



CONSEJO REGIONAL
SUR - SURESTE

EDUCACIÓN SUPERIOR CON RESPONSABILIDAD SOCIAL HACIA UN FUTURO PRÓXIMO



COORDINADORES

Adrián Alberto Reyes Vázquez
Omar David Jiménez Ojeda

**EDUCACIÓN SUPERIOR CON RESPONSABILIDAD
SOCIAL HACIA UN FUTURO PRÓXIMO**

EDUCACIÓN SUPERIOR CON RESPONSABILIDAD SOCIAL HACIA UN FUTURO PRÓXIMO

Coordinadores

Adrián Alberto Reyes Vázquez

Omar David Jiménez Ojeda



CONSEJO REGIONAL
SUR - SURESTE

2024

EDUCACIÓN SUPERIOR CON RESPONSABILIDAD SOCIAL HACIA UN FUTURO PRÓXIMO

ISBN: 978-607-561-284-3

D.R. © 2024. Universidad Autónoma de Chiapas

Boulevard Belisario Domínguez Km. 1081 sin número,
Colina Universitaria, Terán, C.P. 29050, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura de los editores de la publicación; la información y análisis contenidos en esta publicación son estrictamente responsabilidad de los autores. Se autoriza la reproducción parcial o total de los textos aquí publicados, siempre y cuando se haga sin fines comerciales y se cite la fuente completa. Las imágenes de portada, la composición de interiores y el diseño de cubierta son propiedad de la Universidad Autónoma de Chiapas.

Esta publicación fue evaluada por pares académicos, mediante un proceso a doble ciego.

Hecho en México

Made in Mexico

Índice

Prólogo.....	9
La conservación del Medio Ambiente es tarea de todos. Propuesta de Unidad de Aprendizaje transversal a nivel superior.....	13
Implementación de los ODS 13 y ODS 14 en la Educación Superior: el caso del Instituto EPOMEX de la Universidad Autónoma de Campeche.....	45
Medio Ambiente en la educación de las artes visuales.....	75
Por la urgente erradicación del asbesto en México.....	89
Inclusión a través del Enfoque Intercultural y Herramientas Tecnológicas en Programas Educativos Universitarios.....	113
La perspectiva ética de la Inteligencia Artificial Generativa en las Instituciones de Educación Superior públicas.....	127
Manifiesto de uso responsable de Inteligencias Artificiales Generativas en la educación Superior.....	145
Seguimiento de egresados de instituciones de educación superior en México para la colaboración y transferencia tecnológica en un entorno de sustentabilidad.....	163
Pedagogía de la memoria, conciencia e historia social crítica.....	177

La (des)incorporación de los Objetivos de Desarrollo Sostenibles en la Educación Superior en México.....	207
Responsabilidad Social de las Instituciones de Educación Superior (IES) en México, Colombia y Brasil: indicadores de cumplimiento de la Agenda 2030.....	223
Economía social y solidaria en la promoción de los derechos humanos: reflexión para la intervención universitaria.....	239
Estándares de competencia y derechos humanos en la Educación jurídica.....	265
Las cuotas de acceso en la educación superior universitaria desde un enfoque inclusivo y de derechos humanos.....	285
Estrategias educativas y tecnológicas para fortalecer la Equidad, Justicia Racial y Alfabetización en el sur de México.....	303
La importancia de la laicidad en el sistema educativo mexicano.....	327
Políticas universitarias para promover el acceso y permanencia a la educación pública superior en México.....	343
La progresividad debe imperar en la reforma de los derechos de los pueblos indígenas mexicanos.....	361
Tensiones y oportunidades de la video vigilancia en Universidades Públicas Autónomas en México.....	381
El Tribunal Universitario de la UABC: Un Mecanismo de Empoderamiento para el Ejercicio de los Derechos Universitarios.....	403

Prólogo

La publicación de una obra es motivo de satisfacción, pues de ella se espera la difusión del conocimiento científico y su vinculación entre los lectores, y por ello el que a iniciativa del Consejo Regional Sur-Sureste de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior se dé un impulso a la difusión de las ideas de investigadoras e investigadores ampliamente reconocidos y pertenecientes a universidades públicas es gratificante, pues no es común esta clase de esfuerzos en la región. Así, la presente obra, que lleva por título **“Educación Superior con Responsabilidad Social hacia un Futuro Próximo”**, es producto de la dedicada coordinación de Adrián Alberto Reyes Vázquez y Omar David Jiménez Ojeda, ambos investigadores del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Autónoma de Chiapas, que hicieron propio el desafío de armonizar las ideas de sus colegas hasta tornarlo visible , y felizmente sale a la luz pública gracias a los esfuerzos editoriales del Consejo Regional Sur-Sureste de la ANUIES y la Universidad Autónoma de Chiapas.

El libro que el lector tiene ahora en sus manos reúne un conjunto de miradas diversas, multidisciplinarias y por tanto críticas en torno a diversas cuestiones, las cuales quedaron agrupadas en cuatro ejes temáticos, a saber: medio ambiente, tecnología en la enseñanza, ciberseguridad y derechos humanos.

Cada uno de los ejes temáticos reviste importancia en la educación superior en México, por ello la consideración de estos no debe verse como cuestiones separadas, por el contrario, los cuatro elementos temáticos deben abordarse con una visión de conjunto que armonice los esfuerzos de la comunidad universitaria a efecto de lograr superar los retos que los mismos no imponen en el primer cuarto del siglo XXI.

Así, educar sobre el medio ambiente permite a las personas reconocer la importancia de preservar los recursos naturales y comprender cómo sus acciones impactan el mundo que les rodea. La educación ambiental promueve prácticas sostenibles que son vitales para preservar el planeta para futuras generaciones.

La tecnología en la enseñanza por su parte, permite a los docentes generar opciones que permitan adaptar los procesos educativos a las necesidades individuales de las personas estudiantes. Las plataformas de aprendizaje en línea y las aplicaciones educativas pueden ajustar el ritmo y el tipo de contenido según las habilidades y el progreso del alumnado.

La ciberseguridad en la enseñanza superior es de vital importancia por diversas razones, especialmente en un entorno educativo cada vez más digitalizado y se vuelve necesaria la protección de datos personales, la prevención de amenazas cibernéticas, el ejercicio de la honestidad académica y el ejercicio de un ambiente de continuidad del aprendizaje, sin olvidar el cumplimiento normativo al que se está obligado.

En tanto que los Derechos Humanos en escenarios de educación superior debe abordar y prevenir violaciones a los derechos humanos, como la violencia de género y el acoso sexual, creando políticas y programas de concienciación para promover un espacio seguro. Al educar sobre los derechos humanos, se fomenta una cultura de paz y tolerancia en la que se valoran las diferencias y se promueve la resolución pacífica de conflictos, todo ello necesario por las dificultades que la sociedad contemporánea padece ante el incremento de la violencia en México, de la que los espacios universitarios lamentablemente no escapan.

Hoy más que nunca, la Universidad, espacio abierto a la palabra plural y al libre pensamiento, está llamada a asumir su rol natural como promotora de responsabilidad social. Precisamente, la presente obra colectiva es resultado de hondas reflexiones, que se traducen en un compromiso que surge en el ámbito de las instituciones de educación superior y por su amplio espectro de incidencia, la Universidad es el espacio idóneo para materializar los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Organización de las Naciones Unidas.

Los capítulos que integran este libro reflejan el compromiso de la Universidad con la construcción de sociedades más igualitarias. Los autores no solo examinan el mosaico de realidades en las dinámicas sociales de nuestro tiempo, sino que trazan estrategias y prácticas innovadoras para aportar soluciones a los problemas que enfrentamos.

Como parte importante de las actividades académicas, la obra se convierte en un espacio plural de manera natural, ya que nos invita a la reflexión y análisis sobre los temas que definen la agenda educativa a nivel superior nacional e internacional. Con ese espíritu, el equipo coordinador de la obra convocó al foro académico a participar en los cuatro bloques especializados para el análisis temático, dando como resultado las aportaciones pertenecientes a __ autoras y __ autores que tornan visible su pensamiento en __ capítulos.

Las instituciones de educación superior no solo deben aportar herramientas para la vida de quienes conforman la comunidad universitaria, también tienen la responsabilidad de formar personas con valores éticos, es decir, su actividad no debe quedar reducida a centros de generación de conocimiento, sino que deben constituirse como espacios para edificar sociedades más justas y equitativas.

En suma, este libro resalta la vocación que tiene la Universidad, y de manera más amplia, las instituciones de educación superior, para trascender a todos los ámbitos de la vida individual y comunitaria.

Por tal razón, presentamos complacidos este esfuerzo colectivo dejando huella en el cumplimiento del lema universitario que nos distingue: “Por la Conciencia de la Necesidad de Servir”.

Dr. Carlos F. Natarén Nandayapa
Rector de la Universidad Autónoma de Chiapas
Noviembre de 2024
Colina Universitaria

La conservación del Medio Ambiente es tarea de todos.

Propuesta de Unidad de Aprendizaje transversal a nivel superior

Dr. Alexis H Plasencia Vázquez

Dr. Pascale M Villegas

Dra. Wilma Ruiz García

Línea Temática: Medio Ambiente

Resumen

El cambio climático ha intensificado diferentes problemáticas ambientales, como desastres naturales, pérdida de biodiversidad y degradación de ecosistemas, aunado a una contaminación y crecimiento urbano que agravan la situación. Los esfuerzos individuales no son suficientes, se requiere la intervención urgente de los gobiernos y las empresas para restaurar el equilibrio ambiental. La educación y la concientización son cruciales. Por esto, las universidades deben actuar como escenarios catalizadores donde las nuevas generaciones pueden informarse y prepararse mejor para enfrentar los retos ambientales. En este trabajo, los autores enfatizan en la necesidad de integrar la educación ambiental de manera transversal, como una materia transdisciplinaria común a todas las licenciaturas en las universidades e instituciones de educación superior en México. Esto implica no sólo la enseñanza de conocimientos teóricos sobre medio ambiente y desarrollo sustentable, sino también la promoción de valores éticos y responsabilidad social entre los

estudiantes y la comunidad académica. Así la enseñanza obligatoria de esta materia podría contribuir al fortalecimiento de una cultura ambiental y sustentable en la formación de futuras generaciones de profesionales y ciudadanos comprometidos con el cuidado del medio ambiente.

Palabras clave: Cambio climático, conciencia ambiental, educación ambiental, problemáticas ambientales, transdisciplinariedad.

Introducción

En la actualidad, las diferentes problemáticas ambientales se han agudizado y los desastres naturales están en ascenso, como resultado del cambio climático. Los huracanes cada día son más potentes, las sequías e inundaciones más frecuentes y la temperatura ha alcanzado valores históricos a nivel mundial (Li et al., 2023a; Martínez, Romero y Alfaro, 2023; McCulloch, Winter, Sherman y Trotter, 2024). El número de especies amenazadas es cada día mayor por la pérdida de hábitat o el tráfico ilegal de vida silvestre (Jackson y Fahrig, 2013; Mozer y Prost, 2023). La degradación forestal y la deforestación arrasan y modifican cada año enormes extensiones de bosque y selva (Fawcett et al., 2023). La contaminación por desechos gaseosos, líquidos y sólidos es cada día mayor y el abuso por el uso excesivo de plásticos está poniendo en riesgo los ecosistemas acuáticos y terrestres (Li et al., 2023b; Sharma, Sharma y Chatterjee, 2023). La mayoría de las ciudades han tenido un crecimiento exponencial, carente de una planificación urbanística que sea amigable con el medio ambiente (Newman, 2006; Ortega-Fernández, Martín-Rojas y García-Morales, 2020). Para completar este caos socioecológico, enfermedades emergentes como el COVID-19, detuvieron al mundo entero durante meses (Miyah, Benjelloun, Lairini y Lahrichi, 2022).

La situación ambiental a nivel global y sobre todo regional es preocupante y las predicciones apuntan a que los escenarios más críticos previstos anteriormente, serán los que dominen en un futuro más cercano (Difffenbaugh y Barnes, 2023). Se reconoce que los esfuerzos individuales por conservar el ambiente ya no son suficientes, ni marcan una gran diferencia a

nivel global, ya que las grandes empresas contaminantes y los gobiernos siguen sin actuar de manera urgente y responsable para lograr restablecer el equilibrio medioambiental (Briseño García, Lavín Verástegui y García Fernández, 2011; Franchini, Viola y Barros-Platiau, 2017). Sin embargo, como ciudadanos tenemos el deber y sentimos la necesidad de exigir a nuestros gobiernos que tomen en serio su papel ante esta situación y que garanticen que las nuevas generaciones puedan disfrutar de un ambiente sano y equilibrado (Andre, Boneva, Chopra y Falk, 2024). Una de las formas de actuar como ciudadanos es dejar de consumir los productos de grandes empresas contaminantes como Coca Cola, Pepsico y Nestlé, entre otras muchas, ya que mientras exista un mercado que genere ganancias, seguirán buscando las vías para poder funcionar y expandirse. Nuestras acciones individuales tal vez no logren el cambio necesario, pero nuestros esfuerzos en conjunto pueden ser la única solución viable ante la mayor crisis ambiental vivida hasta el momento (Nishioka, 2024).

La situación climática actual tiene entre sus mayores impactos el agravar las desigualdades sociales en casi todas las regiones del mundo, reflejándose en la forma en que las personas pueden responder a los daños causados por las problemáticas ambientales o en las acciones que puedan tomar para mitigarlos (Islam y Winkel, 2017). Los países más pobres y con menos recursos tienen menor capacidad adaptativa lo que les dificulta prevenir y recuperarse, luego del paso de fenómenos naturales (El Amrani, 2021). En algunos países desarrollados, con el apoyo de las nuevas tecnologías, se han logrado cambios significativos en materia ambiental e implementado estrategias exitosas (Ferreira, Fernandes y Ferreira, 2020). Algunos países en vías de desarrollo también se han propuesto metas en este sentido. Sin embargo, las limitaciones económicas y los desafíos ante la situación de pobreza que envuelve a muchos países, constituyen un impedimento que presupone nuevos retos.

Los avances tecnológicos nos han dotado de mayores facilidades, principalmente para la comunicación y el acceso a la información. Además, permiten poder organizarnos con mayor facilidad y las distancias ya no constituyen una barrera. Sin embargo, ¿tener mayor cantidad de información realmente nos permite estar más informados? ¿Cómo podemos discernir

entre tanto flujo de información? ¿Cuál es la correcta? ¿Realmente las nuevas generaciones están conscientes de lo que está sucediendo y cuál es su papel? ¿Participar de manera activa para lograr el cambio ambiental necesario le corresponde sólo a biólogos, ecólogos o personas con alguna formación ambiental? ¿Qué podemos hacer como profesionistas de cualquier área y sobre todo como ciudadanos comunes, para luchar por ese cambio necesario?

En este sentido, la educación en general y, sobre todo, las universidades, deben convertirse en uno de los principales pilares formativos. Es a través de una educación integral, actualizada y de calidad que las nuevas generaciones pueden estar más informadas y mejor preparadas para afrontar los retos que vivimos en materia ambiental. Sin embargo, es inusual que los programas de estudios de las carreras que no sean de corte biológico o ambiental incluyan alguna materia que aborde estos temas. Por esta razón, a través de este trabajo se propone una unidad de aprendizaje, que sea común a todas las carreras universitarias en México, y en la cual se dote a los estudiantes de conocimientos básicos sobre medio ambiente, ecología y crisis ambiental, para que puedan apoyar desde su formación profesional en la mitigación de las problemáticas ambientales locales y promuevan un uso responsable de la biodiversidad y el entorno natural de sus comunidades.

Desigualdad social, medio ambiente y educación

América Latina, una de las regiones históricamente más desiguales del mundo -a pesar de avances económicos en algunos países-, ha enfrentado complejos desafíos que afectan su desarrollo en el ámbito social, ambiental y educativo. Estos tres aspectos están estrechamente interrelacionados y han sido influenciados por dinámicas históricas, económicas y políticas que han exacerbado por años, las disparidades sociales en la región (Schiaffini, 2023).

Se ha documentado la estrecha relación entre desigualdad social y variables socio-culturales y económicas como por ejemplo la edad, la pertenencia a minorías étnicas-religiosas, el género, la discapacidad física, o el

territorio, entre otras (Spicker, Alvarez Leguizamón y Gordon, 2006; CEPAL, 2016). Latinoamérica destaca en términos de la falta de oportunidades laborales para millones de jóvenes, los bajos ingresos, la falta de acceso a los servicios básicos, a los bienes de consumo. A esto se le ha sumado en las últimas décadas la violencia contra la “Madre Tierra”, sobre todo con la deforestación a gran escala. Durante los últimos 30 años la explotación sin medida y nada sostenible de sus principales recursos naturales, los cuales son considerados solamente como fuentes de obtención de dinero para grandes empresas privadas, ha tenido un impacto dramático en el medio ambiente natural de la región (Cogco Calderón y Pérez, 2019; Schiaffini, 2023). También la violencia contra comunidades indígenas portadoras de un conocimiento cultural ancestral y defensoras de los recursos naturales en varios territorios de Latinoamérica.

Por otro lado, vemos que las consecuencias de la desigualdad social trascienden la asimetría visible entre que existan ricos y pobres, rurales o urbanos, grupos étnicos y sociales, en cada país. No se trata sólo de acceso inequitativo a oportunidades del desarrollo humano como salud, educación, empleo y trato justo. Como parte de un ciclo irrompible desde posturas antropocéntricas, la desigualdad social se ha convertido en el principio de tensiones políticas y sociales en muchos países de la región, como Colombia, Ecuador, Chile, Brasil y otros (Cogco Calderón y Pérez, 2019; Yasunaga Kumano, 2020).

En México, el panorama no es diferente. Favorecido por una de las mayores diversidades biológicas del planeta, actualmente se enfrenta una grave crisis ambiental caracterizada por la deforestación de sus selvas, la sobreexplotación y contaminación de los cuerpos de agua, la pérdida acelerada de servicios ecosistémicos, la disminución de la soberanía alimentaria, el crecimiento de la minería y la dependencia cada vez mayor de los hidrocarburos. Estos problemas tienen impactos negativos en la calidad de vida, la salud y la diversidad de actividades productivas, afectando principalmente a los grupos más vulnerables que son igualmente los que más sufren la desigualdad social. Gran parte del país está particularmente expuesta a los impactos del cambio climático, con un aumento en la frecuencia y magnitud de eventos meteorológicos extremos que llegan a

sus costas cada año y causan desastres como el del Huracán Otis en 2023, sequías prolongadas en el norte del país, inundaciones en la costa sur sureste y la subida del nivel del mar en varios puntos del litoral mexicano.

De la mano de la crisis ambiental, en nuestro país se combinan ciudades con infraestructuras de primer mundo como lo es la Ciudad de México, con territorios como Chiapas, Oaxaca y Guerrero, donde sus contextos económicos y su infraestructura parecen perdurar tal y como en el siglo XVIII (García Rodríguez, Caamal Cauich y Priego Hernández, 2016). Según el Índice de Desarrollo Humano del PNUD, en 2022, México con su 0.758 de puntuación, ocupó el lugar número 74 entre 188 países (PNUD, 2022). Es un país de ingresos altos según el Banco Mundial, es el decimoquinto país con mayores ingresos en el mundo y cuenta con el puesto 15 entre los países más visitados del mundo. Además de esto, tiene reservas de tierras inmensas e innumerables lugares declarados patrimonio de la humanidad. Sin embargo, el 44,4 % de su población vive bajo el umbral de pobreza de 2.97 USD diarios. México es el cuarto país más desigual de Latinoamérica, según el coeficiente GINI, que es la medida utilizada para medir la desigualdad social y considera aspectos claves como la salud, la educación y el ingreso per cápita (HDR, 2022; PNUD, 2022).

La desigualdad social y de manera indirecta la crisis ambiental que vive el país también provoca un impacto negativo en la educación. La desigualdad económica y social se traduce en brechas educativas significativas sobre todo en los Estados del país con mayor desigualdad. Los hijos de familias con altos ingresos poseen un mayor acceso a educación de calidad, mientras que los sectores más desfavorecidos, las minorías étnicas, de género o rurales, enfrentan barreras muy altas para completar la educación básica (secundaria) y para poder acceder a la educación superior.

En países como México, los pueblos indígenas, afrodescendientes y las comunidades rurales más distantes de los centros urbanos, sufren las mayores tasas de pobreza, exclusión y falta de acceso a servicios básicos como, por ejemplo, la educación. La pandemia de COVID-19 vivida entre 2020-2021, exacerbó aún más estas brechas educativas ya que con el cierre de las escuelas, los estudiantes que viven en entornos económicos

más limitados redujeron la posibilidad de completar sus estudios, por la falta de infraestructura para continuar la educación en línea. Esto amenaza con revertir décadas de trabajo en la reducción de la desigualdad educativa en algunas regiones, afectando gravemente la movilidad social y la igualdad de oportunidades en los próximos años (Tedesco, 2017).

La educación es un recurso activo crucial para las perspectivas económicas de un país. Además de su impacto directo sobre el crecimiento económico a nivel individual y de comunidad, también es requisito indispensable para tener una ciudadanía informada, mejorando la capacidad de cada ciudadano para obtener y ejercer derechos humanos y políticos, así como su capacidad para adaptarse a entornos cada vez más cambiantes. Para avanzar hacia una educación más equitativa, se requieren políticas integrales que aborden la desigualdad social de raíz, fortaleciendo la institucionalidad, promoviendo pactos sociales con las minorías que han sufrido la desigualdad por años y garantizando el acceso universal a una educación de calidad (Tedesco, 2017).

Situación ambiental en México

En México, al igual que en muchos otros países, las políticas económicas de la segunda mitad del siglo XX se enfocaron en el crecimiento y la industrialización planificada por el Estado, lo cual favoreció el incremento poblacional, la expansión de las fronteras agrícolas, la creación y consolidación de poblados y núcleos urbanos, el desarrollo de las industrias y los servicios públicos (Semarnat, 2016). Muchas de estas actividades de crecimiento no se desarrollaron de manera planificada, teniendo en cuenta los posibles impactos sobre el medio ambiente. Por esta razón, a la par de estos cambios sociales y económicos se incrementó la pérdida y deterioro ambiental, así como la emisión de contaminantes y la pérdida de la superficie de muchos ecosistemas naturales (Semarnat, 2016), situación que se mantiene en la actualidad.

El explosivo crecimiento poblacional en el país ha sido un factor determinante en este sentido y aunque en las últimas décadas la tasa del crecimiento se ha reducido, se estima que la población mexicana seguirá

creciendo para alcanzar en el 2050 los 150.8 millones de habitantes (Conapo, 2013). Este número elevado de habitantes ha implicado un uso más intensivo de los recursos naturales y desafortunadamente, la planificación de las áreas urbanas ha sido nula o insuficiente en muchas regiones del país. Entre los ecosistemas naturales más afectados en territorio mexicano están las selvas, las cuales han sufrido las mayores transformaciones y perturbaciones por las actividades humanas, tanto en superficie eliminada, como en superficie degradada (Semarnat, 2016). Se tiene conocimiento de que en el país se han extinguido al menos 135 especies (más de la mitad eran endémicas), de las cuales 26 son plantas, 15 mamíferos, 19 aves, 43 peces, 29 anfibios y 3 crustáceos (Martínez-Meyer, Sosa-Escalante y Álvarez, 2014). Son diferentes los factores que constituyen una amenaza para la biodiversidad y los causantes de la extinción de especies y entre los más importantes están la destrucción del hábitat, contaminación, sobreexplotación, introducción de especies exóticas y el cambio climático (Martínez-Meyer et al., 2014).

Sensibilización y educación ambiental

La educación universitaria se posiciona como un agente clave para cultivar la investigación, la innovación y la formación de profesionales capaces de enfrentar los retos ambientales y promover prácticas sostenibles en todos los sectores de la sociedad. Las universidades han ido evolucionando con el paso del tiempo y se han convertido en espacios que transmiten y generan conocimiento. Ante estos nuevos retos, se busca formar una ciudadanía que esté dispuesta a participar activamente en el fortalecimiento de la sociedad civil, que sea participativa y que esté comprometida con los problemas del presente (Santos Rego y Lorenzo, 2010). Sin embargo, algunas universidades toman otro camino en función de otras lógicas que responden a un mundo globalizado, en el cual las organizaciones económicas internacionales las están transformando progresivamente en espacios corporativos o emprendedores, en los cuales domina una cultura empresarial interesada en general en lograr posiciones sobresalientes en los rankings internacionales (Díez Gutiérrez, 2018). Aun cuando los criterios sobre el tema pueden estar en desacuerdo en algunos puntos, en general,

la educación superior actual se enfoca en la actualización permanente, que garantice estar a la vanguardia del conocimiento y así poder alcanzar estándares preeminentes de bienestar colectivo.

Para el gobierno de México, la educación desempeña un papel crucial en la configuración del futuro sostenible de nuestra sociedad, particularmente en el contexto actual marcado por desafíos ambientales urgentes plasmados en la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas. Este compromiso se refleja y se fortalece a través de diversas políticas y estrategias delineadas en el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024, que garantiza el derecho a los jóvenes mexicanos a la educación superior, con acceso a becas (DOF, 2019). En cuanto al Programa Sectorial de la Secretaría de Educación Pública (SEP), prioriza la mejora continua de los planes y programas educativos para lograr una educación integral y de calidad desde la primera infancia hasta la educación superior que comprenda “el cuidado al medio ambiente” (DOF, 2019). Así, la educación juega un rol fundamental en la formación de ciudadanos conscientes de su entorno y comprometidos con el uso sostenible y la preservación de los recursos naturales del país.

En este contexto nacional, el conjunto de instituciones que integran el sistema de educación superior tiene como rasgo principal la heterogeneidad y la diversidad, ya que incluye instituciones de diferente tipo, con distintas formas de organización y de sostenimiento, las cuales pueden ser autónomas y no autónomas, públicas y particulares, estatales, federales, universitarias, tecnológicas, normales e interculturales (Narro Robles, Martuscelli Quintana y Barzana García, 2012). Además, hay que tener en cuenta las grandes diferencias culturales y de niveles de pobreza en las diferentes regiones del país, que desafortunadamente influyen en el éxito de los programas educativos.

Sumándose a los nuevos planteamientos de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO en el 2009, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) destacó que la Educación Superior debe contribuir entre muchas vertientes a “dar la mayor prioridad al desarrollo sustentable para asegurar

el progreso humano en condiciones de respeto del medio ambiente y la biodiversidad, así como el aprovechamiento racional de los recursos naturales”(UNESCO, 2009; ANUIES, 2012; DOF, 2019; DOF, 2020). Además, la ANUIES, a través de su compromiso con la inclusión con responsabilidad social, promueve entre sus instituciones asociadas la implementación de políticas y programas que fomenten la investigación interdisciplinaria orientada a solucionar problemáticas ambientales locales y globales (ANUIES, 2012). Esto se traduce en la generación de proyectos colaborativos que vinculan el conocimiento científico con las necesidades reales de la sociedad y el entorno natural.

Hoy todas las universidades incluyen en su Plan Institucional de Desarrollo objetivos claros relacionados con el medio ambiente y el desarrollo sustentable. En concreto, para asegurar la pertinencia educativa y la competitividad nacional de los Programas educativos de las licenciaturas, siguen una estrategia centrada en la actualización de los planes de estudio y en el impulso de nuevas líneas de generación, aplicación e innovación del conocimiento en los que se requieren saberes y tecnologías orientados al desarrollo sustentable. Gracias a estos planteamientos estratégicos, se logra mantener, por una parte, una educación de calidad, por otra, cumplir con las exigencias de los organismos acreditadores, y finalmente formar profesionales sensibles a los temas de la sustentabilidad. Visto desde esta perspectiva, existen iniciativas y estrategias que destacan el papel central de la educación superior en la promoción de un desarrollo sustentable en México.

Transdisciplinariedad: ¿realidad o utopía?

La transdisciplinariedad es un concepto que se ha estado manejando durante varios años, pero que, aunque se ha intentado llevar a la práctica en múltiples ocasiones, sólo se llegó a realizar estudios multidisciplinarios. La naturaleza de muchas de las situaciones a las que nos enfrentamos en el contexto educativo y científico es muy compleja y se requiere para su entendimiento del apoyo de diferentes disciplinas (Fair, 2010). Sin embargo, en muchos proyectos se logra reunir a especialistas y conocedores de diferentes ramas de la ciencia, pero cada uno trabaja desde su formación

disciplinar, sin llegar a integrar los conocimientos generados, en función de un bien común.

La mayoría de las problemáticas que como sociedad enfrentamos en la actualidad no deben ser abordadas desde el ámbito de disciplinas individuales específicas, ya que son desafíos claramente multicausales y por ende transdisciplinarios (Max-Neef, 2004). La mayor preocupación radica en que la formación que reciben los estudiantes en las instituciones de educación superior es cada día más específica y dominada ampliamente por una enseñanza unidisciplinaria (Max-Neef, 2004; Toledo, 2014). Por esta razón, se continúa postergando la solución de muchas de estas problemáticas, al no contar con personal calificado con una visión y formación transdisciplinar.

Entender una postura transdisciplinaria desde un punto de vista pedagógico, requiere darle valor no sólo al saber académico institucionalizado y escolarizado, sino también al saber externo a la academia y que estos se unen sinérgicamente para comprender la realidad (Pérez Luna, Moya y Curcu Colón, 2013). En este sentido, lo transdisciplinario nos ofrece la posibilidad de incorporar aquellos saberes que no tenían en cuenta los cánones disciplinarios, así como nuevas identidades, formas de incorporar y concebir el conocimiento, mezclas culturales o transmisión de experiencias (Pérez Luna et al., 2013).

En este mundo globalizado, complejo y con problemáticas multicausales, en el cual se forman las nuevas generaciones de profesionistas, se requiere con urgencia de cambios y reajustes a muchos de los principios epistémicos, ontológicos y éticos en los que se ha apoyado la ciencia contemporánea (Toledo, 2014). Históricamente la formación universitaria transdisciplinaria no ha existido y sólo algunos esfuerzos se han dirigido hacia la interdisciplinariedad, pero generalmente como experiencias secundarias que no han estado integradas debidamente a la estructura de la Universidad (Max-Neef, 2004). Las nuevas generaciones de científicos de las diferentes áreas están enfocándose en crear nuevos modos de hacer ciencia, basados en ejercicios transdisciplinarios participativos, que incorporan los distintos saberes de las sociedades donde se generan, unidos

por un fin común, el afrontar los grandes problemas sociales y ambientales a nivel mundial (Toledo, 2014).

Propuesta de Unidad de Aprendizaje

El programa de la Unidad de Aprendizaje (PUA) que se propone se basa en un modelo educativo por competencias. Las competencias del perfil de egreso del Programa Educativo son las siguientes:

Competencias genéricas: Comprensión y sensibilización sobre las problemáticas ecológicas y medioambientales. Participación activa en la protección del patrimonio natural y cultural desde un enfoque histórico y social apoyados en conocimientos sobre ecología.

Competencias específicas: Conocimientos y capacidades para proponer y colaborar en investigaciones y proyectos interdisciplinarios, multidisciplinarios y transdisciplinarios, enfocados en la conservación del medio ambiente y en la protección y preservación de los valores patrimoniales naturales, históricos y culturales.

Competencias del área de conocimiento: Adquisición de conciencia ambiental para poder transmitir a la sociedad la necesidad del cuidado del medioambiente, a través del uso responsable de los recursos naturales y la preservación del patrimonio natural, histórico y cultural.

Competencias de la Unidad de Aprendizaje: Habilidad, capacidad y conocimientos para diseñar propuestas de investigación que se enfoquen en el conocimiento del medio ambiente, sus problemáticas y la conservación y preservación del patrimonio natural, histórico y cultural, particularmente en las áreas donde conviven.

El PUA se divide en cuatro subcompetencias:

Subcompetencia 1. Elementos básicos sobre Ecología y Medio Ambiente

Con esta Subcompetencia se persigue que los estudiantes aprendan a identificar los conceptos básicos de ecología y Medio Ambiente, así como diferentes campos de estudio científico en estos temas. Además, reconocer las

principales organizaciones internacionales y nacionales para la protección del Medio Ambiente y cómo éstas operan.

Los temas a tratar serían los siguientes:

- Nociones teóricas básicas conceptuales sobre Ecología y Medio Ambiente.
- Ramas de estudio, temas ecológicos y ambientales.
- Organizaciones internacionales y nacionales para la conservación.

Formas de operación y alcance

En el caso de los estudiantes que se están formando en carreras que no son de corte biológico o ambiental, no es común que tengan conocimientos sobre estos temas. Sólo en algunos casos aislados se observa cierta preparación que responde más a gustos personales o estilos de vida. También suele suceder que usan muchos conceptos relacionados con estos temas de manera incorrecta sólo por repetición y no por apropiación de ese conocimiento. Por esa razón, se iniciará presentando una serie de definiciones que son básicas dentro de estos contenidos. Entre estos conceptos son fundamentales:

- **Ecología:** comprende el estudio científico de la relación entre los organismos y su medio ambiente (Smith y Smith, 2007). La relación incluye interacciones con el mundo físico, así como también con miembros de la misma y de otras especies (Odum, 1971).
- **Ecosistema:** Unidad que incluye todos los organismos en un área determinada que interactúan con el ambiente físico, y por lo tanto el flujo de energía define de manera clara la estructura trófica, la diversidad biótica y los ciclos de materiales dentro del sistema o el ecosistema. El ecosistema es la unidad básica fundamental en la ecología (Odum, 1971). Una unidad que comprende a una comunidad (o comunidades) de organismos y su ambiente físico y químico, a cualquier escala (especificada), en la que hay flujos continuos de materia y energía (Willis, 1997).
- **Hábitat:** es el lugar físico donde vive un organismo determinado, o “el lugar donde uno lo buscaría” (Odum, 1972). El hábitat puede

referirse al lugar ocupado por un individuo, una población, una especie, un género, o incluso un gremio.

- Ambiente: conjunto de componentes físicos, químicos y biológicos externos con los que interactúan los seres vivos (Johnson et al., 1997).
- Biotopo: área con condiciones tipológicamente distinguibles para los organismos debido a sus condiciones ambientales. Los criterios fisiográficos y abióticos (salinidad del agua, profundidad, suelo, etc) son determinantes para su clasificación (Dahl, 1908). Es similar al concepto de hábitat, pero se asocia al lugar donde habita la comunidad en un ecosistema.
- Biocenosis: todos los seres vivos que se encuentran en el ecosistema (Möbius, 1877).
- Adaptación: Es el proceso de cambio evolutivo (morfológico, fisiológico o etológico) mediante el cual los organismos mejoran la habilidad para sobrevivir y reproducirse en un medio ambiente (Futuyma, 1997).
- Taxonomía: subdisciplina de la sistemática biológica, que estudia el modo de ordenar a los organismos en un sistema de clasificación compuesto por una jerarquía de taxones anidados (Alvarado, 1966).
- Especie: es uno de los conceptos más polémicos pues se encuentran en la literatura diferentes enfoques: fenético o morfológico, ecológico, biológico, evolutivo y filogenético (Villuendas, 2019). El concepto biológico es uno de los más populares y define un conjunto más inclusivo de individuos conectados de forma potencial entre sí en términos reproductivos (Mayr, 2000).

Estas definiciones no se presentarán de manera aislada, ya que cada una se relaciona directamente con ejemplos que puedan servir como un elemento de apoyo que les ayude a comprender e interiorizarlos de una manera más práctica y amena. Por ejemplo, cuando se definan los factores bióticos y abióticos se pondrán ejemplos de cada uno de ellos y su importancia en el medio natural. Además, se profundizará en cómo los

impactos de las actividades humanas afectan a estos factores y cómo se traducen estas afectaciones en el ambiente.

En el apartado de los temas ecológicos y ambientales, se incluirán aspectos sobre:

- Distribución de las especies.
- Relaciones interespecíficas e intraespecíficas.
- Especies exóticas, introducidas, nativas e invasoras. Diferencias e impacto en el medio ambiente.
- Biodeterioro.
- Conciencia Ambiental.
- Educación Ambiental.

En estos casos también se incluirán ejemplos gráficos y de la vida cotidiana. De esta forma se garantiza un mejor entendimiento del tema. Por ejemplo, con el tema de Biodeterioro, se estudiará como un fenómeno complejo que implica alteraciones de las propiedades físico-químicas y mecánicas del material por acción de organismos biológicos. En este caso, al ser un proceso complejo y de difícil solución, ocasionado por agentes biológicos que provocan alteraciones de diversa naturaleza en los objetos y colecciones, se hace necesaria la aplicación de tratamientos drásticos para su eliminación y control. Es un tema en el que se pueden ver afectadas e involucradas personas de diferentes campos de la ciencia y la educación, o a nivel personal, por lo cual al poder reconocerlo o sentirse identificado será muy fácil.

Por su parte, la sección de las diferentes ramas de estudio de temas de investigación sobre ecología y medio ambiente está pensada para asociar la formación de los estudiantes con las mismas. Esto se desprende del hecho de que varias de estas ramas o campos de la ciencia requieren de conocimientos provenientes de diferentes áreas, tanto de la parte social, las ciencias duras como de las ingenierías. Se describirá, de manera general cada una de ellas y cómo desde su formación pudieran encaminar su trabajo en alguna de ellas. En este caso algunos ejemplos pudieran ser:

- Ecología Histórica.
- Ecología Humana.
- Ecología Política.
- Ecología Urbana.
- Etnobotánica.
- Etnoecología.
- Antropología Ecológica.

Con respecto a las principales organizaciones internacionales encargadas de la protección y conservación de las especies, la idea es que los estudiantes las conozcan, tengan idea de qué acciones llevan a cabo y cuáles son sus fortalezas y debilidades. Dentro de esta parte se explicarán a detalle las categorías de amenaza que se establecen para conocer el estado de diferentes especies a nivel global y nacional y la importancia de definir las.

Formas de evaluación y evidencias de apropiación del conocimiento

Se utilizarán documentales como material de apoyo, en los cuales se manejen los temas tratados en clase y que también servirán como referente para actividades prácticas. Por ejemplo, se les indicará a los estudiantes ver el documental *From Pole to Pole* (2006), de la Serie *Planet Earth I*, de la BBC. Este episodio recrea un viaje a través del planeta, de polo a polo como indica su título, dando seguimiento a la influencia del sol y descubriendo cómo su recorrido estacional afecta la vida de todos los seres vivos que habitan en la tierra. Resulta muy interesante y atractivo, ya que en él se pueden identificar muchos de los conceptos que veremos al inicio de las clases, así como varios de los temas relacionados con la ecología. También se les indicará ver el documental *Cities* (2016), que es el sexto episodio de la Serie *Planet Earth II*, de la BBC. En éste, se maneja un tema bastante interesante, sobre cómo algunas especies se adaptan a vivir en las ciudades, explotando un nicho ecológico que puede ser muy hostil para otras. Además, se ponen ejemplos bastante curiosos de las diferentes formas de interacción entre humanos y otros seres vivos y como algunas ciudades se perfilan como más amigables con el medio ambiente.

Para cada uno de estos documentales se utilizará una clase para discutir de manera grupal sobre sus propuestas y cómo los estudiantes identifican toda la parte teórica impartida con anterioridad. Además, los documentales serán el punto de referencia para una actividad práctica, en la cual harán un recorrido por algún área verde al interior de su universidad o espacios aledaños. Durante este recorrido, buscarán recrear ejemplos o situaciones similares a las que hayan observado en los documentales. Además, durante el recorrido identificarán situaciones o ejemplos que se relacionen con los conceptos o temas analizados durante las clases. Deben tomar fotos o videos como evidencia de lo que observen y en una clase deberán como un solo equipo presentar toda la información que hayan recopilado durante esta práctica.

En una de las clases se presentarán las principales organizaciones que a nivel internacional se encargan de la conservación de las especies. Entre ellas se puede citar a la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza (UICN), la cual, a través de su lista roja establece un indicador crítico de la salud de la biodiversidad del mundo. Se ha convertido en la fuente de información más exhaustiva y completa del mundo, a través de la cual tener una idea del estado global de conservación de animales, hongos y plantas, ofreciendo una lista con las categorías de amenaza de diferentes especies a nivel global (IUCN, 2024). Además, es una herramienta muy poderosa para informar y catalizar acciones para la conservación de la biodiversidad y cambios de políticas, que son críticos para proteger los recursos naturales a nivel mundial (IUCN, 2024). Como actividad independiente, se les indicará hacer una lista de las organizaciones o instituciones que a nivel país sean las homólogas de las internacionales analizadas en clase. Deben hacer una síntesis del papel que juegan cada una de ellas y ver qué categorías utilizan para describir a nivel México el grado de amenaza en el cual se encuentran las especies.

Subcompetencia 2. Problemática ambiental del mundo actual. Antecedentes, visión futura y vías de solución

A través de esta Subcompetencia se pretende despertar en los estudiantes la necesidad de conocer a detalle las problemáticas ambientales

actuales, su origen y evolución a través del tiempo y las causas que han contribuido a su desarrollo. Además, se les demostrará la necesidad de contar con nociones básicas sobre ecología y conservación del medio ambiente, para que independientemente de su formación profesional, origen o nivel social, puedan contribuir a mitigar o solucionar estas problemáticas de manera coherente.

Los temas a tratar serían los siguientes:

- Problemática ambiental a nivel mundial, regional y local.
- La protección y preservación del medio ambiente desde las profesiones.

Para que sea más fácil captar la atención de los estudiantes en estos temas, que para la mayoría pueden ser nuevos, se utilizarán como material de apoyo diferentes documentales que abordan estas problemáticas de una manera clara, directa y con el rigor científico requerido. Además, visualmente son muy atractivos, por lo que logran atraer a un público muy diverso. Entre los documentales que se sugieren destacan: *The Cove* (2009), *Racing Extinction* (2015), *A Plastic Ocean* (2016) y *Trophy* (2017).

The Cove es un documental estadounidense de 2009, que describe la caza anual de delfines en el Parque Nacional de Taiji, Wakayama, en Japón, desde el punto de vista de activistas anti-caza de delfines. Es muy gráfico en los ejemplos que ilustra y demuestra que cuando hay compromiso con una causa, se puede actuar independientemente de la formación profesional que tengas y poniendo tus conocimientos en función de ello. Resultó premiado con un Oscar en el año 2020, lo cual avala la importancia del mismo en la búsqueda de conciencia ecológica. *Racing Extinction* es otro documental estadounidense que trata las graves consecuencias que la conducta humana provoca sobre el planeta y cómo muchas especies de animales están desapareciendo a gran velocidad debido a la acción directa del hombre. Un grupo de artistas y activistas se involucran en la riesgosa tarea de desenmascarar a grupos delictivos de diferentes países que se dedican al comercio ilegal de especies. A la par, desarrollan el tema de las extinciones masivas e intentan conocer un poco más sobre cómo

la opinión pública se refiere a este tema. Además, se exponen ejemplos puntuales de éxito alrededor del mundo de comunidades que modificaron completamente sus formas de vida y continuaron generando ingresos sin afectar el medio ambiente. Al final del documental, nos ofrece un mensaje de concientización de la forma que como sociedad civil podemos afrontar estos problemas y contribuir a erradicarlos, incluso poniendo un freno a las políticas de permisividad de muchos gobiernos.

En el caso del documental *A Plastic Ocean*, se filmó en diferentes locaciones alrededor del mundo para mostrar la situación actual en relación a la contaminación por plásticos. Este equipo de exploradores y científicos revelan las causas y consecuencias de la contaminación por plásticos, a la vez que comparten soluciones prácticas a este problema que es mucho más grave de lo que la mayoría logramos imaginar. Finalmente, se sugiere el documental *Trophy*, el cual aborda un tema bastante controversial sobre la cacería en África y su relación con esquemas de conservación de la vida silvestre. Incluye pequeñas entrevistas y opiniones de personas que se dedican a esta cuestionable y lucrativa actividad. En general es un material bastante sensible, pero que aborda el tema de manera cruda y directa y permite escuchar la opinión de la contraparte, cuyo interés no es la conservación de las especies, sino satisfacer sus más oscuros gustos. Es un documental que nos empuja a un debate sobre un tema cuya solución no es tan sencilla y que consta de muchas aristas.

En general, estos documentales son actuales y abordan los temas de manera atractiva, con una perspectiva educativa y que invita a cuestionarnos nuestro estilo de vida y a ser críticos. Se pueden utilizar otros materiales a consideración del profesor y teniendo en cuenta las nuevas entregas relacionadas con estas temáticas.

Formas de evaluación y evidencias de apropiación del conocimiento

Se orientará a los estudiantes a ver de forma independiente cada uno de los videos. En clase, de manera grupal, se discutirá sobre cada uno de los documentales y las problemáticas ambientales que se tratan en los mismos. Además, se les indicará como tarea individual redactar un ensayo en

el cual deben aparecer reflejadas las problemáticas ambientales que se mencionan en los documentales y dar su opinión sobre la forma en que se maneja el tema en los mismos. Además, seleccionarán el ejemplo que más les haya impactado o con el cual se sientan más identificados y explicarán las razones por las cuales lo eligen.

