puedan desarrollar todas sus habilidades, considerando sus características particulares. Además, y a pesar de ser totalitario al decir que absolutamente nadie puede ser discriminado del Sistema Educativo Nacional, en el apartado tercero del capítulo 62, menciona los grupos que deben de ser apoyados con acciones positivas para que ciertamente no vivan algún tipo de exclusión. Estos grupos poblacionales son: las personas provenientes de comunidades indígenas, las personas migrantes, la población LGBTTTIQ+, por pertenecer o practicar alguna religión, las mujeres y las personas con discapacidad

En Jalisco, la educación formal también es regulada por la Ley de Educación del Estado Libre y Soberano de Jalisco, la cual se armoniza con la LGE. Reitera algunos criterios en cuanto a inclusión se refiere, concretamente en el capítulo VIII, tratante del derecho a la educación inclusiva, el cual señala:

> En la aplicación de esta Ley, se garantizará el derecho a la educación a los educandos con condiciones especiales, aptitudes sobresalientes o que enfrenten barreras para el aprendizaje y la participación.
>
> Las autoridades educativas, en el ámbito de su competencia y de conformidad a los criterios orientadores para la prestación de los servicios de educación especial que emita la autoridad educativa federal, para atender a los educandos con capacidades, circunstancias, necesidades, estilos y ritmo de aprendizaje diversos (Art. 47).

En este mismo artículo se enumeran las acciones que el Estado debe de realizar para garantizar el derecho a la educación inclusiva, tales como:

> Prestar educación especial; ofrecer formatos accesibles para prestar educación especial; disponer de educación especial para apoyar a los educandos con alguna discapacidad o aptitudes sobresalientes en los niveles de educación obligatoria; establecer un sistema de diagnóstico temprano y atención especializada para la eliminación de barreras; garantizar la formación de todo el personal docente y garantizar la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de los educandos con alguna discapacidad, su bienestar y máximo desarrollo para la autónoma inclusión a la vida social y productiva (Art. 47).

Además, agrega que, para garantizar la educación inclusiva, la autoridad educativa ofrecerá las medidas pertinentes:

> Facilitar el aprendizaje del sistema Braille, otros modos, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos y habilidades de orientación y de movilidad, así como la tutoría y el apoyo necesario; Facilitar la adquisición y el aprendizaje de la Lengua de Señas; Asegurar que los educandos ciegos, sordos o sordociegos reciban educación en los lenguajes; Asegurar que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad; y proporcionar a los educandos con aptitudes sobresalientes la atención que requieran de acuerdo con sus capacidades, intereses y necesidades (Art. 47).

IV. Debate

Una vez analizadas brevemente las dos principales leyes mexicanas especializadas en la educación, particularmente la educación inclusiva, es momento de encontrarse nuevamente con las preguntas que se plantearon al inicio del capítulo, ¿La inclusión está especializada en las personas con discapacidad?

Para responder a la pregunta que retoma a las personas con discapacidad, y respondiéndola con las leyes vigentes, se observa que, al menos de forma legalista, la inclusión en la educación no se encuentra especializada en las personas con discapacidad. Por el contrario, resalta la importancia de que las autoridades escolares realicen medidas y acciones para que niñas, personas migrantes, personas LGBTTTIQ+, personas pertenecientes a grupos religiosos, personas de comunidades indígenas y personas con discapacidad sean incluidas dentro del ámbito escolar y evitar a toda costa su exclusión.

Sin embargo, es de señalar que la Ley del Estado de Jalisco en el momento que menciona las acciones concretas a realizar por parte de las autoridades escolares, se concentra en las personas con discapacidad (casi de forma total) y en las personas con aptitudes sobresalientes. Dicha situación podría dar indicios de que, en el discurso, la inclusión educativa es para todas las personas que estudian en una escuela, pero que, en la praxis, y al momento de implementarlo en programas educativos, la atención se centra en las personas con discapacidad y excluye al resto de los grupos socialmente discriminados.

La tendencia tan marcada de relacionar la inclusión con las personas con discapacidad aparece en las pláticas cotidianas, en los planes educativos, en los artículos académicos y en los programas que la Secretaría de Educación Pública y la Secretaría de Educación Jalisco ofrecen. Con ello no se rechaza el hecho de que existen proyectos para que los otros grupos poblacionales sean incluidos, lo que se afirma es que el tema de la inclusión educativa ha estado anclado a la discapacidad, ello deja, proporcionalmente, menos estrategias para la inclusión de todas las poblaciones.

Nota: Ilustración 1. Infografía sobre educación inclusiva. Senado de la República (2019).

Si observamos la ilustración 1, la cual fue realizada por el Senado de la República como parte de una campaña para promover las disposiciones que se realizaron a favor de la educación inclusiva. La información plasmada en la imagen se concentra en dos grupos poblacionales, que son personas con discapacidad y con aptitudes sobresalientes, aunque estas últimas, apenas son nombradas debido a que la atención se focaliza en las primeras.

A pesar de la tendiente centralización hacia la discapacidad, las personas con discapacidad siguen sin ser plenamente incluidas en el sistema educativo y las que existen se enfrentan de forma cotidiana con un sinfín de barreras de diversas índoles (Hernández, 2006).

Por ello, la propuesta sería abordar la discapacidad desde toda su complejidad, al retomar las cuatro clasificaciones de discapacidad dispuestas en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006). La diversidad de funcionamiento de las personas con discapacidad abarca tanto a las personas con discapacidad física, sensorial, mental e intelectual. Las dos primeras son las que la sociedad tiene más consciencia y las dos últimas las que menos se contemplan, por ello resultan las más discriminadas por parte de la sociedad y gobierno. La inclusión en las escuelas llamadas regulares debe englobar a las tres primeras, y únicamente la última, la intelectual, es la que debe de emplear la educación especial. Es decir, las personas que se desplazan en silla de ruedas, las que se comunican por medio de la lengua de señas mexicana, las que viven con espectro autista, las que requieren apoyo visual, las que leen a través de sistema braille, etcétera, deberán ser incluidas en las escuelas regulares.

La inclusión educativa para las personas con discapacidad presenta grandes dificultades. Estas quedan evidentes desde la infraestructura de las instituciones educativas, pues no presentan las adecuaciones físicas para la niñez con discapacidad física, además, no existen las herramientas

tecnológicas que permitan a las personas con discapacidades auditivas, visuales o cualquier otra dificultad, acceder al conocimiento en igualdad de condiciones que sus compañeras y compañeros (Hinojosa, 2016). Asimismo, el proceso de inclusión de las personas con discapacidad requiere el fomento de la cultura del respeto a la diferencia, la tolerancia, la diversidad, etcétera; infortunadamente, en las escuelas, es muy poco lo que se sabe acerca de este tema desde la comunidad estudiantil y esto crea barreras negativas para las personas con discapacidad (Hurtado, 2016).

Es momento de abordar los temas de orientación e identidad sexual. Para dichas personas se deben de disponer las medidas necesarias para promover una cultura de igualdad y equidad a favor de la población LGBTTTIQ+, que permita eliminar las fobias, estereotipos y crímenes de odio, lo anterior de forma integral y en todos los niveles de educación, con la promoción del abordaje desde los planes y programas de estudio, a efecto de que se incluyan contenidos que prevengan, combatan, sancionen y eliminen todo tipo de discriminación en las escuelas, en los espacios públicos y en las redes sociales (CEDHJ, 2018).

En personas LGBTTTIQ+ se encuentra que la discriminación escolar está íntimamente relacionada con bajo rendimiento, la deserción y dinámicas violentas en la convivencia escolar (Mijares, 2016). La discriminación y exclusión hacia este grupo muestra que con ellos y ellas se cometen los más atroces crímenes de odio (Boivin, 2015). A pesar de que el artículo 1° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) prohíbe explícitamente la discriminación (especifica que no se debe discriminar por temas de orientación sexual), no basta con establecer leyes para que estas sean cumplidas. Tal como afirma el Centro Latinoamericano de Sexualidad y Derechos Humanos:

> La formulación de leyes contra la discriminación no basta para hacer cesar las violencias en las relaciones de género y la intolerancia con respecto a las diferentes orientaciones sexuales e identidades de género. Es fundamental apuntar a la transformación de la cultura, las mentalidades y las prácticas sociales. (Valdés *et al.*, 2011, p. 7).

La discriminación hacia las personas LGBTTTIQ+ está asentada en imaginarios simbólicos que tienen repertorios discursivos que no sólo son culturales, sino donde las organizaciones públicas, las ciencias en general y las ciencias sociales en particular, han incidido a partir de una actuación heteronormativa. Hasta hoy, la educación formal continúa formando (o deformando) a las personas LGBTTTIQ+ bajo identidades irreductibles y, por tanto, desde una lógica de atención a las minorías, donde las diferencias en el grupo mayoritario heterosexual son invisibilizadas (Galaz, 2016).