De manera adicional, se les orientará realizar un recorrido en las áreas aledañas al lugar donde viven (se les dará un día de clase para ello) y grabar un video o hacer una presentación en la que incluya los siguientes aspectos:

- Identificar las principales problemáticas ambientales que se presentan en la zona, de las cuales deben mostrar evidencias a través de video o imágenes.
- Explicar cuál ha sido el contexto histórico bajo el cual fueron apareciendo estas problemáticas y cuáles han sido las causas que las han propiciado.
- Identificar el impacto para la comunidad o grupos vulnerables.
- Definir cuáles son las principales acciones que se pudieran llevar a cabo para contrarrestar sus efectos (Instituciones, Gobierno e Individuos).

Entregarán este video o presentación y además en clases expondrán los resultados obtenidos por cada uno de manera individual. A medida que vayan concluyendo con su presentación, se fomentará la discusión para que todos puedan opinar sobre el trabajo de sus compañeros y hacer críticas y sugerencias al respecto.

Subcompetencia 3. Patrimonio y Áreas Naturales Protegidas

En esta tercera Subcompetencia se pretende desarrollar los conocimientos de los estudiantes sobre el patrimonio natural y los modelos que lo regulan y protegen. Además, que aprendan a reconocer el valor estético, simbólico, científico, ambiental y económico del patrimonio natural. También se busca propiciar sentidos de identidad entre los estudiantes, así como la necesidad de proteger la biodiversidad. Finalmente, se resaltará

el papel de los museos y las actividades ecoturísticas en la divulgación y conservación del patrimonio natural.

Los temas a tratar serían los siguientes:

- Patrimonio natural, cultural y mixto, modelos que lo regulan y protegen.
- Valor estético, simbólico, científico, ambiental y económico del patrimonio natural, cultural y mixto.
- Áreas Naturales Protegidas.
- Papel de los museos y las actividades ecoturísticas en la divulgación y conservación del patrimonio natural y cultural.

Se presentarán los conceptos generales sobre patrimonio. Se utilizarán los criterios de Lull Peñalba (2005) para entender cómo ha sido la evolución del concepto y de la significación social del patrimonio cultural. Debe quedar claro que inicialmente sólo se reconocía el patrimonio cultural y que posteriormente el patrimonio natural fue tenido en cuenta. Se tomará como referencia lo establecido por la UNESCO (1972), como parte de la Convención para la Salvaguarda del Patrimonio Mundial Cultural y Natural. Se hará un análisis general de los sitios declarados por la UNESCO como de valor patrimonial hasta la actualidad a nivel mundial y posteriormente se enfatizará en el caso de México. Ya con la lista actualizada, se hará un análisis particular de los sitios declarados como Patrimonio Natural dentro de territorio mexicano y la importancia de este nombramiento.

Se hará un análisis de las instituciones y organizaciones que protegen el patrimonio natural. A lo largo de la historia los intereses por la preservación y conservación del patrimonio fueron variando. Desde fines del siglo XIX, en el derecho internacional de los conflictos armados se incorporaron normas específicas destinadas a proteger los bienes culturales. Se hará mención a todas las leyes que fueron apareciendo y como la legislación cada día se ha ido haciendo más fuerte en estos temas. Las instituciones encargadas de proteger el patrimonio surgen a partir del fin de la II Guerra Mundial, ya que después de este conflicto bélico, los Estados vieron la necesidad de proteger el Patrimonio histórico de los pueblos.

Además, se analizarán las diferentes categorías, criterios de selección y legislación que aplica la UNESCO.

También se presentará a los estudiantes diferentes alternativas para poder evaluar el valor económico de la biodiversidad. Para finalizar, se hará un análisis de las diferentes áreas que han sido declaradas como Patrimonio Natural en México y las características que hacen que estas sean de valor excepcional a nivel internacional. A la par de este contenido, se hará una revisión del sistema nacional de áreas protegidas en México, desde sus orígenes hasta sus formas de organización a nivel federal, estatal y municipal. Además, se tendrán en cuenta otras iniciativas para la conservación, como son las Unidades de Manejo para la Conservación de Vida Silvestre (UMA) y las Áreas Dedicadas Voluntariamente a la Conservación (ADVC).

Una vez que los estudiantes tengan clara toda la información general necesaria para entender el patrimonio natural, se analizará cómo los museos de ciencias y de historia natural juegan un papel fundamental en la conservación del patrimonio natural. Para ello se hará un análisis histórico de estas instituciones a nivel internacional, nacional y local, desde sus orígenes hasta la actualidad. Se tomarán como ejemplo los museos más modernos y tecnológicos actuales y como son las dinámicas que se desarrollan hacia su interior. Para cerrar con esta Subcompetencia, se examinará el papel del ecoturismo en la conservación del patrimonio natural, teniendo en cuenta los aciertos y desaciertos de este tipo de proyectos.

Formas de evaluación y evidencias de apropiación del conocimiento

A lo largo de la Subcompetencia se irán orientando diferentes actividades para hacer más dinámico el proceso. Al inicio se les orientará un trabajo que presentarán al final de las clases de esta sección, para que puedan con tiempo ir recopilando la información necesaria. Se reunirán en cinco equipos de tres integrantes cada uno. Se les presentan tres temas para que elijan uno y lo desarrollen en función de los conocimientos adquiridos en clases y la literatura sugerida para consulta. Esta actividad la podrán hacer de manera individual o en equipos (dependiendo del número de estudiantes en los grupos). Los temas son:

- Tema 1. Propuesta de una o varias Áreas Naturales Protegidas que en conjunto consideren puedan ser declaradas como Patrimonio Natural de la Humanidad. Para ello tendrán en cuenta todos los requisitos que la UNESCO exige. Harán una descripción lo más detallada posible del área y los valores naturales que la hacen merecer dicha categoría. Además, deben presentar un plan básico de conservación y vigilancia.
- Tema 2. Propuesta de un museo temático. Deben justificar la localización del mismo y qué ventajas ofrece ubicarlo en este espacio. Los objetivos, misión, visión, número de salas y propuesta de diseño.
- Tema 3. Propuesta de un proyecto Ecoturístico. Deben cumplir con todas las normas establecidas para poder declarar que realizan actividades Ecoturísticas (de preferencia bajo las Normas de Certificación vigentes en el país). Brindar una descripción detallada del área donde se desarrollará el proyecto y todos los valores naturales que alberga y los atractivos. Justificar ¿cómo se beneficiará la comunidad? Entregar un plan de actividades. Aclarar ¿cómo contribuirán a la preservación del patrimonio y de qué forma lograrán que sea un proyecto sostenible? ¿Qué los haría únicos y diferenciaría de otros proyectos similares?

Se les indicará otra actividad individual, en la cual, a manera de síntesis, elaborarán una lista de las Áreas Naturales Protegidas (ANP) en su estado de residencia cuya administración sea Estatal y Municipal. No se incluirán las federales porque éstas se analizarán en clase. Deben elegir una de esas ANP y desarrollar los siguientes aspectos:

- Localización.
- Tipos de vegetación y/o ambientes (presencia de cuerpos de agua, áreas terrestres y marinas, etc.).
- Especies representativas de flora y fauna.
- Problemática ambiental.

Para profundizar sobre el tema de los museos y su importancia, se les indicará otra actividad independiente de este tema. En ella, harán una revisión bibliográfica y a manera de síntesis, deben responder la siguiente pregunta: ¿Cómo impactan los Museos de Educación Ambiental y los Museos virtuales en la conservación del Patrimonio Natural?

Subcompetencia 4. Definición, desde sus perfiles, de propuestas de investigación donde la ecología se aplique en la conservación del patrimonio natural

Para dar cierre al programa, esta última Subcompetencia está dirigida a poner en práctica los conocimientos adquiridos a lo largo del curso. Por esta razón, los estudiantes deben demostrar que dominan los conceptos y contenidos básicos para entender los temas ecológicos y de conservación del medio ambiente, haciendo énfasis en la importancia de la conservación del patrimonio natural.

El tema a tratar sería el siguiente:

- Propuestas de investigación en ecología aplicada a la conservación del patrimonio natural.

Durante todo el período de clases, se les estará facilitando a los estudiantes literatura acorde a cada uno de los temas tratados en clases. Esta información deben ponerla en función de la elaboración de protocolos o proyectos de investigación, relacionados con el PUA, pero en función de sus habilidades según el perfil de la carrera que estén estudiando. Se les facilitará tiempo para que puedan elaborar esta propuesta.

Formas de evaluación y evidencias de apropiación del conocimiento

Para finalizar, se les indicará elaborar un protocolo de investigación o anteproyecto, desde sus diferentes perfiles, donde apliquen los conocimientos adquiridos sobre ecología en función de la conservación del patrimonio natural. Las propuestas deben incluir:

- Título.
- Introducción.
- Problemática a resolver.
- Pregunta de investigación.
- Objetivos.
- Marco conceptual.
- Antecedentes.
- Metodología.

Para compartir sus propuestas, harán una presentación frente al grupo. De esta manera, se estimulará el diálogo, el intercambio de ideas y la crítica constructiva. En las mismas debe quedar claro que independientemente de su formación académica, cuentan con herramientas que pueden ser muy útiles en función de la conservación del Medio Ambiente.

Conclusiones

La propuesta de PUA que se presenta, cuenta con los elementos pedagógicos necesarios para brindar a los estudiantes los conocimientos y herramientas básicas para entender y poner en práctica iniciativas en función de la conservación del medio ambiente. Al incluir esta unidad de aprendizaje en los Programas de estudio de todas las carreras a nivel de la educación superior, el estudiante estará dotado de conocimientos básicos sobre ecología y medio ambiente y contará con las herramientas principales para dialogar sobre la problemática ambiental y generar propuestas para su solución, desde su perspectiva como profesional y ciudadano. De esta manera, los futuros profesionales, independientemente de su área de estudio, podrán contribuir con la mitigación de problemas ambientales y con la conservación y el uso responsable de la biodiversidad y del entorno natural. Además, se fomenta el respeto hacia el patrimonio natural y la protección de la naturaleza. También los sensibiliza en relación a las problemáticas ambientales actuales y su responsabilidad en lo que ocurre, así como en el papel que deben jugar para procurar un futuro mejor para las nuevas generaciones.

Referencias

- Alvarado, R. (1966). Sistemática, taxonomía, clasificación y nomenclatura. COL-PA, 9, 3-8.
- Andre, P., Boneva, T., Chopra, F. y Falk, A. (2024). Globally representative evidence on the actual and perceived support for climate action. *Nat. Clim. Chang*, 14, 253-259. <https://doi.org/10.1038/s41558-024-01925-3>
- ANUIES. (2012). Inclusión con responsabilidad social: una nueva generación de políticas de Educación Superior. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. <https://crcs.anuies.mx/wp-content/uploads/2012/09/Inclusion-con-responsabilidad-social-ANUIES.pdf>
- Briseño García, A., Lavín Verástegui, J. y García Fernández, F. (2011). Análisis exploratorio de la responsabilidad social empresarial y su dicotomía en las actividades sociales y ambientales de la empresa. *Contaduría y Administración*, 233, 73-83. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39515424005>
- CEPAL. (2016). La matriz de la desigualdad social en América Latina. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/40668>
- Cogco Calderón, A. R. y Pérez Cruz, J. A. (2019). Análisis de la pobreza y sus dimensiones en México bajo las desigualdades sociales. 4° Congreso Internacional sobre Efectos Desigualdad Educativa y Empleos Juveniles Precarios. <https://www.eumed.net/actas/19/desigualdad/47-analisis-de-la-pobreza-y-sus-dimensiones-en-mexico.pdf>
- Conapo. (2013). Proyecciones de la población de México 2010-2050 y estimaciones 1990-2009. Consejo Nacional de Población. México. http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/Resource/1529/2/images/DocumentoMetodologicoProyecciones2010_2050.pdf
- Dahl, F. (1908). Grundsätze und Grundbegriffe der biocönotischen Forschung. *Zoologischer Anzeiger*, 33, 349-353.
- Díez Gutiérrez, E. J. (2018). Universidad e investigación para el bien común: la función social de la Universidad. *Aula Abierta*, 47(4), 395-402. <https://doi.org/10.17811/rifie.47.4.2018.395-402>

- Diffenbaugh, N. S. y Barnes, E. A. (2023). Data-driven predictions of the time remaining until critical global warming thresholds are reached. *PNAS*, 120(6), e2207183120. <https://doi.org/10.1073/pnas.220718312>
- DOF. (2019). Plan nacional de desarrollo 2019-2024. Diario Oficial de la Federación. Secretaría de Gobernación. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019#gsc.tab=0
- DOF. (2020). Programa sectorial de educación 2020-2024. Programa sectorial derivado del plan nacional de desarrollo 2019-2024. Diario Oficial de la Federación. Secretaría de Educación Pública. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educaci_n_2020-2024.pdf
- El Amrani, M. H. (2021). When environmental inequalities lead to social inequalities! En M. Behnassi, H. Gupta, M. El Haiba y G. Ramachandran (Eds.), *Social-Ecological Systems (SES)* (pp. 201-212). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-76247-6_11
- Fair, H. (2010). Hacia la transdisciplinariedad. *Con-Sciencias Sociales*, 2, 2(1), 19-26.
- Fawcett, D., Sitch, S., Ciais, P., Wigneron, J. P., Silva-Junior, C. H. L., Heinrich, V., Vancutsem, C., Achard, F., Bastos, A., Yang, H., Li, X., Albergel, C., Friedlingstein, P. y Aragão, L. E. O. C. (2023). Declining Amazon biomass due to deforestation and subsequent degradation losses exceeding gains. *Global Change Biology*, 29, 1106-1118. <https://doi.org/10.1111/gcb.16513>
- Ferreira, J. J. M., Fernandes, C. I. y Ferreira, F. A. F. (2020). Technology transfer, climate change mitigation, and environmental patent impact on sustainability and economic growth: A comparison of European countries. *Technological Forecasting and Social Change*, 150, 119770. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2019.119770>
- Franchini, M., Viola, E. y Barros-Platiau, A. F. (2017). Los desafíos del Antropoceno: de la política ambiental internacional hacia la gobernanza global. *Ambiente & Sociedade*, 20(3), 179-206. <https://doi.org/10.1590/1809-4422ASOC214V2022017>
- Futuyma, D. J. (1997). *Evolutionary Biology*. Sinauer Associates Inc.

- García Rodríguez, J. F., Caamal Cauich, I. y Priego Hernández, O. (2016). Situación de pobreza y desigualdad en México. Una aproximación teórica. *Atenas*, 1(33), 1-11. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478049736003>
- HDR. (2022). Human Development Report 2021-22. Uncertain Times, Unsettled Lives: Shaping our Future in a Transforming World. <https://hdr.undp.org/content/human-development-report-2021-22>
- Islam, S. N. y Winkel, J. (2017). Climate change and social inequality. DESA Working Paper No. 152. Department of Economic & Social Affairs. <https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/2020/08/1597341819.1157.pdf>
- IUCN. (2024). The IUCN Red List of Threatened Species. Version 2024-1. <https://www.iucnredlist.org>
- Jackson, H. B. y Fahrig, L. (2013). Habitat loss and fragmentation. *Encyclopedia of Biodiversity: Second Edition*. Elsevier Inc. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-384719-5.00399-3>
- Johnson, D. L., Ambrose S. H., Bassett T. J., Bowen M. L., Crummey D. E., Isaacson J. S. y Johnson D. (1997). Meanings of Environmental Terms. *Journal of Environmental Quality*, 26(3), 581-589. doi:10.2134/jeq1997.00472425002600030002x
- Li, X., Piao, S., Huntingford, C., Peñuelas, J., Yang, H., Xu, H., Chen, A., Friedlingstein, P., Keenan, T. F., Sitch, S., Wang, X., Zscheischler, J. y Mahecha, M. D. (2023a). Global variations in critical drought thresholds that impact vegetation. *National Science Review*, 10(5), nwad049. <https://doi.org/10.1093/nsr/nwad049>
- Li, L., Chen, C., Li, D., Breivik, K., Abbasi, G. y Li, Y. F. (2023b). What do we know about the production and release of persistent organic pollutants in the global environment? *Environmental Science: Advances*, 2(1), 55-68. <https://doi.org/10.1039/d2va00145d>
- Llull Peñalba, J. (2005). Evolución del concepto y de la significación social del patrimonio cultural. *Arte, Individuo y Sociedad*, 17, 175-204.
- Martínez-Meyer, E., Sosa-Escalante, J. E. y Álvarez, F. (2014). El estudio de la biodiversidad en México: ¿una ruta con dirección? *Revista Mexicana de Biodiversidad*, 85, S1-S9. DOI: 10.7550/rmb.43248

- Martinez, L.-C., Romero, D. y Alfaro, E. J. (2023). Assessment of the spatial variation in the occurrence and intensity of major hurricanes in the Western Hemisphere. *Climate*, 11(1), 15. <https://doi.org/10.3390/cli11010015>
- Max-Neef, M. A. (2004). *Fundamentos de la transdisciplinaridad*. Universidad Austral de Chile.
- Mayr, E. (2000). The biological species concept. En Q. Wheeler y R. Meier (Eds.), *Species Concept and Phylogenetic Theory. A Debate* (pp. 17-30). Columbia University Press.
- McCulloch, M. T., Winter, A., Sherman, C. E. y Trotter, J. A. (2024). 300 years of sclerosponge thermometry shows global warming has exceeded 1.5°C. *Nat. Clim. Chang.*, 14, 171-177. <https://doi.org/10.1038/s41558-023-01919-7>
- Miyah, Y., Benjelloun, M., Lairini, S. y Lahrichi, A. (2022). COVID-19 impact on public health, environment, human psychology, global socioeconomy, and education. *The Scientific World Journal*, 2022(1), 578284. <https://doi.org/10.1155/2022/5578284>
- Möbius, K. A. (1877). *Die Auster und die Austernwirtschaft*. Wiegandt, Hempel & Parey.
- Mozer, A. y Prost, S. (2023). An introduction to illegal wildlife trade and its effects on biodiversity and society. *Forensic Science International: Animals and Environments*, 3, 100064. <https://doi.org/10.1016/j.fsiae.2023.100064>
- Narro Robles, J., Martuscelli Quintana, J. y Barzana García, E. (Coord.). (2012). *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*. Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM. <http://www.planeducativonacional.unam.mx>.
- Newman, P. (2006). The environmental impact of cities. *Environment & Urbanization*, 18(2), 275-295. <https://doi.org/10.1177/0956247806069599>
- Nishioka, S. A. (2024). Challenge for sustainability science: can we halt climate change? *Sustain Sci*, 19, 7-18. <https://doi.org/10.1007/s11625-023-01405-1>
- Odum, E. (1971). *Fundamentals of ecology*, (3rd ed.). W.B. Saunders.
- Odum, E. P. (1972). *Ecología*. Tercera Edición. Nueva Editorial Interamericana S.A.

- Ortega-Fernández, A., Martín-Rojas, R. y García-Morales, V. J. (2020). Artificial intelligence in the urban environment: smart cities as models for developing innovation and sustainability. *Sustainability*, 12, 7860. <https://doi.org/10.3390/su12197860>
- Pérez Luna, E., Moya, N. A. y Curcu Colón, A. (2013). Transdisciplinariedad y educación. *Educere*, 17(56), 15-26. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35630150014.pdf>
- PNUD. (2022). Multidimensional Poverty Index: changes over time based on harmonized estimates. United Nations Development Programme y Oxford Poverty and Human Development Initiative.
- Santos Rego, M. A. y Lorenzo Moledo, M. M. (2010). Dimensión cívica y desarrollo formativo de los estudiantes universitarios en el contexto español. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12(número especial), 1-17. <http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-contenido.html>
- Schiaffini, H. H. (2023). Pobreza y desigualdades multidimensionales ¿Hacia nuevos pactos sociales? CLACSO.
- Semarnat. (2016). Informe de la situación del medio ambiente en México. Compendio de estadísticas ambientales. Indicadores clave, de desempeño ambiental y de crecimiento verde. Edición 2015. Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales. México. https://apps1.semarnat.gob.mx:8443/dgeia/informe15/tema/pdf/Informe15_completo.pdf
- Sharma, S., Sharma, V. y Chatterjee, S. (2023). Contribution of plastic and microplastic to global climate change and their conjoining impacts on the environment - A review. *Science of The Total Environment*, 875(1), 162627. <https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2023.162627>
- Smith, T. M. y R. L. Smith. (2001). *Ecología*. 6ta edición. Pearson Educación, S.A.
- Spicker, P., Alvarez Leguizamón, S. y Gordon, D. (2006). *Poverty an international Glossary*. www.illuminatibooks.co.uk
- Tedesco, J. Carlos. (2017). Educación y desigualdad en América Latina y el Caribe. Aportes para la agenda post 2015. *Perfiles Educativos*, 39(158), 206-224.
- Toledo, A. (2014). *Planificación de sistemas socioecológicos complejos* (1.ª ed.). Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

- UNESCO. (1972). Convención para la Salvaguarda del Patrimonio Mundial Cultural y Natural. <http://whc.unesco.org/archive/convention-es.pdf>
- UNESCO. (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183277_spa
- Villuendas, M. M. (2019). Una discusión en torno a los límites del concepto especie. *Revista de Humanidades de Valparaíso*, 14, 241-273. doi.org/10.22370/rhv2019iss14pp241-273
- Willis, A. J. (1997). The ecosystem: An evolving concept viewed historically. *Functional Ecology*, 11, 268-271.
- Yasunaga Kumano, M. (2020). La desigualdad y la inestabilidad política en América Latina: las protestas en Ecuador, Chile y Colombia. IEEE. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7552058>

Implementación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 4, 13 y 14 en la Educación Superior:

el caso del Instituto de Ecología, Pesquerías y Oceanografía del Golfo de México (EPOMEX) de la Universidad Autónoma de Campeche

Dra. Evelia Rivera-Arriaga¹

Dra. Angelina del Carmen Peña Puch¹

Dr. Maurilio Lara Flores¹

Resumen

El Instituto de Ecología, Pesquerías y Oceanografía del Golfo de México (EPOMEX) de la Universidad Autónoma de Campeche (UACAM) se enfoca en la sostenibilidad y conservación marina, colaborando en redes internacionales y programas. A través de este Instituto, la Universidad contribuye a la educación sostenible y políticas ambientales, formando líderes para un México más sostenible. El Instituto también trabaja en mejorar la investigación y la educación superior y sus hallazgos apoyan el fortalecimiento de la gobernanza socio-ambiental y la toma de decisiones gubernamentales. La infraestructura académica es clave para la

¹ Instituto de Ecología, Pesquerías y Oceanografía del Golfo de México, Universidad Autónoma de Campeche.

gestión de recursos costero-marinos y acuícolas, y se promueven planes de manejo costero para la conservación de ecosistemas como Los Petenes y Laguna de Términos. El Instituto se orienta en objetivos clave para el Decenio de los Océanos y la Agenda 2030 (ODS 4, 13 y 14) para asegurar un océano limpio reduciendo la contaminación, promover un ecosistema oceánico saludable y resiliente mediante la restauración de humedales y manglares, incrementar la productividad oceánica con prácticas de pesca sostenibles, mejorar la previsibilidad oceánica a través del análisis de riesgos costeros, garantizar la seguridad marino-costera colaborando con protección civil y fomentar la accesibilidad oceánica proporcionando datos abiertos y promoviendo la conciencia a través de actividades educativas y de extensión.

Palabras clave: Costas y mares, ODS 4, ODS 13, ODS 14, desarrollo sostenible

Introducción

En septiembre de 2015, Naciones Unidas definió una nueva agenda de desarrollo sostenible con 17 objetivos y metas específicas que deberían alcanzarse en los próximos 15 años. La Estrategia Nacional para la Implementación de la Agenda 2030 en México se publicó el 2 de diciembre de 2019. En ella se plantean los principales retos enfrentados en el país para alcanzar cada uno de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS); así como los cambios que necesitamos para lograrlo. Las universidades mexicanas en el marco de su responsabilidad social y ambiental se han involucrado en promover el desarrollo sostenible, de esta forma la Universidad Autónoma de Campeche (UACAM), tiene la Coordinación General de Sustentabilidad Yum Kaax desde 1994 que define su Política con el Sistema Integrado de Gestión para la Sustentabilidad Universitaria. Es así como la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible es también misión y compromiso de la Universidad y del Instituto EPOMEX. Los ODS actúan como controladores externos que marcan el camino a seguir hacia la sostenibilidad; podrían ser considerados como una lista de cotejo de aquellas acciones que realiza la UACAM con el fin de responder con compromisos

y problemáticas locales, regionales y nacionales, y que son objetivos que se proponen más allá de su ámbito de actuación. Como consecuencia, los controladores internos de sostenibilidad son las acciones, programas de estudio, proyectos de investigación, publicaciones, formación de recursos humanos, interacciones con la sociedad, etc., que la universidad lleva a cabo, en concordancia con su estrategia para abordar los ODS. Algunas de las medidas que se implementan actualmente en el Instituto EPOMEX-UA-CAM forman parte de sus actuaciones estratégicas de acuerdo con el Plan de Desarrollo del Instituto EPOMEX 2022-2026 (PIDE, 2012), habiéndose posicionado ya claramente con declaraciones como la de Tiflis, Talloires, Halifax, Luxemburgo, la Carta COPERNICUS, entre otras. Por otra parte, se han formado distintas redes universitarias para impulsar el desarrollo sostenible en la educación superior comprometidas en impulsar la sostenibilidad y conservación de los recursos costeros y marinos (ODS 13 y 14) como la Red RICOMAR-CONAHCYT, Red IBERMAR, Red RECORECOS, Cátedra Internacional Stephen Olsen para el Manejo Costero, y Red CEMIE Océano.

En el Instituto EPOMEX-UACAM se tiene un desafío clave y una gran responsabilidad en contribuir a un mundo y un México más sostenible. Las actuaciones universitarias en favor de la sostenibilidad de los mares y costas de México ya son un modelo para todos los sectores sociales y sus políticas. Las personas que se forman en las aulas del Instituto, en el futuro asumirán la dirección y gestión de organizaciones, ya sean públicas o privadas, y liderarán movimientos ambientales, políticos, sociales o empresas. Por este motivo, el Instituto EPOMEX-UACAM siempre ha trabajado para la sociedad y la nación. Esto se refleja en documentos como la Carta Universia Valencia 2023: *“La universidad tiene una gran capacidad no solo para contribuir, sino para liderar un desarrollo sostenible con rigor, pensamiento crítico y compromiso social. Los rectores, junto con sus equipos de gobierno, son clave para guiar con éxito las adaptaciones necesarias en sus instituciones. Impulsan el desarrollo hacia un futuro sostenible, que han hecho parte de su misión.”* Por su parte, Miñano y García Haro (2020) consideran que la educación superior para el desarrollo sostenible se puede dividir en tres categorías (Figura 1): docencia formal, comunidad universitaria y sociedad que muestran el alcance de las

acciones que se desarrollan en las universidades, de manera que la “Docencia formal” es un conjunto de actividades de formación del estudiante universitario; la “Comunidad universitaria” comprende actividades que van más allá del currículum y que pretende formar y sensibilizar a la sociedad incidiendo en la gestión universitaria; y la “Sociedad”, ejerce acciones que involucran y afectan de forma relevante a otros sectores sociales. El objetivo de la presente investigación es describir el caso del Instituto de Ecología, Pesquerías y Oceanografía del Golfo de México (EPOMEX) de la Universidad Autónoma de Campeche, su creación, desarrollo y logros en relación a la implementación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 4, 13 y 14 en la Educación Superior. A nivel mundial se ha reconocido que los principales problemas para alcanzar los ODS son la persistencia de la desigualdad dentro y entre los países. Las disparidades económicas, pobreza y desempleo, los conflictos, el acceso desigual a la educación, la atención médica, el cambio climático y la discriminación por motivos de género, raza y estatus socioeconómico obstaculizan el progreso hacia muchos de los ODS. Es por esto que se plantea la siguiente pregunta de investigación: EPOMEX-UACAM como institución de educación e investigación pública, ¿Considera que la educación de calidad, el fortalecimiento de los conocimientos, capacidades y desarrollo de habilidades en la formación de recursos humanos es clave para alcanzar el desarrollo sostenible en un clima cambiante?

Para responder esta pregunta se plantean los siguientes objetivos de trabajo: 1) Identificar la incidencia del Instituto EPOMEX-UACAM en la región del Golfo de México; 2) Determinar la importancia de formar personas en política y manejo de recursos costero-marinos; 3) Identificar la importancia de las acciones de EPOMEX_UACAM en la implementación de los ODS 4, 13 y 14; y 4) Describir la participación de EPOMEX_UACAM en la Década de los Océanos.

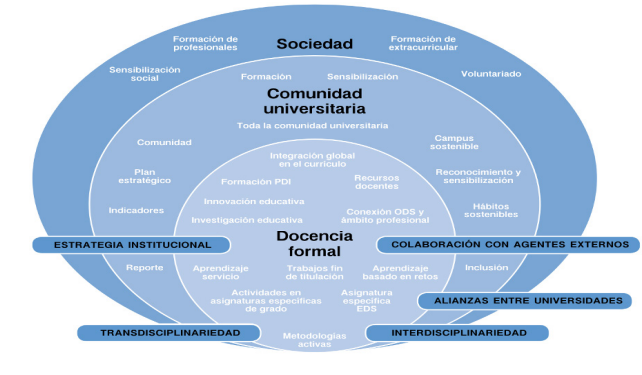


Figura 1. Elementos de la educación superior para los ODS (Fuente: Miñano y García Haro, 2020).

Antecedentes del Instituto EPOMEX-UACAM y su incidencia en el Golfo de México

Mediante un plan de mejora para las instituciones de educación superior en la zona del Golfo de México, se brindó respaldo a las actividades de investigación científica, se fomentó la formación de talento humano y se impulsó la actualización de la infraestructura científica regional. Esta iniciativa se materializó con el Programa de Ecología, Pesquerías y Oceanografía del Golfo de México (EPOMEX), éste fue fundado el 1 de mayo de 1990 en la UACAM con financiamiento de la Secretaría de Educación Pública (Villalobos Zapata et al., 2010; Yáñez-Arancibia et al., 1999). Los propósitos de EPOMEX-UACAM incluyeron la búsqueda de soluciones a problemas críticos en cinco ramas de la ciencia: la ecología y el manejo de hábitats costeros, la explotación sostenible de pesquerías tropicales, la contaminación y su impacto en el medio ambiente, los procesos costeros y de hidrología, y la acuicultura. Además, se buscó incrementar las competencias de las facultades y centros de investigación para abordar y resolver problemas concretos, mediante la capacitación de su personal y el equipamiento de laboratorios. Por último, se enfocó en la publicación y promoción de los hallazgos científicos y las labores académicas de EPOMEX-UACAM, orientados tanto a la comunidad científica, como a los

organismos gubernamentales encargados de la administración y la toma de decisiones, y al sector social y privado con interés en dichos resultados (Yáñez-Arancibia y Lara-Domínguez, 1995).

En 2003, EPOMEX introdujo un posgrado vanguardista en el país, la Maestría Multidisciplinaria para el Manejo de la Zona Costero Marina, que se enfoca en el manejo integrado de áreas costeras y marinas. Esta maestría fue reconocida por el PNPC del CONACYT en 2012. La Red RICO-MAR del CONAHCYT se creó en 2007 para enfrentar desafíos nacionales e internacionales en las costas y océanos, fomentando la sostenibilidad y la adaptación al cambio climático. En 2008, EPOMEX-UACAM fue distinguido por la Secretaría de Educación Pública (SEP) como Cuerpo Académico Consolidado en Manejo de Recursos Costeros.

Importancia de formar personas que sepan de política y manejo de recursos costero-marinos a través del Posgrado de EPOMEX

En las costas de México, se observa una notable variabilidad en las capacidades académicas y científicas a lo largo del tiempo y el espacio. En la región sur del Golfo de México y el área del Caribe, desde los años 90s se han impulsado estudios significativos en el campo de la sociología y enfoques transdisciplinarios. La infraestructura académica en estas zonas incluye programas de estudios avanzados e instituciones enfocadas en la investigación científica, destacando centros multidisciplinarios como el Instituto EPOMEX-UACAM. La relevancia de las áreas costeras también se ha incrementado debido a su papel central en la industria pesquera, particularmente en la captura de camarón, y los impactos ambientales que conlleva la pesca de arrastre. Además, se debe considerar la influencia de la actividad petrolera y turística, que han generado efectos ecológicos significativos en la región (Espinoza-Tenorio et al., 2011).

Los estudios de prospectiva territorial enfocados en las áreas costeras con potencial turístico en el Golfo de México han sido fundamentales para el desarrollo de estrategias de gestión integrada. Un ejemplo significativo de estos esfuerzos es la formulación de los Planes de Manejo de las áreas naturales protegidas, específicamente en la Reserva de la Biosfera

Los Petenes y el Área de Protección de Flora y Fauna Laguna de Términos. Estas áreas son esencial para la conservación de ecosistemas únicos y especies endémicas. En 1999 fue declarada la Reserva de la Biosfera Los Petenes (RBLP) quedando en la zona costera del norte del estado de Campeche, con una extensión de 282 857 ha (DOF, 1999). La RBLP comprende manglares, tulares, petenes, sabanas y selva (conanp, 2006). Esta región es considerada sitio de crianza de una gran cantidad de peces, cangrejos y caracoles y pulpo; y es refugio de una gran cantidad de aves migratorias (Mas y Correa, 2000; Torres-Castro, 2005). Por otra parte, La Laguna de Términos fue declarada Como Área de Protección de Flora y Fauna (APFFLT) en 1994, se ubica al Suroeste de la costa de Campeche con una superficie de 705 016 ha (INE, 1997). El APFFLT tiene dunas costeras, manglares, vegetación de pantano, selva baja, palmar, matorrales, selva, y pastos marinos. La Laguna está constituida por peces, jaibas, cangrejos, camarones, ostión, también se destaca la presencia de delfines (Ayala-Pérez et al., 2003; Peña-Puch et al. 2020). También destaca por las colonias de aves acuáticas de gran tamaño, como el Jabirú y la Cigüeña Americana (Vidal et al. 2015).

De igual forma se diseñó el Plan de Manejo Integrado de la Zona Costera para el Saneamiento de la Bahía de Campeche (Rivera-Arriaga et al., 2012). Estos logros se han alcanzado gracias a la colaboración y el conocimiento especializado de académicos de prestigiosas instituciones educativas y de investigación, incluyendo al Instituto EPOMEX-UACAM. Estas investigaciones han contribuido significativamente a la conservación de los ecosistemas costeros y marinos y al desarrollo sostenible de la región (Nájera González et al., 2023).

Agenda 2030, la interacción de los ODS

México ha logrado 16 de las 169 metas y 231 indicadores de los 17 ODS para las cuales se cuenta con datos comparables y, según las tendencias más recientes, se espera que para 2030 cumpla cinco metas más. En cinco objetivos (el 7 sobre energía, el 11 sobre ciudades, el 13 sobre acción climática, el 14 sobre vida submarina y el 17 sobre alianzas), se han cubierto 60% o menos de sus metas. En la categoría Planeta, México

tiene resultados relativamente buenos en muchos indicadores de política pública para mitigar el impacto de fenómenos extremos, poniendo en marcha estrategias de reducción del riesgo de desastres en consonancia con el Marco de Sendai, tanto en el ámbito local como en todo el país (Meta 13.1). México está progresando hacia la protección de los ecosistemas marinos (Objetivo 14.5), lo que favorece a la gestión sostenible de las poblaciones de peces (Objetivos 14.4 y 14.b) (OCDE, 2022).

Es importante mencionar que los ODS son considerados como un todo integrado e indivisible que da un balance en la relación entre las tres dimensiones del desarrollo sostenible. Sin embargo, la integración está lejos de alcanzarse debido a que muchas de estas metas parecieran más una lista de temas con importancia global, pero que no son abordados desde las tres dimensiones de la sostenibilidad, o bien representan interacciones múltiples entre los problemas de cada dimensión. Por lo tanto, es crucial reconocer el impacto que tienen estas interacciones entre la educación de calidad (ODS 4), la acción por el clima (ODS 13) y la vida submarina (ODS 14), y su relación con el resto de los ODS (Rivera-Arriaga, 2019). La figura 2 presenta los vínculos entre objetivos en un sistema donde Le Blanc (2015), distingue esos vínculos entre las metas que pueden facilitar la incorporación real de las dimensiones que no han tenido apoyo sectorial en las instituciones de desarrollo, especialmente con los vínculos del ODS14 y otros objetivos. La implementación de los ODS en la educación superior representa un enorme reto por la amplitud y la rapidez en la que se debe involucrar a los sectores público, privado, financiero, academia, autoridades locales, sociedad civil, pueblos originarios, movimientos sociales y ambientales, y a otros usuarios. Los ODS constituyen un conjunto integrado e indivisible de prioridades mundiales para el desarrollo sostenible. Las metas y los objetivos integran los aspectos económicos, sociales y ambientales y reconocen los vínculos que existen entre ellos para lograr el desarrollo sostenible en todas sus dimensiones (Rivera-Arriaga, 2019).

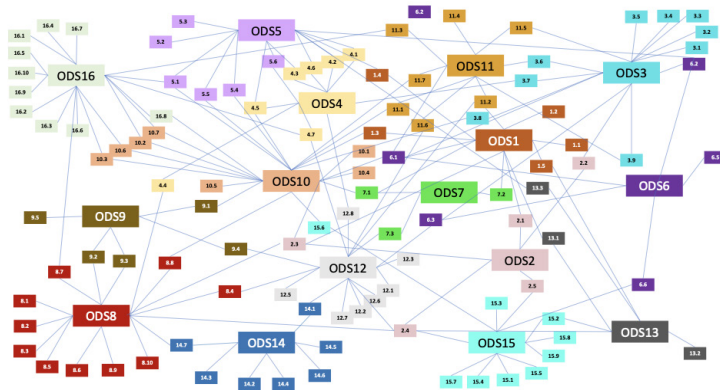


Figura 2. Vínculos entre las metas de los ODS distinguiendo el “peso” de esos vínculos. (Fuente: modificado de Le Blanc, 2015).

Le Blanc (2015) desarrolló el mapa de vínculos entre objetivos y metas (Figura 3). De este mapa se puede apreciar que, de 107 metas, 60 se refieren explícitamente al menos a otro objetivo. Diecinueve metas se vinculan con tres objetivos o más; y estas metas crean vínculos indirectos entre ellos. En el centro del mapa se advierte que inequidad, pobreza, hambre y educación y su relación con los demás ODS.

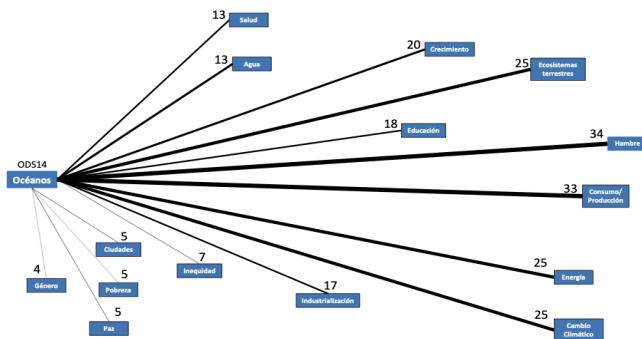


Figura 3. Los ODS como una red de vínculos entre las metas. (Fuente: modificado de Le Blanc, 2015).

Para Ntoma y Morgera (2018), las metas del ODS14 se clasifican en dos categorías. La primera categoría incluye compromisos para fomentar el desarrollo sostenible, destacando la meta 14.7, diseñada específicamente para los pequeños estados insulares, y la meta 14.a, que promueve el aumento del conocimiento científico, la mejora de la capacidad investigativa y la transferencia de tecnología marina para preservar la biodiversidad oceánica. La segunda categoría se enfoca en compromisos para asegurar la sostenibilidad de las pesquerías, incorporando la meta 14.6, que aborda los subsidios, y la meta 14.b, que busca garantizar el acceso de las pesquerías artesanales a los recursos marinos y a los mercados. Sin embargo, estas categorías no cubren aspectos fundamentales para la sostenibilidad costera y marina, tales como la gestión costera participativa, la equidad de género y los derechos humanos, entre otros (Norton et al., 2014).

Por su parte, el océano controla los sistemas globales que hacen de la Tierra habitable para la humanidad. La lluvia, el agua dulce, el clima, la temperatura, las zonas costeras, mucha de nuestra alimentación y el oxígeno que respiramos son provistos y regulados por los mares. El ODS 13, Acción por el Clima, trata de adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos. El manejo cuidadoso de los mares como recurso esencial global es clave para el futuro sostenible. Sin embargo, el calentamiento de las aguas oceánicas, junto con el incremento en la acidificación, el ascenso del nivel del mar y las alteraciones en los patrones de circulación marina, provocan consecuencias negativas en la estructura y funcionamiento de los ecosistemas costeros y marinos, así como en su diversidad biológica (Reyes-Bonilla et al., 2021). Lo que amenaza a la pesca artesanal y la economía de las comunidades costeras. Por lo que, es fundamental integrar en la educación superior estrategias y conocimientos que aborden los desafíos impuestos por el cambio climático en las zonas costeras y marítimas de México. Fusco Nerini et al., (2019) examinaron las consecuencias más significativas del cambio climático en relación con una variedad de desafíos planteados por los ODS. Descubrieron pruebas que indican que el cambio climático podría intensificar considerablemente los desafíos ya existentes en el desarrollo sostenible. La investigación reveló que el progreso hacia 67 indicadores, correspondientes a 16 de los

ODS, está en riesgo de ser minado por los efectos del cambio climático. Por ejemplo, dentro del ODS 4, se destaca que el cambio climático podría exacerbar las desigualdades de género, particularmente en situaciones donde las niñas son retiradas de la educación escolar como primera medida ante eventos como la sequía u otros fenómenos asociados al cambio climático (4.1, 4.2, y 4.5). Y en el caso del ODS 14, los autores encontraron que el cambio climático impone presiones mayores en la conservación y manejo todos los ecosistemas (14.1-14.5), como los marinos que enfrenta amenazas por el cambio de temperatura y la acidificación de los océanos (14.1-14.3, 14.7, y 14.b). De la misma forma, el mar se afecta por el deshielo de los casquetes polares, especies invasoras, pérdida de hábitats y proliferación de enfermedades en ecosistemas como los arrecifes de coral. Fuso Nerini et al., (2019) advierten que la ausencia de relaciones en su estudio, indica sólo la ausencia de evidencia. La revisión de estudios que estos autores hicieron sobre evidencias respecto a las relaciones entre el desarrollo sostenible y el ODS 13 son muy pocas en instituciones de educación superior, sitios, a través de disciplinas, a escala global y local; por lo que la fragmentación de conocimientos representa una barrera crítica para una comprensión holística e integrada de los sistemas socioambientales involucrados en los ODS.

Dicho lo anterior, las instituciones de educación superior como el Instituto EPOMEX-UACAM desarrolla sus investigaciones y programas de posgrado costero-marinos incluyendo factores de cambio climático, lo que requiere de la integración de metodologías a través de las ciencias naturales, ingenierías, sociales y humanidades, políticas y económicas, para comprender la complejidad dinámica que se aborda en cada caso de estudio y para diseñar soluciones que están basadas en la comprensión profunda de los sistemas físicos y sociales. Las ventajas de este abordaje transdisciplinar en la ciencia es que se fortalece la legitimidad, la habilidad de atraer y retener científicos que están como punta de lanza y a estudiantes con capacidad de análisis y síntesis que den soluciones creativas y útiles a la sociedad y enriquezcan al sistema educativo.

Década de los océanos para México

En 2017 la Asamblea General de las Naciones Unidas proclamó el Decenio de las Naciones Unidas de las Ciencias Oceánicas para el Desarrollo Sostenible (2021-2030). La visión del Decenio de los Océanos es “la ciencia que necesitamos para el océano que queremos”, y prevé un avance en la ciencia de los océanos que desencadenará un cambio radical en la relación de la humanidad con el océano. Su objetivo principal es generar datos, información y conocimientos críticos para tomar decisiones basadas en la mejor ciencia a nivel global, regional, nacional y local. Asimismo, formar una nueva generación de profesionales y técnicos mediante la educación superior, la creación de redes de investigación y una nueva generación de sistemas de observación mejorados, instalaciones e infraestructura, que ayudarán a los países como México, a alcanzar la Agenda 2030. El Decenio también aumentará los niveles de interés y participación de los jóvenes, el público en general en todo el mundo. Todo esto con la finalidad de tener un mejor funcionamiento, aumentar la productividad, la resiliencia, la sostenibilidad y la salud de los océanos en torno a un marco común que garantice que las ciencias de los océanos puedan apoyar plenamente a los países en el logro del ODS 14.

El Instituto EPOMEX-UACAM publicó de manera virtual, a través de su Red de Investigación sobre Mares y Costas (RICOMAR), el libro “La Década del Océano en México 2021-2030: La Ciencia que Necesitamos” (<https://epomex.uacam.mx/view/paginas/5415>), en donde a través de 15 capítulos con la colaboración de 148 investigadores mexicanos, se abordaron temas como contaminación marina, manejo y protección de ecosistemas costeros y marinos, acidificación del mar y sus implicaciones económicas, manejo sostenible de pesquerías, acuicultura sostenible y seguridad alimentaria, áreas marinas y costeras protegidas, subsidios pesqueros, gestión de islas, mitigación y adaptación al cambio climático, gobernanza de comunidades costeras, economía azul, energía marina y desarrollo de estrategias nacionales de investigación y desarrollo en México. Por su parte, el gobierno de México creó el “Plan de Acción Estratégico de México para el Decenio de las Naciones Unidas de las Ciencias Oceánicas para el Desarrollo Sostenible 2021-2030, PAEM” con el fin de identificar

estrategias y acciones con la finalidad de alcanzar los objetivos propuestos por el Decenio. Finalmente, México diseñó un documento que integró siete objetivos generales desglosados en 25 objetivos específicos, cada uno con sus metas, con 44 estrategias y 122 acciones. Epomex-UACAM está contribuyendo al Decenio de los Océanos y a la implementación de la Agenda 2030, a través de todas sus actividades para alcanzar los siete objetivos generales (Tabla 1).

Tabla 1. Objetivos de Epomex al Decenio de los Océanos y a la implementación de la Agenda 2030

Objetivos
1. Un océano limpio. Trabajando en contaminación por hidrocarburos, agroquímicos, metales pesados y microplásticos.
2. Un océano saludable y resiliente. Haciendo restauración de ecosistemas de humedales y manglar en México, Costa Rica-Benín.
3. Un océano productivo. Con el manejo sostenible de pesquerías, y estudiando las cadenas tróficas.
4. Un océano predecible. Con el análisis de vulnerabilidad y riesgos costeros en un clima cambiante, el diseño del Atlas de peligros del Estado, e informando a la sociedad y comunidades costeras sobre los riesgos y su adaptación.
5. Un océano seguro. Trabajando de la mano con protección civil, investigando sobre la percepción de las personas acerca de los peligros del cambio climático y sus efectos, capacitándolas para hacerlas más resilientes.
6. Un océano accesible. Tenemos la información publicada en línea con acceso abierto y equitativo a los datos, la tecnología y la innovación. De igual manera recurrimos a actividades presenciales como talleres y ferias para difundir la información.

De acuerdo con la COI (2020) el Decenio de los Océanos desarrollará capacidades científicas y generará conocimientos que contribuirán directamente a los objetivos de la Agenda 2030 (Figura 4).

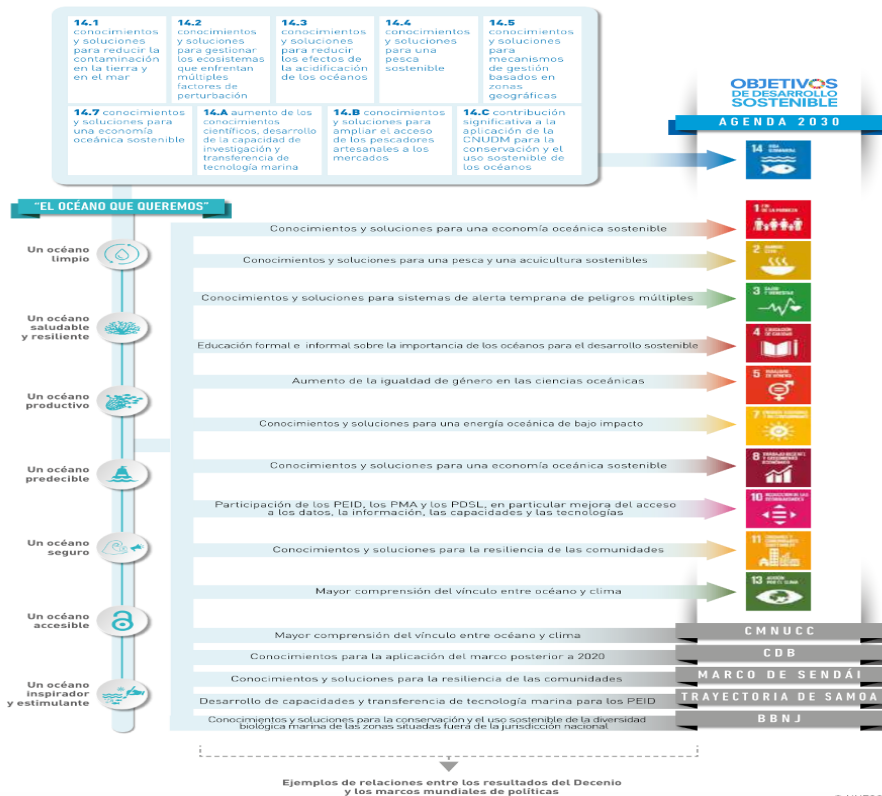


Figura 4. Vínculos del Decenio de los Océanos con la Agenda 2030 y marcos de políticas relacionados (Fuente: COI, 2020).

En el marco del Decenio, se requiere de educación superior y ciencias oceánicas transformadoras que utilicen la Agenda 2030 como marco de referencia, tomando en cuenta que: Cuenten con la participación de los usuarios y actores involucrados.

- i. Se centren en las soluciones
- ii. Tengan visión de futuro
- iii. Abarquen todas las disciplinas e integren activamente las ciencias naturales y sociales, así como las artes y las humanidades.

- iv. Integren a los depositarios de los conocimientos locales e indígenas
- v. Sean transformadoras y flexibles, adaptables a los diferentes contextos
- vi. Integren la diversidad generacional, de género y geográfica en todas sus manifestaciones
- vii. Se transmitan de manera que todos en la sociedad las comprendan y provoquen un cambio de actitud; se compartan abiertamente y estén disponibles para ser replicables.

Esto es lo que ha hecho el Instituto Epomex -UACAM en sus actividades de educación superior, de investigación y de divulgación de la ciencia costero-marina.

Resultados

Desde 1990, Epomex-UACAM ha liderado proyectos de investigación relacionados con sus cinco áreas temáticas: Manejo Costero, Contaminación e Impacto Ambiental, Acuicultura, Recursos Pesqueros Tropicales y Procesos Costeros. Hace 34 años que fue de las primeras instituciones en incluir temas de impacto ambiental en zonas costeras, ordenamientos ecológicos territoriales, manejo integrado de las zonas costeras, en incluir a las comunidades como sistemas socio-ambientales, desarrollar investigaciones para los decretos de dos áreas protegidas costeras Los Petenes (Figura 5a) y la Laguna de Términos (Figura 5b), participando en el diseño y propuesta de la política nacional de mares y costas de México en su primera versión, e incluyendo elementos de riesgo, vulnerabilidad, y medidas de mitigación y adaptación al cambio climático en nuestras actividades de docencia e investigación. Además, fue la única institución mexicana en participar en el Reporte Especial de Océanos y Criosfera en un Clima Cambiante para el Panel Intergubernamental de Cambio Climático (IPCC) en el 2019.



Figura 5. El trabajo de campo de los investigadores del Instituto EPOMEX-UACAM en la región de Los Petenes (a) y la Laguna de Términos (b).

En los 34 años de vida de Epomex-UACAM se han generado 75 Proyectos, los investigadores del Instituto han liderado el 57.3 % de estos y en el 42.7 % de los proyectos, se han integrado como participantes en áreas de ecología, biología, física, química, genética, pesquerías, acuicultura, procesos costeros, hidrología de cuencas, cambio climático, sistemas socio-ecológicos y política de la zona costero-marina a escala regional, nacional e internacional.

Epomex-UACAM pertenece a la Dependencia de Educación Superior de Ingeniería y Ciencias de la universidad, e imparte cursos de licenciatura en las carreras de Biología, IBQ-Ambiental, e Ingeniero Civil. Además, paralelamente a las actividades que desempeñan en el Instituto, los investigadores y profesores de EPOMEX-UACAM han impartido cursos en otras universidades y centros de investigación como la UNAM, Universidad Marista, CINVESTAV Mérida, ENES-Mérida, Universidad Autónoma de Tamaulipas, ECOSUR Campeche, Universidad Autónoma de Tabasco, CETYS Universidad, entre otras. Así, EPOMEX-UACAM ha impartido 82 cursos diplomados nacionales e internacionales, 343 cursos de licenciatura, y 350 cursos a nivel posgrado.

La Maestría Multidisciplinaria para el Manejo de la Zona Costero Marina comenzó en el 2003, sin embargo, fue en octubre del 2012 que la maestría ingresó al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del CONACYT, lo que favoreció el arribo de estudiantes de diversas regiones del país. En estos 21 años, la maestría ha tenido 87 alumnos graduados, el 26.4 % ha continuado con estudios de doctorado en otras instituciones con programas nacionales (n=19) y en programas internacionales (n=4). En cuanto al sector productivo el 72.4 % de los graduados están trabajando en instituciones de educación, investigación o en órganos de gobierno nacionales, y el 17.2 % en la industria privada (Tabla 2). Los egresados han sido reconocidos a nivel nacional e internacional recibiendo premios en diferentes foros por sus trabajos de tesis acumulando en total 27 premios a mejores trabajos de tesis siendo 17 en foros internacionales. Asimismo, se cuenta entre los logros 23 publicaciones en revistas indizadas y 44 publicaciones en revistas arbitradas o capítulos de libros.

Tabla 2. Egresados de la Maestría Multidisciplinaria para el Manejo de la Zona Costero Marina 2003-2024

Egresados de la Maestría de Epomex-UACAM (n=87)	
Egresados que han continuado sus estudios de doctorado (n=23)	En programas nacionales (n=19)
	En programas internacionales (n=4)
Egresados que están en inmersos en la actividad laboral (n=87)	En instituciones de educación, investigación y órganos de gobierno (n=63)
	En la industria privada (n=15)
	En empresas propias (n=5)
	En actividades no productivas (n=2)

Los investigadores y profesores de EPOMEX-UACAM han tenido 148 alumnos de servicio social y prácticas profesionales, han titulado a la fecha 245 alumnos de licenciatura; 128 alumnos de maestría, 29 alumnos de doctorado y han supervisado 11 posdoctorados (Figura 6). Actualmente,

el programa de Doctorado en Ciencias Multidisciplinarias en la Especialidad de Manejo Costero-Marino se encuentra en Consejo Universitario para ser aprobado y la convocatoria para la primera generación será en enero del 2025.



Figura 6. Personal docente, administrativo, y alumnado de la Maestría de Epomex-UACAM 2024.

El Instituto EPOMEX se ha dedicado desde sus comienzos a la divulgación de la ciencia con la publicación de su Boletín Informativo Jaina, que ahora es la revista bianual gratuita en línea Jaina Costas y Mares ante el Cambio Climático, y la Serie Científica que ha editado y publicado 77 libros con el sello EPOMEX-UACAM.

La vinculación con otras instituciones pares nacionales e internacionales ha sido siempre muy importante, así como con el sector público en los tres órdenes de gobierno, el sector de la sociedad civil organizada y el sector privado. Como parte de esta vinculación, se creó la Red Académica de Manejo Costero que después evolucionó en un segundo proyecto a la Red Internacional de Costas y Mares (RICOMAR), cuyo objetivo general es “Contribuir a la atención de los temas nacionales e internacionales en materia de océanos, el aprovechamiento sostenible de los recursos marinos y costeros y la adaptación al cambio climático”. RICOMAR ha impartido cursos, conferencias, participado en congresos, publicado 6 libros desde 2018 y ha establecido vínculos con otras redes nacionales

e internacionales sobre costas, océanos, energía marina y los recursos marinos, tocando siempre los ODS 14 y 13.

EPOMEX-UACAM ha tenido impacto en la sociedad peninsular, en el Golfo de México y en el país a través de estudios, declaratorias, normas, diagnósticos, ordenamientos, programas, análisis de riesgos y educación ambiental. Se ha incidido en los cursos que se imparten en licenciatura y posgrado en los ODS 13 y 14 a través de abordar temas como pérdida de biodiversidad, ecología y manejo de recursos, cambios en los recursos pesqueros, pesquerías sostenibles y economía azul, salud y medio ambiente ante los efectos antrópicos y de cambio climático, sistemas socio-ecológicos ante el cambio climático, desarrollo del atlas de riesgo, alertas tempranas, educación para la adaptación al cambio climático con protección civil, gobierno y propuestas de desarrollo de la política climática y de vida silvestre en Campeche, innovación energética, procesos costeros ante el cambio climático, reforestación de humedales y manglares y cultivo de especies acuícolas, su sanidad y mejoramiento para incidir en la seguridad alimentaria.

De igual forma, El instituto EPOMEX ha participado en la iniciativa STEM apoyando a niñas y jóvenes mujeres a iniciarse en las ciencias con el ODS4, sobre todo desde el punto de vista transdisciplinar que requieren las costas. También se han promovido cada año visitas de alumnos de secundaria y preparatoria a todos los laboratorios de EPOMEX-UACAM para explicarles sobre los proyectos que hacemos y su importancia. Se aceptan alumnos para estancias de Veranos Científicos y del Programa Delfín en los laboratorios del Instituto, involucrando a los alumnos en experiencias vivenciales sobre las ciencias costero-marinas. Los ODS 4, 13 y 14 también se promueven en talleres y ferias en las comunidades costeras con los pescadores, las mujeres, los jóvenes y niños como el FestiMar Mazán Raya 2023 (Figura 7a) y las actividades de Elasmo-GoM (Figura 7b), que con el apoyo de las autoridades municipales, se desplegó todo el personal de EPOMEX-UACAM y sus estudiantes para hacer exposiciones, muestras gastronómicas con raya, talleres con mujeres pescadoras, compilación de recetas, concurso de pesca adulto-niño y pláticas sobre la importancia de

la pesquería sostenible, la importancia de conservar el manglar, y la participación de las mujeres en las pesquerías.



Figura 7. Actividades de divulgación de la ciencia del Instituto EPOMEX en comunidades costeras de Campeche, FestiMar Mazán Raya 2023 (a) y las actividades de Elasmó-GoM 2023 (b).

Discusión y conclusiones

La educación superior que considera el desarrollo sostenible tiene como objetivo en el modelo universitario, difundir y promover un conjunto de principios y valores a través de la gestión, la docencia, la investigación y la extensión universitaria; abarcando numerosos ámbitos como el medioambiente, la igualdad, la paz, la salud, la urbanización sostenible, el cambio climático, la vida submarina, entre otros (Fernández, 2018). Complexus (2015) menciona que se deberán crear nuevos abordajes para el desarrollo sostenible como la construcción social de conocimientos etnoecológicos, reconociendo diferentes formas de conocimiento, entre el conocimiento técnico y científico y los conocimientos locales y tradicionales con mayor participación pública. Desde esta perspectiva, todo esfuerzo de trabajo desde el Instituto Epomex-UACAM se debe ubicar dentro

de un contexto de significación social en las zonas costeras del estado y del país. Al trabajar con sistemas socio-ecológicos, el quehacer científico es, antes que nada, y en última instancia, un proceso de interpretación de significados que resulta en un diálogo hermenéutico con el fin de comprender la problemática y caracterizarla. La promoción de la sostenibilidad como eje orientador del Instituto Epomex-UACAM contribuye al proyecto alternativo de nación que ya agotó el modelo de desarrollo modernizador. El desarrollo sostenible en la UACAM requiere la construcción de canales y tecnologías de aprendizaje flexibles bajo la perspectiva de la formación continua, garantizando el retorno del conocimiento generado a la sociedad. La sostenibilidad ha ido alcanzando una importancia cada vez mayor en todos los ámbitos de la sociedad y sectores gubernamentales, resaltando su carácter transversal, que involucra distintas áreas de la educación superior, tales como, la movilidad, la excelencia, la calidad, la docencia, la investigación, etc., (Fernández, 2018). Es importante reconocer que las universidades se mueven en un ámbito cada vez más globalizado, en constante cambio, con una creciente competencia para atraer a los más cualificados y por la aparición de nuevas necesidades, a las que están obligadas a responder como los retos de la Agenda 2030, la Educación para el Desarrollo Sostenible, la Década de los Océanos y los efectos y adaptación al cambio climático.

El ODS 4 plantea reorientar la educación y el aprendizaje para que las personas tengan la oportunidad de adquirir conocimientos, competencias, valores y actitudes con los que puedan contribuir al desarrollo sostenible; fortaleciendo todos los programas, agendas y actividades de promoción del desarrollo sostenible de EPOMEX-UACAM. Éste como espacio abierto de pensamiento, reflexión y acción se compromete en la solución de desafíos globales y locales y promover la cooperación con otras universidades a escala regional y global para el fortalecimiento de la Agenda 2030. El objetivo 4 propone realizar una serie de acciones garantizando una educación inclusiva y equitativa de calidad y promoviendo oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Las instituciones comprometidas con la sostenibilidad como el Instituto Epomex-UACAM, se preocupan por la gestión ambiental de sus campus. Es importante promover la

educación para la sostenibilidad en todas las carreras y posgrados universitarios, ya que implica fomentar la contribución de la universidad al desarrollo equitativo, incluyente, económico y social de las poblaciones que las mantienen e impulsan. Además, el Instituto Epomex-UACAM como institución al servicio público está obligado a permitir que la sociedad participe de su conocimiento con acciones de extensión, ferias, conferencias y pláticas. Se trata de conseguir mejoras en la sociedad atendiendo a los jóvenes y esperamos próximamente a los adultos mayores. Fernández (2018) sostiene que numerosas instituciones de educación superior han suscrito declaraciones y compromisos de sostenibilidad en la educación, pero únicamente unas pocas realizan actividades docentes relacionadas con el desarrollo sostenible; probablemente debido a la insuficiencia de recursos y escasez de personal con formación específica en este tema. De acuerdo con el World Economic Forum (2023), el impacto social y económico de las universidades del Sur Global es vital, pero hasta ahora invisible. Porque suelen carecer de recursos suficientes para la implementación de los ODS que sí hacen otras universidades, centradas en la investigación pura, la reputación y a menudo, los recursos. La educación superior se encuentra en una posición única para apoyar las acciones gubernamentales a través de todos los 17 ODS. La educación que se imparte en el Instituto investiga políticas y tecnologías relevantes, asesora comunidades locales, hace los descubrimientos de punta de lanza para afrontar los mayores retos del país y del mundo, transfieren sus conocimientos e ideas desde sus aulas y laboratorios a la sociedad a través de colaboraciones con gobiernos y empresas y educa a las siguientes generaciones de líderes. Un ejemplo de esto es el Instituto EPOMEX-UACAM, que desde hace 34 años aborda problemáticas ambientales y sociales locales, regionales y nacionales acerca de los recursos y ecosistemas costeros y marinos de Campeche, la Península de Yucatán y México.

Chankseliani y McCowan (2021) consideran que las universidades como instituciones tienen una larga historia que comenzó como un establecimiento educativo, después se asumió que el conocimiento tenía una función creativa (investigación), y actualmente se le considera una tercera misión que es el compromiso. Las universidades emprenden investigación

fundamental y aplicada en ciencias y humanidades para mejorar la comprensión de la vida. El informe hecho por el Times Higher Education (2023) se enfoca en el progreso que se ha logrado en los países G20 y señala tres oportunidades clave que requieren ser tomadas en cuenta: a) construir bases de investigación más relevantes, b) identificar la cooperación apropiada, c) desarrollar vínculos más fuertes entre el gobierno y las universidades. Si vamos a educar para implementar los ODS en México, necesitamos conocer dónde estamos y cómo estamos como institución de educación superior. Esto se reconoce dentro de la Agenda 2030 que les recuerda a las partes a “conducir revisiones regulares e incluyentes del progreso a nivel nacional y subnacional, las cuales son lideradas por el país e impulsadas por el país”. Por su parte, la Declaratoria Universia (2023) establece *“Proveer a nuestros estudiantes de una formación integral, que incluya conocimiento multidisciplinar, habilidades transversales...”* Además de *“Integrar los desafíos globales y locales en las agendas de investigación de nuestras universidades; incrementar la interdisciplinariedad en la investigación y fomentar la transferencia y amplia divulgación de sus resultados en beneficio de la sociedad”*. Y de *“Incrementar la colaboración con otras universidades, gobiernos, industria y sociedad en general, tanto en docencia, como en investigación y en transferencia, creando sinergias, complementando recursos, escalando iniciativas, reforzando alianzas a través de espacios comunes de educación superior y aprendiendo juntos para crear un mayor valor para la sociedad.”* Esto lo promueve el Instituto EPOMEX-UACAM a través de estancias de profesores, sus cursos de licenciatura y posgrado, que prepara a los estudiantes a ser transdisciplinarios con la Maestría y el Doctorado Multidisciplinario para el Manejo de la Zona Costera-Marina. El Instituto EPOMEX-UACAM provee una experiencia holística a través de cursos académicos en licenciatura, maestría y doctorado, diplomados y conferencias presenciales y en línea, investigación en problemáticas prioritarias para el sureste, Latinoamérica, México y las costas y océanos del mundo, entrenamiento y fortalecimiento de capacidades en laboratorios y en campo, con comunidades y con tomadores de decisiones, y actividades de extensión para apoyar a las mujeres y jóvenes como agentes de cambio y futuros líderes. De acuerdo

con Chankseliani y McCowan (2021) hay un total de 15 universidades en el mundo que han sido reconocidas por su compromiso por abordar los ODS y educar a las futuras generaciones acerca de los grandes cambios globales. Sin embargo, para estos autores todavía se requiere evaluar el impacto en la práctica de estas actividades en la sociedad, más allá de las intenciones o supuestos del trabajo. Los autores mencionan que existen varias preguntas sin responder en términos de las formas y prácticas institucionales que pueden apoyar mejor a los ODS y su influencia en los contextos locales y nacionales. Es importante destacar los objetivos principales de los ODS: terminar con la pobreza extrema, la desigualdad y la injusticia y adaptarse al cambio climático. Por su parte Kopnina (2020) considera que los ODS deberían ser resueltos por la economía inclusiva o el crecimiento económico sostenible, siempre y cuando se asuma que el crecimiento económico puede ser convenientemente desacoplado del consumo de recursos. Es por esto que ella sugiere que la educación superior se planteé como una forma alternativa de educación que enfatice la ética planetaria y el decrecimiento. Las alternativas incluyen aprendizajes indígenas, ecopedagogía, educación ecocéntrica, economía circular, manejo costero integrado, equidad de género, empoderamiento y liberación. Para Chankseliani y McCowan (2021) las universidades deben considerar en la implementación de los ODS en la educación superior: a) evidencias sobre y la conceptualización del potencial de la educación superior para contribuir a los ODS; b) determinar el marco conciso y claro que explique el papel de las universidades en implementar los ODS; c) evaluar el cumplimiento del ODS 4; d) analizar los factores que facilitan o restringen la contribución de las universidades a los ODS, en términos de dinámicas sociales, tendencias globales y políticas de educación superior.

El Instituto EPOMEX-UACAM y la Facultad de Ciencias Químico Biológicas de la universidad han desarrollado una materia para integrarse a la licenciatura en Biología sobre cambio climático y global. Además, EPOMEX-UACAM ha participado en diplomados donde imparte el módulo sobre cambio climático política y legislación, talleres de educación local sobre los riesgos, mitigación, adaptación, reducción de impactos y alerta temprana sobre el cambio climático costero marino. Es importante mencionar que el Instituto

en sus 34 años de vida ha desarrollado proyectos de investigación sobre los ODS 4, 13 y 14, como por ejemplo, la evaluación en el cumplimiento de los compromisos de los ODS 13 y 14 por parte del gobierno mexicano, la percepción de las personas ante los riesgos de inundaciones y elevación del nivel del mar en la ciudad de San Francisco de Campeche, el manejo costero integrado como medida para abordar los riesgos costeros climáticos, el estudio de las islas de calor urbanas en la misma ciudad y medidas de adaptación, los procesos de erosión en las costas del estado, y conservar y utilizar de forma sostenible las costas, los mares y los recursos marinos para lograr el desarrollo sostenible a través del manejo de áreas naturales protegidas, restauración de humedales y manglares, manejo de pesquerías, desarrollo de técnicas de acuicultura, entre otros. Se promueven investigaciones de tesis de licenciatura y posgrado en investigación marina y costera de frontera con impacto social, transferencia del conocimiento a través de publicaciones de difusión y en línea gratuitas, integración con los sectores público, social y privado y promoviendo actividades de cultura de la paz, el respeto a los derechos humanos y el pensamiento crítico.

El Instituto EPOMEX-UACAM se ha caracterizado por un alto grado de integración entre la enseñanza, la investigación y el compromiso con las comunidades, formando fuertes vínculos con el instituto que han resultado en desarrollo social transformativo. Durante la pandemia del COVID-19 que orilló a una crisis global humana y socioeconómica, hizo que el papel de las universidades fuera más visible. Por ejemplo, el Instituto continuó con su misión educativa a pesar de los retos que implicó el impartir cursos, dirigir tesis y colaborar en publicaciones todo de forma virtual por más de un año y medio. Definitivamente hubo universidades que se enfrentaron a numerosas variables que restringieron la habilidad de éstas a contribuir con el desarrollo de sus sociedades, afectando la educación y a sus estudiantes, esto es lo que Unterhalter et al. (2018) llama las condicionantes de la posibilidad. Los investigadores de EPOMEX-UACAM promueven el ODS 14 el manejo costero marino como un proceso de desarrollo sostenible que busca mejorar la calidad de vida de las comunidades costeras de forma que de ellas deriven máximos beneficios de las funciones y valores que proveen los ecosistemas costero-marinos. También busca controlar la destrucción

del ambiente costero-marino y sus recursos relacionados e investigar sobre la contaminación por microplásticos, a través de una planeación proactiva, participativa que ayude a restaurar la salud de los ecosistemas degradados y asegure una productividad continua. Y promueven el ODS 13 en sus proyectos de investigación cuando levantan datos fisicoquímicos y biológicos, socioeconómicos, culturales, entre otros y se ven los cambios que están transformando las corrientes marinas, los procesos costeros, la elevación del nivel del mar, la distribución de poblaciones marinas y costeras, la extinción de especies, etc. También en la intervención con autoridades federales, estatales, municipales y ejidales para que las comunidades costeras fortalezcan su gobernanza ante los riesgos climáticos.

El Tecnológico de Monterrey (2020) plantea qué es lo que pueden hacer las universidades para alcanzar los ODS: 1) Dotar al alumnado y docentes de conocimientos, habilidades y motivación para entender y abordar los ODS; 2) Crear más oportunidades para la creación de capacidades de estudiantes y profesionales en México para abordar los desafíos relacionados con los ODS; 3) Apoyar la investigación interdisciplinar y transdisciplinar necesarios para abordar los ODS; 4) Apoyar y fomentar la innovación para soluciones de desarrollo sostenible en todas las carreras universitarias; 5) Alinear las estructuras de gobierno universitario y las políticas operativas con los ODS.

Podemos concluir que la educación superior es un bien común que se construye con los valores que compartimos de manera colectiva, tales como justicia social y solidaridad y ofrece una visión prometedora para el futuro con un clima cambiante. Fernández (2017) concluye que si bien la UNESCO es muy relevante para fomentar la educación para el desarrollo sostenible en los planes de estudios de las universidades; éstas como EPOMEX-UACAM, promueve distintas iniciativas que abordan la inclusión de los ODS en los sistemas educativos universitarios, además de su iniciativa Yum Kaax que promueve el desarrollo sostenible en los campus tanto en la educación, investigación, así como la gestión universitaria.

Referencias

- Chankseliani, M., y · McCowan T. (2021). Higher education and the Sustainable Development Goals, Higher Education, Springer Nature, 81:1–8 <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00652-w>
- Conanp, (2006). Programa de conservación y manejo: reserva de la Biosfera Los Petenes. México, 1-203.
- COI, (2020). El Decenio de las Naciones Unidas de las Ciencias Oceánicas para el Desarrollo Sostenible (2021-2030), Guía de Ejecución. UNESCO.
- COMPLEXUS (2015). Indicadores para Medir la Contribución de las Instituciones de Educación Superior a la Sustentabilidad, Univ. Guanajuato, 201.
- DOF, (1999). Decreto por el que se declara área natural protegida, con el carácter de reserva de la biosfera, la región de los Petenes del Estado de Campeche. 1-12.
- Espinoza-Tenorio, A., Espejel, I., y Wolff, M. (2011). Capacity building to achieve sustainable fisheries management in Mexico. *Ocean and Coastal Management*, 54, 731–741. <https://doi.org/10.1016/j.ocecoaman.2011.07.001>
- Fernández Pérez, A., (2018). Educación para la sostenibilidad: Un nuevo reto para el actual modelo universitario. *Research, Society and Development*, vol. 7, núm. 4, pp. 01-19, DOI: <https://doi.org/10.17648/rsd-v7i4.219>
- Fuso Nerini, F., Sovacool, B., Hughes, N., Cozzi, L., Cosgrave, E., Howells, M., Tavoni, M., Tomei, J., Zerriffi, H., & Milligan, B. (2019). Connecting climate action with other Sustainable Development Goals. In *Nature Sustainability* (Vol. 2, Issue 8, pp. 674–680). Nature Publishing Group. <https://doi.org/10.1038/s41893-019-0334-y>
- INE, (1997). Programa de manejo del Área de Protección de Flora y Fauna “Laguna de Términos”. seMarnap, Instituto Nacional de Ecología. 1-167.
- Instituto Tecnológico de Monterrey (2020). La Agenda 2030 y el papel de las universidades latinoamericanas. Observatorio del Instituto para el Futuro de la Educación, <https://observatorio.tec.mx/edu-news/rol-de-las-universidades-agenda2030/>

- Kopnina, H. (2020): Education for the future? Critical evaluation of education for sustainable development goals, *The Journal of Environmental Education*, DOI: 10.1080/00958964.2019.1710444
- Le Blanc, D. (2015). Towards integration at last? The sustainable development goals as a network of targets. UN Dep. Econ. Social Affairs. Working paper No. 141, ST/ESA/2015/DWP/141
- Mas, J. F., y Correa-Sandoval, J. (2000). Análisis de la fragmentación del paisaje en el área protegida “Los Petenes”, Campeche, México. *Investigaciones Geográficas. Boletín del Instituto de Geografía*, 43:42-59.
- Miñano, R. y García Haro, M. (2020). Implementando la Agenda 2030 en la universidad. Casos inspiradores, Madrid: Red Española para el Desarrollo Sostenible (REDS), 104 p.
- Nájera González, A., Marceles Flores, S., y Nájera González, O. (2023). Modelos de prospectiva territorial en las zonas costeras turísticas de México: una revisión de literatura. *Revista Administración Pública y Sociedad*, 16.
- Norton, A., Scott, A., Lucci P. y Avia, W. (2014). Taking the sustainable development goals from main basis to effective vision -What’s the roadmap? Overseas Development Institute (ODI) London.
- Ntona, M., y Morgera, E. (2018). Connecting SDG 14 with the other sustainable development goals through marine spatial planning, *Marine Policy Jour.* Vol. 93: 214-222. <https://doi.org/10.1016/j.marpol.2017.06.020>
- OECD (2022), Medición de la distancia para lograr las metas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) –México.
- Peña-Puch, A., Pérez-Jiménez, J.C., Espinoza-Tenorio, A. (2020). Advances in the study of Mexican fisheries with the social-ecological system (SES) perspective and its inclusion in fishery management policy. *Ocean Coast Manag.* 185:1–6. Doi: 10.1016/j.ocecoaman.2019.105065
- Popova, E., Vousden, D., Sauer, W.H.H., Mohammed, E.Y., Allain, V., Downey-Breedt, N., Fletcher, R., Gjerde, K.M., Halpin, P.N., Kelly, S., et al., (2019). Ecological connectivity between the areas beyond national jurisdiction and coastal waters: safeguarding interests of coastal communities in developing countries. *Mar. Pol.* 104, 90–102. <https://doi.org/10.1016/j.marpol.2019.02.050>.

- Plan de Desarrollo del Instituto de Ecología, Pesquerías y Oceanografía del Golfo de México 2022-2026. (2022). Universidad Autónoma de Campeche, 43 p.
- Rivera Arriaga E. L. Alpuche Gual, M. Negrete Cardoso, J. C. Nava Fuentes, E. Lemus Pablo, y C. Arriaga Zepeda, (2012). Programa de Manejo Costero Integrado para el Saneamiento de la Bahía de San Francisco de Campeche. Universidad Autónoma de Campeche. 68 p.
- Rivera-Arriaga, E. (2019). El reto de la gobernanza para el Objetivo de Desarrollo Sostenible 14. P321-334. In: E. Rivera-Arriaga, P. Sánchez-Gil y J. A. Gutiérrez-Lara (Eds.). Tópicos de agenda en la sostenibilidad de las costas y mares mexicanos. Universidad Autónoma de Campeche, Red RICOMAR, 334 p. ISBN 978-607-8444-57-1. DOI: 10.26359/epomex.0519
- TimesHigherEducationReport(2023).<https://www.timeshighereducation.com/>
- Torres-Castro I. L., 2005. Composición y diversidad de peces en dos sistemas cársticos-palustres, los Petenes, Campeche. Tesis de Maestría en Ciencias en Recursos Naturales y Desarrollo Rural. El Colegio de la Frontera Sur (ecosur), Campeche, Camp.
- UNDESA (2021), SDG Global Database, <https://unstats.un.org/sdgs/unsdg>
- Unterhalter, E., Allais, S., Howell, C., McCowan, T., Morley, L., Ibrahim, O., y Oketch, M. (2018). Conceptualising Higher Education and the Public Good in Ghana, Kenya, Nigeria, and South Africa. Presented at the CIES 2018 Annual Conference, México City, México.
- Vidal, L., Vallarino, A., Benítez, I., Correa, J. (2015). Implementación del plan Estratégico Ramsar en humedales costeros de la Península de Yucatán: Normativas y regulación. *Lat Am J Aquat Res.* 43(5):873–887. Doi:10.3856/vol43-Issue5-fulltext-7.
- Villalobos Zapata, G., Gutiérrez Lara, J., y Sánchez, J. A. (2010). Centro de ecología, pesquerías y oceanografía del Golfo de México (EPOMEX) Universidad Autónoma de Campeche, México. *Gulf of Mexico Science*, 28(1–2), 17–21. <https://doi.org/10.18785/goms.2801.04>
- World Economic Forum (2023). Por qué las universidades deben ayudarnos a alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible, <https://es.weforum.org/agenda/2023/09/por-que-las-universidades-deben-ayudarnos-a-alcanzar-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

- Yáñez-Arancibia, A., y Lara-Domínguez, A. (1995). Status and Trends in Coastal Management-Related Training Courses in the EPOMEX Program, México: Structure, Projection, Curricula, and Institutional Arrangement. In B. Crawford, J. Cobb, y L. Chou (Eds.), *Educating Coastal Managers: Proceedings from the Rhode Island Workshop* (1st ed., pp. 45–48). U.S. Agency for International Development.
- Yáñez-Arancibia, A., Lara-Domínguez, A., Rojas Galaviz, J. L., Zárate Lomeli, D., Villalobos Zapata, G. J., y Sánchez-Gil, P. (1999). Integrating science and management on coastal marine protected areas in the Southern Gulf of Mexico. *Ocean y Coastal Management*, 42, 319–344.

Medio ambiente en la educación de las artes visuales

Dra. María Guadalupe Buzo Flores
Dra. Eva Estefanía Jiménez García

Resumen

A través de las Experiencias Educativas y de la mano del compromiso como Universidad pública con el medioambiente y la sostenibilidad, los estudiantes de la Facultad de Artes Plásticas han creado proyectos y obras que promuevan la conciencia ecológica y nuestra interdependencia. Dichos proyectos han sido abordados desde distintas perspectivas y distintos ámbitos, desde la relación que existe en la práctica artística y el uso de materiales, hasta la conciencia del entorno y su cuidado por medio de análisis y reflexiones que decantan en productos visuales.

Dichos productos fueron elaborados en distintas experiencias educativas las cuales son las siguientes: Análisis del Arte Latinoamericano, Análisis del Arte Contemporáneo y Función Social del Arte. Los proyectos son el resultado de una labor académica en donde mediante la mediación artística se construyen puentes de análisis, crítica y reflexión entre el arte y el medio ambiente.

Estas propuestas de mediación artística están planeadas desde cada Experiencia Educativa y son un punto de partida para que las y los estudiantes fortalezcan su formación profesional a través de procesos en donde se vincule el análisis y práctica consciente, es ejercer desde nuestra práctica docente una cultura de sostenibilidad, respeto donde la integridad académica es clave para la proporción de la información, así como la guía y asesoría en cada proyecto.

En este trabajo se describen algunos proyectos desde su planteamiento, desarrollo y resultados que se trabajaron bajo estos preceptos y donde los estudiantes pusieron en práctica la mediación artística desde distintas disciplinas y Experiencias Educativas usando como punto de partida la Cultura Sostenible.

Through the Educational Experiences and hand in hand with the commitment as a public University to the environment and sustainability, the students of the Faculty of Plastic Arts have created projects and works that promote ecological awareness and our interdependence. These projects have been approached from different perspectives and different areas, from the relationship that exists in artistic practice and the use of materials, to awareness of the environment and its care through analysis and reflections that decant into visual products.

These products were developed in different educational experiences which are the following: Analysis of Latin American Art, Analysis of Contemporary Art and Social Function of Art. The projects are the result of academic work in which bridges of analysis, criticism and reflection between art and the environment are built through artistic mediation.

These artistic mediation proposals are planned from each Educational Experience and are a starting point for students to strengthen their professional training through processes where analysis and conscious practice are linked, it is to exercise from our teaching practice a culture of sustainability, respect where academic integrity is key to the provision of information, as well as guidance and advice in each project.

This paper describes some projects from their approach, development and results that were worked under these precepts and where students

put into practice artistic mediation from different disciplines and Educational Experiences using Sustainable Culture as a starting point.

Introducción

Hablar de un mundo sostenible involucra contar con una serie de acciones individuales, grupales, comunitarias, así como con políticas públicas con capacidad para proteger el ambiente y a todos los seres vivos. De acuerdo con el informe del Intergovernmental Panel for Climate Change (IPCC), limitar el calentamiento global a 1.5 °C sería un escenario con gran potencial para conseguir algunos aspectos de desarrollo sostenible y reducir desigualdades Cambridge University Press, Cambridge, UK and New York, NY, USA,201, Sumary for policymakers. <https://doi.org/10.1017/9781009157940.001>

Conscientes de los desafíos que se enfrenta en materia de cambio climático, los y las docentes de la Facultad de artes plásticas de la Universidad Veracruzana nos hemos comprometido con una educación capaz de abordar, reflexionar, discutir y divulgar los objetivos de desarrollo sostenible de las Naciones Unidas. Pensamos que esta es una oportunidad de contribuir a la sensibilización de los estudiantes y que estos, a su vez, mediante su práctica artística, incorporen conocimientos interdisciplinarios que aborden, desde distintas perspectivas y miradas, propuestas que posibiliten el compromiso social.

Ante este panorama, y después de la incertidumbre a que nos enfrentamos desde la pandemia del Coronavirus (Covid-19), es una obligación de las universidades trabajar en proyectos y en aulas en torno a las distintas temáticas y situaciones entrelazadas con el cambio o emergencia climática, como la ha llamado António Guterres, actual Secretario General de las Naciones Unidas.

La universidad debe responder a los desafíos del siglo XXI mediante una formación integral, interdisciplinaria, humanista con responsabilidad social y que dé cuenta de la diversidad sociocultural y medioambiental. En este sentido, es pertinente recordar las palabras de Morin (1999), cuando destaca que debemos inscribir en nosotros varios tipos de conciencia:

planetaria, ecológica, cívica, terrenal y espiritual. Todo ello ayuda a comprender mejor entre nosotros mismos y autocriticarnos con la finalidad de construir un mundo más inclusivo que respete la unidad y la diversidad ecológica y humana con un sentido ético de la comprensión planetaria a la que nos debemos.

Las exigencias profesionales en el mundo actual son cada vez mayores y las instituciones de educación superior no proporcionan respuesta inmediata a las mismas. Los egresados de las licenciaturas, en muchas áreas del conocimiento, se enfrentan a situaciones laborales difíciles y muchas veces se ven en la necesidad de aceptar condiciones adversas de empleo, subempleo o desempleo. La sociedad en su conjunto está subsumida en un mundo socioeconómico con un modelo neoliberal cuyas crecientes exigencias inciden en una mayor brecha entre los países desarrollados y aquellos, como el nuestro, considerados subdesarrollados o en vías de desarrollo.

Con la finalidad de subsanar, en lo posible, dicha brecha es pertinente y urgente dar soluciones para capacitar y formar a las siguientes generaciones con una mirada más abierta, inclusiva, inter y transdisciplinaria que responda a los criterios de sostenibilidad, transversalidad, internacionalidad, democratización y ecología del conocimiento. La universidad, por ende, se manifiesta como puente entre la información, el conocimiento y el aprendizaje, en este caso es la institución que permite la expansión de estos saberes a través del análisis, la reflexión y la práctica.

Vivimos en un mundo donde existe diversidad de personas en todos los aspectos: físico, ideológico, religioso, político, etc. La sociedad se caracteriza por la diversidad y ese aspecto la enriquece, pero eso no significa que siempre haya existido respeto por la variedad de colectivos humanos. Bien sabemos que todavía se lleva al cabo una lucha de varias minorías por conseguir un trato equitativo y respetuoso. Aún existen muchos atavismos en cuanto a diversidad se refiere y numerosos colectivos que son segregados en el ámbito social, económico, religioso, étnico, escolar y otros. La marginación se expresa de múltiples formas desde la falta de aceptación del "otro", el desprecio, la mofa o algún otro tipo de trato diferenciado.

Uno de los mayores retos sociales para conseguir una cultura de la diversidad, la inclusión y el respeto ecológico, implica que sea la sociedad la que cambie sus comportamientos y actitudes con respecto a los colectivos marginados para que dejen de verse sometidos a la tiranía de la normalidad, como la denomina López (2011) y que seamos conscientes y proactivos en cuanto a nuestra ecoddependencia (Riechmann, 2012). Una cultura inclusiva, sostenible y ecológica pretende llegar a otros agentes sociales para quienes ciertos significados no son conocidos.

La Universidad, como Institución educativa, debe cumplir con una función académica y socializadora, con énfasis en su visión principal de brindar resultados centrados en una educación de calidad. Retomando el informe de educación de la UNESCO (2024), es imprescindible que los planes de estudio y marcos curriculares contengan aprendizajes para el desarrollo sostenible y la lucha contra el cambio climático.

En el área de las artes, esta función académica va aunada con el propio curso histórico del arte, hoy en día, de la mano con la ciencia y la tecnología. El arte ha encontrado un nicho donde desarrollar proyectos de carácter social mediante la conciencia ecológica, desde los colectivos activistas, el arte urbano, hasta instalaciones inmersivas. El espacio en donde se desarrolla esta actividad es mutable, pero bajo el mismo objetivo: concientizar a la sociedad sobre los efectos y riesgos del cambio climático.

El cambio climático amenaza la vida de muchas especies en el planeta y por supuesto, a la especie humana y su forma de vida. “Somos interdependientes y ecodpendientes. Pero si eso es así -y así es-, entonces cuando daño al otro, acabo dañándome mí mismo; cuando degrado los ecosistemas, pongo en riesgo mi propia vida; cuando desgarró la red de la vida, obro contra mí mismo” (Riechmann, 2012).

Vivimos en un mundo en el que el ser humano actúa como un dominador, creyendo ser capaz de controlar todo. ¡Nada más lejos de la realidad! Tan simple como recordar el efecto global de la pandemia de Covid-19. Aun así, y después de haber superado los momentos más álgidos de esa situación, la actuación humana parece haber cambiado poco o nada. Hemos vuelto a las actividades cotidianas y hemos olvidado la fragilidad

de la vida, la interdependencia de nuestro medio ambiente y el hecho de que nuestras vidas interactúan con el entorno y con los demás seres vivos.

Aunado a esto, la brecha que se formó en el tejido de las relaciones sociales parece haberse hecho aún mayor, la virtualidad, si bien estrechas canales de comunicación, de alguna manera aísla al humano de la interacción física, el alienar las relaciones sociales afecta directamente en la formación de colectividad, pertenencia e identidad, factores que son imprescindibles para la generación de proyectos que impacten socialmente y para seguir tejiendo la “red de la vida”.