El trabajo de contrapeso se hace mediante la inclusión, concretamente la educación inclusiva, la educación sexual, transformar desde los centros escolares la estructura mental binaria de hombre-mujer, masculino-femenino, impulsar el respeto, desde lo cotidiano, con pequeñas acciones a realizar para que las personas puedan decidir libremente, si usar falda o pantalón como parte del uniforme escolar (tanto mujeres como hombres), poder acudir a los sanitarios que vayan acorde con su identidad de género, recibir educación sexual no heteronormativa, visibilizar que hay familias homoparentales y lesbomaternales, ser nombrados con el nombre que más los represente y poder desarrollar libremente su personalidad. La educación inclusiva en temas de identidad sexual es relevante para acercarse a una comprensión integral de las actitudes hacia las personas LGBTTTIQ+, y que después, en una etapa adulta de quienes ahora estudian, se traduzca en esfuerzos y conductas efectivas de prevención y rechazo a la homofobia en la sociedad mexicana.

La inclusión también se aplica a niñas y mujeres. Elena Simón (2010) afirma que el género se aprende de muchas maneras, en múltiples contextos y a través de diversos medios. De ahí la importancia de las políticas para promover la inclusión desde el ámbito educativo. Si bien esta afirmación se ha visto respaldada por leyes y programas (que son potentes herramientas que ayudan a crear nuevos escenarios y oportunidades), de nuevo la realidad es que estas no garantizan por sí solas los cambios; sin embargo, sí establecen las bases para hacerlos posibles y ofrecen un marco para

desarrollarlos al mostrar una senda para la inclusión escolar. Bourdieau (2000) afirmaba que, aunque es en la familia donde se aprenden modelos de conducta y formas de relación, son la escuela y el Estado quienes los legitiman.

La inclusión de los estudios de género en educación propone incorporar el conjunto de saberes y prácticas que fueron reivindicadas a partir del feminismo, al introducir una agenda educativa para promover la igualdad real entre mujeres y hombres que abarque contenidos, áreas de atención, estrategias y formas de acción propias.

Las niñas, desde el ámbito educativo, necesitan acciones concretas para ser incluidas en igualdad de derechos, ya que la vida escolar imposibilita ejercer su derecho a la educación de manera igualitaria que los niños. Según cifras del INEGI, 12.8 por ciento de las adolescentes de entre quince y diecisiete años sufrió alguna forma de violencia sexual en el ámbito escolar durante 2015, ello tuvo como consecuencia obvia que las mujeres se sientan más inseguras que los hombres en sus centros escolares.

México es el país integrante de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) que presenta el nivel de deserción escolar más alto, especialmente en las adolescentes de entre quince y dieciocho años, la segunda de sus causas son los embarazos tempranos o las uniones entre parejas jóvenes, que representan 23 por ciento (Unicef, 2019).

Unicef informa que, en México, específicamente en escuelas urbanas, hay tipos de violencia más comunes para mujeres que para hombres. Concretamente, las niñas son con mayor frecuencia víctimas de discriminación, robo sin violencia y tocamientos indeseados por parte de sus compañeros escolares. La violencia física con daños y amenazas son más probables para las mujeres de entre los doce y catorce años.

En general hay una constante línea de investigación sobre niñas y mujeres en el ámbito escolar. Dichos estudios aportan importantes referencias con las que se demuestra no únicamente la falta de inclusión de las niñas, sino el efecto de la exclusión hacia ellas (Colas, 2010).

Existe una contraparte llena de diversas estrategias educativas, que favorecen la incorporación de la perspectiva de género para una inclusión real. Una de las tácticas con mayor tradición feminista ha sido la visualización, es decir, desarrollar la capacidad para ver, reconocer la desigualdad y discriminación de género en diferentes ámbitos y situaciones (Colas, 2010). Esto es nombrado como "aprender a mirar", que, aunque suene a primera mano muy sencillo, si se da un segundo vistazo, se topará con dificultades serias por parte de la comunidad escolar para detectar aquellas conductas o contenidos que favorecen la exclusión de las mujeres. Identificar las acciones discriminatorias facilitará el diseño de acciones específicas para verdaderamente incluir a las niñas y a las mujeres en la educación (Morgade, 2011).

Enfocada ahora la mirada en comunidades indígenas, y desde la perspectiva internacional, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas (2007) y el Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales (1989), estos pueblos tienen derecho a la educación tanto a título individual como colectivo. Además, la inclusión educativa indígena se posiciona a través de organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), por medio de sus directrices al respecto.