De acuerdo con el discurso del Secretario General de las Naciones Unidas, António Guterres, emitido el día 5 de junio de 2024, con motivo del Día Mundial del Medio Ambiente, mencionó “son ya doce meses consecutivos de los meses más calurosos de la historia (...) Nuestro planeta está intentando decirnos algo. Pero parece que no escuchamos” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] 2024), añadió que la década de 2020 será crucial para limitar el aumento de la temperatura a 1.5 °C. Por lo que es fundamental que los gobiernos actúen de manera comprometida y que emitan políticas públicas capaces de limitar el aumento de la temperatura mediante propuestas tendientes a una menor emisión de gases de efecto invernadero al ambiente, en función que este fenómeno genera variaciones en los patrones climáticos globales y regionales debido a la quema de combustibles fósiles, la deforestación provocada principalmente por el cambio de uso de suelo y la agricultura intensiva. Otro efecto derivado del calentamiento de las temperaturas y el exceso de CO₂ proveniente de las emisiones de combustibles fósiles es el aumento de la acidez del agua del mar que es un 30 % mayor con respecto a niveles preindustriales (UNESCO, 2024)

Otro aspecto que es relevante es la interconexión entre el cambio climático y la crisis hídrica; puesto que fenómenos como el aumento del nivel del mar, el deshielo de los polos, los devastadores huracanes y las impactantes sequías forman parte de los cambios que se presentan cada vez con mayor fuerza. De acuerdo con el atlas de riesgo hídrico elaborado por el Instituto Nacional de Ecología y Cambio Climático (INECC) y

el World Resources Institute (WRI),³⁵ dos terceras partes del país están marcadas como áreas de estrés hídrico. Estas se ubican en las zonas norte y centro, en donde reside la mayor parte de la población y se concentran las principales actividades productivas (Instituto Mexicano de la Competitividad [ICC] 2023) México es un país con graves dificultades de nivel hídrico y con un reparto inequitativo (Boletín UNAM, 20023, DGCS-370).

El Diario Oficial de la Federación publicado el 30 de diciembre de 2020, tiene por tema el Decreto por el que se aprueba el Programa Nacional Hídrico 2020-2024, en el que se abordan diversos aspectos relacionados con la instrumentación de programas, estrategias y acciones puntuales al respecto; sin embargo, es difícil determinar si se ha cumplido con lo establecido en el decreto. Según el reporte de Monitor de Sequía de México, del 15 de abril de 2024, publicado por Conagua, veintisiete estados del país presentan problemas de abastecimiento de agua.

Cultura sostenible

El panorama comentado con anterioridad nos invita a reflexionar sobre nuestra cultura y obligación profesional para actuar desde las aulas, para motivar y desarrollar proyectos, trabajos escolares y documentos de titulación con alguna de esas temáticas, que son sensibles para cada uno de los habitantes de este mundo en aras de fomentar una cultura sostenible.

Toda cultura está organizada a partir de lo simbólico (Giménez, 2005) y todo conocimiento se encuentra acoplado al entorno, el mundo que habitamos es el que nosotros configuramos a través del lenguaje en la convivencia y la aceptación del otro. Maturana (2010, p.47) incorpora las emociones que “tienen una presencia que abre un camino a la responsabilidad en el vivir” y que son la respuesta de nuestro organismo a los estímulos perceptuales en los que estamos inmersos (Merleau-Ponty, 1993).

Los procesos de simbolización han sido abordados por autores de distintas disciplinas como la filosofía, la psicología, el cognitivismo o la educación. Algunos de los más reconocidos son: Ernst Cassirer, Susane Langer, Nelson Goodman, Carl Jung, Jean Piaget, Jacques Lacan, Howard Gardner, Francisco Varela o Humberto Maturana. Cada autor, desde su

área de conocimiento reflexionó sobre los vínculos entre las artes y otras disciplinas. En este sentido, y a través de la experiencia y praxis de alguna actividad artística, es como se despliega la simbolización. Las expresiones artísticas despliegan la comunicación, que, siguiendo a Martín-Barbero (1991) se entienden como un puente, una mediación que cobra vida cuando se comparte un código y un lenguaje en el mundo de la significación, es decir, en la cultura que vivimos y nutrimos.

Una de las funciones del arte es la capacidad crítica, su función social y cultural y su potencial de penetración cultural para situar aspectos que consigan motivar y hasta estremecer a los públicos. La mediación artística está subsumida en la creatividad vista como una posibilidad de expresión que funciona como una metáfora del mundo, de las ideas, de aspectos del yo. Es un modelo de educación artística para la intervención social.

El arte contemporáneo, en ciertos sectores, ha adquirido un compromiso social y cultural y propicia un diálogo de saberes y propuestas interdisciplinarias. Su papel en torno a la mediación artística, en relación con el campo educativo, anima a la confrontación de opiniones, así como a la ampliación de diferencias con el fin de promover encuentros activos a partir de las tensiones internas de las propuestas artísticas que, pasadas por el tamiz de lo que cada uno de los participantes son, y al ponerlas en común, generan nuevas interpretaciones de las obras constituyendo nuevos sentidos sociales.

Para Goodman (1976), el arte permite una relación dialéctica entre lo que sabemos y lo que percibimos, entre lo aprendido y lo experimentado, entre el objeto y el sujeto, entre lo real y lo imaginario, entre lo sentido y lo vivido, entre la forma y los símbolos. Tanto es así, que constantemente, en cada entorno cultural específico, se resignifican elementos simbólicos lo que aporta a los actores esa opción de intervenir en su cultura, de modificarla y transformar significados, actualizando su transmisión.

Sin embargo, no todos los actores sociales están familiarizados con los mismos elementos simbólicos y por ello, se debe tener presente que la mediación artística debe reducir la distancia entre el arte y los públicos, ocasionada por barreras culturales. Es importante propiciar los intercambios

entre las artes e individuos, para generar condiciones favorables para la apropiación y experiencia significativa del público. Estos encuentros se darán de manera equitativa y centrada en el diálogo académico y natural con el entorno cultural, basados en una igualdad de saberes, propiciando las condiciones para generar un nuevo conocimiento entre ambos.

La mediación artística aspira a propiciar nuevas emociones, nuevas ideas e interpretaciones con aquel(llos/as) con quienes colabora. El mediador no podrá convencer si él mismo no se ve interesado por la pasión por el objeto o la acción de la mediación artística. Es fundamental que el proyecto académico y el proyecto de intervención sean compartido, consensuado y retroalimentado, normalmente, se considera que todo proyecto de intervención en el que han colaborado los estudiantes forma parte de un proyecto académico. Por tanto, se podrá descubrir lo que Nicolescu (2005) llama el “tercero oculto”, es decir, los aspectos, emociones, interpretaciones que ni siquiera se pensaba que estuvieran ahí. Como sostiene Bateson (1972, 316): “Lo monstruoso es intentar *separar* el intelecto de las emociones, y considero que es igualmente monstruoso intentar separar la mente externa de la interna. O separar la mente del cuerpo”.

La figura del mediador se podría definir como un perfil complejo, en donde no sólo son las cualidades de comunicación social como son la simpatía, empatía, adaptación son las que sobresalen, sino también su conocimiento y creatividad para motivar estrategias innovadoras y llegar a los diversos públicos con experiencias significativas y emotivas.

Propuestas de mediación ecológica

Partiendo de todo lo antes dicho, en la licenciatura en Artes visuales de la Facultad de Artes Plásticas de la Universidad Veracruzana, se han realizado proyectos artísticos en varias experiencias educativas. Entre ellas están, Análisis del arte latinoamericano, Análisis del Arte Contemporáneo y Función social del arte. Uno de los proyectos desarrollado en 2022-2023, se tituló SUSTENTaRTE, presenta obra gráfica, fotografía, diseño, así como intervenciones e instalaciones artísticas, en donde la sensibilidad es el medio para construir un mundo mejor desde la participación colaborativa,

Esta exposición se inserta en el marco del Foro Académico Arte, Tecnología y Mediación que invita a la discusión, el cuestionamiento y la reflexión crítica del lenguaje artístico, convirtiéndose en un motor de pensamiento crítico y creativo en el campo del arte. El proyecto titulado “SUSTENTARTE”, se presentó en la Casa de los Lagos UV (Universo, 2024).

Objetivo general

Seguir fomentando a través del arte una cultura sostenible dentro del ámbito universitario

Objetivos específicos

Realizar proyectos de carácter visual/plástico o de investigación dentro de las experiencias educativas donde exista una vinculación entre el arte, el proceso y la conciencia ambiental.

Que los proyectos respondan de manera asertiva a alguno de los temas propuestos para su desarrollo.

Metodología

Se propusieron proyectos de investigación con los estudiantes sobre temas relacionados con la emergencia climática, la sostenibilidad y la interdependencia ecológica con la intención de tomar conciencia de la situación actual e iniciar un proceso proactivo de transformación.

Los proyectos se desarrollaron a partir del análisis y el pensamiento crítico que se manifiesta una vez que al estudiante se le proporciona la información y las referencias históricas del arte que este debe aterrizar en un producto visual bajo los temas antes mencionados.

De entre las experiencias coordinadas con distintos grupos estudiantiles se ha hecho una selección de algunas de las obras que se explican brevemente a continuación:

Se solicitó los estudiantes que buscaran obras de artistas latinoamericanos y de otras latitudes en las que destacara algún mensaje sobre la sostenibilidad, la interdependencia ecológica o la importancia del medio

ambiente. Después de investigar al respecto, se recalcó el trabajo fotográfico de fauna silvestre de Sebastião Salgado, de origen brasileño o el del colombiano Guillermo Ossa, así como algunas intervenciones sobre el cambio climático en las obras del danés Olafur Eliasson como el que muestra el deshielo polar. Se dio cuenta de la importancia que ha cobrado en el arte contemporáneo la relación entre el artista y la naturaleza, por lo que se puede hablar de un arte ecológico que reivindica la protección del entorno, tan es así, que, la última Bienal de Venecia o la Feria Art Paris han abordado la temática (<https://www.neo2.com>). Artistas como la estadounidense Marina De Bris, crea indumentaria, al estilo de la alta costura, utilizando materiales de desecho. Por su parte, el mexicano Alejandro Durán realizó un proyecto en la reserva de Sian Ka'an, recuperando los desperdicios que encontró en la isla para crear conciencia al respecto.

Además de las reflexiones del grupo sobre la importancia del cuidado del medio ambiente y del respeto que debemos a los seres vivos; la estudiante de fotografía Diana Laura Reyes Martínez participó capturando fotografías de fauna local y, menciona: "Quizá las fotografías o los medios audiovisuales no nos puedan proporcionar las soluciones que las problemáticas ambientales requieren, pero sí nos pueden ayudar a organizarnos y llevar estas conversaciones a nuestros propios contextos. Teniendo como bandera, el comunicar aquello que quedó impregnado en nosotros"

Otra de las propuestas fue un mural titulado *Vida de ecosistemas terrestres* que refleja la inquietud de cuidado del medio ambiente, propuesta por Rodrigo Arenas Ramos, Alan Jair Hernández Huesca, Cindy Landa Hernández y Ana Paula Siliceo Hernández con la intención de generar conciencia. En el mural se plasmaron unas manos entrelazadas aludiendo a la interacción de la naturaleza con los seres humanos y al compromiso por respetarla y preservarla.

Por último, se realizó una propuesta grupal en donde se utilizó como referencia el Arte Póvera, el cual surgió en la década de los 60 en Italia haciendo uso de materiales "inservibles" o "desechables", se utilizaban recursos no convencionales en la creación de piezas con el fin de cuestionar sobre la creación y el consumo del arte, las piezas resultan una mezcla

entre escultura e instalación y en algunas ocasiones de carácter efímero. En el ejercicio grupal, retomando este concepto se reflexionó sobre el impacto del consumo y cómo afecta al ambiente del que somos parte, cada estudiante proporcionó material que tenían en casa, con este material se realizaron siluetas humanas hechas con basura que poco a poco se transforma en desechos orgánicos como hojarasca, madera y flores.

Conclusión

Los proyectos artísticos de mediación desarrollados en los cursos de 2021 a 2023, permiten pensar en otras maneras de acercarnos a los seres vivos de nuestro entorno, dejando de lado el antropocentrismo e inculcando valores solidarios con el medioambiente que posibilitan la toma de conciencia de nuestra ineludible interdependencia.

Palabras clave: Sostenibilidad, mediación artística, ecología, interdisciplina, sostenibilidad.

Keywords: Artistic mediation, ecology, interdiscipline, sustainability.

Referencias

- Bateson, Gregory. (1972). *Pasos hacia una ecología de la mente*, Buenos Aires: Lumen.
- Boletín (2023) UNAM-DGCS-370. https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2023_370.html, consulta: 19 de agosto de 2024
- CONAGUA. (15 de abril de 2024). Monitor de Sequía de México.
- Diario Oficial de la Federación. (30 de diciembre de 2020). Secretaría de Recursos Hidráulicos y Medio Ambiente. Decreto por el que se aprueba el Programa Nacional Hídrico 2020-2024.
- Durán, Alejandro. (2020-2023). Washed up, <https://alejandroduran.com/>
- Giménez, G. (2005). *Teoría y análisis de la cultura*, México: CONACULTA-DGVC, Instituto coahuilense de Cultura.
- Goodman, N. (1976). *Los lenguajes del arte. Una aproximación a la teoría de los símbolos*, Barcelona: Seis Barral.

- López, M. (2011). “Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones”, *Innovación educativa*, núm. 21, pp. 37-54.
- López, N. (2018). Arquitectura y diseño: Olafur Eliasson clama en Londres contra el cambio climático. Recuperado de https://www.arquitecturaydiseno.es/estilo-de-vida/olafur-eliasson-lleva-su-instalacion-ice-watch-a-londres_2207.
- Martín-Barbero, J. (1991). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*, Barcelona: Gustavo Gili.
- Maturana, H. (2010). *El sentido de lo humano*, Buenos Aires: Granica.
- Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*, Buenos Aires: Planeta.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Francia: UNESCO.
- Nicolescu, B. (2005). “Transdisciplinarity. Present, past and future”, *Ce-trans*: Brasil.
- Riechmann, J. (2012). *Interdependientes y ecodependientes. Ensayos desde la ética ecológica y hacia ella*, México: Siglo XXI.
- IPCC. <https://www.ipcc.ch/sr15/> consulta: 28 de enero de 2024.
- Marina De Bris. (13 sep 2016). <https://www.theguardian.com/artanddesign/gallery/2016/sep/13/trashion-designer-marina-debris-turns-ocean-rubbish-into-high-end-outfits-in-pictures>.
- Neo2 Magazine. (2022). “Arte y ecología. Un viaje sin retorno hacia un arte ecológico”, núm. 179, <https://www.neo2.com/un-viaje-sin-retorno-hacia-un-arte-ecologico>, consulta: 17 de febrero de 2024.
- Organización de las Naciones Unidas. (5 junio 2024). <https://news.un.org/es/story/2024/06/1530306>.
- UNESCO. (2024). La UNESCO quiere que la educación ambiental sea un componente clave de los planes de estudio para 2025, <https://www.unesco.org/es/articles/la-unesco-quiere-que-la-educacion-ambiental-sea-un-componente-clave-de-los-planes-de-estudio-para> consulta: 28 de enero de 2024.
- Universo. (2024). “UV y UGto se reúnen en torno al arte y la sustentabilidad” <https://www.uv.mx/prensa/cultura/uv-y-ugto-se-reunen-en-torno-al-arte-y-la-sustentabilidad/>, consulta: 18 de agosto de 2024.

Por la urgente erradicación del asbesto en México

Dra. Luz Berthila Burgueño Duarte

Resumen

El abordaje del tema emana del trabajo de investigación interdisciplinario alcanzado dentro del Proyecto de Investigación titulado “Abordaje transdisciplinario de la epidemia de mesotelioma maligno pleural por exposición al asbesto en la comunidad de San Pedro Barrientos” ubicada en Tlalnepantla Estado de México, enmarcado dentro de la Convocatoria de los Programas Nacionales Estratégicos FORDECYT 2020-21 ‘Proyectos nacionales de investigación e incidencia sobre procesos contaminantes, daño toxico y sus impactos socioambientales asociados con fuentes de origen natural y antropogénico’. El cual se centra en demostrar que la única opción que tiene México frente al daño generado por el asbesto a la salud y el medio ambiente es su erradicación. Centrándonos en análisis normativos, tanto a nivel nacional como internacional, en estudios de tamizaje y de contaminación en suelo, así como de trabajo de campo en la comunidad de San Pedro Barrientos, dada la exposición al asbesto de esta comunidad derivado de empresas cementeras instaladas en los años 40’s, como Asbestos de México, S.A, que tras operar por alrededor de 50 años y cerrar en 1992, dado el evidente daño a la salud derivado de este agente cancerígeno, sigue siendo un factor de riesgo para la comunidad, pues el deterioro propio del material del edificio sigue liberando fibras de asbesto que llegan al ser humano al ser trasladadas por aire, agua y tierra. Lo que nos lleva al abordaje de la problemática

a nivel nacional, dado el daño exponencial que representa para la salud humana, así como para el inminente daño y deterioro al medio ambiente, todo porque México sigue permitiendo el uso y manejo de este mineral, no obstante que la experiencia internacional nos dice lo contrario, pues a la fecha 67 países ya han prohibido su uso.

Introducción

Desde la Educación Superior trabajamos en aras de generar canales para la protección y defensa al derecho humano a la salud y al medio ambiente sano que está siendo gravemente violentado por la exposición al asbesto en México, causando enfermedades letales como la epidemia de mesotelioma maligno pleural (cáncer de pulmón), entre otras graves enfermedades como lo son asbestosis, placas pleurales, neoplasias del tracto gastrointestinal, cáncer de ovario, cáncer de laringe, cáncer de riñón (Villamizar, 2019:1). Por lo que, desde la investigación científica un grupo interdisciplinario de investigadoras e investigadores, de diversas áreas del conocimiento como lo son la medicina, derecho, antropología, geología, sociología, comunicación y diseño. A partir del año 2022 hemos unido esfuerzos dentro del Proyecto de investigación titulado “Abordaje transdisciplinario de la epidemia de mesotelioma maligno pleural por exposición al asbesto en la comunidad de San Pedro Barrientos” ubicada en el Estado de México. Siendo el ideal común de las diversas disciplinas la salvaguarda a la salud y el medio ambiente sano en México, pues vamos tarde en torno a la tutela efectiva de estos derechos humanos cuando seguimos permitiendo el uso y manejo del asbesto en nuestro país, no obstante ser un mineral cancerígeno de comprobada letalidad. Salvaguarda que no logra alcanzar el actual marco normativo nacional e internacional, así como con Políticas públicas que buscan regular las conductas que socaban estos derechos, así como el establecimiento de los límites permisivos para el uso y manejo del asbesto; pero la realidad es que se siguen permitiendo conductas que vulneran estos derechos humanos, sin ser capaces de regular las reglas mínimas del supuesto uso “seguro del asbesto”.

Lo que debe atenderse y resolverse en atención a las contundentes manifestaciones de la Organización Mundial de la Salud (OMS), al afirmar que

“no hay uso seguro del asbesto”. Lo que nos lleva a sostener que la única solución para defensa de nuestros derechos es la erradicación del asbesto en México, acción que al día de hoy ya han implementado más de 67 países.

Sin duda ya es tiempo de tomar acciones, por lo que a la par de la exploración de la problemática y las acciones realizadas en aras de la toma de conciencia en el tema, el Objetivo de este proyecto plantea el diseño de la Ley Cero Asbesto en México, que actualmente ya se encuentra presentada como Proyecto de Iniciativa de Ley dentro de la Cámara de Diputados e inscrita el 18 de octubre 2023 en la Gaceta Parlamentaria de Cámara de Diputados de la LXV Legislatura. Canal legislativo a través del cual seguiremos haciendo nuestra labor desde la academia, pues la ciencia aplicada va más allá de las aulas, va hacia el ser humano y hacia el diseño de investigaciones con contenido social significativo.

Alcances del daño provocado por el asbesto

Asbesto también conocido como amianto, es un término industrial utilizado para denotar al mineral compuesto por un grupo de seis partículas fibrosas de silicato que ocurren de forma natural en el ambiente, y tienen valor comercial debido a su resistencia a la tracción y a los productos químicos y térmicos de resistencia. Estas partículas fibrosas incluyen cinco minerales anfíboles (actinolita, amosita, antofilita, crocidolita y tremolita) y un mineral serpentino (crisotilo) (Ghio, 2023:1). Hay dos variedades principales de asbesto: las serpentinas, entre las que se incluye al crisotilo o asbesto blanco; y los anfíboles, que incluyen la crocidolita, la amosita, la antofilita, la tremolita y la actinolita (OMS, 2015)

“Las fibras de asbesto pueden ser útiles porque son fuertes, resistentes al calor y a muchos químicos, y no son conductoras de la electricidad. Desde la revolución industrial, el asbesto se ha utilizado para aislar fábricas, escuelas, casas y barcos, al igual que para fabricar partes de los frenos y el embrague de automóviles, tejas para techos, losas para el piso, cemento, textiles y cientos de otros productos” (American Cancer Society, 2023). Por lo que, dadas sus propiedades termo-mecánicas de gran resistencia a altas temperaturas, a la abrasión y fricción, al aislamiento,

entre otras, también ha sido utilizado productos de papel, componentes de transmisión, materias textiles termorresistentes, envases, empaquetaduras y revestimientos.

No obstante, su efectividad para ciertos productos industriales, desde 1938 se generó la primera mención de la relación entre el amianto (nombre otorgado al asbesto) y la incidencia del cáncer, cuando se establecieron los criterios de manejo de los lugares de trabajo asociados al material (Luniewski, 2024:3).

Desde 1973 la Agencia Internacional para la Investigación sobre el Cáncer (IARC) ha sostenido que todas las formas de asbesto son carcinogénicas para el ser humano, lo que ha sido igualmente avalado por la OMS, quien afirma que “no hay uso seguro del asbesto” al ser un contaminante carcinogénico para el ser humano. Y ya desde 2018 la OMS en su apartado de análisis sobre la Eliminación de enfermedades relacionadas con el asbesto, ha identificado que en “el mundo hay unos 125 millones de personas expuestas al asbesto en el lugar de trabajo. Se calcula que la mitad de las muertes por cáncer de origen laboral son causadas por el asbesto. Además, se calcula que cada año se producen varios miles de muertes atribuibles a la exposición doméstica al asbesto”.

Las principales enfermedades relacionadas con el asbesto son: i) derrame pleural maligno, suele manifestarse en los primeros 10 años después de la exposición al asbesto y se caracteriza por la presencia de un derrame pleural que contiene sangre; ii) placas pleurales, son calcificaciones bilaterales localizadas en la pleura parietal, que poco a poco evolucionan en engrosamientos más amplios; iii) asbestosis, fibrosis intersticial generalizada en los pulmones causada por la exposición a fibras de asbesto; iv) mesotelioma, forma poco común de cáncer que afecta al tejido que recubre diversas estructuras, como la superficie externa del pulmón, la superficie interna de la pared del tórax, alrededor del corazón y la cavidad abdominal, entre otras ubicaciones. La relación entre la exposición al asbesto y la aparición de mesoteliomas está tan claramente establecida que estos se consideran un indicador de la exposición (Saba, 2023: 21-23).

Enfermedades cuya exposición se da en primer término dentro de los lugares de trabajo en donde se maneja este mineral, máxime si el personal no cuenta con las medidas preventivas adecuadas, a la par de la constante inhalación de las fibras de asbesto produciendo que éstas se aniden en los pulmones, tracto respiratorio y demás partes del cuerpo (American Cancer Society, 2023); riesgo que se traslada hacia las personas que viven cerca de dichas fábricas o lugares en donde se maneja este mineral, y finalmente todas y todos en la medida que el riesgo se traslada hacia el ambiente en general cuando las partículas de asbesto son liberadas por el natural desgaste de los materiales que contienen este mineral, de tal suerte que el aire o el agua de la lluvia desprenden las fibras de asbesto cuando el material se ha deteriorado, y llega a contaminar ríos, mantos, aire y suelos. La OMS ha sostenido que “la exposición al asbesto en edificios viejos también es una preocupación existente. Si los materiales de construcción que contienen asbesto, tales como el aislamiento más antiguo, las tejas y las losas comienzan a descomponerse con el tiempo, pueden encontrarse fibras de asbesto en el aire interior, lo que pudiera representar una amenaza para la salud humana” (OMS, 2018), repercusiones que se han presentado en los familiares de trabajadores de fábricas de asbesto, quienes están en contacto con las ropas de trabajo u otros insumos que al haber sido utilizados en los sitios con aire contaminado por fibras de asbesto son trasladados hacia los hogares, llevando con ello el cáncer hacia sus familias, pues se ha sostenido que

“En aproximadamente el 80 % de los casos de mesotelioma hay una clara relación causa-efecto con exposición laboral a asbesto, con un amplio espectro de profesiones implicadas. Hay que tener en cuenta la posible exposición ambiental, en general por vecindad con minas o fábricas donde se manipula el mineral o por contaminación a través de la ropa de trabajadores del asbesto. Se ha demostrado una relación dosis-respuesta entre exposición acumulada a asbesto (altos niveles de exposición, duración de la exposición, o ambos) y mesotelioma maligno, y no hay ningún umbral por debajo del cual se descarte el riesgo de contraer la enfermedad”. (Rodríguez 2015, 326)

Asociándose a esta situación la complejidad de su latencia, esto es, el periodo entre la infección y los síntomas o la manifestación de la enfermedad en sí, que se sitúa alrededor de los 40 años, lo que retarda el tratamiento temprano para la prevención del cáncer de pulmón (mesotelioma). Siendo las primeras manifestaciones la disnea, generalmente relacionada con presencia de derrame pleural, y en fases clínicamente tempranas es rara la pérdida de peso o cualquier otro síntoma; más adelante suele aparecer marcada retracción del hemitórax, y el dolor adquiere especial intensidad y persistencia (Rodríguez, 2015).

Lo anterior nos lleva a identificar que las acciones de la prevención hacia esta enfermedad cancerígena se centran en la erradicación del asbesto en todas sus formas, dando especial atención a las acciones de conservación de las estructuras que contienen asbesto, así como a los trabajos de conservación, tareas para remover dicho material (las cuales deben ser sumamente cuidadosas a fin de no liberar fibras de asbesto al ambiente) y por supuesto la visión a mediano y largo plazo de la sustitución, tarea por demás compleja considerando las propiedades y bajos costos que esto genera para la industria, por las ganancias que para éstas representa el uso del mineral. Soluciones que no pueden quedar en manos de las ganancias económicas de la industria, sino en el espacio de la garantía del derecho a la salud y medio ambiente sano de todas y todos.

Hacia la erradicación del asbesto en México

En los últimos cincuenta años más de 67 países en el mundo han prohibido el asbesto en sus territorios, siendo los países europeos quienes han liderado la regulación y prohibición de su uso. Dinamarca fue el primero en prohibir su uso en 1972 y la mayoría de los países de la Unión Europea han prohibido completamente el asbesto según la Directiva 1999/77/CE de la Comisión Europea (Saba, 2023: 50); por su lado, España prohibió el uso del asbesto en 2002, emitiéndose en 2006 el reglamento que regula el trabajo de manipular el ya instalado (Diego, 2020). Mientras que Estados Unidos no obstante su evidente indiferencia hacia la emisión de acciones hacia la tutela del medio ambiente, si bien no ha logrado prohibir el uso del asbesto, sí ha alcanzado su regulación. Y en Latinoamérica, países como

Colombia representan una labor importante en estas acciones con la prohibición del asbesto el año 2019 mediante la emisión de la Ley Ana Cecilia Niño en Colombia. Esto por enunciar algunos ejemplos, frente a los cuales es evidente que urge que México se sume a estas acciones.

Urgencia que emana de los resultados que se han evidenciado según estudios que destacan el aumento de muertes producto de mesotelioma pleural, pues no obstante estas acciones de prohibición del asbesto, la exposición a construcciones y materiales que contienen asbesto siguen siendo una amenaza latente. Realidad que se evidencia con los estudios que comenta Diego Roza:

“A pesar de las predicciones sobre el declinar del mesotelioma tras su prohibición en la mayoría de los países industrializados, su incidencia está aumentando globalmente, particularmente en mujeres. Puesto que la exposición ocupacional es la causa más frecuente de mesotelioma, éste aparece más frecuentemente en varones con una proporción entre sexo masculino y sexo femenino (M: F) de 4-8:1 y con una edad media de 74 años. Sin embargo, cuando el mesotelioma es debido a causa medioambiental la proporción M:F es 1:1 y la edad media es 60 años. Esto es lo que demuestra el artículo en el que se estudiaron los casos fallecidos por mesotelioma en EE. UU. registrados en los Centros para Control de Enfermedad y Prevención entre los años 1999-2010, y que muestra cómo con los años la relación M: F ha ido cayendo hasta situarse en 1:1, lo que sugiere una mayor proporción de mesoteliomas debidos a causas medioambientales”. (Diego Roza, 2020)

Sin duda se trata de un problema mundial y de salud pública respecto del cual en México urge dar el primer paso, pues los trabajos emanados de la prohibición serán una labor de años, pero bien vale la pena cuando tenemos un compromiso incluso con los no nacidos, quienes al momento de nacer tendrán derecho a exigirnos su derecho a gozar de un medio ambiente sano.

Los contrasentidos del marco normativo mexicano

Desde el ámbito Constitucional la salud y el medio ambiente sano se instauran como derechos humanos, los cuales son inherentes a toda persona, así como inalienables e imprescriptibles; estando consagrado en su artículo 4to., párrafos cuarto y quinto que “toda Persona tiene derecho a la protección de la salud” y que “toda persona tiene derecho a un medio ambiente sano para su desarrollo y bienestar”. Prerrogativa que si bien, por un lado reconocen estos derechos, también hacen imprescindible la existencia de los canales para su exigibilidad, por lo que el citado artículo agrega que la Ley definirá las bases y modalidades para el acceso a los servicios de salud y establecerá la concurrencia de la Federación y las entidades federativas en materia de salubridad general, conforme a lo que dispone la fracción XVI del artículo 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Constitución)vigente, debiendo definir a su vez, un sistema de salud para el bienestar, con el fin de garantizar la extensión progresiva, cuantitativa y cualitativa de los servicios de salud para la atención integral y gratuita de las personas que no cuenten con seguridad social.

Y por cuanto hace al derecho al medio ambiente sano, la propia Constitución establece el compromiso a cargo del Estado, sosteniendo que el daño y deterioro ambiental generará responsabilidad para quien lo provoque en términos de lo dispuesto por la ley. Derechos constitucionales que son ampliados con base al marco internacional vinculante, en atención a lo cual el principio *pro persona* amplía la gama de vías legales para la más amplia salvaguarda y exigibilidad jurídica de nuestros derechos humanos que deberían ser atendidos en el marco de compromisos internacionales (Organización Internacional del Trabajo, OIT) como: Convenio N° 81 sobre la Inspección del trabajo (1947), Convenio N° 139 sobre El cáncer profesional (1974), Servicios de salud en el trabajo (1985), Convenio N° 176 sobre Seguridad y salud en las minas (1995), el Marco promocional para la seguridad y salud de los trabajadores (2006), Acuerdo de París (2016), Acuerdo de Escazú, instrumento vinculante emanado de la Declaración sobre la Aplicación del Principio 10 de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Desarrollo Sostenible (ratificado por México el 2020).

Pero no basta con ser un país firmante de los compromisos internacionales, lo relevante es dar debido cumplimiento a lo asumido en dichos Tratados, ya basta de tanta letra muerta que no garantiza nuestros derechos.

Esa visión miope que tiene la normatividad mexicana, por un lado permite el uso y manejo de asbesto a la par que en otras políticas públicas deja clara la necesidad de erradicarlo, como lo hace con la emisión de la Restricción estipulada en el Anexo Técnico del año 2020, relativo a la Red de Transporte del servicio público de transporte de pasajeros de la Ciudad de México, al establecer que el uso de frenos de disco fuera con material de pastas de fricción libre de asbesto, a fin de cumplir con la norma de balatas SAEJ 661 o equivalente, tanto de las pastillas delanteras sin asbesto y pastillas de freno traseras sin asbesto. Lo que evidencia que en nuestro país no se desconoce el daño que genera la liberación de fibras de asbesto (en este caso producto de la fricción de las balatas al momento del frenado del vehículo), pese a lo cual no se ha actuado en consecuencia con medidas eficientes.

A la par de estas polarizaciones contamos con posturas intermedias, como la establecida en la Norma Oficial Mexicana (NOM) relativa a la imperiosa necesidad de establecer límites y requisitos sanitarios para el proceso y uso del asbesto, de ahí que en 2016 se emite la “NOM-125-SSA1-2016, Que establece los requisitos sanitarios para el proceso y uso de asbesto”, la cual reconoce la peligrosidad que conlleva el uso y manejo de este mineral cancerígeno, dejando establecido en su numeral 1.1. que su objetivo es “establecer las especificaciones sanitarias que deben cumplir los establecimientos dedicados al proceso y uso del asbesto, con el fin de reducir los riesgos a la salud del personal ocupacionalmente expuesto a las fibras de asbesto”, delegando la responsabilidad de vigilar su cumplimiento a la Secretaría de Salud a través de la Comisión Federal de Protección contra Riesgos Sanitarios (COFEPRIS).

Frente al evidente daño derivado de la exposición al asbesto resulta relevante identificar los alcances y límites de la legislación mexicana vigente en la materia, a fin de poder señalar que, no obstante que en alguna normatividad se reconoce la dañinidad letal del asbesto, no se alcanza

a tener controles idóneos para su manejo, por lo que sostenemos que la legislación existente es omisa y negligente en el cumplimiento de sus compromisos constitucionales de salvaguardar nuestro derecho humano a la salud y medio ambiente sano. De ahí que la vasta legislación que debería normar el tema resulta ineficaz, y nos referimos a la Ley Federal de Responsabilidad Ambiental (7 de junio 2013), Ley General de Cambio Climático (6 de junio 2012), Ley General del Equilibrio Ecológico y la Protección al Ambiente (28 de enero 1988), Reglamento de la Ley General del Equilibrio Ecológico y la Protección al Ambiente en materia de evaluación del Impacto Ambiental (30 de mayo 2000), Reglamento de la Ley General del Equilibrio Ecológico y la Protección al Ambiente en materia de registro de emisiones y transferencia de contaminantes (3 de junio 2004), Reglamento de la Ley General del Equilibrio Ecológico y la Protección al Ambiente en Materia de Prevención y Control de la Contaminación de la Atmósfera (25 de noviembre 1988), Reglamento de la Ley General de Salud en materia de Sanidad Internacional (7 de octubre 1985).

Y cómo no ser ineficaz si toda esta normatividad presenta contrasentidos como, por citar alguno, el establecido en el artículo 6 de la Ley Federal de Responsabilidad Ambiental, que surge como instrumento reglamentario a lo dispuesto en los artículos 4 y 17 de la Constitución, sosteniendo que:

“Artículo 6º.- No se considerará que existe daño al ambiente cuando los menoscabos, pérdidas, afectaciones, modificaciones o deterioros no sean adversos en virtud de:

I. Haber sido expresamente manifestados por el responsable y explícitamente identificados, delimitados en su alcance, evaluados, mitigados y compensados mediante condicionantes, y autorizados por la Secretaría, previamente a la realización de la conducta que los origina, mediante la evaluación del impacto ambiental o su informe preventivo, la autorización de cambio de uso de suelo forestal o algún otro tipo de autorización análoga expedida por la Secretaría; o de que,

II. No rebasen los límites previstos por las disposiciones que en su caso prevean las Leyes ambientales o las normas oficiales mexicanas.

La excepción prevista por la fracción I del presente artículo no operará, cuando se incumplan los términos o condiciones de la autorización expedida por la autoridad”.

Como se observa del artículo antes transcrito, la responsabilidad de la persona física o moral que emite la conducta vinculada al menoscabo ambiental se exime, no porque se acredite la inexistencia de un daño al ambiente, sino cuando el responsable manifieste expresamente haber actuado dentro de los parámetros autorizados por la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales, para lo cual deberíamos contar con algo que no tenemos: una efectiva evaluación de impacto ambiental y labores adecuadas y eficientes de vigilancia por parte de la autoridad. Y al no contar con ello nos preguntamos, ¿basta con las Hojas de seguridad que se utiliza en las industrias, y a través de la cual se identifican los riesgos de los trabajadores expuestos al asbesto para que el resultado de mesotelioma pleural y el deterioro al medio ambiente generado por el uso y manejo de este mineral ya no sea un daño al ambiente ni menoscabo a la salud?, ¿ante la calidad de garante que asume la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales es procedente una denuncia en contra ésta, por los daños a la salud y medio ambiente derivados de la autorización del manejo del asbesto pese a que está altamente probado el efecto cancerígeno y de daño ambiental que éste genera? Estas interrogantes dejan claro cómo la propia legislación juega con los términos, y pretende acotar el alcance del daño al ambiente en un contexto de carácter argumentativo y exculpatorio, en lugar de un alcance normativo que conlleve el nexo causal de la conducta hacia el resultado de lesión o peligro que conlleva.

En este análisis de responsabilidades, y en aras de identificar la eficiencia de la vigilancia llevada a cabo por la autoridad encargada de vigilar el cumplimiento de la NOM-125-SSA1-2016 (dada la relevancia que el cumplimiento de ésta conlleva para la contención de las enfermedades y deterioro al medio ambiente causadas por el asbesto), dentro de las

acciones llevadas a cabo en el Proyecto de investigación en comento, el 8 de septiembre 2022 mediante la Plataforma Nacional de Transparencia, a fin de conocer las políticas públicas implementadas por la COFEPRIS se solicitó a esta Autoridad los siguientes documentos e información: Listado de sustancias tóxicas de acuerdo al Artículo 123, Fracción III de la Ley General de Salud, publicada en la Gaceta Sanitaria el 26 de octubre de 1987; Acuerdo que establece las mercancías cuya importación y exportación está sujeta a regulación por parte de las dependencias que integran la Comisión Intersecretarial para el control del Proceso y uso de Plaguicidas, Fertilizantes y Sustancias Tóxicas, publicado en el diario oficial de la Federación el 26 de octubre de 2020; Catálogo de actividades del sistema de Clasificación Industrial de América del Norte (SCIAN) la cual permite identificar mediante un código y descripción las actividades sujetas al Aviso de Funcionamiento o Licencia Sanitaria, publicado en la página de la COFEPRIS el 03 de julio de 2018; número de muestreos que han realizado para determinar niveles de asbesto en el ambiente; el valor límite de exposición; medidas correctivas que se han aplicado por sobrepasar estos niveles; los programas de apoyo para prevención de daños a la salud del Personal ocupacionalmente expuesto; capacitación y entrenamiento para prevenir enfermedades respiratorias que han realizado; el número de personal responsable de vigilar el cumplimiento de la NOM-125-SSA1-2016 en cada Estado de la República; las empresas a nivel que fueron supervisadas por el uso de asbesto. Solicitud de información que fue turnada a las áreas administrativas adscritas a la COFEPRIS, a efecto de que se realizara una búsqueda exhaustiva y razonable para localizar la información, y una vez que se realizó ésta el 14 de septiembre 2022 esta autoridad informó:

no se advirtió resultado alguno, por lo que se desprende que dicha información es INEXISTENTE” señalando además que conforme al criterio 14/17 emitido por el Pleno del Instituto Nacional de Transparencia y Acceso a la Protección de datos personales define la inexistencia como “Una cuestión de Hecho que se atribuye a la información solicitada e implica que esta no se encuentra en los archivos del sujeto obligado, no obstante que cuenta con la facultad de poseerla.

Sin lugar a dudas esta respuesta evidencía la falta de vigilancia a los límites y requisitos sanitarios para el proceso y uso del asbesto, toda vez que no existe un sistema eficaz de inspección y observancia al cumplimiento de las disposiciones de la NOM-125-SSA1-2016, no hay un modelo de sustitución y remoción del asbesto, no hay medidas para controlar la exposición al asbesto en las fuentes laborales, no se tienen registros de campañas de difusión para sensibilizar a los ciudadanos acerca de los peligros, entre otros riesgos ya que la autoridad encargada de ello conforme lo dispuesto en la NOM, que es la COFEPRIS no tiene dicha información, inexistencia que emana de la inejecución de dicha obligación de vigilancia, lo que conlleva la falta de regulación adecuada de la exposición a este cancerígeno que socaba nuestro derecho a la salud y medio ambiente sano, toda vez que en nuestro país no contamos con las instituciones, normatividad ni idiosincrasia que permita sostener que se puede manejar límites “seguros” para el uso del asbesto. A la par de lo necio que resulta dicho supuesto cuando la OMS, como se ha sostenido, ya ha enfatizado que ‘no hay uso seguro para el asbesto’, por lo que sin lugar a dudas debemos dar paso a su erradicación, so pena de seguir fomentando la impunidad y la inviabilidad de la vida digna que todas y todos merecemos.

Propuesta de iniciativa de Ley Cero Asbesto en México

La falta de vigilancia al cumplimiento de la NOM-125-SSA1-2016, a la par de la ineficacia de la normatividad con que contamos y su inaplicación nos ha llevado al desbordamiento de afectaciones producto de la exposición del asbesto, confrontándonos con otra clara limitación: la inexigibilidad de nuestros derechos a la salud y al medio ambiente sano, ya que si bien es cierto contamos con normatividad que impone sanciones, incluso penales a las personas y autoridades responsables de lesionar estos derechos (sea en forma de acción o de omisión), el proceso para acreditar la lesión o puesta en peligro es altamente complejo, toda vez que el nexo causal entre la conducta y el resultado del daño es difícil de acreditar en un proceso penal y administrativo, por dos cuestiones clave, primero lo costoso que es acreditar la lesión o puesta en riesgo del bien jurídico cuando estamos hablando de pruebas de tamizaje costosas que

se requieren para acreditar el mesotelioma maligno pleural (cáncer de pulmón) u otra enfermedad producto de la exposición al asbesto, y ni qué decir de las pruebas que se requieren para acreditar el deterioro y afectación al medio ambiente producto de las fibras de asbesto que se liberan al ambiente en diversos escenarios (aire, tierra, agua) que a la par de ser sumamente costosas, máxime cuando en nuestro país no se cuenta con estos medios probatorios a nivel de procuración de justicia, “en definitiva, el aspecto más difícil en el diagnóstico de las enfermedades causadas por el amianto sigue siendo la determinación de la exposición” (Ferrer, 2008: 178); y la segunda complejidad se enfrenta al momento de acreditar el nexo causal entre la conducta de la persona o autoridad responsable y ese daño al bien jurídico. En definitiva, el aspecto más difícil en el diagnóstico de las enfermedades causadas por el amianto sigue siendo la determinación de la exposición al mineral y su correlación con el daño a la salud y al medio ambiente, sin embargo y en virtud de que otros países han prohibido el asbesto se pueden tener acuerdos para las determinaciones en territorio nacional.

El tema de responsabilidad penal debe abordarse desde estas complejidades, frente a las cuales juegan un papel relevante los delitos de peligro abstracto y peligro concreto, que para el derecho penal implican un adelantamiento de la sanción previo a la lesión en sí, al sancionar conductas que por sí mismas ponen en peligro el bien jurídico, aunque el nexo causal entre el aporte individual y el resultado sea difícilmente comprobable, ya que los escenarios de responsabilidad penal van más allá de la responsabilidad individual encaminada a resultados concretos, y se centran en una responsabilidad penal colectiva (Burgueño, 2019: 140-141) que debe ser valorada a la luz del injusto penal colectivo que permita centrar el análisis del dolo en la parte cognitiva de la conducta del sujeto activo, esto es, en la capacidad de conocer los alcances que generan nuestras conductas y de la cadena de responsabilidad de éstas al concatenarse con otras conductas desplegadas por el colectivo, sumatoria que finalmente es responsable de las lesiones o puestas en peligro de bienes jurídicos básicos como son la salud y el medio ambiente sano. Tema que se ha tenido oportunidad de profundizar en otros estudios.

Derivado de los análisis y trabajo de campo dentro del Proyecto de investigación podemos sostener que el camino a seguir por México frente al asbesto es su erradicación, al ser un evidente agente cancerígeno y de exposición no solo en algunos lugares de trabajo sino por la comunidad y el medio ambiente en general dada la volatilidad de sus fibras, por lo que, desde el contexto y análisis académico se trabajó en la iniciativa de Proyecto de decreto que expide la Ley General de Erradicación del Asbesto, misma que se presentó ante Cámara de Diputados, siendo signada por las y los Diputados Federales que la secundaron, y en seguimiento al proceso legislativo el 18 de octubre de 2023 fue publicada en la Gaceta Parlamentaria de Cámara de Diputados de la LXV Legislatura, en Palacio Legislativo de San Lázaro, y turnada a las Comisiones Unidas de Salud y de Medio Ambiente y Recursos Naturales, y con Opinión de la Comisión de Presupuesto y Cuenta Pública.

Proyecto de Ley que se propone con la siguiente estructura: Exposición de motivos: derecho internacional, derecho comparado, derecho nacional, derecho a la salud y al medio ambiente; Título Primero. Disposiciones generales. Capítulo I. Del objeto de la ley y definiciones; Capítulo II. De las Autoridades y Organismos; Capítulo III. De las Atribuciones de la Autoridad; Capítulo IV. De la Relación con otras legislaciones; Título segundo erradicación del asbesto en México. Capítulo I. Prohibición de importación y exportación de productos con Asbesto; Capítulo II. De la Prohibición de comercialización, fabricación, formulación, distribución, suministro y uso de materiales y productos del Asbesto; Título tercero gestión, sustitución y remoción del asbesto en México. Capítulo I. De la Gestión de Materiales Susceptibles de Contener Asbesto; Capítulo II. Del Manejo del Asbesto; Capítulo III. De la Sustitución del Asbesto en México; Capítulo IV. De la Remoción del Asbesto en México; Título cuarto medidas para combatir la producción ilegal y el comercio ilícito de productos con asbesto. Capítulo I. De la Vigilancia Sanitaria; Capítulo II. De la Denuncia Ciudadana; Título quinto de las sanciones. Capítulo Único; Título sexto. De los delitos. Capítulo Único; y Artículos transitorios.