La Unesco apoya a los Estados miembro y colabora con sus asociados con el objetivo de impulsar el derecho de los pueblos indígenas a la educación. Esto abarca las garantías para un acceso al aprendizaje a lo largo de toda la vida. Al adoptar un enfoque inclusivo, la Unesco hace un llamado a todos los países para eliminar los obstáculos que limitan la asistencia, la participación y el rendimiento de los pueblos indígenas en el ámbito educativo.

En México, se esgrime como una alternativa a la interculturalidad en el marco de la Reforma Educativa de 2013 (Mendoza, 2017). La educación básica incluye los niveles de preescolar, primaria y secundaria, que se ofrecen en distintas modalidades (general, indígena y comunitaria, en preescolar y primaria; general, técnica, telesecundaria, para trabajadores, y comunitaria). No obstante, y a pesar

de que las personas indígenas asisten a todas las modalidades y niveles, la educación intercultural bilingüe se ofrece sólo en las escuelas indígenas, en los niveles preescolar y primaria. Eso genera un techo que impide a las personas de comunidades indígenas para continuar su escolaridad hasta la educación media superior. Las escuelas biculturales se encuentran, en su mayoría, en difícil acceso, lejanas y además limitadas para los grados escolares de secundaria y preparatoria, ello facilita la deserción escolar y la incorporación al mundo laboral en edades más tempranas. Ambas situaciones condenan a las personas a salarios bajos y pocas oportunidades laborales en una población ya de por sí discriminada, lo cual resulta de gran trascendencia en el contexto mexicano por la diversidad de su población indígena (Mendoza, 2017).

El tema de la inclusión educativa en comunidades indígenas no se debe limitar a dirigir a dicha población hacia un modelo educativo homogéneo y homogeneizador. Al contrario, la inclusión de las comunidades indígenas deriva de su derecho a una educación culturalmente pertinente y en sus lenguas maternas. La educación inclusiva indígena debe ser bilingüe, bicultural e intercultural, debido a que son otras necesidades y realidades a las que se necesita hacer frente, de no ser así se vulnera directamente el derecho a la educación (Mendoza, 2017).

En la educación intercultural, se identifican coincidencias importantes y positivas entre lo que viven las personas desde sus comunidades (ya sean indígenas o mestizas), como el combate a la exclusión social y a la discriminación, asociadas con la pertenencia étnica, el género, la religión, la edad y la clase social, entre otros.

Sin embargo, la legislación a favor de la niñez indígena y las acciones diseñadas e implementadas a través del andamiaje de la Secretaría de Educación no han sido contundentes para solucionar la histórica marginación de los pueblos indígenas en términos educativos. Tampoco han estado debidamente fundamentadas en el criterio de equidad que supondría asignar más presupuesto y poner a disposición más y mejores instrumentos de política (normatividad, instituciones, recursos, financiamiento, gestión, etcétera) para revertir la inequidad histórica y estructural que caracteriza su atención educativa.

En los datos estadísticos del Instituto Nacional de Educación (INEE) (2016), se observa que prevalece un rezago educativo histórico en las tasas de analfabetismo de población de quince años y más (13.7 por ciento en población indígena y 17.8 en población hablante de lengua indígena) y en su grado promedio de escolaridad (7.1 en población indígena, 6.2 en población hablante de lengua indígena), si se compara con la población total del país (5.1 por ciento de analfabetismo y 9.1 el grado promedio de escolaridad) (INEE-UNICEF, 2016).

Abarcar la interculturalidad en una población tan diversa como la mexicana representa la puesta en marcha de varias acciones gubernamentales. La diversidad de etnias multiplica la metodología a usar, pero también, mediante sus voces, aumentan los caminos a cruzar para garantizar la inclusión de las comunidades indígenas.

En las directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas emitidas por el INEE (2017), se enfatiza en sus derechos, y se plantea una pauta asociada a la inclusión que enuncia la necesidad de "fortalecer el enfoque de inclusión, equidad y no discriminación en la política educativa nacional, con especial atención en la atención y la participación de la población indígena" (INEE, 2017, p. 26). Aunque esta directriz no abunda en el significado que atribuye a la inclusión y en cómo esta se articula a aquélla que apunta a un modelo curricular que favorezca la interculturalidad y garantice su pertinencia cultural y lingüística en todo el sistema educativo (no sólo el subsistema indígena). Pero, para abundar en la implementación de las directrices del INEE, Mendoza (2017) compendia un listado de propuestas tomadas directamente de la voz de la comunidad interesada que fueron expresadas en foros educativos y van dirigidas a la Dirección de Educación Indígena. Conocerlas, amplía el panorama de acciones que se pueden trazar para lograr la inclusión. Los puntos principales fueron:

- Que cada pueblo originario cuente con sus propios programas de estudio.

• Se respete el derecho de la niñez de aprender en su propia lengua.

• Que los contenidos de aprendizaje sean locales con perspectiva cultural y lingüística pertinente para la niñez.

• Se dé continuidad al trabajo en el diseño de programas para docentes en las diversas lenguas originarias y se realicen diversas acciones para fortalecer las lenguas y culturas.

• Se fortalezca el trabajo de marcos curriculares para la educación indígena, mismos que sustentan el trabajo de diversificación y contextualización curricular.

Por último, considero a las personas migrantes. Esta población, identificada en la esfera educativa como estudiantes trasnacionales, ha crecido durante los últimos años con las deportaciones de personas mexicanas desde Estados Unidos, aunado a el existente contexto migratorio en el que se encuentra el país, es probable que aumente.

La inclusión educativa de la niñez bicultural representa un reto pedagógico y lingüístico para el sistema educativo mexicano, principalmente un desafío burocrático y administrativo. En 2015, y como resultado del activismo de organizaciones de la sociedad civil, académicos y jóvenes retornados en México, la Secretaría de Educación Pública eliminó el requisito de apostilla en educación básica y media superior para facilitar los procesos administrativos y, con ello, la incorporación educativa (Suarez, 2017).

Desde la parte académica se desarrollaron varias investigaciones que evidencian la falta de programas educativos para ayudar a la niñez a transitar de la alfabetización en inglés a una en español. Aunado a lo anterior, las personas llegan con códigos culturales distintos a los mexicanos y modelos pedagógicos que en muchas ocasiones son opuestos. Ello coadyuva a la realización de un currículo oculto por parte de docentes donde los estudiantes transnacionales son "problemáticos" (Zúñiga & Vivas-Romero, 2014; Zúñiga & Hamman, 2009).

Sánchez y Zúñiga (2010) plantean que, para realmente atender a esta población, es necesario impulsar políticas públicas bilaterales que optimicen la atención educativa a través de programas o iniciativas que incluyan instituciones tanto públicas y privadas. El hecho de tener población trasnacional en las escuelas mexicanas debe de visualizarse como una fortaleza y no como un problema y, en este sentido, elaborar currículos para estudiantes que llegan por primera vez a México.

Los especialistas en educación coinciden en que, para atender un tema de naturaleza internacional, se requieren políticas internacionales, como la incorporación o reforzamiento de iniciativas públicas justas y apropiadas que garanticen la mejor formación en estudiantes transnacionales (Jiménez, 2017).

Otra vertiente a considerar, y pocas veces señaladas, es el rol que el profesorado representa en la educación migrante, esto debido a que desde la docencia se juega un papel clave para la inclusión de esta población. Si bien otros problemas o fenómenos sociales que tienen como punto de encuentro las escuelas, pueden ser elaboradas desde la resignificación por medio de la práctica docente para incorporar estrategias interculturales en el aula y que considera la valoración de la diversidad, y de los conocimientos y habilidades con las que llega el estudiantado (Jiménez, 2017).

Una vez desarrollado de manera muy breve los principales escenarios de la educación inclusiva, se retoma la segunda pregunta inicial "¿La inclusión educativa está especializada en las personas con discapacidad?", la inclusión tiene una amplia diversidad de escenarios desde los cuales se puede y debe trabajar. Cada uno de ellos representa sus propios retos y oportunidades para generar sociedades donde todas las personas puedan contar con un espacio.

Una vez llegado a este punto, se cuenta con argumentos suficientes para contestar la tercera pregunta planteada para este capítulo: ¿La inclusión educativa es aplicable única o preferentemente en la niñez? La respuesta es que la inclusión en la esfera educativa no se puede centrar única o

preferentemente en la niñez, dejando de lado a las personas adultas que participan en el proceso educativo desde la docencia o la administración escolar.

La inclusión busca ampliarse para abarcar a todas las personas. Dentro de la educación es una aspiración, pues en ella encontramos un camino para el desarrollo de sociedades más justas, democráticas y solidarias (Echeita, 2008). Por ello, retomar la inclusión únicamente considerando la niñez es entrar en un doble discurso, donde se enseña por medio de la doctrina y acciones concretas que la inclusión y la diversidad son claves para una mejor sociedad, mientras que de manera paralela con el ejemplo se muestre que la sociedad en la que la niñez vive no aplica para sí misma la inclusión.