Destacándose en sus dos primeros artículos el objeto y finalidades del Proyecto:

“Artículo 1. La presente Ley tiene por objeto prohibir las exportaciones e importaciones como materia prima o productos manufacturados con asbesto, el uso, obtención, elaboración, fabricación, conservación, mezclado, acondicionamiento, envasado, manipulación, transporte, distribución, almacenamiento y expendio o suministro, la comercialización, empaquetado o reempaquetado, venta, distribución y suministro aun gratuitamente del asbesto en fibra o roca, polvo o capas, desperdicio o desecho del amianto y sus productos derivados del mismo. Así como, establecer el proceso de remoción, demolición, reparación, mantenimiento y sustitución del asbesto o de los materiales que contienen asbesto.

Es de orden público e interés social y de observancia general en todo el territorio nacional y las zonas sobre las que la nación ejerce su soberanía y jurisdicción. Y se emite en consistencia a los derechos a la salud y medio ambiente sano consagrados en los párrafos cuarto y quinto del artículo 4 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos”.

Artículo 2. La presente Ley tiene las siguientes finalidades:

- I. Determinar las prohibiciones todos los tipos de asbesto y/o amianto en el territorio nacional;
- II. Promover la salvaguarda de la salud pública de todas las personas en el territorio mexicano por exposición a todos los tipos de asbesto;
- III. Coadyuvar a mantener y proteger un medio ambiente sano y de calidad libre de exposición a todos los tipos de asbesto;
- IV. Establecer la política jurídica para el tratamiento, remoción, sustitución y disposición final de todos los tipos de asbesto, así como de los materiales que contienen asbesto;

V. Promover un Programa Nacional de Vigilancia a la Salud y Epidemiológica de la población expuesta al asbesto y la Atención y Erradicación de las Enfermedades relacionadas con el asbesto;

VI. Establecer procedimientos de remoción, disposición final, y sustitución del asbesto y sus productos. (Gaceta Parlamentaria, 2023)

Como se puede observar, del objeto del Proyecto de Iniciativa de Ley se desprende la regulación de veintidós conductas (exportar, importar, el uso, obtención, elaboración, fabricación, conservación, mezclado, acondicionamiento, envasado, manipulación, transporte, distribución, almacenamiento y expendio o suministro, la comercialización, empaquetado o reempaquetado, venta, distribución y suministro) en torno a la regulación del asbesto en fibra o roca, polvo o capas, desperdicio o desecho del amianto y sus productos derivados del mismo. Lo que nos permite considerar todas las conductas que se relacionan con la extensa maquinaria y colaboración en el entramado colectivo de la elaboración de productos con asbesto y el uso de éstos. Medida que se asume a fin de evitar vacíos legislativos que den pie a acciones de parte de la industria en donde se encuentren las salidas para conductas no prohibidas que les permita continuar con el uso de este agente cancerígeno. De ahí que en su artículo 3, fracción I se proponga la siguiente definición de asbesto: “Asbesto. Forma fibrosa de los silicatos minerales pertenecientes a los grupos de rocas metamórficas de las serpentinas, es decir, el crisotilo (asbesto blanco), y de las anfibolitas, es decir, la actinolita, la amosita (asbesto pardo, cummingtonita-grunerita), la antofilita, la crocidolita (asbesto azul), la tremolita o cualquier mezcla que contenga uno o varios de estos minerales. Estando comprendido tanto al asbesto friable como el no friable” (Gaceta Parlamentaria, 2023), definición que permite abarcar el mineral en todas sus formas, incluso en su forma no friable (cuando está encapsulado al estar mezclado con otras sustancias como el cemento y sus

partículas son difícilmente volátiles) y el friable (en su forma fácilmente volátil al poderse desmenuzar con la propia mano).

Como medida de control, en un estado de derecho donde lamentablemente impera la corrupción y la impunidad, en el Proyecto de Iniciativa en comento se proponen sanciones administrativas como medidas de sanción económica que buscan inhibir las conductas prohibidas, buscando en el mejor de los casos que éstas tengan los efectos disuasorios esperados; no obstante, y conscientes que frente los elevados beneficios económicos que conlleva el tema para la industria, y su consecuente ineficacia inhibitoria, se propone un apartado con la regulación de conductas delictivas, a fin de estar en posibilidad de emitir sanciones penales por conductas como las descritas a continuación:

“Artículo 40. A quien por sí o a través de otra persona a sabiendas de ello o por negligencia introduzca al país, importe, exporte, almacene, mezcle, comercialice, fabrique, formule, distribuya, suministre aun gratuitamente y use materiales y productos que contengan asbesto o cualquier mezcla a base de asbesto o a base de asbesto y carbonato de magnesio, en todas las variedades de asbesto establecidas en los grupos de anfíboles, tales como crocidolita, amosita, actinolita, antofilita, tremolita y demás, así como las variedades del grupo de las serpentinas, como el crisotilo, o cualquier mezcla de asbesto en los términos que define la presente Ley, se le aplicará una pena de uno a nueve años de prisión y multa equivalente de cien a tres mil veces el valor diario de la Unidad de Medida y Actualización vigente”.

Artículo 41. A quien, por sí o a través de otra persona, altere u oculte la información relativa a productos que contengan asbesto en cualquiera de las formas o composiciones aquí expuestas, se le aplicará una pena de uno a nueve años de prisión y multa equivalente de cien a tres mil veces el valor diario de la Unidad de Medida y Actualización vigente.

Artículo 42. Se impondrá pena de uno a cuatro años de prisión y multa equivalente de cien a tres mil veces el valor diario de la Unidad de Medida y Actualización vigente a quien, por sí o a través de otra persona:

I. Transporte o consienta, autorice u ordene que se transporte, cualquier producto que contenga asbesto en cualquiera de las formas o composiciones aquí expuestas a un destino para el que no se tenga autorización para recibirlo, almacenarlo, desecharlo o abandonarlo; II. Destruya, altere u oculte información, registros, reportes o cualquier otro documento que se requiera mantener o archivar de conformidad a la presente Ley y su normatividad reglamentaria;

III. Prestando sus servicios de vigilancia, auditor técnico, especialista o perito en productos que contengan asbesto en cualquiera de las formas o composiciones aquí expuestas faltare a la verdad causando un riesgo a la salud o medio ambiente, o IV. No realice o incumpla las medidas técnicas, correctivas o de seguridad necesarias para evitar un daño o riesgo a la salud o ambiental que la autoridad administrativa o judicial le ordene o imponga en términos de la presente Ley. (Gaceta Parlamentaria, 2023)

Como se observa, las conductas establecidas como prohibidas en estos tipos penales son aquellas consagradas en el propio objeto del Proyecto de Ley, pues lo que se busca es el cumplimiento de éste. De ahí que, a fin de regular todo el andamiaje de conductas que conforman esta industria, se consagran veintidós conductas como verbo núcleo del tipo, a la par de definir de forma amplia el objeto material del tipo penal, consagrado en la amplitud del concepto asbesto que ha quedado debidamente descritos párrafos anteriores.

Se destaca que la forma de autoría con que se puede desplegar esta conducta va más allá de la autoría directa, ya que consagra la responsabilidad de terceros que generan un aporte a la cadena delictiva con

conocimiento o capacidad de conocer la dañiosidad de su aporte individual, de ahí que se integre la parte subjetiva del tipo tanto en su forma dolosa como culposa, al establecerse que la conducta se despliegue “a sabiendas de ello o por negligencia”.

En el artículo 41 se destaca la importancia de sancionar las conductas tanto de acción como de omisión, toda vez que la responsabilidad a cargo de la autoridad y del personal con nivel de mando de las empresas tienen un reproche penal relevante ante esta problemática, de ahí que sus omisiones deben estar claramente identificadas y sancionadas. A la par en el artículo 42 se destacan las diversas formas de autoría como la transportación, el manejo de información y el cumplimiento a las labores de vigilancia que consagra el propio Proyecto de Ley a cargo de las autoridades responsables, con lo cual se busca dotar a la autoridad judicial de elementos que le permitan identificar los diversos niveles de responsabilidad penal en que se pueden ver involucradas las autoridades responsables ante el incumplimiento del objeto de esta iniciativa de ley.

Evidentemente el eje rector para que en México se garantice el derecho a la salud y el medio ambiente sano, actualmente socavado por la exposición directa e indirecta al asbesto no es la imposición de sanciones, sino su erradicación. A la par de ello los procesos adecuados para su remoción y en su momento la sustitución, tarea que nos va a llevar años, por lo que a la par del paso relevante que es la erradicación, se necesita actuar ya con los pasos básicos, como lo es “formar a los médicos, tanto de atención primaria como de especializada, en la recogida de una historia laboral que permita una sospecha etiológica y, como ocurre en otros países, disponer de centros especializados donde sea posible certificar la exposición mediante análisis del contenido pulmonar de asbesto” (Ferrer, 2008: 178-179)

El seguimiento oportuno a quienes presentan los primeros síntomas permitirá atender la dañiosidad de forma pertinente. Recordemos que el lapso de latencia entre la enfermedad producto de la exposición del asbesto y su manifestación llega a ser hasta de 40 años o más (Echegoyen, 2012), por lo que muchas de las secuelas de esta exposición aún están por salir a la luz. Ya no hay tiempo que perder, tenemos suficientes

evidencias de la letalidad de la exposición a este mineral y no estamos haciendo nada al respecto. No hay espacio para decisiones a medias, urge emitir la normatividad que nos lleve a las acciones que de forma inmediata hagan que en México se erradique el asbesto, y que actuemos en consecuencia con la regulación de su remoción y sustitución en plena garantía de nuestro derecho básico, la vida digna.

Conclusiones

El reto que se enfrenta ante la erradicación del asbesto aquí propuesta no es poca cosa, pues a la par de ello se deben dar los trabajos hacia la protección de las construcciones y material ya instalado con contenido de asbesto, así como su remoción ya que “una vez que pierde sus propiedades o se deteriora, el amianto o el material que lo contiene se convierte en residuos, cuya gestión resulta problemática. La posibilidad más popular es poner en la práctica el depósito en vertederos” (Luniewski, 2024:4). Ante lo cual, como sostiene Guadalupe Aguilar, investigadora mexicana e integrante del Proyecto de investigación que nos ocupa (quien por más de 20 años desde el ámbito de la medicina ha estudiado el fenómeno), “lo ideal es que se instalen empresas capacitadas en el manejo de estos residuos peligrosos, para que el confinamiento se haga de manera adecuada y se minimice el riesgo” (Enciso, 2023).

Se cuenta con suficiente evidencia científica sobre el daño que causa este mineral, a pesar de lo cual seguimos sin tomar medidas determinantes y peor aún, sin tomar conciencia de ello; incluso en una de las áreas de San Pedro Barrientos que se ha identificado con importante carga de contaminación de este mineral está por instalarse una fábrica de chocolates. Estos son los absurdos que enfrentamos y ante los cuales se sigue exigiendo por el respeto y salvaguarda de nuestros derechos a la salud y medio ambiente sano.

En este contexto nos sumamos a las orientaciones que hace la OMS junto con la Organización Internacional del Trabajo, y organizaciones de la sociedad civil (OMS, 2018), a fin de trabajar por:

- el reconocimiento de que la forma más eficiente de eliminar esas enfermedades consiste en detener el uso de todos los tipos de asbesto;
- la aportación de información sobre las soluciones para sustituir el asbesto por productos más seguros y el desarrollo de mecanismos económicos y tecnológicos para estimular esa sustitución;
- la adopción de medidas para prevenir la exposición al asbesto tanto *in situ* como durante su eliminación;
- la mejora de los servicios de diagnóstico precoz, tratamiento y rehabilitación de las enfermedades relacionadas con el asbesto;
- la creación de registros y seguimientos de las personas expuestas al asbesto en la actualidad o en el pasado, y la organización de la vigilancia médica de los trabajadores expuestos;
- la información y difusión sobre los peligros de los materiales y productos que contienen asbesto, y la concienciación sobre el hecho de que los desechos que contienen asbesto deben ser tratados como desechos peligrosos.

Con el aporte que se hace desde la investigación académica se alza la voz con un llamado urgente a las y los legisladores a fin de que la iniciativa de Proyecto de decreto que expide la Ley General de Erradicación del Asbesto propuesto desde el Proyecto sea escuchado, analizado y adoptado para elevarse a Ley en esta próxima legislatura. El tema ya no puede esperar más. El tema es de vida o muerte, la exposición al asbesto como agente cancerígeno amenaza nuestras vidas, y éstas son más importantes que cualquier interés económico. Que no nos gane la indiferencia.

Referencias

American Cancer Society, El asbesto y el riesgo de cáncer, 2024. Disponible el:

<https://www.cancer.org/es/cancer/prevencion-del-riesgo/sustancias-quimicas-y-cancer/asbesto.html>

Burgueño Duarte, Luz Berthila, 2019, *Autoría penal por responsabilidad colectiva. Más allá del injusto individual*, Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM. México.

Diego Roza, Carmen, 2020, *Amianto: durmiendo con su enemigo*. Disponible en:

<https://drive.google.com/file/d/1UfRTFNWjgPDjhTedB-jQRVrQtImGrW-Jh/view>

Rufino Echegoyen Carmona y otra, “Asbestosis y mesotelioma pleural maligno”, *Revista de la Facultad de Medicina (México)*, Scielo, México, 2012. Disponible en:

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0026-17422013000600002

Enciso, Angélica, 2023, *Urge prohibir en definitiva el asbesto por cancerígeno*, La Jornada, entrevista a la Dra. Guadalupe Aguilar Madrid. Disponible en:

<https://www.efinf.com/clipviewer/files/d7a279458d19a000d-3735da5062f3189.pdf>

Ferrer, Jaume y Cristina Martínez, 2008, “El diagnóstico de las enfermedades respiratorias causadas por el asbesto”, *Arch Bronconeumol*, España. Disponible en:

<https://drive.google.com/file/d/1Aa7j6h9Q8MP0ozY6AqSFjxn4C4zRqk-Bi/view>

Ghio, Andrew J. y otros, 2023, “Asbestos and Iron”, *International Journal of Molecular Sciences*. Disponible en:

https://drive.google.com/file/d/1ZWEpJWk5o5eMBmNpAFOu07wTsm_dNVI9/view

Łuniewski, Stanisław y otros, 2024, “Plants, Microorganisms and Their Metabolites in Supporting

Asbestos Detoxification—A Biological Perspective in Asbestos Treatment”, *Materials*. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/1x5n-Z3zh-0o9zFpUNLLSKRGVC8-hRV1vl/view>

Organización Mundial de la Salud, (OMS) 2015. Disponible en: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/178803/9789243564814_spa.pdf;sequence=1.2
Agencia para Sustancias Tóxicas y el Registro de Enfermedades (ATSDR). Disponible en: https://www.atsdr.cdc.gov/es/toxfaqs/es_tfacts61.html#:~:text=Asbesto%20es%20el%20nombre%20asignado,forma%20natural%20en%20el%20ambiente.

OMS, 2018, Eliminación de enfermedades relacionadas con el asbesto, Disponible en:

<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/asbestos-elimination-of-asbestos-related-diseases>

Rodríguez, Francisco, *Aspectos diagnósticos y terapéuticos en el mesotelioma pleural maligno*, Revista Médica de Clínica Las Condes, número 26, 2015.

Saba, Manuel; Villamizar, Guillermo Antonio; y Torres Gil Leydy Karina, 2023, El asbesto en Colombia: una investigación sobre sus impactos y desafíos, Editorial Universitaria, 1ª Ed, Cartagena.

Villamizar, Guillermo y otros, 2019, “Asbesto en Colombia. Fundamentos para el debate”, Centro Editorial Facultad de Medicina Sede Bogotá, Colombia.

Normatividad

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2 de mayo 1917, última reforma 22 de abril 2024)

Código Penal Federal (14 de agosto 1931, última reforma 7 de junio 2024))

Gaceta Parlamentaria de Cámara de Diputados LXV Legislatura, Palacio Legislativo de San Lázaro, miércoles 18 de octubre de 2023, Número 6388-III-1-1. Disponible en:

<https://gaceta.diputados.gob.mx/PDF/65/2023/oct/20231018-III-1-1-1.pdf>

Norma Oficial Mexicana NOM-125-SSA1-2016. Que establece los requisitos sanitarios para el proceso y uso de asbesto, Diario Oficial de la Federación del 28 de febrero de 2017, disponible en:

[https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5473226&fecha=28/02/2017#gsc.tab=0.](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5473226&fecha=28/02/2017#gsc.tab=0)

Inclusión a través del Enfoque Intercultural y Herramientas Tecnológicas en Programas Educativos Universitarios

Dr. Guillermo López López

Resumen

Este estudio cualitativo investiga el rol de las universidades en la implementación de programas educativos con enfoque intercultural, centrandó el análisis en el estado de Chiapas, como parte de una región con diversidad cultural. Se utilizó una metodología descriptiva para compilar información sobre el uso de herramientas tecnológicas que facilitan el acceso a la educación superior para comunidades indígenas, pues es un factor que permite economizar. A través de un estudio de casos, se evaluó el progreso educativo derivado de estos programas interculturales. Los resultados muestran que la integración de tecnologías y los enfoques interculturales en los programas educativos ha mejorado significativamente el acceso y la calidad educativa para los estudiantes indígenas en Chiapas, además de lograr el desarrollo en su entorno social. Las conclusiones destacan la importancia de adaptar los programas universitarios a las necesidades culturales específicas para fomentar la inclusión y el desarrollo sostenible de comunidades históricamente marginadas.

Palabras clave: Inclusión, enfoque intercultural, herramientas tecnológicas.

Abstract

This qualitative study investigates the role of universities in the implementation of educational programs with an intercultural approach, focusing the analysis on the state of Chiapas, as part of a region with cultural diversity. A descriptive methodology was used to compile information on the use of technological tools that facilitate access to higher education for indigenous communities, as it is a factor that allows savings. Through a case study, the educational progress derived from these intercultural programs was evaluated. The results show that the integration of technologies and intercultural approaches in educational programs has significantly improved access and educational quality for indigenous students in Chiapas, in addition to achieving development in their social environment. The conclusions highlight the importance of adapting university programs to specific cultural needs to foster the inclusion and sustainable development of historically marginalized communities.

Introducción

En la actualidad, las universidades tienen la responsabilidad de integrar a todos los sectores sociales, incluyendo específicamente a personas provenientes de pueblos y comunidades indígenas. Esta integración busca impulsar el desarrollo de estos pueblos y comunidades, así como aplicar los conocimientos construidos en contextos diversos.

El presente artículo destaca la importancia de las universidades como espacios de inclusión, subrayando que la creación y actualización de programas de estudio con un enfoque intercultural es una respuesta necesaria en la era de la diversidad cultural. Además, el uso de tecnologías de la información facilita el acceso a la educación superior, mitigando los principales obstáculos como la pobreza, la movilidad geográfica y las formas de discriminación. Así, las universidades que implementan programas adaptativos a los roles sociales contribuyen al desarrollo de grupos históricamente vulnerados, como las personas provenientes de pueblos y comunidades indígenas.

Metodología

La investigación realizada fue de tipo cualitativo y analizó el rol de las universidades en la implementación de programas educativos enfocados en la educación intercultural.

Se empleó la técnica de investigación descriptiva, mediante la cual se compiló información relativa al uso de herramientas tecnológicas como facilitadores en el acceso a la educación superior.

Además, se utilizó el estudio de casos para analizar el progreso educativo a través de la implementación de programas con enfoque intercultural en el estado de Chiapas, una región caracterizada por su diversidad cultural.

La inclusión de minorías indígenas en las Instituciones de Educación Superior

La educación es un derecho universal, el cual tiene derecho de acceder toda persona. Como se desprende de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en su artículo 26, su objetivo es fomentar el desarrollo integral de la personalidad y fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales, garantizando igualdad para todos.

En ese sentido, al garantizarse una educación dentro del nivel superior propicia el ejercicio igualitario de los derechos humanos y mejora de forma integral las condiciones de vida de grupos sociales menos favorecidos o que por su condición no se les podía incluir en los programas educativos del nivel superior, como son: personas que no cuentan con ingresos suficientes, los grupos indígenas, así como personas con alguna discapacidad. En esa medida es donde figura precisamente la inclusión social, aunque el concepto ha sido objeto de debate, nos parece adecuado el término que se cita en el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo en el que precisa: “La inclusión social se define como el proceso por el cual se hacen esfuerzos para garantizar la igualdad de oportunidades: que todos, independientemente de su origen, puedan alcanzar su máximo potencial en la vida”. (PNUD, 2016)

Por lo tanto, las Instituciones de Educación Superior son pieza fundamental para materializar la inclusión social, por ejemplo, al constituirse dentro de los programas educativos ejes de interculturalidad o los sistemas abiertos y a distancia con el objetivo de establecer el acceso a la educación superior a los diversos grupos vulnerables o aquellas personas que por alguna condición no pueden acceder a la educación de manera presencial.

En este sentido, las Universidades al crear ambientes más inclusivos para la sociedad propician al crecimiento económico, disminuir los niveles de pobreza y de desigualdades.

Uno de los sectores que actualmente se les ha reconocido en base a su lucha social, son los pueblos originarios, en el que se ha generado espacios dignos en atención a sus demandas de acceso a la educación superior, por lo que han conseguido significativos avances en lo que se refiere a la calidad de vida. Por ello, las Instituciones de Educación Superior han transformado sus modelos educativos enfocados en la creación de programas académicos centrados en regiones rurales y zonas marginadas lo que permite fortalecer las buenas prácticas dentro del entorno social y académico.

Para el año 2013, se consideraba que 1 % de los estudiantes universitarios con procedencia indígena y cuyos padres migraron a las áreas urbanas mejoraban considerablemente la eficiencia y calidad en comparación con las escuelas localizadas en zonas rurales o indígenas. (Armando, 2013)

Ahora bien, con la promulgación de la llamada Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos indígenas, se estableció la educación superior con un enfoque intercultural; actualmente, en el artículo 11 de la mencionada Ley establece que las autoridades educativas de los órdenes federal y de las entidades federativas, garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural y adoptarán las medidas necesarias para que en el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, así como a la práctica y uso de su lengua indígena. Asimismo, en los niveles medio y superior, se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos.

Por otro lado, y de acuerdo a datos proporcionados por la Dirección General de Divulgación de la Ciencia (DGDC), para el año 2022 existían 11 universidades interculturales oficiales en México, las cuales forman parte de la Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública. Hoy en día, se cuenta con 16 universidades, las cuales se localizan en las siguientes Entidades Federativas: Baja California, Campeche, Chiapas, Colima, Estado de Guanajuato, Estado de Guerrero, Estado de Hidalgo, Estado de México, Michoacán, Estado de Puebla, Quintana Roo, San Luis Potosí, Sinaloa, Sonora, Tabasco y Tlaxcala. El avance en comparación al 2022 es de gran importancia, pues esto implica el gran compromiso de las instituciones educativas además como lo señala Marion Lloyd, “se crearon para ofrecer una alternativa a las universidades occidentalizadas convencionales donde se puedan promover los conocimientos tradicionales y el diálogo de saberes”. (Castillo, 2022)

En contrario a las universidades interculturales, también las universidades públicas y privadas han creado programas que permiten la inclusión de grupos vulnerables en el que han demostrado gran satisfacción.

Por su parte Castillo (2022) menciona lo siguiente:

Algunos estudios cualitativos que se han realizado en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM, sobre las experiencias de los estudiantes indígenas, muestran que el hecho de acudir a una institución donde no son minoría y en la que pueden usar la vestimenta tradicional de su comunidad sin enfrentarse a burlas o a comentarios racistas, sí fomenta la autoestima de los estudiantes y la autoidentidad indígena.

Esto quiere decir, que dentro de la población estudiantil de las Instituciones de Educación Superior han demostrado empatía con los grupos indígenas al acudir a espacios educativos sin que se establezca algún tipo de discriminación.

Cabe señalar que la incorporación de estas minorías ha tenido gran éxito, principalmente en las carreras como derecho, contaduría o sistemas computacionales en el que el egresado cuenta con mayores oportunidades. A comparación con el estudio elaborado por (Ortelli, et al, 2011) en el año 2011 en el Estado de Chiapas, para ser más concretos en la Ciudad de San Cristóbal de Las Casas, el cual precisa que dentro de la población estudiantil de la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) y la Escuela de Gestión y Autodesarrollo Indígena de la Universidad Autónoma de Chiapas (EGAI-UNACH) eran protagonistas de conflictos interculturales al ser insertados en los espacios educativos de nivel superior y/o al buscar un trabajo, ya que sentían la necesidad de negar su origen étnico por ser discriminados por los demás compañeros y maestros.

La responsabilidad social de las universidades con los pueblos indígenas

Cuando hablamos de la responsabilidad social de las universidades, nos referimos a su capacidad para interactuar y relacionarse con la comunidad en la que están situadas, lo que conlleva a ir más allá de sus atribuciones tradicionales de enseñanza e investigación.

Al respecto, Mix (2008) señala que la responsabilidad social de la universidad es:

En realidad, es un compromiso amplio que se extiende sobre diversos campos vinculados a la reproducción y perfeccionamiento del modelo social: la equidad, la ciencia, la eficiencia profesional, la cultura y la identidad, el pluralismo ideológico, la ética social, la conservación de la memoria histórica y de la universalidad del saber, y la creación de masa crítica. [...] que implica su actualización frente al avance del conocimiento, y nuevos diálogos con interlocutores que representan fuerzas de renovación social. Emanan este compromiso social de un mandato constitucional. El Estado delega una parte importante de su responsabilidad social en el aparato educacional; en particular en la educación superior. Misión social fundamental de la universidad pública es garantizar la igualdad de oportunidades.

Por ello, al estar sujeto a una responsabilidad frente a la sociedad, las universidades tienen el papel de integrar valores y conocimientos adicionales que benefician a la población. Derivado de esta interacción, asumen un propósito mayor, lo que genera confianza en la sociedad que visualiza a la universidad como una entidad activa y comprometida con el entorno. En consecuencia, este compromiso tiene el potencial de producir cambios significantes al mejoramiento de la calidad de vida de la sociedad, así como del estudiantado.

Por esa razón, las universidades podríamos atribuirles el deber de esparcir la responsabilidad a los pueblos indígenas de tal manera que se garantice el acceso a la educación; además de prevalecer la cultura y la identidad, así como de la memoria histórica que dan origen a la esencia de estos pueblos dentro de los espacios educativos.

Su responsabilidad entonces, en primer momento deberá ser enfocada a los estudiantes universitarios en el que se le asegure al principio el acceso a la educación superior y seguidamente, generar un entorno adecuado para el libre desarrollo lo que conllevará a que las alumnas y alumnos puedan regresar a sus hogares con altos valores y establecer una condición de vida para ellos, sus familias y su entorno social.

La Identidad Universitaria como Política Inclusiva: Promoviendo la Integración de Pueblos y Comunidades Indígenas a través de la Educación Superior

La identidad universitaria se deriva de la identidad social, la cual es definida “como el vínculo afectivo y valorativo generado a raíz de compartir algo en común con otros, como puede ser un mismo origen, una misma raza, una misma religión, un mismo idioma, un mismo género, una misma universidad de formación o un mismo lugar de nacimiento o de procedencia, entre otros”. (Valdez, 2019)

En este orden, se define a la identidad universitaria “al cuerpo de normas, valores, fines, procedimientos y prácticas institucionales (marco local) que posee la universidad, que al orientar su acción como respuesta a un proyecto de sociedad (marco ampliado), le otorgan identidad en un periodo de tiempo determinado.” (Vargas, 2011)

Por ende la identidad universitaria se emplea como una herramienta efectiva, lo que conlleva a que los integrantes de la comuna universitaria mantengan una relación armónica, en el caso específico de México, debemos reconocer la existencia de una amplia cultura en el que cada una de ellas cuentan con rasgos distintivos; sin embargo, no se exenta que los diferentes integrantes de las diversas culturas no puedan estrechar un vínculo social, ya que es en los espacios educativos en el que mayormente se convive, conllevando a mantener lazos de pertenencia como son: estar en las mismas instalaciones, cursar la misma carrera, provenir del mismo lugar de origen, hablar el mismo idioma, contar con los mismos valores, en algunos casos coincidir con la misma religión y cultura así como los mismos ideales políticos, sumando la continuidad de las tradiciones de aquellos estudiantes provenientes de pueblos y comunidades indígenas.

La figura de la identidad universitaria cobra gran importancia, pues es en ella en donde una determinada colectividad - en este caso al conjunto de personas que integran una comunidad universitaria- busca fortalecer un sentido de pertenencia y que trae como resultado la construcción del sujeto de manera individual y es proyectada a la sociedad en su forma general; en el primer caso, implicaría la toma de decisiones y la actitud y, de forma social, sentimiento de pertenencia, la inculcación de valores: solidaridad, lealtad, compromiso, entre otras.

Al contar con una armonía entre los miembros de la universidad, es más fácil que el ingreso de nuevos estudiantes al núcleo académico sea más seguro, ya que no existen obstáculos para su permanencia, toda vez que el grupo que conforman la comunidad aportan diferentes características, bien sean de género, de identidad sexual, religiosa, de etnia, culturales, de discapacidad o de edad, entre otras.

Así, estamos de acuerdo en que la comunidad universitaria está compuesta por diversos perfiles claramente diferenciados según sus funciones (docencia, estudiantado y apoyo administrativo). Aunque cada grupo tiene roles específicos, todos interactúan y colaboran para lograr el resultado final de las actividades propias de la Universidad. Esta interacción

promueve una convivencia saludable y sin exclusión para cualquier persona que se integre a una Institución de Educación Superior.

En este orden de ideas, la identidad universitaria facilita que las personas provenientes de pueblos y comunidades indígenas se integren de manera equitativa a las instituciones. Esto permite un acceso efectivo a la educación superior, la preservación de sus tradiciones y la participación en el progreso científico, beneficiando tanto a la sociedad en su conjunto como a sus propios pueblos y comunidades indígenas. Esta perspectiva se alinea con lo establecido en el artículo 27, numeral 1, de la Declaración Universal de los Derechos Humanos que señala:

“Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten”.

Adicionalmente, al propiciar una integración equitativa de sus estudiantes a través de la identidad universitaria, las universidades cumplen un papel fundamental en la sociedad. Esta integración equitativa no solo facilita el acceso a la educación superior, sino que también promueve un sentido de pertenencia y responsabilidad entre los estudiantes. De esta manera, se refuerza el deber que tiene cada persona respecto a la sociedad, lo cual es esencial para el libre y pleno desarrollo de su personalidad. Al fomentar un entorno inclusivo y respetuoso, las universidades contribuyen a la formación de personas conscientes de su papel en la comunidad y comprometidos con el bienestar colectivo. Esta dinámica es crucial para el desarrollo personal y profesional de los estudiantes, y para la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

El Enfoque Intercultural y las Herramientas Tecnológicas en los Programas Educativos Universitarios en Chiapas

En la actualidad las universidades en México se han adentrado en establecer una educación con enfoque intercultural y estas, a su vez se apoyan de las herramientas tecnológicas con la finalidad de que estudiantes provenientes de pueblos y comunidades indígenas cuenten con acceso a

la educación superior o bien, aquellas personas que por alguna condición no pudiesen continuar sus estudios universitarios de manera presencial, pues como se desprende de un estudio elaborado por la UNESCO en el año 2020, se visibilizaron obstáculos en el acceso a la educación superior como son: la pobreza, la movilidad geográfica y algunas formas de discriminación; de esta manera el uso de la tecnología forma parte indispensable para el desarrollo profesional y quebranta las barreras.

En este contexto, la UNESCO señaló: “Para aumentar aún más el acceso a la ES, las siguientes medidas son cruciales para los encargados de formular políticas y las IES, teniendo especialmente en cuenta la inclusión y retención de las personas vulnerables:

Para las IES:

[...]

- Uso de la tecnología para aumentar aún más el acceso. La tecnología ha demostrado mejorar el acceso a la educación superior, especialmente a través del uso del aprendizaje abierto, a distancia y en línea que ha permitido el acceso a la educación superior a bajo costo. Aprovechar la tecnología adecuada sigue siendo un aspecto importante en el que debe centrarse. Los teléfonos móviles son particularmente útiles aquí dada su amplia disponibilidad y los costos cada vez más asequibles.”

En ese sentido, las universidades han integrado en diversos planes y programas de estudio un enfoque intercultural encaminado al uso de las herramientas tecnológicas, toda vez que en la mayoría de los hogares de México cuentan con alguna de las herramientas tecnológicas como son: los celulares inteligentes, televisión digital, computadora portátil y de escritorio y tabletas; basta con señalar que de acuerdo a la Encuesta Nacional sobre Acceso y Permanencia en la Educación por sus siglas ENAPE, en el 2021 informó que en los hogares del territorio mexicano de una población de 3 a 29 años inscrita en el ciclo escolar 2021-2022, el 95.6 %

cuenta con celular inteligente, 77.5 % con televisión digital, 50.9 % con computadora portátil y escritorio y 22.7 % con tableta.

Por su parte Chiapas al ser reconocido por su amplia diversidad cultural era necesario crear e implementar el modelo educativo con enfoque intercultural como mecanismo de promoción y favorecimiento a las dinámicas sociales de inclusión, aprendizaje y convivencia dentro de los espacios educativos con el apoyo de nuevas herramientas tecnológicas educativas, en el caso concreto la implementación de modalidades de estudio no escolarizada – virtual o mixta - destacando las Universidades Públicas como son la Universidad Autónoma de Chiapas y la Universidad Intercultural de Chiapas, siendo instituciones públicas de educación que promueven la interculturalidad y la pluriculturalidad en el Estado.

En el caso de la Universidad Autónoma de Chiapas cuenta con una la Licenciatura en Gestión para el Desarrollo y la Diversidad a través de la Escuela de Gestión y Autodesarrollo Indígena -con una modalidad mixta-, en donde estudiantes cuentan con una formación intercultural e interdisciplinaria. Además, se creó el Programa de Oferta Educativa para la Inclusión Social, el cual cuenta con 7 siete programas de nivel Profesional Superior Universitario (PSU), todos ellos con modalidad a distancia. Dentro de estos PSU se destacan: 1) Justicia Social al contar con un área de especialización como intérprete de lengua indígena en procesos legales, y 2) Bienestar humano y comunitario al contar dentro de su plan de estudios el tema equidad e inclusión: etnia, género y clase social.

En cuanto a la Universidad Intercultural de Chiapas que es la institución enfocada concretamente en el sistema educativo intercultural, cuenta con 7 licenciaturas las cuales son: Agroecología, Comunicación Intercultural, Derecho Intercultural, Desarrollo Sustentable, Lengua y Cultura, Turismo Alternativo, Médico Cirujano; y dos maestrías: en Economía Social y Solidaria y Estudios Interculturales, cabe resaltar que de los programas ofertados únicamente la Licenciatura en Agroecología cuenta con modalidad mixta.

Conclusión

En conclusión, dentro del ámbito universitario, es fundamental reconocer el gran impacto de las políticas de inclusión, especialmente aquellas que se enfocan en la educación intercultural.

Por otra parte, actualizar los planes y programas de estudio integrando la vanguardia tecnológica, es esencial para responder a los desafíos actuales.

En ese sentido, las herramientas tecnológicas desempeñan un papel crucial en el ingreso y la permanencia de los estudiantes, permitiendo superar las barreras y facilitando el acceso a la educación superior para personas de pueblos y comunidades indígenas. Como observamos, la pobreza y la movilidad geográfica son un obstáculo significativo para estos estudiantes, pero el uso de tecnologías puede mitigar este problema. Además, promover prácticas educativas inclusivas y reconocer la diversidad humana a través de un enfoque intercultural; con ello, las universidades crean una experiencia educativa más adecuada, accesible y amplia para todos.

Referencias

- Armando, A. S. (Julio-septiembre de 2013). Educación Superior e Inclusión Social en México: Algunas experiencias recientes. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 25.
- Cámara de Diputados, Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. <https://web.diputados.gob.mx/leyes?opcion=IVigentes>
- Castillo, N. (17 de febrero de 2022). *Ciencia UNAM*. Obtenido de Dirección General de Divulgación de la Ciencia (DGDC): <https://ciencia.unam.mx>
- Ciencia UNAM, Educación para todos. Universidades interculturales para la población indígena. <https://ciencia.unam.mx/leer/1228/educacion-para-todos-universidades-interculturales-para-la-poblacion-indigena>
- Gobierno de México, Subsecretaría de Educación Superior. <https://educacionsuperior.sep.gob.mx/interculturales.html>
- INEGI, Encuesta Nacional sobre Acceso y Permanencia en la Educación (ENAPE) 2021. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enape/2021/doc/enape_2021_presentacion_resultados.pdf

- Mix, M. R. (septiembre de 2008). El compromiso social de las universidades de América Latina y El Caribe. (H. Vessuri, Ed.) *Educación superior y sociedad*, 179-180.
- Organizaciones de las Naciones Unidas, Declaración Universal de los Derechos Humanos, 10 de diciembre de 1948. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Ortelli, P. &. (noviembre-diciembre de 2011). Jóvenes universitarios y conflicto intercultural: Estudiantes indígenas y mestizos en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. *Perfiles Educativos*, XXXIII, 117. Obtenido de <https://www.iisue.unam.mx/>
- PNUD. (27 de septiembre de 2016). *Inclusión*. Obtenido de Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo en México: <https://www.undp.org>
- UNACH, LANZA UNACH LA CONVOCATORIA DEL PROGRAMA DE OFERTA EDUCATIVA PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL. <https://www.dcs.unach.mx/index.php/sala-de-prensa/item/6534-lanza-unach-la-convocatoria-del-programa-de-oferta-educativa-para-la-inclusion-social>
- UNESCO, Comprender el acceso a la educación superior en las dos últimas décadas. <https://www.iesalc.unesco.org>
- Valdez, A. H. (Julio-septiembre de 2019). La Construcción de identidad universitaria: propuesta de una metodología para las Instituciones de Educación Superior. *Espiraes revista multidisciplinaria de investigación científica*, 3, 79. doi:10.31876/er.v3i31.694
- Vargas, D. C. (noviembre-diciembre de 2011). Aportes para el estudio de la identidad institucional universitaria. *Perfiles Educativos*, XXXIII, 83. Obtenido de <https://iisue.unam.mx/>

La perspectiva ética de la Inteligencia Artificial Generativa en las Instituciones de Educación Superior públicas

Dra. Alma Alejandra Soberano Serrano

Resumen

Partiendo de la idea de que la inteligencia artificial generativa puede revolucionar el proceso de enseñanza-aprendizaje y que permite a la educación ser más personalizada, este trabajo explora algunas de las consideraciones éticas que se deben contemplar al utilizar la inteligencia artificial generativa en las aulas. Por su parte, el papel de los facilitadores debe orientarse a la generación de espacios colaborativos, de trabajo de equipo, de entendimiento y acciones colectivas, en donde el pensamiento crítico se pueda aplicar a la información recabada en favor del respeto a la inclusión, la diversidad y la mejora en la calidad de vida. El objetivo de este trabajo es destacar algunos principios éticos que deben ser considerados desde la teoría y la legislación, y proponer ciertas pautas para utilizar dicha tecnología al interior de las aulas.

La Inteligencia Artificial

La inteligencia artificial (IA) se define como “la habilidad de los ordenadores para realizar actividades que normalmente requieren inteligencia humana” (Rouhiainen, 2018, p. 17). Haugeland (1985) la describe como “la interesante tarea de lograr que las computadoras piensen... máquinas con mente, en su amplio sentido literal”. Luger y Stubblefield (1993) la

definen como “la rama de la ciencia de la computación que se ocupa de la automatización de la conducta inteligente”. El Grupo de Expertos de Alto Nivel en Inteligencia Artificial (High-Level Expert Group on Artificial Intelligence, HLEG) de la Comisión Europea concibe la IA como “sistemas de software (y posiblemente también de hardware) diseñados por humanos que, dado un objetivo complejo, actúan en la dimensión física o digital, percibiendo su entorno a través de la adquisición de datos, interpretando los datos estructurados o no estructurados recopilados, razonando sobre el conocimiento o procesamiento de la información derivada de estos datos y decidiendo las mejores acciones a tomar para lograr el objetivo dado. Los sistemas de inteligencia artificial pueden usar reglas simbólicas o aprender un modelo numérico, y también pueden adaptar su comportamiento analizando cómo el medio ambiente se ve afectado por sus acciones previas” (HLEG, 2019, p. 9).

La IA es un campo de las ciencias computacionales que se centra en la creación de sistemas capaces de realizar tareas que normalmente requieren inteligencia humana. Estas tareas incluyen el reconocimiento de voz, la comprensión del lenguaje natural, la resolución de problemas complejos y el aprendizaje. La IA se basa en un conjunto de datos de entrada, algoritmos y modelos matemáticos que permiten a las máquinas aprender de los datos y mejorar su rendimiento con el tiempo.

El uso de la IA se ha expandido significativamente, con una adopción de hasta el 80 % en países con mayor acceso a desarrollos tecnológicos (Gaceta UNAM, 2023). Este impacto es variado: mientras que existe una profunda aceptación de los procesos y la accesibilidad a soluciones obtenidas a través de la IA, también persisten temores sobre las responsabilidades, repercusiones y consecuencias de su implementación.

Existen numerosos problemas éticos asociados con el uso de la IA, que van desde la protección y seguridad de los datos personales hasta la falta de claridad en la responsabilidad del uso de vehículos automotrices conducidos por IA. Además, hay sesgos derivados de las desigualdades en el acceso a la infraestructura, tecnología y habilidades para el desarrollo y manejo de la IA. Esto plantea la posibilidad de que el uso de la IA pueda

dificultar la promoción y el goce de los derechos humanos o alejar la posibilidad de alcanzar mejores niveles de calidad de vida.

Los principios éticos de la IA

El desarrollo y uso de la inteligencia artificial (IA) ha generado la necesidad de establecer principios éticos que aseguren el respeto a los derechos humanos y promuevan el bienestar. Diversas organizaciones han formulado estos principios, entre las que destacan:

- UNESCO: Creó el primer marco normativo universal sobre ética de la IA, denominado “Recomendación sobre la ética de la inteligencia artificial”, adoptado por todos sus Estados miembros en noviembre de 2021 (UNESCO, 2022).
- OCDE: Promueve el uso de la IA de manera innovadora y confiable, respetando los derechos humanos y los valores democráticos. Sus principios fueron adoptados en mayo de 2019 y actualizados en mayo de 2024 (OECD, 2019).
- Unión Europea: Aprobó en marzo de 2024 la Ley de Inteligencia Artificial, que establece reglas integrales para una IA confiable (Unión Europea, 2019).
- Declaración de Montreal: Elaborada en 2018 por un equipo científico multidisciplinario de Canadá, crea un marco ético para el desarrollo y la implementación de la IA (Dilhac et al., 2018).

COMPARACIÓN DE PRINCIPIOS ÉTICOS

Transparencia

El principio de transparencia es ampliamente aceptado, pero su implementación varía. La UNESCO y la OCDE promueven una transparencia adecuada al contexto, adaptable a diferentes situaciones. La Unión Europea, en cambio, exige una divulgación completa de las decisiones de la IA. La Declaración de Montreal enfatiza la claridad en el funcionamiento de los sistemas.

Seguridad

El principio de seguridad se centra en minimizar daños y prevenir el uso malintencionado de la IA. La UNESCO y la OCDE destacan la prevención y precisión de los sistemas para evitar daños. La UE insiste en la evaluación continua de riesgos, proporcionando una capa adicional de protección. La Declaración de Montreal también subraya la importancia de evitar el uso malintencionado, crucial en entornos educativos.

Privacidad

La privacidad es fundamental en todos los marcos éticos. La UNESCO subraya el derecho de las personas a desconectarse del ámbito digital. La OCDE y la UE enfatizan la protección estricta de datos personales. La Declaración de Montreal añade la necesidad de proteger los datos contra accesos no autorizados y abusos.

Equidad y justicia

La equidad y justicia buscan evitar sesgos y discriminación en la IA. La UNESCO y la OCDE abogan por una IA inclusiva y no discriminatoria, asegurando acceso igualitario a los beneficios de la IA. La UE enfatiza la inclusión y la equidad, reconociendo los riesgos de injusticia si no se diseñan cuidadosamente los sistemas. La Declaración de Montreal destaca la necesidad de evitar sesgos en los datos de entrenamiento.

Responsabilidad

La responsabilidad asegura que desarrolladores e instituciones asuman la responsabilidad ética y legal de la IA. La UNESCO y la UE insisten en la supervisión y evaluación continua de los impactos, proporcionando rendición de cuentas. La OCDE también subraya la supervisión ética. La Declaración de Montreal destaca un desarrollo responsable y ético, asegurando el respeto a los derechos humanos y el bienestar.

Empresas tecnológicas como Google (Pichai, 2018), Microsoft, Nvidia (Huang, s.f.) y OpenAI (Murati, s.f.) también han definido principios éticos

para desarrollar IA de forma responsable, inspirando confianza y alineándose con valores humanos.