La inclusión educativa debe de aplicarse de manera homogénea desde todas las partes que componen la comunidad educacional. De no trabajarse así se reportarían paradojas lamentables, como trabajar en clase que todas las personas deben de ser respetadas independientemente de su aspecto y, que a la vez, desde la administración de la escuela se le niegue la entrada a los niños que traen el cabello largo; fomentar que hay diversas formas de familia y que todas son igualmente válidas e importantes y simultáneamente hacer festivales del día de la madre o el padre o no mencionar en clase que también existen familias homoparentales, lesbomaternales o extendidas, monoparentales y ensambladas, que los únicos modelos de ser humano que se les presenten a través de la escuela sea el masculino o femenino hegemónico, o tener consejos técnicos que busquen fomentar en la niñez la diversidad de inteligencias que existen, pero privilegiar para las escoltas a las personas que tengan los mejores resultados en las inteligencias lingüísticas o lógico matemáticas; gestionar en los varones que estos deben de ser responsables del cuidado y la atención de la niñez y de las personas que requieren cuidados diferenciados, mientras que en los preescolares, primarias y centros educativos para personas con discapacidad encontramos una tendencia evidente en la docencia hacia las mujeres; impulsar a las niñas para que cuando lleguen a edad laboral estas puedan aspirar a grandes cargos, cuando no existen antecedentes contundentes de mujeres que trabajen en los puestos más altos de toma de decisión. Por el contrario, mientras más alto sea el puesto laboral, menos probabilidad existe que una mujer sea contratada; invitar al respeto a las personas LGBTTTIQ+, mientras que profesionistas de la educación son rechazados laboralmente o condenados a no "evidenciar" su orientación o identidad, justificándose en que esto representa un ejemplo no deseable para la niñez o incorporar a la niñez con discapacidad en las aulas regulares, sin presentarles un ejemplo cotidiano de que una persona con discapacidad puede desarrollarse profesionalmente.

Trabajar específicamente la inclusión entre las niñas y los niños (excluyendo a las personas adultas) abre una brecha entre un "nosotras las personas adultas" y "ustedes las niñas y niños", donde dicha fractura da como resultado el enseñar sobre la incorporación de todas las personas en la sociedad, pero dar el ejemplo de que existen grupos dentro de esta.

Estas ausencias en el campo docente y administrativo dan como resultado silencios profundos, que a largo plazo de la vida de la niñez tienen mayor trascendencia. Lo positivo es que el existente "olvido" de incorporar a las personas adultas en las políticas de inclusión deja un campo infinitamente fértil para fomentar la inclusión.

Una vez llegado aquí viene bien cerrar el capítulo al contestar la última pregunta: ¿cuáles son los nuevos horizontes a cursar para la inclusión en temas educativos?

El primero es incorporar a la plantilla docente y administrativa al proyecto de inclusión. Dejar de manejar la inclusión como si existieran dos bandos, el del personal y el del estudiantado. Tales facciones no existen (al menos mientras se aborde el tema de inclusión), si bien en este capítulo fueron desarrollados de tal manera, esto fue con el objetivo de hacer visible una parte del sistema que hasta ahora había parecido oscurecido, pero que al final del día es parte del sistema.

Justo lo que hace característico a un sistema es que al final del proceso todo termina conectado ya sea positiva o negativamente. Al reforzar el sistema de la inclusión escolar desde las personas adultas, necesariamente se verá reflejado en el estudiantado, quien será piedra angular para que las personas adultas puedan vivir en una sociedad que incluya todas las formas de ser adulta.

Segundo, es indispensable que les brindemos modelos cotidianos y alcanzables para que puedan –si lo desean- seguir. Que en su cotidianidad puedan ver que una mujer, una persona con discapacidad, una persona trans, una persona indígena o de otro país sí puede ejercer en campos profesionales. Debemos hacer que todas las personas se puedan espejear en modelos exitosos y de liderazgo. Que no se imponga el modelo heteronormativo, andrógino y patriarcal en la esfera educativa.

Tercero, para que las mujeres puedan ver como algo común que es posible ser líder, luchadora, científica y mucho más, se deben reforzar los arquetipos femeninos en la escuela. De igual manera para que los hombres puedan verse a sí mismos como afectivos, tiernos, familiares, compasivos y cuidadores sociales, ellos deben de ver estos ejemplos en su cotidianidad.

Cuarto, no es suficiente con la exposición de modelos a seguir de vez en cuando. La exposición debe encontrar un espacio día a día. Tiene que convertirse en parte de la vida y que sea algo común pertenecer a grupos específicos que antes habían sido exclusivos de hombres, cisgéneros sin discapacidad.

Quinto, hablar de educación inclusiva implica tomar conciencia y aceptar el hecho de la exclusión, a la vez que asumir una posición proactiva o de acción frente a esta situación.

Sexto, para el desarrollo de prácticas inclusivas en género es necesario reforzar la formación del profesorado sobre temas de género, ya que, como afirman Moreno (2000) y Ballarín (2005), el cambio no es posible si no existe un cambio de mentalidad. Por ello se requiere diseñar y poner en marcha programas de capacitación y formación en materia de derechos humanos de las mujeres e igualdad de género y servicio público con perspectiva de género, diferencial y especializado, dirigidos al personal operativo que tenga contacto con las y los alumnos en los planteles de educación básica de la Secretaría de Educación, para garantizar sus obligaciones de prevenir, atender, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres.

Séptimo, reforzar la impartición de cursos y talleres de capacitación sobre el contenido del marco jurídico que rige el Programa de Apoyo a la Educación Indígena y la importancia de su cumplimiento, así como para la implementación de acciones de ocupación educativa

Octavo, impulsar a nivel federal las políticas públicas necesarias para que las personas que tengan la necesidad de migrar de país no vean afectado su proceso educativo.

Noveno, fomentar el derecho del personal a la capacitación mediante las modalidades de educación que permitan brindar atención de calidad a las personas con discapacidad (física, sensorial y mental) desde las escuelas regulares sin la necesidad de que sean canalizadas a centros de atención múltiples.

V. Conclusiones

Se reconoce la reciente apertura que ha tenido el gobierno federal y estatal, en materia legislativa, en torno al tema de la educación inclusiva para niñas, niños y adolescentes. Algunos casos son la armonización y modificación de leyes para incluir a grupos poblacionales que, hasta la incorporación del enfoque de derechos humanos, habían dejado en el olvido. Sin embargo, no basta con el reconocimiento en las leyes para que la educación inclusiva se vea reflejada diariamente en los planteles escolares, sino que deben cumplirse en la realidad para asegurar que niñas, niños, adolescentes y personas adultas alcancen un desarrollo pleno e integral. Para ello, es fundamental saber cómo actuar ante situaciones que cotidianamente –y muchas veces de forma invisible- refuerzan la exclusión.

La discriminación en México tiene múltiples y complejos orígenes y expresiones. Si persiste la exclusión como fruto de la discriminación, es porque está muy enraizada en las estructuras sociales, políticas, económicas, culturales, jurídicas, religiosas, etcétera. Por ello, si bien la educación

no es la única clave para transitar hacia una sociedad inclusiva, la realidad es que por su impacto cuantitativo en la población estudiantil debe de disponer de todos los medios a su alcance para lograr la inclusión y con ello evitar que las desigualdades aumenten o se profundicen.

El contexto escolar también tiene una extraordinaria relevancia para demostrar la notabilidad de la inclusión en la vida cotidiana y que puede tener como efecto que tales intervenciones se trasladen a la sociedad por medio del ejemplo y sólo de la palabra. Abordar la inclusión desde la plantilla docente y administrativa presenta acciones tangibles, cotidianas, concretas y alcanzables para que alimenten la esperanza de sociedades donde todas las personas sean dignamente incorporadas.

Fomentar desde las escuelas la mirada crítica de género permite al estudiantado re/pensar las relaciones de poder en las que vive y desarrollar ambientes de convivencia sanos, reduce las actitudes que tienden a solucionar los conflictos de manera violenta o impositiva, fomenta la expresión y libre construcción de la identidad y se encamina a la participación equitativa en el cumplimiento de las actividades cotidianas, como puede ser el mantenimiento del hogar o el cuidado de personas dependientes.

Finalmente, la inclusión no sólo beneficia a la población que ha sido históricamente discriminada; la inclusión hace que las personas que hasta ahora se encuentran en espacios de poder y que históricamente se han visto beneficiadas se percaten de la riqueza y diversidad de la sociedad en la que viven; con ello se pueden abrir espacios de reflexión personal donde les permitirían expandir su calidad humana.

VI. Referencias bibliográficas

Adirón, F. (2005). ¿Qué es la inclusión? La diversidad como valor. *Ministerio de Educación República de Perú*. Perú.