PRINCIPIOS COMUNES

Los principios éticos comunes incluyen (Tabla 1):

- **Transparencia:** Proporcionar información significativa y coherente sobre datos, procesos y decisiones de la IA (OCDE, 2019).
- **Seguridad:** Desarrollar sistemas de IA con un enfoque preventivo para minimizar daños involuntarios e imprevistos (UE, 2018).
- **Privacidad:** Respetar el derecho a desconectarse y proteger los datos personales (Declaración de Montreal, 2018).
- **Justicia y Equidad:** Evitar efectos injustos, sesgos y discriminación (Google, 2018).
- **Responsabilidad:** Respetar y promover derechos humanos, asegurando supervisión y evaluación continuas (UNESCO, 2023).
- **Beneficio Social:** Reconocer los beneficios a largo plazo de la IA, como la reducción de desigualdades y la promoción de una competencia justa (OCDE, 2019).
- **Autonomía del Usuario:** Permitir que los usuarios tomen decisiones informadas y controlen su interacción con la IA (UNESCO, 2021).
- **Sostenibilidad:** Desarrollar y utilizar IA de manera ambientalmente responsable (UNESCO, 2021).
- **Innovación Responsable:** Considerar las implicaciones sociales, económicas y ambientales de la IA, así como la transparencia y la rendición de cuentas en su desarrollo (UNESCO, 2021).

Tabla 1. Resumen de los principios éticos de IA propuestos por las instituciones internacionales. Elaboración propia

Principio Ético	UNESCO	OCDE	UE	Declaración de Montreal
Transparencia	Proporciona información significativa y comprensible sobre el uso de IA	Información adecuada al contexto	Divulgación completa de cómo funcionan los sistemas de IA	Claridad en el funcionamiento de sistemas de IA
Seguridad	Enfoque preventivo para minimizar daños	Minimización de daños involuntarios	Evaluación continua de riesgos	Prevención de uso malintencionado
Privacidad	Derecho a desconectarse y protección de datos personales	Protección estricta de datos personales	Derechos de privacidad garantizados	Protección de datos personales
Equidad/justicia	Evitar discriminación y asegurar acceso igualitario	Evitar efectos injustos y discriminación	Inclusión y no discriminación	Evitar efectos injustos y sesgos
Responsabilidad	Protección de derechos humanos y promoción del bienestar	Supervisión y evaluación de impactos	Mecanismos de supervisión y evaluación	Desarrollo responsable y ético
Beneficio Social	En particular para los grupos marginados,	Especialmente en relación con cambios y desigualdades económicas	Prevención, el tratamiento y el control de las enfermedades,	Mejorar las condiciones de vida y la salud, agilizar la justicia, crear riquezas, reforzar la seguridad pública.
Autonomía del usuario	No deben segregar ni cosificar a los seres humanos y las comunidades ni mermar su libertad, su autonomía de decisión	No la describe, pero la incluye dentro de los valores éticos y derechos humanos a proteger	Debe tener debidamente en cuenta la dignidad y la autonomía humanas	No se debe desarrollar SIA para imponer un estilo de vida específico a las personas
Sostenibilidad	Dar cumplimiento a lo establecido en la agenda 2030, “transformar al mundo para el desarrollo sostenible”	Mejorar el bienestar de las personas contribuyendo en economías sostenibles	Beneficiar a las personas y al planeta y contribuir a la consecución del desarrollo sostenible	Los SIA deben alcanzar la mayor eficiencia energética posible y la menor generación de residuos
Innovación responsable	No obstaculizar el desarrollo promoviendo desigualdades	Preservar iniciativas económicas que permitan innovar a todos los usuarios	Este es el organismo creador del concepto. Se busca un equilibrio entre lo público y lo privado	No lo contiene

DESAFÍOS EN LA IMPLEMENTACIÓN

A pesar de los esfuerzos internacionales, la implementación completa y efectiva de estos principios sigue siendo un desafío. Persiste la falta de transparencia y comprensión del funcionamiento de la IA, así como problemas de sesgos y discriminación en los sistemas. La diversidad en los equipos de desarrollo y en los datos utilizados es crucial para avanzar en este principio. La implementación efectiva de estos principios requiere un esfuerzo continuo y coordinado entre gobiernos, empresas, investigadores y la sociedad en general.



Figura 1. Principios éticos rectores comunes a organizaciones internacionales de IA. Elaboración propia

La Inteligencia Artificial Generativa en las Instituciones de Educación Superior (IES)

Dentro de la inteligencia artificial (IA), una de las áreas más destacadas es la inteligencia artificial generativa (IAG), que se enfoca en la creación de contenido nuevo y original a partir de datos existentes. A diferencia de otras formas de IA que clasifican datos o toman decisiones basadas en patrones aprendidos (como el aprendizaje automático), la IAG produce datos nuevos que son similares a los datos de entrenamiento. Esto se logra mediante algoritmos que aprenden la estructura subyacente de un conjunto de datos y luego usan ese conocimiento para generar nuevo contenido (Goodfellow et al., 2014).

Dos componentes fundamentales en la IAG son los modelos y la gran cantidad de datos que utilizan (Figura 2). Los modelos de lenguaje de gran tamaño (Large Language Models, LLM), basados en arquitecturas avanzadas de redes neuronales profundas, son esenciales en la IAG. Los principales modelos de LLM incluyen las Redes Generativas de Confrontación (Generative Adversarial Networks, GAN) para la generación de imágenes, introducidas por Goodfellow y sus colegas (2014), y el modelo Transformer de Vaswani y colegas (2017), que revolucionó la generación de texto y otros tipos de datos. Para entrenar modelos efectivos, se requieren grandes cantidades de datos.

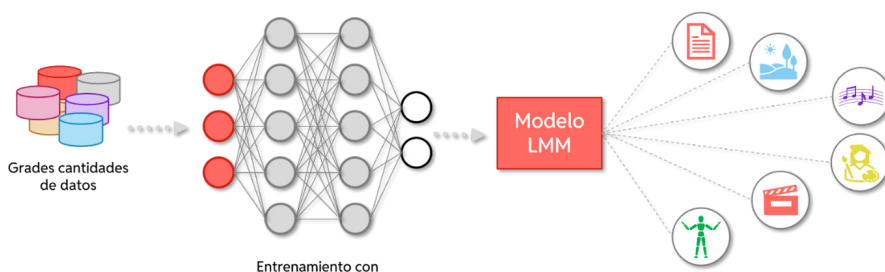


Figura 2. Proceso de generación de la IAG. Elaboración propia.

Los LLM, un tipo específico de modelo dentro de la IAG, se centran en la generación y comprensión del lenguaje natural. Se utilizan en aplicaciones

de IAG para generar texto, como la escritura de artículos, la creación de contenido para chatbots y la generación de descripciones de productos. Los asistentes virtuales, como ChatGPT de OpenAI y Copilot de Meta, utilizan LLM para mantener conversaciones naturales, sugerir respuestas y proporcionar información contextual basada en el texto ingresado por el usuario.

Los principales modelos de IAG actuales incluyen GPT-3 y GPT-4 de OpenAI, Llama 3 de Meta, Gemini de Google y Watsonx.ai de IBM y MIT. La IAG se aplica en una amplia gama de áreas, desde la generación de texto e imágenes hasta la creación de música y arte. Algunos ejemplos destacados son: generación de texto (GPT-3 y GPT-4); generación de imágenes (DALL-E, DALL-E 2, Stable Diffusion, e Imagen); generación de música (Jukedek y Amper Music); generación de arte y diseño (DeepArt.io y Artbreeder); generación de video (Runway ML y Synthesia); y generación de modelos 3D (GANpaint Studio).

En el contexto del aprendizaje, Puertas (2023) indica que la IAG puede tener múltiples aplicaciones, como la creación de materiales educativos personalizados, la generación de ejercicios y preguntas, la simulación de escenarios para la práctica y la experimentación, y la facilitación de la creatividad y el pensamiento crítico en los estudiantes. Además, puede ayudar a los educadores a diseñar contenidos innovadores y adaptativos que se ajusten a las necesidades específicas de cada estudiante.

Cobo (2017) señala cuatro factores clave en los que la IA está transformando el aprendizaje: 1) Descentralización y desintermediación; 2) Masividad y demanda creciente; 3) Nuevas formas de producción de conocimiento; y 4) Nuevos medios de reconocimiento del conocimiento (p. 19).

En México, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el Instituto de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) son líderes en el desarrollo de sistemas de inteligencia artificial generativa. Estas instituciones implementan cursos y talleres profesionalizantes, y promueven congresos y paneles de discusión sobre el tema en las IES, tanto a nivel nacional como internacional. Estos esfuerzos han generado documentos de referencia que destacan la innovación y la recurrencia de esta tecnología

en el sector educativo, subrayando tanto su uso constante como la necesidad de implementar códigos éticos para docentes y estudiantes.

No obstante, el uso de herramientas tecnológicas de IAG también ha generado preocupaciones éticas, especialmente en relación con los usos malintencionados de la IA generativa. Es fundamental concientizar a los estudiantes sobre la importancia de utilizar éticamente la información digital y respetar las ideas de otros, evitando el plagio. Además, se debe promover el análisis de las causas que llevan a los estudiantes a cometer estas conductas, lo que ha dado origen a la necesidad de contar con lineamientos éticos, procedimientos sancionadores y herramientas anti plagio en los espacios universitarios.

La propuesta de la UABC

La Universidad Autónoma de Baja California (UABC) ha integrado en su Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2023-2027 un enfoque en el desarrollo de capacidades en inteligencia artificial (IA), alineado con el llamado de la UNESCO. Esta iniciativa responde a la relevancia de la IA en contextos como la contingencia del COVID-19, la desigualdad social y la disrupción tecnológica.

El objetivo de la UABC es “brindar un aprendizaje integral, flexible y de excelencia en los programas de licenciatura, posgrado y aprendizaje a lo largo de la vida” (UABC, 2023, p. 20). Dentro de la estrategia 6, se busca “desarrollar una agenda institucional de innovación educativa apoyada en tecnologías digitales” y, como línea de acción, “establecer el impacto de la inteligencia artificial en la educación superior, orientando su uso innovador y ético dentro de la institución, enmarcado en la normativa y los valores universitarios” (p. 26).

El Centro de Investigación para el Aprendizaje Digital (CIAD) es responsable de emitir lineamientos para el uso de tecnologías de información y comunicación (TIC) y herramientas como la IA en la UABC. El CIAD ha publicado documentos y webinars para el uso académico de la IA, incluyendo: a) “La incorporación de la IA en los procesos de Investigación”; b) “Orientaciones iniciales sobre el uso académico de la IA” y; c)

“Recomendaciones para la integración efectiva de la IAG en la práctica docente de la educación superior” (CIAD, 2024).

a) La incorporación de la IA en los procesos de Investigación (2024)

Este documento discute cómo herramientas de IA generativa como ChatGPT pueden ser útiles en distintas etapas del proceso de investigación científica: diseño de la investigación, recogida de datos, análisis de datos y redacción. Aborda implicaciones éticas y considera la necesidad de usar datos representativos y justos. Destaca el rol crucial de los comités de ética en la mitigación de riesgos asociados con la recolección y tratamiento de datos, asegurando el consentimiento informado y la protección de la confidencialidad.

También se examinan dudas sobre la validez de la información generada por IA y problemas legales relacionados con los derechos de autor. Se resalta la necesidad de políticas claras sobre el uso de IA en la autoría de trabajos académicos y la mejora que estas herramientas ofrecen en la revisión y detección de errores.

b) Orientaciones iniciales para el uso académico de la IA

Este texto fija la postura institucional ante el uso de la IA en las IES, reconociéndola como una herramienta valiosa que puede mejorar la educación superior. Define principios orientadores esenciales para su implementación responsable:

- **Privacidad de Datos:** La política institucional establece medidas estrictas para garantizar la privacidad en la recopilación, almacenamiento y uso de datos de sistemas de IA.
- **Transparencia y Responsabilidad:** Tanto académicos como estudiantes deben reportar el uso de sistemas de IA y la institución debe divulgar información sobre su funcionamiento y decisiones.
- **Derechos y Ética de la Investigación:** Es obligatorio obtener consentimiento informado y publicar los resultados de manera ética, respetando la privacidad de los datos de los participantes.

- **Uso de IA en el Aula y Ambientes Virtuales:** Los docentes deben informar a los estudiantes sobre los usos permitidos de la IA en sus asignaturas y fomentar su integración como herramienta adicional de aprendizaje.
- **Formación en IA:** Se recomienda la participación en programas de formación en IA para toda la comunidad universitaria, fomentando la alfabetización en IA y una comprensión profunda de sus implicaciones en la educación. La formación debe ser continua y activa.

c) Recomendaciones para la aplicación efectiva de la IAG en la educación superior (2024)

Este documento define la IAG como la vertiente de la IA que crea nuevos datos o contenidos a partir de los existentes, utilizando algoritmos de aprendizaje automático (Sadiku et al., 2021). La IAG es multimodal y capaz de generar imágenes, textos, vídeos, música y código. La UNESCO (2019) ha proporcionado orientaciones para asegurar un uso centrado en el ser humano y ético, evitando ampliar la brecha digital. Sin embargo, menos del 10 % de las instituciones tienen políticas formales sobre el uso de IAG en la educación superior.

Para abordar esta falta de preparación, se recomienda que los docentes se familiaricen con la terminología y aplicaciones de la IA generativa, utilizando recursos y formaciones específicas como MOOCs. La IA se posiciona como una herramienta innovadora para mejorar la enseñanza, y para centrar la atención en el enfoque pedagógico, Jiménez-García, Orenes y López-Fraile (2023) proponen la rueda pedagógica de la IA, basada en la taxonomía de Bloom y el modelo SAMR.

Al programar el curso, es esencial considerar la política de uso de IAG y comunicarla claramente a los estudiantes. Turnitin sugiere los siguientes pasos:

- **Familiarizarse con la IA:** Informarse y explorar las herramientas existentes.
- **Definir una postura sobre el uso de la IA:** Decidir cómo se empleará en las prácticas o ejercicios del curso.

- Establecer una comunicación sólida con los estudiantes: Comunicar claramente las políticas del curso y las indicaciones sobre el uso de IA en proyectos y tareas, especificando lo permitido y lo prohibido, y proporcionando ejemplos cuando sea posible.

Recomendaciones para los lineamientos éticos de la UABC

La ética en el uso de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) es crucial para garantizar que estas potentes herramientas sean utilizadas de manera responsable y beneficiosa. La integración de la IAG en el ámbito educativo presenta oportunidades significativas para innovar en la enseñanza y el aprendizaje, pero también plantea desafíos éticos que deben ser abordados para evitar malentendidos, prejuicios y violaciones de la privacidad. Priorizar la ética protege la integridad académica, promueve la equidad y asegura un entorno de aprendizaje seguro y respetuoso. Para nuestra universidad, se propone que estos criterios éticos formen parte de los lineamientos de uso de la IAG en la institución:

1. Transparencia y Claridad en el Uso de la IAG:

Es esencial que las políticas universitarias especifiquen claramente cómo se utiliza la IAG en los procesos educativos. Esto incluye informar a profesores y estudiantes sobre qué herramientas se están utilizando, cómo funcionan y en qué aspectos de su educación se aplican. La transparencia fomenta la confianza y permite a los usuarios entender y cuestionar el papel de la IA en la formación universitaria.

2. Protección de Datos y Privacidad:

La universidad debe garantizar que los datos personales de los usuarios estén protegidos y que se cumplan las normativas de privacidad vigentes. Los lineamientos deben incluir protocolos estrictos para la recopilación, almacenamiento y uso de los datos generados por la IAG, asegurando que se minimicen los riesgos de acceso no autorizado y abuso de la información personal.

3. Equidad y Accesibilidad:

Los lineamientos deben asegurar que la IAG se utilice de manera que promueva la equidad y la inclusión. Esto implica diseñar y aplicar estas herramientas de modo que no perpetúen sesgos ni discriminen a ningún grupo de estudiantes. Además, es importante que todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades tecnológicas, tengan acceso igualitario a los beneficios de la IAG, proporcionando el soporte necesario para aquellos que puedan necesitarlo.

4. Citado y Respeto a los Derechos de Autor:

Para respetar los derechos de autor en los textos redactados con la ayuda de herramientas de IA como ChatGPT, los lineamientos deben considerar al menos tres aspectos:

- **Verificación de Fuentes:** Asegurarse de que cualquier información proporcionada por ChatGPT esté correctamente citada. Si ChatGPT menciona un estudio, artículo o cualquier material con derechos de autor, se debe incluir una referencia completa.
- **Uso como Guía o Inspiración:** Utilizar las respuestas de ChatGPT como guía o inspiración, pero no dejar los textos tal como los genera la IA. Es necesario reescribir y contextualizar la información, evitando copiar y pegar largos fragmentos sin modificación.
- **Revisión y Edición:** El contenido generado debe ser preciso y relevante para el trabajo en cuestión, lo que requiere una revisión y edición cuidadosa que fomente la originalidad y precisión.

5. Claridad y Apertura en el Diálogo con el Estudiantado:

Se propone integrar herramientas de IAG en el aula con lineamientos específicos y claros para los estudiantes, establecidos por diferentes niveles de la administración académica. Estos lineamientos deben ser discutidos al inicio del curso por cada docente para aprovechar las herramientas y aclarar posibles prejuicios o malentendidos.

Conclusiones

Para utilizar la inteligencia artificial (IA) de manera ética y responsable, es recomendable combinar los enfoques proporcionados por las instituciones internacionales analizadas:

- **Claridad y Transparencia:** La claridad de la UNESCO y la divulgación detallada de la UE pueden fomentar una verdadera transparencia en el uso de la IA.
- **Supervisión y Evaluación Continua:** Adoptar prácticas de supervisión y evaluación continua, como proponen la OCDE y la UE, para garantizar la responsabilidad y la minimización de daños.
- **Educación y Capacitación:** Fomentar la educación y la capacitación digital, incluyendo los principios éticos de la IA, entre todos los usuarios y desarrolladores.

Es crucial explicar cómo y cuándo es aceptable usar herramientas de IAG, como ChatGPT, en actividades académicas y establecer la responsabilidad del usuario sobre los resultados. Las instrucciones deben ser claras, breves y adaptables según las necesidades del curso y las experiencias de los estudiantes.

El uso de tecnología permite personalizar el aprendizaje, adaptando los materiales educativos a las necesidades de cada estudiante. Los modelos de lenguaje pueden incluir información sobre el desempeño del alumno, ayudando a identificar dificultades y a dirigir recursos didácticos de manera más precisa, ajustando el balance entre práctica y teoría según lo requiera cada estudiante.

Referencias

- Ashish Vaswani et al. Attention Is All You Need. https://proceedings.neurips.cc/paper_files/paper/2017/file/3f5ee243547dee91fbd053c1c4a845aa-Paper.pdf
- Centro de Investigación y Desarrollo. (2024). Incorporación de la inteligencia artificial en los procesos de investigación. Universidad Autónoma de Baja California. https://ciad.mx/wordpress/wp-content/uploads/2024/06/Incorporacion_IA_Procesos_de_Investigacion_2024-06-12-6.pdf
- (2024). Boletín 1: Inteligencia artificial. Universidad Autónoma de Baja California. https://ciad.mx/wordpress/wp-content/uploads/2024/01/Boletin1_IA_2024-01-19.pdf
- (2024). La inteligencia artificial en la práctica docente. Universidad Autónoma de Baja California. https://ciad.mx/wordpress/wp-content/uploads/2024/01/IA_Practica_Docente_2024-01-24.pdf
- CIAD. (2024). Uso académico de la Inteligencia Artificial – Centro de Investigación para el aprendizaje digital. Uso Académico de La Inteligencia Artificial (IA). <https://ciad.mx/wordpress/wp-content/uploads/2024/01/uso-academico-de-la-inteligencia-artificial/>
- COBO, C., (2017). Repensar el futuro de la educación superior: ¿con qué desafíos podemos encontrarlos?. *Propuesta Educativa*, (48), 19-27.
- Dilhac Marc-Antoine, Abrassart, Christophe, et al. (2018). The Montréal declaration for a responsible development of artificial intelligence. <https://montrealdeclaration-responsibleai.com/the-declaration/>
- Gaceta UNAM. (2023). Cerca del 80 por ciento de las personas utiliza IA sin darse cuenta. <https://www.gaceta.unam.mx/cerca-del-80-por-ciento-de-las-personas-utiliza-ia-sin-darse-cuenta/>
- Google. (2018, junio 7). IA en Google: Nuestros principios. Google LatAm Blog. <https://latam.googleblog.com/2018/06/ia-en-google-nuestros-principios.html>
- High-Level Expert Group on Artificial Intelligence (HLEG). (2019). A definition of AI: Main capabilities and scientific disciplines. European Commission documents. Recuperado el 16 de junio de 2021, <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/definition-artificial-intelligence-main-capabilities-and-scientific-disciplines>

- Huang Jensen. (s.f.). NVIDIA Trustworthy AI. NVIDIA. Consultado el 1 de julio de 2024: <https://www.nvidia.com/en-us/ai-data-science/trustworthy-ai/>
- Ian J. Goodfellow, Jean Pouget-Abadie, Mehdi Mirza, Bing Xu, David Warde-Farley, Sherjil Ozair, Aaron Courville, Yoshua Bengio. Generative Adversarial Nets. <https://arxiv.org/pdf/1406.2661>
- Luger, G. F., & Stubblefield, W. A. (1989). Artificial intelligence and the design of expert systems. The Benjamin/Cummings Publishing Company, Inc.
- Microsoft. (s.f.). Principios y enfoque de inteligencia artificial responsable | IA de Microsoft/IA Responsable. www.microsoft.com. Consultado el 1 de julio de 2024: <https://www.microsoft.com/es-mx/ai/principles-and-approach/>
- Murati, M. (s.f.). Safety & responsibility. Openai.com. Consultado el 1 de julio de 2024: <https://openai.com/safety/>
- NVIDIA. (n.d.). Trustworthy AI. NVIDIA. <https://www.nvidia.com/en-us/ai-data-science/trustworthy-ai/>
- OECD. (n.d.). AI principles. OECD.AI. <https://oecd.ai/en/ai-principles>
- OpenAI. (n.d.). Safety. OpenAI. <https://openai.com/safety/>
- OECD. (2019). OECD AI Principles overview. Oecd.ai; OECD. <https://oecd.ai/en/ai-principles>
- Pichai, S. (2018, June 17). IA en Google: nuestros principios. Esto Es Google; Google. <https://latam.googleblog.com/2018/06/ia-en-google-nuestros-principios.html>
- Publications Office of the European Union. (2019). Ethics guidelines for trustworthy AI. <https://op.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/d3988569-0434-11ea-8c1f-01aa75ed71a1>
- Puertas, Enrique. 2023. "Inteligencia Artificial Generativa" en: UEM STEAM Essentials. Enlace web UEM: http://projectbasedschool.universidadeuropea.es/escuela/escuela/steam_essentials
- Rouhiainen, L. (2018). Inteligencia artificial, 101 cosas que debes saber hoy sobre nuestro futuro. https://proassetspd.com.cdnstatics2.com/usuaris/libros_contenido/arxius/40/39307_Inteligencia_artificial.pdf

- Universidad Autónoma de Baja California. (2023). Plan de Desarrollo Institucional 2023-2027 (Ejecutivo). https://planeacion.uabc.mx/pdi2023/docs/UABC_PDI_2023-2027_Ejecutivo.pdf
- Université de Montréal. (2023). Declaración de Montreal sobre la inteligencia artificial responsable. https://declarationmontreal-iaresponsable.com/wp-content/uploads/2023/01/ES-UdeM_Decl-IA-Resp_LA-Declaration_v4.pdf
- UNESCO. (n.d.). Guía para el uso de IA generativa en educación e investigación. <https://www.unesco.org/es/articles/guia-para-el-uso-de-ia-generativa-en-educacion-e-investigacion>
- UNESCO. (2022). Recommendation on the ethics of artificial intelligence. Unesco.org. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137>.
- Unión Europea (Comisión Europea), y Dirección General de Redes de Comunicación, Contenido y Tecnologías (Comisión Europea). (2019). Directrices éticas para una IA fiable. In Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://op.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/d3988569-0434-11ea-8c1f-01aa75ed71a1>

Manifiesto de uso responsable de Inteligencias Artificiales Generativas en la Educación Superior

Dr. Alberto Ramírez Martinell
Dra. Karla Paola Martínez Rámila

1,2 Centro de Investigación e Innovación en Educación
Superior de la Universidad Veracruzana.
Propuesta de artículo para el libro Educación Superior
con Responsabilidad Social hacia un Futuro Próximo.

Temática: Tecnología en la Enseñanza

Tipo de texto: Reflexión crítica

Introducción

Es deseable que las Instituciones de Educación Superior (IES) desarrollen un posicionamiento institucional claro que oriente a su comunidad en los usos de la Inteligencia artificial generativa o IAGen privilegiando la ética, los valores disciplinarios y la innovación. En la primavera de 2024, en la Universidad Veracruzana se inició un proceso de construcción de un manifiesto comunitario que respetara los rasgos de las disciplinas, las vocaciones regionales y las necesidades propias de las licenciaturas, posgrados y carreras técnicas. En este texto presentamos la revisión de manifiestos que realizamos para hacer una propuesta que busca ser discutida por las distintas facultades, niveles educativos y regiones.

La IAGen, como herramienta para la productividad, puede ser utilizada en las IES para atender tareas tanto de gestión como de vinculación, investigación, docencia o tutoría. Los usos institucionales de la IAGen deben considerar un enfoque centrado en el ser humano y, para el contexto académico, buscar el uso de modelos de lenguaje amplio o Large Language Models, tipo EdGPT, entrenados con datos específicos, transparentes, abiertos y confiables.

Desde 2019, la UNESCO ha liderado esfuerzos globales para integrar la IA en la educación, destacando la importancia de utilizarla como un bien común y herramienta para reducir desigualdades y promover la inclusión. En la 1.^a Conferencia Internacional sobre IA y Educación, celebrada en Beijing, se adoptó el Consenso de Beijing, que enfatiza la necesidad de regular la IA éticamente, proteger contra sesgos y asegurar el control humano (UNESCO, 2019). Subsecuentes foros han reiterado la importancia de preparar a los responsables de políticas educativas y de empoderar a docentes y estudiantes con competencias necesarias para la era de la IA, promoviendo siempre un enfoque centrado en el ser humano.

En 2023, el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) publicó el texto “Diez ejes para repensar la educación superior del mañana en América Latina y el Caribe”, donde se señala como necesario institucionalizar la incorporación de IA al trabajo académico. Además, se considera como instrumentos para favorecer la ampliación de la cobertura, la permanencia de estudiantes, el desarrollo de modelos pedagógicos más flexibles y personalizados, nuevas formas de internacionalización e incluso la reducción de los costos educativos (UNESCO IESALC, 2023).

En línea con estos principios, el Reglamento del Parlamento Europeo y del Consejo sobre normas armonizadas en materia de inteligencia artificial, publicado en 2024, establece un marco jurídico uniforme para el desarrollo y la utilización de sistemas de IA en la Unión Europea. Este reglamento asegura que la IA se utilice de conformidad con los valores de la Unión Europea, promoviendo una IA centrada en el ser humano y fiable, garantizando al mismo tiempo un alto nivel de protección de la salud, la

seguridad y los derechos fundamentales (Reglamento UE, 2024). En el contexto educativo, esto implica que los sistemas de IA deben ser transparentes, seguros y utilizados de manera que respeten los derechos de todos los miembros de la comunidad educativa, protegiendo especialmente a los estudiantes.

En este contexto de regulación y buenas prácticas, tras revisar y contrastar una serie de manifiestos sobre el uso de la Inteligencia Artificial Generativa (IAGen) publicados por organismos académicos, de regulación internacional y de la sociedad civil; presentamos una propuesta que recupera el discurso internacional y que al mismo tiempo busca reflejarlo en las necesidades específicas de una institución de educación superior como la Universidad Veracruzana.

El Manifiesto de la UV sobre el uso de Inteligencia Artificial requiere de la discusión de las diferentes comunidades académicas, pero para detonar esa discusión, desde el Centro de Investigación e Innovación en Educación Superior (CIIES) hacemos una propuesta que sirva como punto de partida de la discusión institucional. Cada punto del manifiesto tendrá rasgos disciplinarios y profundidades distintas dependiendo de las comunidades académicas que lo consideren.

El empleo de la IA generativa en la universidad debe concebirse como una herramienta de apoyo que potencie las habilidades humanas, nunca como un reemplazo del pensamiento crítico, la creatividad y la producción original del conocimiento.

Actores educativos y su relación con la IAGen

El Manifiesto de la UV sobre el uso de Inteligencia Artificial, reconoce que en la institución hay distintos tipos de actores que se relacionan con la IAGen de formas diversas.

Por un lado, están los proveedores de herramientas de IAGen, que aun cuando no son, necesariamente, parte de la institución, mantienen una estrecha relación con las compañías que han desarrollado modelos LLM.

También están los investigadores y desarrolladores adscritos a alguna dependencia de la Institución, o aquellos que están realizando estudios

de posgrado y cuyos objetos de estudio contribuyen al desarrollo de la IAGen. Investigadores, docentes, desarrolladores y usuarios de alto nivel, con perfiles principalmente técnicos, son parte fundamental para el avance en la investigación y desarrollo de la Inteligencia Artificial con impactos a nivel institucional, nacional e internacional.

El personal académico ha sido el bastión para que el uso de la IAGen no afecte el aprendizaje de los estudiantes. Docentes e investigadores deben desarrollar un ethos universitario, sensible a sus comunidades académicas, que les permita identificar los límites del uso correcto de la tecnología, anteponiendo los valores de los universitarios. Al mismo tiempo, los docentes universitarios deben identificar e incentivar los usos correctos de IAGen para trabajo de bajo nivel (transcripciones, resúmenes, subtítulo, generación de ilustraciones, entre otros), incentivando la creatividad sin que esto afecte negativamente la experiencia escolar.

Los estudiantes universitarios deben desarrollar posturas y estrategias éticas para el empleo de la IAGen para sus actividades de estudio, de redacción, de investigación y de orden disciplinario, asegurando que su uso no vaya en detrimento de su aprendizaje y desarrollo profesional.

El personal administrativo deberá desarrollar estrategias de uso de IAGen que les permitan mejorar sus flujos de trabajo y productividad sin que sus productos sean de manufactura sintética o que queden desatendidos y sin revisión.

Metodología

En este apartado se describe el proceso de revisión de otros manifiestos, su análisis y las consideraciones contextuales, así como la ruta de reflexión y recolección de datos que llevaron a la identificación de las tres categorías utilizadas para estructurar el manifiesto propuesto y sus lineamientos.

La construcción del manifiesto en su versión para revisión institucional inició con la revisión de una docena de manifiestos de acceso público, de fácil descubrimiento en línea. De esta revisión se obtuvo un listado de lineamientos, cada uno acompañado de una descripción y su manifiesto fuente. Los lineamientos se agruparon según sus propósitos coincidentes,

resultando en una combinación de alrededor de veinte ideas clave. Posteriormente, estas ideas se organizaron en tres campos de acción principales: uno para los tomadores de decisiones de la Institución, otro para la comunidad académica y uno más para los desarrolladores de modelos de lenguaje amplio y otras inteligencias artificiales generativas.

El resultado principal de esta metodología fue la creación de un Manifiesto propuesto sobre el uso de IAGen para la Universidad Veracruzana. Este manifiesto sintetiza las mejores prácticas globales identificadas en la revisión documental y las adapta al contexto específico de la UV. La propuesta corriente del manifiesto se sometió para su revisión, en un primer lugar por los integrantes del Centro de Investigación e Innovación en Educación Superior, quienes ajustaron el documento con la misión, valores y estructura organizacional de la Universidad. En un segundo momento se presentó a un grupo de investigadores del Instituto de Investigaciones en Inteligencia Artificial, ambas entidades académicas de la UV, quienes nos orientaron en aspectos técnicos de la propuesta y finalmente una versión similar a la reportada en este capítulo fue entregada a la Dirección General de Investigaciones para su revisión por las comunidades académicas de la institución diferenciadas por región, área académica y nivel educativo (carrera técnica, licenciatura y posgrado).

Para abonar con las discusiones actuales sobre las oportunidades y desafíos que enfrentan las Instituciones de Educación Superior al regular el empleo de las tecnologías digitales disruptivas como las inteligencias Artificiales Generativas y generar condiciones de equidad en su acceso, uso y apropiación por parte de los miembros de las comunidades de este nivel educativo, realizamos una revisión de algunos manifiestos de uso de IAGen propuestos entre 2022 y 2024 por organismos de gobierno e instituciones educativas.

Los manifiestos de uso de Inteligencia Artificial Generativa son comúnmente documentos de no más de 3 años escritos en inglés y en español que no están todavía ubicados en repositorios académicos. En realidad, este tipo de documento se encuentra en portales de instituciones educativas, organizaciones comerciales y organismos no gubernamentales de

carácter internacional, por lo que son accesibles a través de búsquedas sencillas en buscadores como Google o Bing.

Por tratarse de documentos recientes, de amplia circulación y de lectura ampliada, los documentos revisados y analizados fueron resultado de una búsqueda convencional del término AI manifiesto en Google Search escritos inicialmente –o con versiones– en Inglés o en Español y que estuvieran dirigidos a las comunidades educativas.

Los documentos que correspondían a libros o productos comerciales, a reflexiones sobre inteligencia artificial en un sentido más amplio y alejado de los modelos de lenguaje amplio, a notas periodísticas o a documentos escritos en otros idiomas en un periodo distinto al comprendido entre 2022 y junio de 2024 se excluyeron del análisis.

Análisis de resultados

El Manifiesto de la Universidad Veracruzana sobre el uso de Inteligencia Artificial Generativa busca incentivar la discusión entre las comunidades académicas, para que desde la tradición y culturas disciplinarias se humanicen los usos tecnológicos y se acuerden los usos y escenarios que son relevantes para la comunidad académica.

El manifiesto se estructura en tres categorías principales, cada una abordando aspectos cruciales del uso de la Inteligencia Artificial Generativa en el ámbito académico. Posteriormente, se proporciona una explicación detallada de cada punto, incluyendo: descripción exhaustiva del concepto; fuentes y referencias que respaldan cada idea; y espacios designados para la participación activa de las comunidades académicas de la institución.

Este enfoque permite una comprensión rápida de los temas principales, al tiempo que ofrece la profundidad necesaria para una discusión informada y la adaptación a las necesidades específicas de cada disciplina y nivel educativo.

Propuesta de manifiesto de la Universidad Veracruzana sobre el uso de Inteligencia artificial generativa

Para la elaboración de esta propuesta se consideró una serie de hechos a continuación enunciados, previo a la presentación de las tres secciones que componen al manifiesto.

Por su naturaleza innovadora, las IES tienden a probar y promover el uso de tecnologías digitales siempre y cuando se haga bajo un enfoque ético, humanista y respetuoso de las tradiciones disciplinarias.

El empleo de la IAGen en la educación superior debe concebirse como un apoyo de las actividades sustantivas de los universitarios que no se use ni consciente ni inconscientemente para reemplazar el trabajo y la producción original del conocimiento, el pensamiento crítico o la creatividad. Por el contrario, la visión del uso de estas tecnologías debe favorecer la reflexión, la creatividad, la discusión colegiada, los valores, tradiciones disciplinarias y habilidades humanas.

El respeto al derecho de autor y el origen confiable, rastreable, transparente y de acceso abierto de las fuentes es relevante en las IES, tanto en la generación de información sintética con un Modelo de Lenguaje Amplio o (LLM por sus siglas en inglés, Large Language Model) como para su pre-entrenamiento.

Se deberán preferir modelos LLM tipo EdGPT para la academia, con referencias confiables, transparentes y accesibles.

Las Inteligencias artificiales generativas pueden ser utilizadas para potenciar la productividad de las comunidades académicas en tareas de bajo nivel en los campos de la gestión, vinculación, investigación, docencia o tutoría.

El trabajo de bajo nivel o low level work, no compromete ni el esfuerzo cognitivo, la originalidad, ni la creatividad de la comunidad universitaria, pues se refiere a las tareas de tipo burocrático, mecánico y repetitivo.

Los usos de la IAGen deben ser sensibles a los rasgos de las disciplinas académicas, al nivel educativo y a la región geográfica. Los usos genéricos de estas tecnologías suelen no representar al actuar universitario.

Los usuarios de la IAGen en las IES tienen fines y características diferentes y sus usos de igual manera deben ser sensibles a sus contextos. Los usuarios pueden ser proveedores de soluciones de IAGen; investigadores del tema, desarrolladores, docentes, directivos, funcionarios, personal administrativo o estudiantes del nivel técnico superior universitario, licenciatura o posgrado.

Habiendo considerado lo anterior, se presenta la versión inicial del manifiesto de la Universidad Veracruzana organizado en tres secciones. Una relativa a lo institucional y comunitario; otra más sobre la academia y la tercera que busca orientar el trabajo de desarrolladores de soluciones de IAGen en la Institución.

1. De lo institucional y comunitario

Integrar la Inteligencia Artificial Generativa en las funciones sustantivas y adjetivas de la Institución

Empleo de la IAGen en actividades de gestión, en cursos académicos, para la exploración de su potencial en proyectos de investigación, para optimizar el trabajo de bajo nivel y ganar espacio para el pensamiento avanzado, para su desarrollo técnico a través de la instalación de espacios para la experimentación o *sandboxes* (UNESCO, Universidad de Cambridge, OpenAI, Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital, ucenfotec, Ethical-A, UTS, APC).

Promover la equidad en el acceso y en la generación de contenido
Incentivar el acceso de todas las personas a las tecnologías de IAGen.
Promover la experimentación responsable de la IA y la responsabilidad algorítmica. Fomentar el uso y generación de información imparcial en términos de opinión política o religiosa, nacionalidad, origen y grupo social, género, orientación sexual, capacidades físicas y mentales o tendientes a la concentración del poder, la reproducción del conocimiento jerárquico, la alienación, enajenación y a la exclusión de ideas de las minorías (UNESCO, OpenAI, Universidad de Cambridge, Harvard University, Globant, ucenfotec, IE University).

Capacitar a la comunidad académica y acompañarla para fomentar el impulso pedagógico y la oferta de experiencias educativas y de formación

Desarrollar las capacidades de estudiantes, personal administrativo, docentes e investigadores en el uso adecuado de IAGen, redacción de *prompts*, mediante acciones de capacitación, actualización y participación del uso de la tecnología. Promover la excelencia académica y la sensibilización de la comunidad sobre el uso consciente e informado de la IAGen. Agregar valor a la actividad académica a través del impulso del uso de herramientas de IAGen, copilotos que asistan la actividad académica y el trabajo de bajo nivel (UNESCO, Universidad de Cambridge, AAIN, APC, Istitutomarangoni, IE University, Globant, ucenfotec).

Promover la conformación de órganos institucionales de discusión y fomentar la actualización y el cumplimiento de legislaciones y reglamentos que vean por la autonomía de la institución

Conformar organismos reguladores del uso de las IAGen que sean sensibles a la cultura disciplinaria y a las tradiciones de las entidades académicas capaces de definir los mecanismos de sanción, reclamación y reparación. Adaptar o hacer cumplir las leyes de derechos de autor existentes para regular los contenidos generados por IA. Adherirse a la política existente, evitar contradicciones legales y usos que contravengan con lo estipulado en la legislación universitaria, reglamentos de estudiantes, normativas nacionales e internacionales (UNESCO, Universidad de Harvard, Ethical-AIGlobant, AAIN).

Usar la IAGen de manera moderada y consciente del impacto que pueda tener en el medio ambiente

Minimizar daños ambientales, sociales y al derecho de autor, así como maximizar los beneficios del uso de la IAGen a través de usos moderados, sobrios y conscientes del medio ambiente que además eviten el desarrollo de comportamientos adictivos. Una conversación con un LLM de 50 intercambios requiere de un litro de agua para el enfriamiento de los servidores de cómputo (Universidad de Cambridge, Globant).

Proteger datos, información y prevenir daños que deriven de la suplantación y el robo de la identidad

Promover el cuidado y salvaguarda de la privacidad de los datos de personas, colegiados y organizaciones, así como la protección de la información y los derechos de autor, además del respeto de las regulaciones vigentes. Requerir el consentimiento expreso de estudiantes, docentes e investigadores para el uso de sus datos con fines de entrenamiento de modelos de IA. Promover la confidencialidad de los datos evitando que los usuarios empleen información personal o sensible para el entrenamiento de modelos de lenguaje. Establecer protocolos claros de ciberseguridad y encriptación de datos para prevenir filtraciones o hackeos de información sensible. Evitar el uso y entrenamiento de sistemas de IAGen que hayan sido entrenados con arte, literatura, periodismo o documentos académicos que no den créditos. Evitar el menosprecio de creadores al preferir contenido generado de manera sintética cuando exista la posibilidad de colaborar con los artistas. Estar alerta al phishing y a la imitación de la opinión, voz o imagen de una persona de la comunidad. (Universidad de Cambridge, Harvard University, Istitutomarangoni, ucenfotec).

Identificar y categorizar los tipos de afectaciones que deriven del uso de IAGen

Definir una clasificación institucional de riesgos y daños. Evitar el uso de IAGen que base la generación de sus datos en algoritmos y fuentes de origen inexplicable o, que atenten contra autores, la integridad de la comunidad académica o que intenten suplantar funciones sustantivas de la institución (UNESCO, OpenAI, ucenfotec, IE University, AAIN).

Ser vigilante de las innovaciones y de sus impactos

Ser vigilantes de la aparición y uso de nuevas versiones de LLM, de aplicaciones de IAGen que resulten contrarias al espíritu universitario; de información con sesgos de género, violencia, xenofobia, control social y desinformación; de los usos humanos o algorítmicos que atenten contra la legitimidad de personas, instituciones, algoritmos o sistemas de

información y de la construcción de monopolios por parte de las empresas tecnológicas. Revisar la pertinencia de los reglamentos, de la infraestructura tecnológica y de los pagos de licenciamiento de uso con la Inteligencia Artificial Generativa. Permanecer ético y vigilante del conocimiento y del impacto de la tecnología en el contexto institucional (Universidad de Harvard, UNESCO).

2. Para la academia

Promover valores y ética del universitario

Promover los valores centrales de la investigación –empatía, integridad y validez–; las posturas fundamentales en la educación superior –discusión, deliberación y debate–; y los sentimientos y emociones de los académicos responsables –humanismo, satisfacción, regocijo por los momentos de *eureka*, anhelo y orgullo. Cuidar lo ético. Conformar una comisión que aplique los códigos de ética, de honor y humanismo al usar la IAGen. Reconocer que los universitarios aprenden al hacer (Universidad de Cambridge).

Usar los LLM con un sentido educativo

Utilizar los LLM para conversar, para que de manera socrática se promueva el aprendizaje, la comprensión de conceptos, metodologías o estrategias propias de las disciplinas académicas. Considerar a la IAGen como un compañero cognitivo que pueda ayudar a la comunidad académica a expandir su punto de vista. Crear catálogos y repositorios de *prompts* o consignas que sean sensibles a las tareas de los universitarios según su disciplina de adscripción. (Escuela de Graduados de Harvard)

Respetar las tradiciones disciplinarias

Considerar la diversidad disciplinaria, tradiciones, culturas y valores de las comunidades académicas. Reconocer que en la lectura de autores contemporáneos se recupera la tradición intelectual de los conceptos, las fuentes son parte importante de la identidad de las disciplinas académicas. Usar tecnología que las oculta contraviene con el espíritu de las tradiciones disciplinarias. Abrazar el cambio no quiere decir abandonar ni las

tradiciones, ni las habilidades de las comunidades académicas. Aunque se pueda hacer con IA, se debe de aprender y enseñar a hacerlo sin ella (Universidad de Cambridge).

Respetar el derecho de autor y trascender la impostura

Prevenir el plagio, promover la cultura del citado, la referencia y el crédito. Fomentar la recuperación de las fuentes, la originalidad y la creatividad. Preferir tecnología que use fuentes de información abiertas, confiables, seguras y que cumplan con altos estándares de confiabilidad para entrenar el modelo de lenguaje. Evitar la generación de contenido que se haga pasar por propio. Concientizar sobre los riesgos del uso de IAGen para suplantar la autoría o generar trabajos sin una adecuada supervisión humana. Enfatizar que la IA debe usarse para catalizar la creatividad propia y no para sustituirla. Promover el desarrollo de habilidades para discernir contenido original del generado sintéticamente (Universidad de Cambridge, Globant, Istitutomarangoni).

Favorecer la honestidad intelectual, la apertura de las fuentes y la transparencia algorítmica

Promover el uso ético de la tecnología, que sea respetuoso de las legislaciones y acuerdos de la comunidad. Discutir sobre los usos antiéticos y relacionarlos con comportamientos académicos deshonestos. Evitar excesos en los usos de IA. Evitar la opacidad en procedimientos académicos y creativos, así como la omisión del uso de IAGen para realizar análisis, evaluaciones o cálculos. Evitar la manipulación de información, escritura y reescritura sin supervisión y revisión, así como la pérdida del seguimiento del proceso de escritura. (UNESCO, Universidad de Cambridge, Universidad de Harvard, AAIN, UTS, Ethical-AI, Istitutomarangoni).