Ballarín, P. (2005): El largo camino hacia la igualdad., núm. 48, abril. págs. 7-9. Andalucía. Andalucía Educativa

Bourdieu, P. (2000). La dominación masculina. Barcelona: Anagrama.

Brah, A. (2011). Cartografías de la diáspora

. Identidades en cuestión. Madrid: Traficantes de sueños

Butler, J. (2006). Deshacer el género. Barcelona: Paidós.

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006). https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf

CEDHJ, (2018) Recomendación 20/2018. http://cedhj.org.mx/recomendaciones/emitidas/2018/Reco%2020-2018.pdf

Colás, P, y Bolaños, L. (2010). Educación Inclusiva en género: aplicaciones en la práctica. *Revista Educação, Artes e Inclusão, 1 (3), 61-77*.

Echeíta, G., y Duk Homad, C. (2008). Inclusión educativa. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.

Galaz, C., Troncoso, L., y Morrison, R. (2016). Miradas críticas sobre la intervención educativa en diversidad sexual. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, *10*(2), 93-111.,

Hernández, C., Barcia, J., Morales, E., y Rodríguez, R. (2006). Integración educativa en México y-Enciclopedia. *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos, (213)*, 70-76.

Hinojosa, J, y Gutiérrez, S (2016). Personas con discapacidad y su derecho humano a la accesibilidad en el estado de Jalisco. *La aplicación directa de la constitución mexicana. Algunos casos relevantes en materia electoral*, CEDHJ.

Hurtado, L. (2016). Inclusión educativa de las personas con discapacidad en Colombia.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2016a), Evaluación de la política educativa dirigida a la población indígena en educación básica (documento interno), México.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2016b), Consulta previa, libre e informada a pueblos y comunidades indígenas sobre la evaluación educativa. Informe general de resultados, México, INEE.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Encuesta de Cohesión Social para la Prevención de la Violencia y la Delincuencia. 72 INEGI. Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares. 73 INEGI. Encuesta de Cohesión Social para la Prevención de la Violencia y la Delincuencia.

Jiménez, I. (2017). Panorama sobre educación migrante en México y Baja California. *Original*, 153.

Ley de Educación del Estado Libre y Soberano de Jalisco (2020). Periódico

Ley General de Educación (2019) Diario Oficial de la Federación el 30 de septiembre de 2019

Mendoza, R. (2017). Inclusión educativa por interculturalidad: implicaciones para la educación de la niñez indígena. *Perfiles educativos*, *39*(158), 52-69.

Mijares, S. (2016). Actitudes hacia la homosexualidad en estudiantes de preparatoria en México Santiago Aguilera Mijares, Adolfo Hernández Núñez y Sharon Kababie Corona Universidad Iberoamericana.

Moreno, E. (2000). "La transmisión de modelos sexistas en la escuela". En Miguel A. Santos (Coord.), El harén pedagógico (pp. 11-32). Barcelona: Graó.

Morgade, G. (2011). Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa. Buenos Aires: La Crujía.

Sánchez, J. y Zúñiga, V. (2010). Trayectorias de los alumnos transnacionales en México: Propuesta intercultural de atención educativa. Trayectorias, Vol.12, pp.5-23.

Simón, E. (2000). Tiempo y espacios para la coeducación. En M. A Santos Guerra (Coord.). El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar. (pp. 33-52), Barcelona: Graó.

Simón, E. (2010). La igualdad también se aprende. Cuestión de coeducación. Madrid. Narcea.

Suárez, M. (2017). De regreso a "casa" y sin apostilla: estudiantes mexicoamericanos en México. *Sinéctica*, (48), 0-0.

Unicef (2019) Panorama estadístico sobre de la violencia contra niñas, niños y adolescentes en México. México. https://www.unicef.org/mexico/media/1731/file/UNICEF%20PanoramaEstadistico.pdf

Valdés, T., Sívori, H., Pezoa, S., Barreto, A., Rohden, F., Carrara, S., Heilborn, M. y Araujo, L. (2011). Género y sexualidad: competencias para la docencia. Santiago: CEDEM.

Werneck, C. (2004). Modelo médico x Modelo social da deficiência. *Manual da mídia legal*, *3*, 16-20.

Zúñiga, V. y Hamann, E. (2009). Sojourners in Mexico with U.S. school experience: A new taxonomy for transnational students. Comparative Education Review, 53 (3), 329-353.

Zúñiga, V. y Vivas-Romero, M. (2014). Divided families, fractured schooling, in Mexico: educational consequences of children exposition to international migration. Cahier Cuadernos CEMCA, 6, 1-18.