Valorar la autoría, el uso balanceado de la IAGen y la autoridad de los expertos

Validar la proporcionalidad del empleo de la IAGen, valorar el beneficio de su uso y promover el bienestar de los usuarios. Considerar que la

disciplina da autoridad a los expertos y que los productos audiovisuales o textuales generados sin autoridad no son adecuados para el contexto académico, incluidos las expresiones plásticas, auditivas o documentales (UNESCO, OpenAI).

Evitar los usos maliciosos, malintencionados, imprudentes y tendientes a la desinformación o a la generación de contenidos discriminatorios

Evitar el uso de las IAGen con fines informáticos maliciosos o imprudentes; para la generación de información textual o audiovisual que lesionen o faciliten el daño a personas por características sensibles como opinión política o religiosa, origen y grupo social, género, orientación sexual, nacionalidad, nivel socioeconómico y capacidades físicas o mentales; o que se oriente hacia la promoción indebida de la concentración del poder y del conocimiento hegemónico. De igual manera, eludir la contaminación de Internet a través de generación o difusión de información poco confiable, ofensiva, discriminatoria, falsa o antiética como bulos o imágenes estáticas o en movimiento manipuladas como los *deepfakes* (UNESCO, OpenAI, Globant, ucenfotec).

Considerar evaluaciones “Cero IAGen”

Reconocer que hay desempeños académicos, productos, valores, conocimientos y posturas que deben ser valorados de forma humana sin que profesores o estudiantes utilicen tecnología. Conservar las prácticas presenciales, las estrategias de evaluación y rúbricas que sirvan para valorar los conocimientos adquiridos por la comunidad académica. Modificar las tareas, proyectos y productos que sean susceptibles a usos no declarados de IAGen (Universidad de Cambridge, UTS).

3. Para el desarrollo de soluciones IAGen

Diseño consciente de estrategias y usos de IAGen

Colaborar con la comunidad de desarrolladores de IA en la institución y con los usuarios más avanzados, para socializar las mejores prácticas,

cambios en tradiciones y usos especializados aceptados por la comunidad. Co-diseñar estrategias y flujos de trabajo de soluciones que hagan uso de la IAGen para cuestiones académicas, como procesamiento de texto y datos, usos para la investigación, revisión sistemática de literatura, diseño de imágenes y diagramas, entre otros, disposición de espacios (*sandboxes*) para la experimentación. Desarrollo de estrategias institucionales para facilitar el uso responsable y creativo de la IAG (UNESCO, Universidad de Cambridge, Ethical-AI, IE University, APC, AAIN).

Preferir desarrollos informáticos abiertos, transparentes y auditables
Preferir algoritmos, datos y metodologías de desarrollo de IAGen que sean claros en su procesamiento. Trascender la caja negra en el uso de soluciones de IAGen. Aceptar auditorías para la detección de prácticas opacas. Documentar detalladamente las fuentes de datos, arquitectura, métricas de desempeño, sesgos identificados y medidas de mitigación de cada modelo o aplicación de IA generativa desarrollada en la universidad. Poner esta información a disposición de la comunidad universitaria para su escrutinio (UNESCO, Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital).

Discusión y conclusiones

La integración de la IAGen en las instituciones de educación superior presenta tanto oportunidades significativas como desafíos importantes. A través de este análisis, se han identificado diversos aspectos clave que deben ser abordados para garantizar un uso ético y efectivo de la IAGen en el ámbito educativo.

Uno de los principales puntos discutidos es la necesidad de un marco regulatorio sólido y coherente que asegure que el uso de la IAGen se alinee con los valores fundamentales de las instituciones académicas. El Reglamento del Parlamento Europeo y del Consejo sobre normas armonizadas en materia de inteligencia artificial proporciona una base jurídica importante que puede guiar a las instituciones en la adopción de prácticas responsables y transparentes. Este reglamento enfatiza la importancia de la

ética, la seguridad y la protección de los derechos fundamentales, aspectos cruciales para la implementación de la IAGen en el contexto educativo.

Otro aspecto crucial es la capacitación continua de todos los actores educativos, desde estudiantes hasta personal administrativo y docentes. La formación en el uso adecuado de la IAGen es esencial para maximizar sus beneficios y minimizar sus riesgos. Esto incluye el desarrollo de competencias en redacción de *prompts*, comprensión de los impactos éticos y sociales de la IA, y la habilidad para utilizar estas tecnologías de manera que complementen, en lugar de reemplazar, el pensamiento crítico y la creatividad humana.

Además, es relevante fomentar un entorno de equidad en el acceso a las tecnologías de IAGen. Esto implica no solo proporcionar las herramientas necesarias, sino también garantizar que todos los miembros de la comunidad educativa puedan utilizarlas de manera efectiva y ética. La promoción de la equidad y la inclusión en el uso de la IAGen debe ser una prioridad, tal como lo enfatizan tanto el Consenso de Beijing como el reglamento europeo.

En consonancia con las tendencias sociológicas, ecológicas y tecnológicas identificadas por la UNESCO como fundamentales para el desarrollo sostenible, las instituciones de educación superior deben incorporar prácticas de responsabilidad social en su uso de tecnologías emergentes. Esto incluye no solo la inteligencia artificial, sino también el aprendizaje automático y la realidad virtual, con el objetivo de mejorar la calidad, accesibilidad y equidad de la educación superior.

En este sentido, en cuanto a los desafíos éticos y de inclusión, estos también son resaltados por Romero et al. (2024), quienes enfatizan la necesidad de desarrollar un entendimiento profundo de los fundamentos de la IA y la manera en que la colaboración humano-IA puede apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este enfoque también incluye el fomento de la capacidad de decisión de los educadores y estudiantes, permitiéndoles seleccionar y co-crear tecnologías que se alineen con sus filosofías educativas.

En línea con esta perspectiva de colaboración, Dahlin (2024) propone un cambio paradigmático en nuestra concepción de la relación humano-IA. La autora sugiere que debemos alejarnos del pensamiento dualista tradicional y adoptar una política de IA que reconozca la interconexión entre humanos y sistemas de IA. Este enfoque complementario enfatiza la necesidad de contar historias que reflejen la complejidad de las relaciones reales entre humanos y máquinas, desafiando así las simplificaciones y jerarquías inherentes en la narrativa dualista.

A manera de conclusión, el uso de la Inteligencia Artificial Generativa en las instituciones de educación superior tiene el potencial de transformar la educación, mejorando la eficiencia y la productividad, y permitiendo nuevas formas de aprendizaje y enseñanza. Sin embargo, para que este potencial se realice plenamente, es necesario abordar de manera proactiva los desafíos éticos, sociales y técnicos asociados con estas tecnologías.

Los autores de este texto reconocemos que el manifiesto propuesto es un punto de partida y que requerirá de una extensa discusión que abone en su refinamiento y profundidad tanto disciplinar como regional. Tomamos medidas para evitar sesgos en la selección y análisis de documentos, pero estamos conscientes de la posibilidad de una postura subjetiva inherente a la investigación cualitativa. Como trabajo futuro, el manifiesto sugerido deberá ser trabajado por la comunidad académica de la UV para su mejora, contextualización, adaptación y, de ser posible, adopción. Se recomienda un proceso de consulta amplio que involucre a diversos actores de la institución.

El Manifiesto de la UV sobre el uso de IAGen es un paso crucial hacia la creación de un marco institucional que guíe el uso responsable de la IA. Este manifiesto, que se basa en las mejores prácticas internacionales y el entendimiento de las necesidades locales, proporciona una base sólida para la discusión y la acción en la comunidad académica.

Es imperativo que las instituciones de educación superior continúen desarrollando y actualizando sus políticas y prácticas en relación con la IAGen, asegurándose de que estas tecnologías se utilicen de manera que beneficien a toda la comunidad educativa. La colaboración continua entre

académicos, legisladores y proveedores de tecnología será esencial para navegar este complejo, pero prometedor campo.

Al final, la meta es crear un entorno educativo donde la IAGen sea una herramienta poderosa que potencie las capacidades humanas, fomente la creatividad y el pensamiento crítico, así como el promover una educación inclusiva y equitativa para todos.

Agradecimientos

Agradecemos a la Secretaría Académica y a la Dirección General de Investigaciones de la Universidad Veracruzana por impulsar la iniciativa de construir de manera colaborativa un manifiesto de uso de IAGen en la institución. También agradecemos a los investigadores del Instituto de Investigaciones en Inteligencia Artificial y del Centro de Investigación e Innovación en Educación Superior por las revisiones, orientaciones y aportaciones que hicieron durante la revisión de los manifiestos y su análisis.

Referencias

- Asia Pacific College (APC). (sf). Artificial Intelligence (AI) Manifiesto. <https://www.apc.edu.ph/programs/socit/ai-manifesto/>
- Australian Academic Integrity Network (AAIN) Generative AI Working Group. (2023, Marzo). AAIN Generative Artificial Intelligence Guidelines. <https://www.teqsa.gov.au/sites/default/files/2023-04/aa-in-generative-ai-guidelines.pdf>
- Cambridge University. (2024, marzo 15). AI Manifiesto AI and Scholarship: A Manifiesto. <https://www.cam.ac.uk/stories/ai-and-scholarship-manifesto>
- Dahlin, E. (2024). Think Differently We Must! An AI Manifiesto for the Future. *AI & SOCIETY*, 39(3), 1423–1426. <https://doi.org/10.1007/s00146-022-01620-x>
- Ethical-AI. (2022). A Manifiesto for Ethical AI. <https://ai-ethical.com/wp-content/uploads/2022/04/Manifiesto-for-ethical-AI-site-version.pdf>
- Globant. (2024.). AI Manifiesto. <https://more.globant.com/ai-manifesto>
- IE University. (2023, mayo). Manifiesto de Inteligencia Artificial de IE University. <https://docs.ie.edu/IE-Manifiesto-de-Inteligencia-Artificial.pdf>

- Istituto Marangoni. (2023). Manifiesto sobre la Inteligencia Artificial. <https://www.istitutomarangoni.com/es/ai-manifesto>
- Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital. (2022, septiembre). El Reglamento Europeo de IA, en Resumen. https://portal.mineco.gob.es/es-es/digitalizacionIA/sandbox-IA/Documents/20220919_Resumen_detallado_Reglamento_IA.pdf
- OpenAI. (n.d.). OpenAI Charter. <https://openai.com/charter/>
- Reglamento (UE) 2024/1689 de Parlamento Europeo y del consejo, de 13 de junio de 2024, por el que se establecen normas armonizadas en materia de inteligencia artificial y por el que se modifican los Reglamentos (CE) n.o 300/2008, (UE) n.o 167/2013, (UE) n.o 168/2013, (UE) 2018/858, (UE) 2018/1139 y (UE) 2019/2144 y las Directivas 2014/90/UE, (UE) 2016/797 y (UE) 2020/1828 (Reglamento de Inteligencia Artificial). Diario Oficial de la Unión Europea, L, de 13 de junio de 2024. <http://data.europa.eu/eli/reg/2024/1689/oj>
- Romero, M., Frosig, T., Taylor-Beswick, A. M. L., Laru, J., Bernasco, B., Urmeneta, A., Strutynska, O., & Girard, M.-A. (2024). Manifiesto in Defence of Human-Centred Education in the Age of Artificial Intelligence (pp. 157–178). https://doi.org/10.1007/978-3-031-55272-4_12
- UNESCO. (2019). Consenso de Beijing sobre la inteligencia artificial y la educación. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368303>
- UNESCO. (2023). Guía para el uso de IA Generativa en Educación e Investigación. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389227>
- UNESCO IESALC. (2023). Diez ejes para repensar la educación superior del mañana en América Latina y el Caribe: Una contribución a la Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO.
- Universidad CENFOTEC. (2024). Manifiesto sobre el uso de Inteligencia Artificial. <https://ucenfotec.ac.cr/wp-content/uploads/2024/01/CC-Abajo-Manifiesto-sobre-el-uso-de-la-Inteligencia-Artificial.pdf>
- Universidad de Harvard. (2024). Initial Guidelines for the Use of Generative AI Tools at Harvard. <https://huit.harvard.edu/ai/>
- University of Technology Sydney (UTS). (2024). Quick-start Guide for Adapting to AI. <https://lx.uts.edu.au/collections/artificial-intelligence-in-learning-and-teaching/resources/quick-guide-for-adapting-to-ai/>

Seguimiento de egresados de instituciones de educación superior en México para la colaboración y transferencia tecnológica en un entorno de sustentabilidad

Dr. Raúl Alberto López Meraz

“En una sociedad corrompida por la dictadura del beneficio, el conocimiento es la única forma de resistencia, lo único que no se compra con dinero. Es algo que se conquista”

Kant

Introducción

El seguimiento de egresados en las instituciones de educación superior es crucial para evaluar la pertinencia y calidad de sus programas educativos, identificar áreas de mejora y adaptar los currículos a las demandas del mercado laboral. Según la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), este seguimiento facilita la obtención de datos sobre la inserción laboral, el desempeño profesional y las competencias adquiridas, esenciales para cerrar la brecha entre la educación y las necesidades del mercado.

Las tecnologías emergentes, como la inteligencia artificial, el aprendizaje automático y la realidad virtual, ofrecen nuevas oportunidades para mejorar el seguimiento de egresados y la transferencia tecnológica. Estas herramientas pueden analizar grandes volúmenes de datos de manera eficiente, personalizar el aprendizaje y simular entornos reales para la formación continua, mejorando la calidad, accesibilidad y equidad de la educación superior. No obstante, es esencial abordar desafíos como la brecha digital y desarrollar marcos éticos y normativos adecuados.

Casos de éxito como los programas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el Instituto Tecnológico de Monterrey (ITESM) destacan la importancia del seguimiento de egresados en la colaboración universidad-industria y la transferencia tecnológica. Aunque existen retos significativos, como la falta de recursos y la desconexión entre la formación académica y las necesidades del mercado laboral, estas áreas representan oportunidades para la mejora continua y la innovación en la educación superior, impulsadas por tecnologías emergentes.

II. Importancia del seguimiento de egresados

El seguimiento de egresados permite a las instituciones de educación superior evaluar la relevancia y calidad de sus programas educativos, identificar áreas de mejora y ajustar sus currículos a las demandas del mercado laboral. De acuerdo con la ANUIES, el seguimiento de egresados facilita la obtención de información sobre la inserción laboral, el desempeño profesional y las competencias adquiridas durante la formación académica (ANUIES, 2018).

Colaboración universidad-industria

La colaboración entre universidades e industria es crucial para el desarrollo de tecnologías innovadoras y sustentables. Los egresados actúan como puentes entre ambas esferas, aplicando los conocimientos adquiridos en la universidad para resolver problemas prácticos en el entorno laboral. Esta colaboración no solo beneficia a la industria mediante la incorporación de nuevas ideas y técnicas, sino que también enriquece el entorno académico con experiencias y desafíos del mundo real.

Un ejemplo destacado de esta colaboración es el caso de un ex-estudiante que desarrolló parte de la electrónica de potencia de un prototipo de vehículo eléctrico (Carmona, *et al.*, 2023). Durante su formación en una universidad mexicana, este egresado adquirió conocimientos en electrónica, mecatrónica, sistemas de potencia y electricidad. Estos conocimientos fueron fundamentales para su trabajo en una empresa dedicada a la fabricación de vehículos eléctricos, donde desarrolla innovaciones que mejoraron la eficiencia y la sustentabilidad de los vehículos.

Transferencia tecnológica y sustentabilidad

La transferencia tecnológica se refiere al proceso mediante el cual el conocimiento y las tecnologías desarrolladas en las universidades se aplican en el sector productivo. Este proceso es vital para promover la innovación y la competitividad de las empresas, así como para impulsar el desarrollo económico y social del país.

En el contexto de la sustentabilidad, la transferencia tecnológica juega un papel crucial en la implementación de soluciones que permitan un uso más eficiente y responsable de los recursos naturales.

El caso del egresado que trabaja en el desarrollo de electrónica de potencia para vehículos eléctricos ilustra cómo la transferencia tecnológica puede contribuir a la sustentabilidad. Al aplicar sus conocimientos universitarios en el diseño de sistemas de potencia más eficientes, este profesional ayuda a reducir las emisiones de gases de efecto invernadero y a promover el uso de energías limpias. Este tipo de innovaciones son esenciales para alcanzar los objetivos de desarrollo sostenible establecidos por la Agenda 2030 de la ONU (ONU, 2015).

Modelos de seguimiento de egresados

Existen diversos modelos para realizar el seguimiento de egresados, que varían en función de los objetivos específicos de cada institución. Algunos de los modelos más utilizados incluyen encuestas, entrevistas, grupos focales y estudios de caso. Cada uno de estos métodos ofrece ventajas y desafíos particulares.

Las encuestas, por ejemplo, son una herramienta eficaz para recolectar datos cuantitativos sobre la inserción laboral y el desempeño profesional de los egresados. Según Flores y López (2017), las encuestas permiten obtener información amplia y representativa de la población de egresados, aunque pueden tener limitaciones en términos de profundidad y detalle.

Por otro lado, las entrevistas y los grupos focales proporcionan información cualitativa valiosa, permitiendo explorar a fondo las experiencias y percepciones de los egresados. Estos métodos son especialmente útiles para identificar fortalezas y áreas de mejora en los programas educativos. Sin embargo, su aplicación puede ser más costosa y requerir más tiempo que las encuestas.

Casos de éxito y buenas prácticas

El seguimiento de egresados ha permitido identificar numerosos casos de éxito y buenas prácticas en la colaboración universidad-industria y la transferencia tecnológica. Un ejemplo significativo es el de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), que ha desarrollado programas específicos para fomentar la relación con sus egresados y promover la transferencia de conocimientos.

La UNAM ha implementado una plataforma digital que facilita el seguimiento de sus egresados y la creación de redes de colaboración. Esta plataforma permite a los egresados mantenerse conectados con la universidad, participar en proyectos de investigación y desarrollo, y acceder a oportunidades de capacitación y empleo. Además, la UNAM ha establecido convenios con diversas empresas para promover la inserción laboral de sus egresados y la transferencia tecnológica.

Otro caso destacado es el del Instituto Tecnológico de Monterrey (ITESM), que ha desarrollado un programa de incubación de empresas tecnológicas. Este programa brinda apoyo a los egresados interesados en emprender, ofreciéndoles acceso a recursos financieros, mentoría y redes de contacto. Gracias a este programa, numerosos egresados del ITESM han podido desarrollar proyectos innovadores en áreas como la energía renovable y la eficiencia energética.

Retos y oportunidades

A pesar de los avances logrados, el seguimiento de egresados y la colaboración universidad-industria enfrentan diversos retos. Uno de los principales desafíos es la falta de recursos y financiamiento para desarrollar y mantener programas de seguimiento efectivos. Muchas instituciones de educación superior en México carecen de los recursos necesarios para implementar sistemas de seguimiento exhaustivos y continuos (García & Pérez, 2020).

Otro reto importante es la brecha entre la formación académica y las necesidades del mercado laboral. A pesar de los esfuerzos por adaptar los programas educativos, aún existe una desconexión entre las competencias adquiridas por los estudiantes y las demandas del sector productivo. Esta brecha puede dificultar la inserción laboral de los egresados y limitar su capacidad para contribuir a la transferencia tecnológica y la sustentabilidad.

No obstante, estos retos también representan oportunidades para la mejora continua y la innovación. La creciente demanda de soluciones sustentables y tecnologías limpias ofrece un terreno fértil para la colaboración entre universidades e industria. Asimismo, el desarrollo de nuevas herramientas digitales y plataformas de seguimiento puede facilitar la recolección y el análisis de datos sobre los egresados, mejorando la efectividad de los programas de seguimiento.

Políticas públicas y marco normativo

El seguimiento de egresados y la colaboración para la transferencia tecnológica no solo dependen de las iniciativas individuales de las instituciones de educación superior y las empresas, sino que también requieren un marco de políticas públicas robusto que las fomente y las apoye. En México, el papel del gobierno es crucial para establecer normativas y programas que promuevan la integración efectiva de los egresados en el mercado laboral y faciliten la colaboración entre los sectores académico y productivo.

Marco normativo y políticas públicas en México

El gobierno mexicano ha implementado diversas políticas y programas destinados a fortalecer la vinculación entre la educación superior y el

sector productivo. Entre estas iniciativas, destaca la Ley General de Educación Superior, que establece la obligación de las instituciones de educación superior de llevar a cabo el seguimiento de sus egresados y de promover su inserción en el mercado laboral (DOF, 2021). Esta ley también subraya la importancia de la colaboración universidad-empresa y la transferencia tecnológica como medios para impulsar la innovación y la competitividad del país.

Adicionalmente, el Programa Nacional de Educación 2020-2024 incluye estrategias específicas para mejorar el seguimiento de egresados y fortalecer la vinculación con el sector productivo. Este programa busca fomentar la creación de observatorios laborales y plataformas digitales que faciliten el monitoreo y análisis de la trayectoria profesional de los egresados (SEP, 2020).

Programas y fondos de apoyo

El gobierno mexicano ha establecido varios programas y fondos de apoyo que buscan facilitar la colaboración entre universidades e industria y promover la transferencia tecnológica. Uno de estos programas es el Fondo Sectorial de Innovación (FINNOVA), que financia proyectos de investigación y desarrollo realizados en colaboración entre instituciones académicas y empresas. Este fondo ha sido fundamental para apoyar iniciativas en áreas como la energía renovable, la eficiencia energética y la sustentabilidad.

Otro programa relevante es el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), que busca fortalecer las capacidades de los docentes e investigadores de las instituciones de educación superior para que puedan contribuir de manera más efectiva a la transferencia tecnológica y la innovación. El PRODEP ofrece becas y financiamiento para la formación y actualización de docentes, así como para la realización de proyectos de investigación aplicada (SEP, 2020).

Impacto de las políticas públicas

Las políticas públicas y los programas de apoyo han tenido un impacto significativo en la mejora del seguimiento de egresados y en la promoción

de la colaboración universidad-industria en México. Según un estudio del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), las universidades que participan en programas de financiamiento y apoyo gubernamental muestran mayores tasas de inserción laboral de sus egresados y una mayor participación en proyectos de transferencia tecnológica (CONACYT, 2021).

Además, estos programas han facilitado la creación de redes de colaboración y la realización de proyectos conjuntos entre universidades y empresas. Un ejemplo de éxito es el consorcio formado entre la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) y varias empresas del sector automotriz para desarrollar tecnologías avanzadas en electrónica de potencia para vehículos eléctricos. Este proyecto, financiado por el FINOVA, ha permitido la transferencia de conocimientos y tecnologías desde la universidad hacia la industria, contribuyendo a la mejora de la eficiencia energética y la reducción de emisiones en el sector automotriz.

Desafíos y propuestas de mejora

A pesar de los avances logrados, existen aún diversos desafíos que limitan el alcance y la efectividad de las políticas públicas en el seguimiento de egresados y la transferencia tecnológica. Uno de los principales problemas es la falta de coordinación y articulación entre las distintas instituciones y programas gubernamentales. La multiplicidad de programas y fondos, sin una coordinación efectiva, puede llevar a una dispersión de esfuerzos y recursos (Vallejo & Martínez, 2019).

Otro desafío importante es la falta de continuidad y sostenibilidad de las políticas públicas. Los cambios frecuentes en las administraciones gubernamentales pueden resultar en la interrupción o modificación de programas exitosos, afectando la continuidad de los esfuerzos de seguimiento de egresados y transferencia tecnológica. Es crucial que se establezcan políticas de largo plazo que trasciendan los ciclos políticos y garanticen la continuidad de las iniciativas (Gómez & Ramírez, 2018).

Para mejorar la efectividad de las políticas públicas, se propone la creación de un sistema nacional integrado de seguimiento de egresados que unifique los esfuerzos de las distintas instituciones de educación

superior y facilite la recolección y análisis de datos. Este sistema podría estar gestionado por un organismo autónomo con la capacidad de coordinar y articular las distintas iniciativas y programas gubernamentales.

Asimismo, es fundamental aumentar la inversión en programas de financiamiento y apoyo a la investigación y desarrollo, especialmente en áreas estratégicas como la sustentabilidad y las tecnologías limpias. Esta inversión debe ir acompañada de mecanismos de evaluación y seguimiento que aseguren la transparencia y eficiencia en el uso de los recursos.

Ejemplos de la Unión Europea y Estados Unidos

La Unión Europea y Estados Unidos han desarrollado estrategias avanzadas para el seguimiento de egresados y la colaboración universidad-industria, enfocándose en la transferencia tecnológica y la sustentabilidad. Estas experiencias pueden ofrecer valiosas lecciones para México y otros países en desarrollo, especialmente en la adopción de tecnologías emergentes como la inteligencia artificial, aprendizaje automático, y realidad virtual en la educación superior.

Unión Europea

En la Unión Europea, el Programa Erasmus+ se destaca como un ejemplo exitoso de seguimiento de egresados y colaboración tecnológica. Este programa no solo promueve la movilidad académica, sino que también facilita la recopilación de datos sobre la trayectoria profesional de los egresados. Los datos recolectados permiten a las universidades europeas ajustar sus programas educativos para alinearse mejor con las demandas del mercado laboral y las necesidades de la industria tecnológica (European Commission, 2020).

Además, el proyecto Horizon 2020 ha sido crucial para fomentar la transferencia tecnológica y la innovación en un contexto de sustentabilidad. Este programa financia proyectos que buscan soluciones tecnológicas sostenibles, involucrando a universidades, centros de investigación y empresas. La colaboración interdisciplinaria y transnacional ha permitido desarrollar

tecnologías limpias y eficientes, contribuyendo a los objetivos de desarrollo sostenible de la Unión Europea (European Commission, 2020).

Estados Unidos

En Estados Unidos, el seguimiento de egresados y la transferencia tecnológica están altamente desarrollados, especialmente a través de iniciativas como el Bayh-Dole Act. Esta ley permite a las universidades retener los derechos de propiedad intelectual sobre las invenciones financiadas con fondos federales, facilitando la transferencia de tecnología al sector privado (U.S. Department of Commerce, 2020).

Las universidades estadounidenses, como el MIT y Stanford, han establecido oficinas de transferencia tecnológica que trabajan estrechamente con la industria para comercializar investigaciones y desarrollar nuevas tecnologías. Además, programas como el *National Science Foundation's Innovation Corps (I-Corps)* entrenan a científicos y estudiantes para llevar sus innovaciones al mercado, fomentando una cultura emprendedora (National Science Foundation, 2021).

Tecnologías emergentes en la educación superior

Las tecnologías emergentes, como la inteligencia artificial (IA), el aprendizaje automático y la realidad virtual, ofrecen nuevas oportunidades para mejorar la calidad, accesibilidad y equidad de la educación superior. Estas tecnologías no solo pueden transformar la forma en que se enseña y se aprende, sino que también tienen el potencial de mejorar el seguimiento de egresados y facilitar la colaboración y la transferencia tecnológica.

Inteligencia artificial y aprendizaje automático

La inteligencia artificial y el aprendizaje automático pueden desempeñar un papel crucial en el seguimiento de egresados y en la mejora de la calidad educativa. Estas tecnologías permiten analizar grandes volúmenes de datos de manera rápida y eficiente, identificando patrones y tendencias que pueden ser utilizados para mejorar los programas educativos y adaptar la formación a las necesidades del mercado laboral (Marr, 2019).

Por ejemplo, los algoritmos de aprendizaje automático pueden predecir las trayectorias profesionales de los egresados basándose en sus perfiles académicos y su desempeño laboral. Esta información puede ser utilizada por las universidades para ajustar sus currículos y ofrecer programas de capacitación continua que respondan a las demandas del mercado. Además, la IA puede ser utilizada para personalizar el aprendizaje, ofreciendo a los estudiantes recursos y actividades adaptadas a sus necesidades y estilos de aprendizaje (Luckin, *et al.*, 2016).

Realidad Virtual

La realidad virtual (RV) ofrece nuevas posibilidades para la enseñanza y el aprendizaje, permitiendo a los estudiantes interactuar con entornos virtuales que simulan situaciones reales. Esta tecnología puede ser particularmente útil en áreas como la ingeniería, la medicina y las ciencias naturales, donde la práctica y la experimentación son fundamentales para el aprendizaje.

En el contexto del seguimiento de egresados, la RV puede ser utilizada para ofrecer formación continua y capacitación en nuevas tecnologías. Por ejemplo, los egresados que trabajan en el desarrollo de vehículos eléctricos pueden utilizar simuladores de RV para aprender sobre nuevos sistemas de potencia y técnicas de fabricación. Esto no solo mejora sus habilidades y competencias, sino que también facilita la transferencia de conocimientos y tecnologías desde la universidad hacia la industria (Freina & Ott, 2015).

Equidad y Accesibilidad

Las tecnologías emergentes también tienen el potencial de mejorar la equidad y la accesibilidad en la educación superior. La educación en línea y las plataformas de aprendizaje digital permiten a estudiantes de diversas regiones y contextos socioeconómicos acceder a programas educativos de alta calidad. Esto es especialmente importante en un país como México, donde existen grandes disparidades en el acceso a la educación superior entre las diferentes regiones y grupos sociales (Valenzuela, *et al.*, 2018).

Las plataformas de aprendizaje en línea pueden ser utilizadas para ofrecer cursos y programas de capacitación a egresados de instituciones de educación superior, facilitando su actualización profesional y mejorando sus oportunidades de empleo. Además, estas plataformas pueden incluir herramientas de IA que personalicen el aprendizaje y brinden apoyo específico a estudiantes con necesidades particulares, mejorando la equidad en el acceso a la educación.

Oportunidades y Desafíos

A pesar de las numerosas oportunidades que ofrecen las tecnologías emergentes, también existen desafíos que deben ser abordados para garantizar su implementación efectiva y equitativa. Uno de los principales retos es la brecha digital, que se refiere a las desigualdades en el acceso y uso de tecnologías digitales. En México, la brecha digital es significativa, especialmente en las zonas rurales y entre los grupos de bajos ingresos (ECLAC, 2020).

Para superar este desafío, es necesario implementar políticas públicas que promuevan la inclusión digital y garanticen que todos los estudiantes y egresados tengan acceso a las tecnologías necesarias para su formación y desarrollo profesional. Esto incluye la provisión de infraestructura tecnológica, como acceso a internet de alta velocidad y dispositivos digitales, así como la capacitación en habilidades digitales (OECD, 2019).

Otro desafío importante es la necesidad de desarrollar marcos éticos y normativos para el uso de tecnologías emergentes en la educación. Esto incluye la protección de datos y la privacidad de los estudiantes y egresados, así como la garantía de que las tecnologías se utilicen de manera justa y equitativa. La implementación de IA y otras tecnologías avanzadas debe estar acompañada de regulaciones claras y mecanismos de supervisión para prevenir abusos y garantizar la transparencia (Floridi, *et al.*, 2018).

Conclusiones

El seguimiento de egresados y la colaboración para la transferencia tecnológica son esenciales para promover la innovación y la sustentabilidad en México. Aunque las políticas públicas y los programas de apoyo

han mejorado estos aspectos, aún enfrentan desafíos significativos. Las tecnologías emergentes como la inteligencia artificial, el aprendizaje automático y la realidad virtual pueden potenciar estos esfuerzos, pero es necesario abordar la brecha digital y desarrollar marcos éticos y normativos adecuados.

La experiencia de programas europeos y estadounidenses demuestra resultados positivos, pero su implementación en países en desarrollo enfrenta limitaciones en financiamiento, infraestructura y capacidades administrativas. Además, es crucial asegurar un acceso equitativo para evitar que las instituciones más vulnerables queden rezagadas.

Para que México maximice el potencial de sus iniciativas de educación superior y transferencia tecnológica, se requiere un enfoque coordinado y sostenible, apoyado por políticas públicas robustas. Este enfoque debe garantizar que las innovaciones beneficien al público en general y no solo a intereses comerciales, mediante la implementación de principios éticos y regulaciones apropiadas.

Referencias

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2018). Guía para el seguimiento de egresados de educación superior. ANUIES.
- Carmona, J., López, R., & Méndez, C. Development of a single-phase speed regulating inverter using pulse width modulation. VI Ibero-American Congress of Smart Cities ICSC-CITIES 2023. Ciudad de México and Cuernavaca.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). (2021). Informe sobre la colaboración universidad-industria en México. CONACYT.
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2021). Ley General de Educación Superior. DOF.
- ECLAC. (2020). COVID-19 y la brecha digital en América Latina y el Caribe: desafíos y oportunidades para la inclusión digital. Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- European Commission. (2020). Horizon 2020 Work Programme 2018-2020.

- Flores, R., & López, J. (2017). Modelos de seguimiento de egresados en universidades mexicanas. *Revista de Educación Superior*, 46(181), 45-67.
- Floridi, L., Cowls, J., Beltrametti, M., Chatila, R., Chazerand, P., Dignum, V., & Schafer, B. (2018). An ethical framework for a good AI society: Opportunities, risks, principles, and recommendations. *Minds and Machines*, 28, 689-707.
- Freina, L., & Ott, M. (2015). A literature review on immersive virtual reality in education: state of the art and perspectives. In *Proceedings of the 11th international scientific conference eLearning and software for education (Vol. 1, pp. 133-141)*.
- García, M., & Pérez, L. (2020). Desafíos del seguimiento de egresados en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(86), 115-137.
- Gómez, E., & Ramírez, S. (2018). La continuidad de las políticas públicas en educación superior en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 9(24), 57-74.
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson.
- Marr, B. (2019). *Artificial Intelligence in Practice: How 50 Companies Used AI and Machine Learning to Solve Problems*. Wiley.
- National Science Foundation. (2021). *Innovation Corps (I-Corps)*.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). (2019). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD). (2019). *OECD Skills Strategy 2019: Skills to Shape a Better Future*. OECD Publishing.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. ONU.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2020). *Programa Nacional de Educación 2020-2024*. SEP.
- U.S. Department of Commerce. (2020). *Bayh-Dole Act: A Retrospective*.
- Vallejo, J., & Martínez, C. (2019). La coordinación interinstitucional en las políticas de educación superior en México. *Estudios sobre Educación*, 37, 89-112.
- Valenzuela, E., González, R., & Ramírez, H. (2018). Disparidades en el acceso a la educación superior en México: retos y oportunidades. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 63(233), 171-196.

Pedagogía de la memoria, conciencia e historia social crítica

Dr. Ricardo Arrubla Sánchez

Resumen

El capítulo indaga sobre los tópicos de mayor interés en el aula a partir de la realización de 26 entrevistas con docentes de diferentes programas académicos, quienes enseñan temas relativos a la memoria, la guerra, el conflicto y el pasado. Las respuestas obtenidas se analizaron por medio de la frecuencia de categorías y tabulación estadística, para correlacionar datos e identificar patrones de uso temático en las asignaturas. Los resultados permitieron concluir que existe un mayor interés por el abordaje de la memoria social y colectiva, lo cual ha dado paso a la historización de los hechos subjetivos, lo que produce que prime la narración como forma de escritura del hecho histórico, por sobre la construcción de una consciencia e historia social crítica.

Palabras Claves: Pedagogía, memoria, historiografía, pasado, narración.

Abstrac

The chapter investigates the topics of greatest interest in the classroom based on 26 interviews with teachers from different academic programs, who teach topics related to memory, war, conflict and the past. The responses obtained were analyzed through the frequency of categories and

statistical tabulation, to correlate data and identify patterns of thematic use in the subject. The results allowed us to conclude that there is a greater interest in the approach to social and collective memory, which has given way to the historicization of subjective events, which produces that narration prevails as a form of writing of the historical event, over the construction of a conscience and critical social history.

Keywords: Pedagogy, memory, historiography, past, narration.

Introducción

Las investigaciones en memoria social e histórica en nuestro país atraviesan un momento fundamental, ello debido a que el auge inicial estuvo impulsado por el marco de la Ley de Víctimas 1448 de 2011 y el deber de memoria del Estado. Hoy en día, el volumen de trabajos ha disminuido, dejando en el aire muchos interrogantes sin resolver, así como vacíos epistemológicos y conceptuales, en especial sobre los efectos del recuerdo doloroso en la estructura psíquica del cerebro, la alteración del tiempo histórico, el impacto negativo en la conciencia histórica y las representaciones simbólicas colectivas.

Responsabilidad que termina recayendo sobre los hombros de la educación, pero no puede volverse simple enseñanza de los hechos que marcaron el conflicto armado, ni tampoco educación para el aprendizaje de los derechos humanos y de la formación ciudadana, porque con ello, se desvirtúa la finalidad de la memoria y se pierde el carácter científico de la historia. Abordar la realidad del conflicto armado de un país desde la enseñanza de su pasado no puede realizarse sin desconocer el concepto de la conciencia histórica, cuya finalidad ontológica y axiológica, fomenta la capacidad de estructurar una orientación, tanto en el individuo como en la sociedad, generadora de sentido al devenir histórico de toda la nación (Zemelman, 2019).

En este sentido, los conocimientos que se imparten en los salones de clase, por medio de la pedagogía de la memoria, adquieren una importancia fundamental, ya que contribuyen en la formación de la consciencia

individual, en el concepto de la realidad, y en la posibilidad de reestructurar la línea del tiempo histórico que fue alterado con los hechos violentos. Al no educar para la conciencia histórica, según Pagès (2009) no se genera la capacidad intelectual y moral, para reorientar el tiempo, ni para valorar de manera conceptual los grandes marcos teóricos que producen nuevos elementos meta reflexivos.

Por tal razón, el artículo caracteriza, describe y analiza los usos de la historia dentro de la pedagogía de la memoria, para ello, identifica los tópicos conceptuales más empleados, así, como los hechos históricos de mayor relevancia y se relacionan con el tipo de memoria (individual, social o histórica) que más se enseña en el aula.

La memoria y el giro memorialista

Para Tulving & Thomson (1973) la memoria está asociada al acto de recordar, implica el almacenamiento de información que se recibe del mundo externo y su posterior recuperación a través de las remembranzas. El uso, las funciones y la forma en que la memoria humana actúa, han sido objeto de estudio durante largos años. En especial, adquirieron relevancia a partir de los hechos atroces de las guerras, los genocidios, exterminios y masacres, con el objetivo de reivindicar a las víctimas y garantizar la verdad de lo sucedido.

La memoria, es por esencia un proceso puramente subjetivo, en el que intervienen las experiencias vividas, la información recolectada y las emociones. Ésta, al ser testimoniada, permite obtener diferentes relatos de los hechos, que para que adquieran una mayor relevancia colectiva, según Jaramillo (2014) éstas deben ser contextualizados con otros fenómenos de mayor incidencia a nivel macro-social. Así, el pasado adquiere sentido en la medida en que se objetiviza por medio de un proceso de investigación científica, que sistematiza, organiza y corrobora los hechos, volviendo al pasado, en un objeto de estudio significativo, por el acervo de información que almacena y que permite guardar una relación lógica-formal con el presente.

Los estudios de memoria, han adquirido valor social por su utilidad para entender el pasado violento y repensar el futuro. Por tal razón, se produce una gran cantidad de ellos, proveniente de diferentes sectores comunitarios, organizaciones sociales, instituciones oficiales y universidades, hasta el punto de ocasionar tensiones y conflictos interpretativos por su construcción (Svampa, 2016). A pesar de ello, surgió una tendencia por difundir experiencias de memoria, creación de espacios simbólicos, museos, y exposiciones itinerantes, cuya función central es rememorar el pasado, conmemorar a las víctimas y denunciar públicamente los hechos atroces.

La memoria y las memorias, se volvieron un fenómeno social de reflexión colectiva pero también un campo en permanente tensión y lucha, por tener una dimensión política que incide tanto en los marcos jurídicos como en los contextos comunitarios y educativos. Ocasionando con ello, un giro epistemológico que finalmente impacta en la capacidad interpretativa, debido a que cada vez es más importante recobrar el pasado, usar la narrativa y darles cabida a los testimonios.

Por ser un fenómeno que recoge múltiples voces, diferentes perspectivas y percepciones del pasado, sin las pretensiones científicas de llevar a cabo un trabajo estructurado, sistemático y organizado, se vuelve una tendencia memorialista, cuya función es la del simple recuerdo de hechos, escuchar las voces de las víctimas y rememorar de manera simbólica, el dolor y la ausencia de los desaparecidos. Esta tendencia, incide de manera directa en la transformación que se viene produciendo en el campo intelectual, educativo y de manera particular en las ciencias sociales, en especial, en los estudios historiográficos, cada vez realizados con menos rigor y sin la posibilidad de tener una verdadera fundamentación interpretativa crítica.

Esta renovación en el manejo de los estudios de memoria, trajo consigo un cambio en la forma de abordar la realidad; al respecto, explica Chartier (2005) que el uso de la metodología, el manejo temático y el perspectivismo, fue tan radical que ocasionó el giro subjetivista. De esta manera, la historia no volvió a ser pensada desde los actores centrales, la relación causal de los hechos, ni con la intención de construir un texto

de la evolución macro estructural y supra estructural del país, sino darles cabida a las voces testimoniales, los discursos de memoria simbólicos y colectivos, y las representaciones abstractas del dolor. (Cuadros, 2016).

Así mismo se posibilitó el uso de relatos orales, las voces de testigos y el testimonio de las víctimas, lo cual, ocasionó una gran carga de subjetividad en la reconstrucción de los hechos del pasado. Fenómeno que conllevó a una gran crisis en los marcos interpretativos estructural-funcionalista y marxista, abandonando el rigor científico y dando paso a la historización de los hechos subjetivos, lo que produjo un retorno a la narración como forma de escritura del hecho histórico. Tal fenómeno, incide en la formación de una consciencia que pierde la noción del todo y el devenir macro estructural de los sistemas sociales, las naciones, los Estados y los pueblos.

Esto conlleva a una forma de autorreflexión sustentada en la experiencia, lo vivencial, y la formación de significados producto de interpretaciones parciales, realidades fragmentadas y locales, que conducen a un entendimiento particular, personal y ampliamente subjetivo de la temporalidad humana y social. (Aróstegui 2004, 144). Así mismo, sostienen Tkocz & Trujillo (2018) que los historiadores y científicos sociales, han dejado de lado, la utilización del método histórico crítico basado en el análisis filológico y documental de las fuentes históricas materiales, que llevan a cabo un proceso más riguroso con el manejo de la información, por medio de tres pasos fundamentales: i) el heurístico, que cumple la función de validar, reconstruir y evaluar la información en los textos, ii) el hermenéutico, que inserta la información en el contexto, iii) el crítico, que establece un juicio o criterio de opinión al contrastar, comprobar y comparar la información del pasado.

Memoria Histórica

La memoria histórica, es el resultado de un trabajo académico y científico más riguroso, ya que busca almacenar diferentes momentos sobre hechos ocurridos en un periodo de tiempo determinado. En especial, tiene una amplia posibilidad de recursos, para Jiménez, Infante, Jiménez, A., Infante R. y Cortés, R. A. (2012), permite el uso de las fuentes orales, el

testimonio, la experiencia y la narrativa, al estar construido su conocimiento con la sumatoria de diferentes recuerdos que gravitan de manera alterna en el aprendizaje.

Es una relación conceptual que ha sido aceptada y excluida en varios momentos de su evolución teórica, el primero de ellos, durante el siglo XX, considera que están unidas y tienen intereses en común, un segundo momento, surge a partir de la crisis del historicismo, en el campo académico e intelectual, al oponerse al uso de conocimientos provenientes de la filosofía, el psicoanálisis y la sociología, lo que llevó a un distanciamiento entre memoria e historia (Camilo de Oliveira, 2010). En la separación del concepto, influyó de manera determinante el sociólogo Halbwachs (2004a), quien, al realizar la definición, delimitó sus campos, funciones y fines, con la intención de que fueran fenómenos comprensivos diferentes. Años más tarde, el teórico Nora (1998) reiterará en sus trabajos intelectuales la importancia de mantener estas diferencias y señala que realmente son contrarias una de la otra.

La memoria es considerada algo vivo, que cambia y evoluciona con las personas, además que es profundamente susceptible del olvido, por lo que se mueve, en medio de una acción pendular entre el recuerdo y la anamnesis, lo que la hace estar tremendamente sujeta al individuo Halbwachs (2004b). Este hecho, le quita cierta veracidad, al estar condicionada por la deformación o alteración del recuerdo; mientras que la historia, es un trabajo más elaborado, su busca una interpretación objetiva y estructuradora de los hechos vividos.

Por tal razón, al tener la sociedad como pretensión comprensiva, la construcción de memoria histórica, pone la historia al servicio de la memoria, sin incorporar la rigurosidad que tienen como ciencia, lo que conduce a producir un conocimiento que no surge del método filológico, sino de los testimonios, los relatos y la narrativa. Hecho que ha conducido a equiparar memoria e historia, por tener una carga subjetiva tan alta, y hoy, fenómenos como la mitificación de las ideas, están presentes en los estudios de memoria y en la escritura de la historia también.

Para Ricoer (1997) estos dos campos no pueden ser antagónicos o funcionar de manera separada, por el contrario, se complementan en muchos aspectos, tales como el estudio y representación del pasado, la conservación de las fuentes, y el manejo testimonial. Pero los fines no son los mismos, la historia busca comprobar la veracidad de los hechos, mientras que la memoria, busca mantener la fidelidad de lo sucedido (Ricoer, 1997). Cuando la historia se vuelve memoria, admite Raggio (2004) se orienta más hacia la recuperación y conservación de las experiencias de los testigos y pierde su función crítica, al no buscar la falsación y validez de las pruebas documentales, usadas para reconstruir los hechos históricos, relacionando sus causas, consecuencias e impactos y para luego interpretarlos en la escritura historiográfica.

Por lo que la tendencia de los últimos años, ha llevado a la historia a ser parte de los estudios de memoria, lo que ha conducido a singularizar la historia al enmarcarla dentro de un relato local y quitarle capacidad global y estructural. Esto ha conducido a que la escritura de la historia, cada vez sea más influenciada por los intereses de los sectores políticos, sociales y armados, que luchan por preservarla, modificarla y contar sus propias versiones de lo sucedido. Adicional, la memoria del pasado, es también influenciada por los marcos sociales en los que se origina, así como por los textos académicos que construyen versiones paralelas de lo sucedido.

Pedagogía de la memoria

Al trasladar los fenómenos de violencia del conflicto al salón de clase, se adquiere una responsabilidad pedagógica y educativa sobre el conocimiento del tiempo histórico Raggio (2017), que implica, tanto la movilización de voces silenciadas, experiencias, relatos y hechos ocurridos, como el desarrollo de cuestiones, tales como: la formación de los profesores en memoria, la consecución de material documental adecuado, el uso de didácticas, prácticas y estrategias para la enseñanza de conocimientos sobre el pasado traumático y violento Rodríguez & Sánchez, (2009).

Así, primero hay que comprender, conceptualizar y fundamentar los fenómenos que ocasionan las diferentes ecologías de la violencia, enmarcarlos en un tiempo específico, y por actor, comunidad de impacto y nivel

de repercusión humana, social y política. Ello, según Ahumada (2000) permitirá orientar las conexiones entre los hechos de la realidad, las voces de las víctimas, sus testimonios y las diferentes políticas promovidas por el Estado, junto con las reacciones de los actores del conflicto, la vida en las comunidades alteradas, las movilizaciones sociales y las posturas que gravitan explicando el fenómeno a partir de los medios de comunicación masiva, las instituciones públicas, las universidades y las organizaciones de derechos humanos.

Fundamentar una pedagogía de la memoria, implica darle un horizonte e intención a dicha práctica educativa. Al ser un espacio de reflexión, aprendizaje y producción de experiencias, requiere de un proceso de planeación, gestión del conocimiento y evaluación propia del proceso; al respecto, propone Osorio y Rubio (2006), que la pedagogía de la memoria debe redimensionar la acción de aprendizaje, por medio de la razón crítica, para alejarla de la reproducción lógica impuesta por la versión oficial y que, de esta manera, pueda recuperar su agenciamiento en la construcción de nuevas memorias para transformar el mañana:

Legarralde & Brugaletta, (2017), consideran que más que una preocupación por el aprendizaje de hechos y momentos, implica formar sujetos conscientes de los horrores sucedidos en el pasado, en este sentido, su intención formativa se une con la tradición europea, en la cual, hay un vínculo entre políticas públicas y prácticas pedagógicas, impulsadas durante la segunda mitad del siglo XX, con el único propósito de formar conciencia histórica en sus ciudadanos sobre los horrores de la guerra, los abusos y los crímenes de lesa humanidad cometidos contra la población judía.

Al respecto, teóricos como Mattozzi (2012) analiza los cambios conceptuales en los objetivos y los fines de la construcción de memoria durante el periodo de 1970 al 2007, en campos tan importantes e influyentes del conocimiento como la historiografía, la didáctica de la historia y el material educativo de la enseñanza en las escuelas. Señala que uno de los aspectos más importantes que debe caracterizar el aprendizaje del pasado, es permitir que los conocimientos impartidos provengan de fuentes de credibilidad, con planteamientos recientes, que

posibiliten nuevos debates e investigaciones, antes que ser conocimientos cerrados Ricoeur. ((2010).

La propuesta de Coles, Turk, & Heimberg, (2007), apunta a que tanto la historia como la memoria sean objeto de estudio en un campo de conocimiento que llaman pedagogía de la memoria, esto con el objetivo de generar una reflexión y cuestionamiento durante el aprendizaje en el ámbito escolar; Rodríguez (2013), propone que para que sean los mismos estudiantes los que puedan pensar la realidad de manera crítica y cuestionar los mecanismos de control presentes en la psicología colectiva, así como lo irracional de ciertos fenómenos históricos del pasado, se debe hacer un aproximación a las lógicas y didáctica de dicha enseñanza.

Jelin, Elizabeth y Kaufman, Susana G. (eds.) (2006) propone inscribir la memoria en un campo de doble vía, por un lado: la vincula con la acción crítica, pero en diálogo abierto con las políticas públicas, el contexto social y la búsqueda de condiciones significativas de vida; el otro lado, le da un valor fundamental a la praxis humana, en la cual, el sujeto cognoscente es activo, dinámico y hace parte del cambio social. Jelin (2003) plantea que los trabajos de historización de la memoria han pasado por diferentes etapas en América Latina, la primera de ellas, está relacionada con la gestión social, las políticas de gobierno, y que fue construida en medio de una pugna por la elaboración, cuya función fue validar los conocimientos que se pretenden impartir a las generaciones futuras.

Las trayectorias de los temas se consolidan en campos de memoria democrática, en la que se resalta la importancia de los derechos humanos, la formación ciudadana y las consideraciones éticas. La memoria emblemática, pensada desde el valor testimonial, los lugares y territorios de la memoria, pero también, con una demanda por el conocimiento de la verdad, el valor de la justicia y la protección de los marcos de la Ley. Posteriormente, están las experiencias de construir memoria, que hacen parte de un significativo cúmulo vivencial de ideas, relatos y narraciones, de quienes perciben los hechos del pasado, los estudian y generan nuevas memorias a partir de ellos Sáiz-Serrano & López-Facal, (2015).

Así, el desafío de la educación en un contexto de pedagogías de la memoria, está en definir los aprendizajes que se deben transmitir, la forma y los fines que deben cumplir, más allá de la función explícita de recordar el pasado. Para Osorio (2016) hay un consenso por valorar la educación ciudadana desde las propuestas de derechos humanos, siendo un eje, muy controversial desde el punto de vista de los fines de esta educación, puesto que utiliza el estudio del pasado para la praxis democrática, y, la otra tendencia, proviene de la razón práctica memorialista, que involucra la historia como eje, pero que su intención es comprensiva para pensar de manera causal la relación pasado, presente y futuro (Pinto, Rolando y Osorio, Jorge; 2014).

El cambio y evolución de los estudios de memoria, exigen pensar la pedagogía para que cumpla fines mayores; al respecto Torres (2000), sustenta que al integrar la historia como ciencia y recuperar el método filológico para que exista un soporte documental que fundamente la razón, los criterios teóricos y los juicios de opinión, pero, en segundo lugar, para que reestablezca el sentido histórico alterado por los hechos violentos, al recuperar la linealidad del tiempo, y por último, establecer un imperativo ético-político para formar la consciencia histórica Hobsbawm (2002).

Por tal razón, esta investigación indaga en la forma cómo se reconstruye la memoria histórica del conflicto en el salón de clases, entendiendo que existen diferentes memorias en tensión, (Arias, 2015), también procesos de memorias que han sido mal tramitados dentro del marco de una guerra que no tiene límites claros en el tiempo y, de la difusión de experiencias simbólicas que han sido historizadas dentro de campos en disputa política (Jelin, 2002). En este sentido, al analizar las dinámicas de la pedagogía de la memoria histórica para producir conocimiento objetivo, sistemático y riguroso, dentro de prácticas institucionales y sociales de gestión, contribuye a que la recuperación del pasado se lleve a cabo por medio de experiencias de conocimiento, interpretación y difusión ligadas a diferentes narrativas en conflicto sobre lo sucedido, para que la información recabada, tenga una posterior utilidad en la re-significación jurídica, política e histórica Velasco y Castaño, (2006).

Metodología

Es una investigación fenomenológica de tipo cualitativo basada a partir del análisis de contenido, para la obtención de indicadores cuantitativos por medio del procesamiento, sistematización y tabulación de entrevistas. En su realización se estableció como objeto de estudio la pedagogía de la memoria, teniendo en cuenta las reglas de codificación a partir de la relación categoría central/subcategorías. Para ello, se realizaron 26 entrevistas a profundidad semiestructuradas con profesores que orientan materias del campo social a quienes se les realizaron las siguientes preguntas: ¿Cuáles deben ser los tipos de memoria a priorizar en el aula de clase? ¿Cuál es la finalidad de abordar esos temas en las clases?

Hay que tener presente que la mayoría de la muestra entrevistada corresponde a docentes con maestría en un 50 %, docentes con doctorado 23,1 %, docentes de pregrado con 19,2 % y el 8 % de los docentes restantes con especialización. De ellos, el 50 % tiene entre 5 y 10 años de experiencia, 23,1 % tiene menos de 5 años de experiencia, 15,4 % tiene entre 10 y 15 años y, tan sólo 11,5 % tiene más de 20 años de experiencia.

El análisis de las respuestas, se realizó por medio de una matriz cualitativa que luego fue tabulada, en la que se identificó el mayor porcentaje de relaciones temáticas con relación a los siguientes aspectos: a) Aborda temas pertinentes a los lugares y territorios de memoria, b) Aborda temas pertinentes a la pedagogía social de la memoria, c) Aborda temas pertinentes a la memoria como acción social, d) Aborda temas pertinentes a la memoria individual, y finalmente, e) Los hechos históricos que emplea para contextualizar los problemas de la pedagogía de la memoria.

Resultados

La figura 1. *Pedagogía social de la memoria*, revela el total de aceptación de la muestra, ante lo cual, un 92,3 % respondió que sí maneja esta categoría en el salón de clases, y tan sólo un 7,7 % afirma que no la maneja. Sin lugar a dudas, cada vez es más frecuente la implementación de temas relacionados con memoria, víctimas y conflicto armado, en las asignaturas de las ciencias sociales y en otros campos como la sociología jurídica, la psicología social, la historia contemporánea, el análisis social y la teoría política.

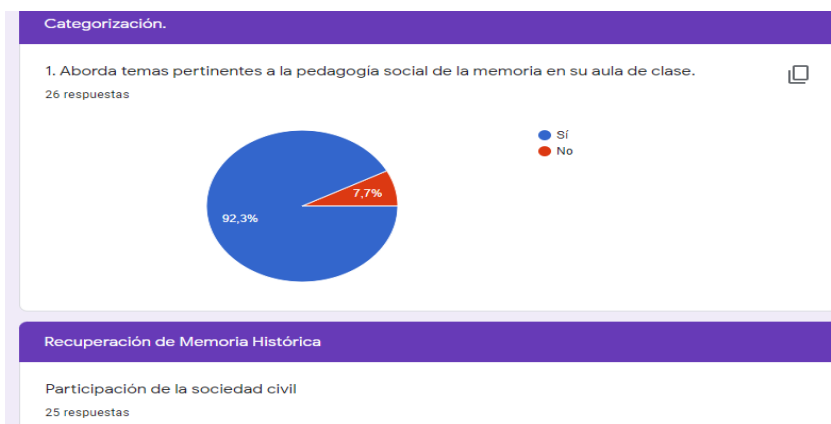


Figura 1. Pedagogía social de la memoria

Fuente propia

La figura 2 *Recuperación de la Memoria Histórica*, muestra la correlación entre el nivel académico y los tópicos de mayor uso en el salón de clase. La respuesta de las entrevistas permitió identificar tres aspectos centrales que fueron resaltados en este campo: Participación de la sociedad civil, Derecho a la memoria de las víctimas y Derecho colectivo.

Por lo tanto, se puede comprobar que los docentes con nivel de doctorado abordan: el Derecho colectivo con un índice de 0.28 %, la Sociedad civil 0.28 %, y Víctimas con 0.26 %; mientras que los docentes con maestría abordan temas de Sociedad Civil con un índice de 0.57 %, seguido del Derecho a la memoria de las víctimas con 0.54 %, y con 0.52 % el Derecho colectivo. Los docentes con especialización abordan sociedad civil con 0.10 %, Derecho a la memoria de las víctimas con 0.8 % y Derecho colectivo con 0.7 %; mientras que los profesionales con un índice de 0.24 % abordan Víctimas, 0,23 % Derecho colectivo y 0.19 % Sociedad civil.

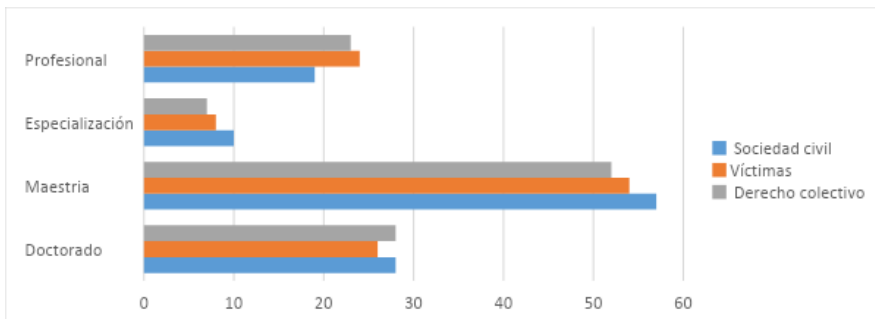


Figura 2 *Recuperación de la Memoria Histórica*

Fuente propia

La recuperación de la memoria histórica es fundamental, por varias razones: la primera de ellas, reconocer la condición de afectación que causó la guerra sobre la población de víctimas; en segundo medida, como una alternativa al silencio, el olvido y la deformación de los hechos del pasado; y finalmente, para emplear el conocimiento de las ciencias sociales en la reorganización del pasado y de los recuerdos traumáticos, logrando con ello, la reconstrucción de los tiempos de vida alterados, la recomposición de identidades y las subjetividades rotas.

La figura 3. *Lugares y territorios de la memoria*, evidenció un especial interés por recordar dos lugares que son considerados emblemáticos, el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación y el Centro de Memoria Histórica. Al respecto, los docentes con nivel de doctorado, hacen uso con mayor frecuencia del Centro de Memoria, Paz y Reconciliación con un índice de 0.21 %, seguido del 0.17 % del Centro de Memoria Histórica; mientras que los docentes con maestría tienen un índice del 0.51 % en usar el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación y tan sólo un 0.38 % hacen mención al Centro de Memoria Histórica; por su parte, los docentes con especialización muestran que la mayor tendencia 0.6 % corresponde al uso del Centro de Memoria Histórica y 0.5 % corresponde al Centro de Memoria Histórica; y los docentes profesionales, 0.21 % emplean el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación mientras que 0.18 % usan el Centro de Memoria Histórica.

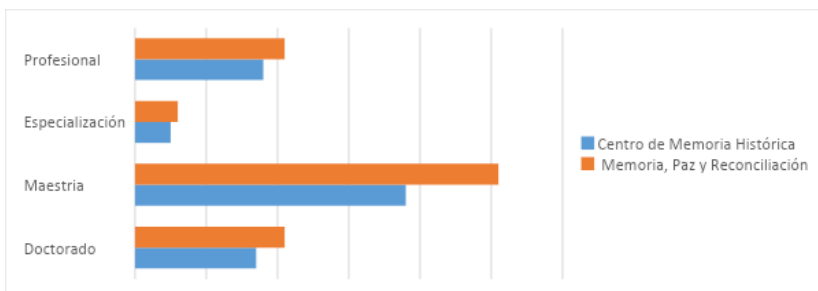


Figura 3. Lugares y territorios de la memoria

Fuente propia

Índica el comportamiento de las barras, los docentes al abordar los lugares y territorios de memoria en el salón de clase, lo hacen desde las instituciones más representativas a nivel político, dejando de lado, la relación teórica del fenómeno y la posibilidad de reconstruir memorias alternativas asociadas a otros espacios, en los que el referente simbólico colectivo es una placa, un parque, un tejido, un cementerio u otro lugar.

Ahora bien, la figura 4. Memoria como acción social, relaciona los tres campos de mayor frecuencia abordados en el salón de clase: Imaginarios de la violencia, Duelo colectivo y Saberes populares. Así, para los docentes con nivel de Doctorado, el tópico de mayor uso es Duelo colectivo con un índice de 0.24 %, seguido de Saberes populares con 0.23 %, y en menor uso, están los Imaginarios Sociales de la violencia con 0.6 %; por su parte, los docentes con maestría le dan mayor prioridad a los Saberes populares con un índice de 0.51 %, seguido del Duelo colectivo con 0.45 %, y en menor medida, los Imaginarios sociales de la Violencia con un 0.14 %; los docentes con especialización emplean en la misma medida 0.9 % el duelo colectivo y los saberes populares, mientras que los docentes profesionales presentan un mayor índice en los Saberes populares con 0.22 %, seguido del Duelo colectivo, y en menor proporción, 0.5 % el estudio de los Imaginarios sociales de la violencia.

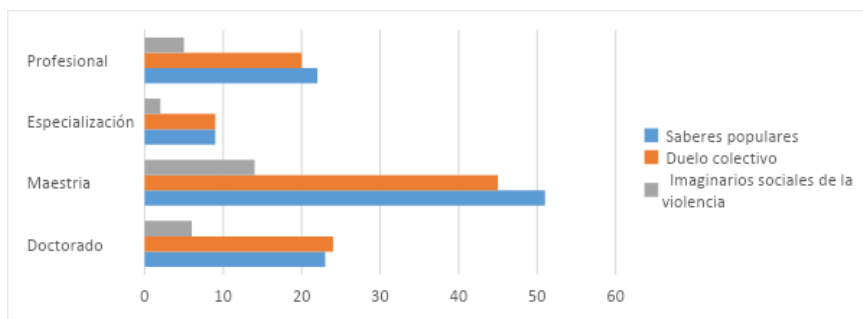


Figura 4 *La memoria como acción social*

Fuente propia

El rescate de los saberes populares y el manejo del duelo, son dos actividades importantes, que resaltan una necesidad sentida en el salón de clase, y que, en medio del conflicto, se pierde, en especial, el conocimiento sobre temas relacionados con las tradiciones orales, los modos de vida y el territorio. Con ello, se busca recobrar la identidad personal y local perdida en los intersticios del tiempo, dando prioridad a las narraciones populares como mecanismo de recuperación de la memoria. Así mismo, el manejo del duelo colectivo, es una respuesta al desequilibrio emocional dado por el suceso transgresor del conflicto armado, lo cual deja ver que este esfuerzo académico, se orienta más hacia la memoria social, que hacia la construcción de memoria histórica.

La figura 5 Memoria individual, es abordada desde categorías como Exilio político, Ejecuciones extrajudiciales, Hechos victimizantes fuera del conflicto armado y Elaboración del duelo. Se determina que los docentes con nivel de doctorado abordan en mayor porcentaje las ejecuciones extrajudiciales con un índice de 0.22 %, seguido de los Hechos victimizantes fuera del conflicto armado con un índice de 0.21 %, y, en menor proporción están, la Elaboración del duelo con 0.18 % y el Exilio político con 0.14 %. Mientras que los docentes con nivel de maestría, le dan mayor prioridad a los Hechos victimizantes fuera del conflicto armado con un índice

de 0.46 %, seguido de Ejecuciones extrajudiciales con un índice de 0.42 %, y en menor medida, Elaboración del duelo con un índice de 0.37 % seguido del Exilio político con un índice de 0.31 %. Los docentes con especialización consideran de mayor prioridad los Hechos Víctimizantes fuera del conflicto armado y las Ejecuciones extrajudiciales con 0.8 %, y los profesionales le dan mayor relevancia a la Elaboración del duelo, junto con los Hechos Víctimizantes fuera del conflicto armado, con un índice del 0.17 %.

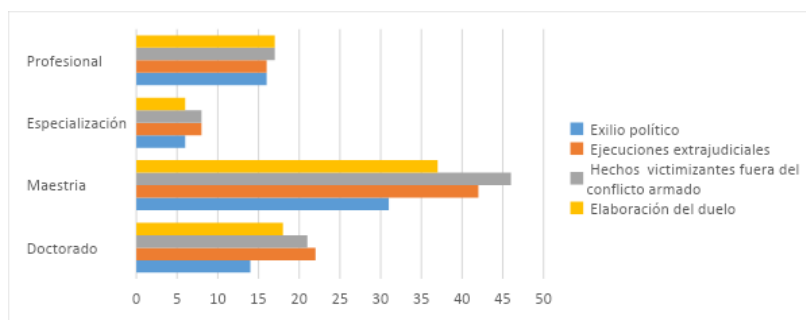


Figura 5 Memoria individual

Fuente propia

La identificación de actividades en el salón de clase, orientadas a preservar la memoria individual, muestra un importante interés en indagar por la realidad subjetiva, ello centra el conocimiento en el estudio de las víctimas, en la reconstrucción a partir del testimonio, la narración de hechos y mitos que se forman en las comunidades. Este interés por mantener la memoria social e individual, genera una mayor carga de conocimiento hacia el tiempo subjetivo, y causa una mayor fragmentación del fenómeno al darle cabida a hechos tales como: despojo de tierras, amenaza, secuestro, extorción, desaparición, ataques, tortura, reclutamiento y asesinato. Prima con estos abordajes, el interés por construir memoria social cerrando la posibilidad a la comprensión del fenómeno desde una mirada macroestructural que permita volver a integrar el tiempo subjetivo con el tiempo nacional.

La figura 6 Hechos históricos muestra que los temas de mayor frecuencia de uso en los salones de clase son: Poder político, Posconflicto, Paramilitarismo, Subversión, Problemas agrarios, Reparación simbólica y cultivos ilícitos. Para los docentes con nivel de doctorado, el hecho histórico de mayor influencia es el paramilitarismo con un índice de 0.25 %, seguido del Poder político con 0.24 % y Posconflicto con 0.24 %. A nivel de maestría, el índice de mayor uso es el Poder político con 0.61 %, seguido de Paramilitarismo y Postconflicto con 0.57 %. Para los docentes con especialización el porcentaje más alto lo representa el Poder político 0.9 %, seguido de 0.8 % Paramilitarismo y 0.8 % Cultivos ilícitos; para los docentes profesionales, el índice de mayor uso es el Poder político con 0.13 %, seguido de 0.21 % Posconflicto y paramilitarismo.

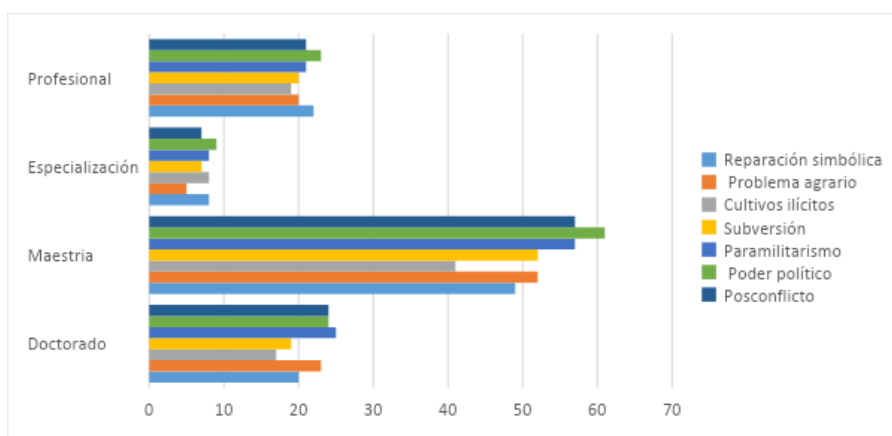


Figura 6 Hechos históricos

Fuente propia

La importancia de los hechos históricos, nos revela un marcado interés comprensivo en fenómenos que pueden contribuir con la interpretación de la realidad macro estructural al recuperar la experiencia social para repensar el pasado desde la esfera política, ética y estética. En esta medida, la identificación de los hechos históricos que se recogen en la muestra,

se relaciona mucho con la narrativa fragmentada y parcial que han elaborado los medios de comunicación social para entender el decurso del conflicto armado, siendo evidente que la tensión y luchas narrativas se trasladan al salón en torno de los mismos problemas dilemáticos que encierran a la pedagogía de la memoria, entre ellos, qué se recuerda, cómo se recuerda y para qué se recuerda.

Discusión

Los resultados destacan que la mayoría de los docentes desarrollan temáticas de pedagogía social de la memoria, en sus diferentes niveles de formación, problematizando la construcción de una memoria oficial asociada a temáticas de violencia y conflicto, lo cual implica observar, interpretar y reflexionar junto con los estudiantes, la condición humana misma, transmitiendo el pasado desde perspectivas, éticas, políticas, de producción de subjetividad en escenarios educativos, que a su vez impactan en la conciencia social crítica del estudiantado (Domínguez-Acevedo, 2019; Rubio, 2007).

Por otra parte, esta investigación permitió identificar que los tópicos de mayor uso en el salón de clase son la participación de la sociedad civil, el derecho a la memoria de las víctimas y el derecho colectivo, este es uno de los resultados más importantes, en el sentido en que cada día más desde la academia se reivindican determinadas luchas sociales. En primer lugar, la participación de la sociedad civil, en medio de esta narrativa, permite reconocer que existe una construcción colectiva del pasado, en la que toda la sociedad se involucra y cumple un rol, significando los hechos y finalmente estableciendo una identidad social, fundamentada en valores, creencias y prácticas socioculturales (Choi, Abel, Siqi-Liu, y Umanath, 2021).

En segundo lugar, el derecho de la memoria de las víctimas, este componente al ser desarrollado en las aulas de clase, contribuye de forma indirecta al esclarecimiento de los hechos, la dignificación de los testimonios y la construcción de una paz sostenible en los territorios, alineada con uno de los ejes de la pedagogía de la memoria, la cual, además de darle voz a los oprimidos, representa un hito fundamental en la reparación integral

de los afectados en el marco del conflicto social y político en Colombia, lo que también se refleja en la ley de víctimas 1448 del 2011, ya no desde el plano jurídico; sino desde la vertiente académica. En tercer lugar, y no menos importante, su énfasis en el derecho colectivo, al ser una sociedad desconectada de lo penal, en especial en un país donde la violación sistemática de derechos humanos hace parte de su cotidianidad. En esa lógica, capacitar a los estudiantes de diferentes programas en este elemento, favorece la concientización en derechos humanos, no solo para sí mismos, también para los oprimidos e invisibilizados por las lógicas del Estado. (Liu et al., 2021).

Adicionalmente, se evidencia que los profesores acentúan dos lugares clave como territorio de memoria, en principio, el Centro de Memoria-Paz y Reconciliación y el Centro de Memoria Historia, construidos desde la necesidad de dignificar los derechos y vivencias de las víctimas del conflicto en el trascurso de la historia. Retomando a Aguirre (2015), la alusión a estos lugares cuestiona la participación y responsabilidad simbólica-pragmática del Estado, que abarca desde de la construcción de monumentos y museos, hasta el establecimiento de políticas públicas. Sin embargo, es clave esta mención, puesto que, en el marco de la pedagogía de la memoria, es importante que los estudiantes conozcan y visiten estos artefactos o medios, los cuales son un instrumento de resistencia ante el olvido, este último, promovido por las instituciones de poder, en otras palabras, la memoria histórica como modelo de construcción de país y resistencia (Neiger, Meyers y Zandberg, 2011).

De igual forma, cabe destacar que en las dimensiones de la memoria como una construcción social más allá del recuerdo, los docentes abordan en sus aulas, tres temáticas centrales: imaginarios de la violencia, duelo colectivo y saberes populares, tópicos que representan la necesidad de rescatar el saber propio de las comunidades y su modo de vida en el territorio, en otras palabras, la identidad social, como mecanismo de paz y democratización. Este constructo es de relevancia; si se tienen en cuenta los postulados de Choi et al., (2021) los cuales destacan que la identidad social determina el desarrollo futuro del escenario cultural y relacional, además de favorecer los procesos de cohesión social, que en últimas, promueven

la construcción de sociedades y culturas en paz, lo cual, quiere decir que al promover estos en medio de la práctica narrativa en el aula, con mecanismos de pedagogía de la memoria, los estudiantes se convierten en actores sociales de cambio, no solo en sus escenarios relacionales sino impactando en el contexto social, cultural y político de todo el territorio nacional.

Una vez analizado el panorama de la construcción de memoria social, es menester considerar el plano de la memoria individual abordado en las aulas de clase, puesto que, según Ugarriza y Pabón (2018) el carácter colectivo de la memoria histórica, no sustituye la memoria individual, sino que ambas se conjugan en la reconstrucción del pasado, desde lo intersubjetivo, social y cultural. En esa lógica, los docentes han abordado categorías como exilio político, ejecuciones extrajudiciales, hechos victimizantes fuera del conflicto y elaboración del duelo, dando énfasis a lo individual, a fin que el tiempo histórico refleje y socialice las diferentes perspectivas subjetivas de los actores involucrados directa e indirectamente en las dinámicas de guerra (Flórez y Valencia, 2018), por ejemplo, al trabajar problemáticas como exilio político no solo se cuestiona el papel democrático del país, sino también se visibiliza el dolor individual, que causa la violencia política.

En suma, los resultados de la investigación muestran que el abordaje de la memoria en las aulas se relaciona con hechos históricos generalizables y asociados al posconflicto, el poder político, el paramilitarismo, la subversión, los problemas agrarios y la reparación simbólica, elementos retomados en el sistema jurídico-penal del país mediante algunas leyes, como la 1448 del 2011 y la ley 975 del 2005, sin embargo, alejadas del imaginario social, la construcción de país y la reparación de las víctimas, por lo cual, se hace fundamental reivindicar estos hechos en el contexto educativo, con miras a la proliferación del movimiento social, ya que en últimas, la pedagogía de la memoria tiene como objetivo convertir el aula en un espacio de reflexión, comprensión, construcción y transformación, siendo una contrafuerza a las dinámicas del poder hegemónico del estado, Flórez y Valencia (2018).

Por tal razón, al ser, la pedagogía de la memoria una cátedra que se orienta hacia diferentes intereses de construcción y uso de la memoria, adquiere un carácter relevante, puesto que establece una mediación entre lo individual y lo colectivo al vincular los hechos del pasado, con una reconstrucción y estructuración en el presente, profundamente ligados a una educación histórica. Ello implica, que no se pueden descuidar las estructuras de pensamiento, pero tampoco, desconocer lo fundamental del carácter analítico-estructural de los hechos, para llegar a comprender las relaciones sociales y los cambios socio- históricos ocurridos a partir de los fenómenos estudiados (Koselleck, (2001).

Su papel, debe ser el de trascender los simples actos de recordar y rememorar hechos dolorosos para concatenar y resaltar dichos hechos de forma que permitan llegar a la comprensión de los fenómenos ocasionados por la guerra, los hechos victimizantes y los crímenes de lesa humanidad, para que tanto la memoria individual como la memoria social sirvan de base para la construcción de una memoria histórica, logrando con ello, formar la consciencia histórica del estudiante, puesto que su acción representa una dinámica más activa, al tener pretensiones de verdad, y usarlas como interacción conceptual e interpretativa para entender el cambio temporal, permitiendo que los procedimientos de aprendizaje construyan significados de la experiencia del tiempo marcado en los contextos históricos particulares. Al respecto Koselleck (2012), propone que es un mecanismo que incentiva la formación de conocimiento lo suficientemente completo para estructurar y comprender el sentido del cambio histórico.

Es decir, que al tener como finalidad en el proceso de aprendizaje la formación de la consciencia histórica, se vuelve una actividad que involucra tanto experiencia, expectativas y operaciones mentales, emocionales y cognitivas, que otorgan sentido y significado. Evitando con ello, caer en el relativismo que puede generar tanta información, testimonios y narraciones de los hechos, para buscar la construcción de un discurso científico, orientado por criterios de validez, constatación de fuentes, hipótesis y perspectivas, que permitan la comprensión de dichos fenómenos en marcos y ciclos de tiempo, recurrentes a su aparición y características.

Para Rüsen (2004), la producción de conocimiento varía cuando éste proviene de la memoria a cuando es generado por la consciencia humana. Siendo esta última, un factor que recoge a la anterior, para representarla a través de diferentes elementos: a nivel de contenido con relación a la experiencia del tiempo y de la significación histórica que se les otorga a los hechos mencionados, pero también involucra la perspectiva externa, a partir de las formas comunicativas que dicha experiencia ha tomado en la vida social, (representaciones simbólicas, arte, fotografía, lugares), y, por último, recoge la perspectiva interna, en la que se asocian tanto la identidad histórica, los valores morales, el razonamiento ético y la auto-comprensión (Rüsen, 1992).

En esa medida, la pedagogía de la memoria, debe seguir diferentes momentos para que pueda salir de la construcción narrativa y llegar a la consolidación de conocimiento histórico. No es lo mismo, una educación orientada a la comprensión de la realidad desde una actitud de aprendizaje tradicional, a otro ejemplar, mucho menos a una actitud crítica o genética-transformadora. Ello implica también, el aumento de una creciente complejidad que atraviesa los diferentes grados de abstracción, operaciones lógicas y percepciones de la realidad, involucrando tanto la experiencia interna y externa, como la comprensión de ciclos de tiempo cada vez más largos.

Estos elementos se plasman en la producción de contenidos, así, educar para formar una memoria social o para recordar el dolor de las víctimas, produce un tipo de resultado comunicativo que adquiere una característica narrativa, lo que impide trascender la triple dimensión histórica temporal, que articula la comprensión del pasado, con el sentido del presente y la percepción del futuro, tan necesaria en palabras de Ricoeur, (1995a). Al respecto, Laville (2009) considera que ello implica educar no para la memoria sino educar para la formación de la consciencia histórica, siendo esta capaz de articular de manera coherente, ordenada y jerárquica, los hechos con sus implicaciones macro-estructurales dentro de la triple dimensión histórica temporal Kocka (2002).

Por tal razón, la pedagogía de la memoria debe estar basada en una práctica educativa sustentada en la alteridad, el reconocimiento del dolor del otro, y en el respeto por los principios democráticos. Ello implica la reivindicación de los derechos de las víctimas y, la reclamación de justicia, verdad y amparo como fundamentado restaurador de sentido, que permita trazar un horizonte en la construcción de la identidad rota y frente a la construcción del devenir histórico de la nación. Así, la construcción de memoria social es sólo un escalón para llegar a la elaboración de memoria histórica y conciencia histórica como finalidad superior de la enseñanza. Con ello se superan los mitos, narraciones y relatos que construye la comunidad de manera colectiva desde sus imaginarios, pero también, se superan las explicaciones parciales, producto de la lucha de intereses por construir memoria y resignificar ciertos hechos del pasado.

Al reflexionar sobre los intereses y fenómenos que están inmersos en la pedagogía de la memoria, se pueden identificar las relaciones de poder que inciden en la formación de la memoria social o colectiva, en sus recuerdos y olvidos, pero también, en los espacios, territorios y referentes simbólicos, que legitiman el recuerdo y la posibilidad de recordar. Hablamos de que no son sólo modos de representación de las formas de violencia, ni del sufrimiento de las víctimas y de los hechos ocurridos, sino que el producto de esta realidad histórica, debe ser una escisión, una coyuntura en la mente de los estudiantes, para que estén en la capacidad de asumir su papel transformador según Riu (1968) y de agenciamiento histórico en la perspectiva de (Lukács, (2013a, p. 17).

Con ello, se despolitiza su manejo, a la vez que se establece un referente crítico para acercarse a los diferentes productos que se han construido sobre el pasado, el conflicto, la guerra y las víctimas, con el fin de repensar la memoria social-colectiva para insertarla en un marco de interpretación más amplio, entendiendo que los aspectos subjetivos y parciales que aportan la memoria, pueden ser deliberados para llegar a un nivel objetivo y macroestructural. Desde Ricoeur (2004), se requiere atravesar por tres etapas para llegar a producir un conocimiento histórico; la primera, implica recoger la información testimonial para volverla una prueba documental; en la segunda etapa, se analiza toda la documentación para

explicar y comprender el fenómeno ocurrido, y, por último, está la etapa representativa, que equivale en el trabajo historiográfico a la producción de un documento que articule y recoja las etapas anteriores.

Se sostiene, que los escenarios educativos para el trabajo de una pedagogía de la memoria, deben superar la etapa memorialista, debido a que la intensidad del conflicto en Colombia ha permeado todas las esferas sociales, llevando la punja ideológica al campo de la construcción e interpretación del pasado, por lo que, su elaboración requiere una postura crítica, que permita problematizar dentro del contexto y los hechos ocurridos, las relaciones de poder y los intereses que hay detrás del acto de recordar, para que permitan la resignificación de la memoria individual y colectiva, pero también el agenciamiento de la transformación social. Es por ello, que esta pedagogía plantea una relación conflictiva entre memoria e historia, tanto como un verdadero desafío a la educación, que tiene que reconocer que está manipulada por intereses de clase, de partido, ideológicos y comunitarios, para poder situar, territorializar y darle un orden a la multiplicidad de actores, discursos y propuestas que integran el devenir comprensivo histórico del país.

Conclusión

Las temáticas de pedagogía social de la memoria, son las más usadas en el aula por los docentes entrevistados, primando con ello, el estudio de la memoria oficial, cuyos tópicos se centran en la participación de la sociedad civil, el derecho a la memoria de las víctimas y el derecho colectivo. En esta medida, resalta el interés por cimentar y consolidar prácticas que se vuelven identitarias, desarrolladas a partir de la subjetividad, y con vínculos muy estrechos entre la memoria social e individual, llevando a la narrativización de la realidad y dejando de lado, la construcción de un conocimiento histórico mucho más riguroso en la interpretación de los marcos de tiempo y en las implicaciones socio-estructurales.

Por tal razón, la identificación de los hechos históricos que se recogieron en la muestra, tienen mayor relación con la narrativa fragmentada y parcial que han hecho los medios de comunicación social respecto a la

guerra, el conflicto y los hechos víctimizantes. Fenómeno que traslada la tensión y luchas narrativas al salón de clases, con muchos de los problemas dilemáticos que encierran a la pedagogía de la memoria, entre ellos, la carencia de un trabajo historiográfico mucho más serio y articulado, lo cual impide que se pueda trascender la triple dimensión histórica temporal, que envuelve la comprensión del pasado, con el sentido del presente y la percepción del futuro.

Referencias

- Aróstegui, J. (2004). *La historia vivida. Sobre la historia del presente*. Madrid: Alianza Editorial.
- Arias G., D. (2015). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: Lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista de Estudios Sociales*, (52), pp. 134-146.
- Ahumada, R. (2000). "Problemas y Desafíos historiográficos de la Epistemología de la Historia". *Revista Communio*. Volumen1, Nro.3, 84-125.
- Camilo de Oliveira, M. (2010). "Testimonio, memoria y silencio: posibles diálogos entre Paul Celan y Walter Benjamin". III Seminario Internacional Políticas de la Memoria "Recordando a Walter Benjamin: Justicia, Historia y Verdad. Escrituras de la Memoria". Recuperado de: http://conti.derhuman.jus.gov.ar/2010/10/mesa09/oliveira_mesa_9.pdf.
- Choi, S. Y., Abel, M., Siqi-Liu, A., & Umanath, S. (2021). National Identity Can be Comprised of More Than Pride: Evidence From Collective Memories of Americans and Germans. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 10(1), 117-130.
- Coles, M. E., Turk, C. L., & Heimberg, R. G. (2007). Memory bias for threat in generalized anxiety disorder: the potential importance of stimulus relevance. *Cognitive Behaviour Therapy*, 36, 65-73.
- Cuadros, C. (2016). Los soportes de la memoria. *Boletín Tiempo de Memoria*. Centro de investigación en Conflicto y Memoria Histórica Militar, 3-4.

- Dominguez-Acevedo, J. D. (2019). Pedagogía de la memoria e historia del tiempo reciente: un diálogo entre la pedagogía, la memoria y la historia. *El Ágora USB*, 19(1). 253-278. doi: <https://doi.org/10.21500/16578031.4129>.
- Flórez, J. & Valencia, M. (2018). Pedagogía de la memoria y de la paz: herramientas para la implementación de la memoria histórica y la oralidad en la enseñanza de la historia escolar. *Cambios y Permanencias*, 9(1), 898-912.
- Halbwachs, M. (2004a). *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Halbwachs, M. (2004b). *Los marcos sociales de la memoria*. Barcelona: Anthropos.
- Hobsbawm, E. (2002). *Sobre la historia*. Barcelona, Editorial Crítica, p. 36.
- Jaramillo, J (2014). *Ciencias Sociales, construcción de paz y memorias transformadoras en Colombia. Provocaciones y desafíos*. Bogotá, Ed: Pontificia Universidad Javeriana.
- Jelin, E. (2003). *Los derechos humanos y la memoria de la violencia política y la represión: la construcción de un campo nuevo en las ciencias sociales*. Cuadernos del IDES.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI Editores, Madrid y Buenos Aires.
- Jelin, E. y Kaufman, S. G. (eds.) (2006). *Subjetividad y figuras de la memoria*. Siglo XXI Editores, Madrid y Buenos Aires.
- Jiménez, A., Infante R. y Cortés, R. A. (2012). *Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática*. *Revista Colombiana de Educación*, (62), pp. 287-314.
- Kocka, J. (2002) *Historia Social y Conciencia Histórica*. Madrid: Marcial Pons Historia Biblioteca Clásica.
- Koselleck, R. (2001). *Los estratos del tiempo: estudios sobre historia* (E. J. Palti, introducción; D. Inneraty, trad.). Barcelona: Paidós.
- Kosselleck, R. (2012). *Historias de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social* (L. Fernández Torres, trad.). Madrid: Trotta.

- Laville, C. (2009). "Historical Consciousness and History Education: What to Expect from the First for the Second". In *Theorizing Historical Consciousness*, edited by Peter Seixas, 165-82. Toronto: University of Toronto Press.
- Legarralde, M. y Brugaletta, F. (2017). Dossier Pedagogía de la Memoria: políticas y prácticas de transmisión del pasado reciente en Argentina. *Aletheia. Revista de la Maestría de Historia y Memoria de la FaHCE*, 7 (14), 1-7.
- Liu, J. H., Zeineddine, F. B., Choi, S. Y., Zhang, R. J., Vilar, R., & Páez, D. (2021). Living historical memory: Associations with national identity, social dominance orientation, and system justification in 40 countries. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*.
- Lukács, G. (2013a). *Historia y conciencia de clase*. Buenos Aires: Razón y revolución
- Mattozi, I. (2012). *Pensare la storia da insegnare. Pensare la storia*. v. 1. Ebook.
- Neiger, M., Meyers, O., & Zandberg, E. (Eds.). (2011). *On media memory: Collective memory in a new media age*. Springer.
- Nora, P. (1998). *La aventura de Les lieux de Mémoire*". *Ayer. Revista de la Asociación de Historia Contemporánea* 32.
- Osorio, J. y Rubio, G (2006). *El deseo de la memoria. Escritura e historia*. Santiago: Escuela de Humanidades y Política."
- Osorio, J. (2016). "Ciudadanía en Movimiento: una agenda para una educación ciudadana crítica", en *Revista Internacional sobre Investigación en Educación Global y para el Desarrollo* 9, 19 - 34.
- Pagès, J. & Santisteban, A. (2009). Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica. In *Enseño Fundamental. Conteúdos, Metodologías e Práticas*, 1 ed., 197-240.
- Pinto, R. y Osorio, J. (2014). *Pedagogía Crítica para una Educación Pública Transformadora en América Latina*. Lima: Derrama Magisterial.
- Raggio, S. (2017). Memoria y escuela, problematizaciones de su relación a partir de la experiencia argentina. En A. Sánchez, A. Ariza, I. Cortés y S. Ritschard (Comps). *Re-conociendo el conflicto. Foro internacional sobre pedagogía, memoria y violencia* (pp. 21-35). La Carreta y Universidad Nacional de Colombia.

- Raggio, S. (2004). La enseñanza del pasado reciente. Hacer memoria y escribir la historia en el aula. En *Clio y asociados, la historia enseñada*. N 8. Santa Fe. UNL y UNLP.
- Ricoeur, P. (1997). *Autobiografía intelectual*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ricoeur, P. (2004). *Finitud y culpabilidad*, Madrid, Trotta.
- Ricoeur, P. (2010). *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura.
- Ricoeur, P. (1995a). *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. México-Buenos Aires: Siglo XXI, 1995a
- Riu, F. (1968). *Historia y totalidad. El concepto de reificación en Lukács*. Caracas: Monte Ávila
- Rodríguez A., S. (2013). Aproximación a la formación de profesores en ciencias sociales y en historia en Colombia: Elementos para el debate. En *Reseñas de la enseñanza de la historia* (pp. 29-56). Argentina: APEHUN.
- Rodríguez, S. & Sánchez, O. (2009). *Narrativa, memoria y enseñanza del conflicto armado colombiano: propuestas para superar las políticas del olvido y la impunidad*. En Serna, A. (Comp.). *El papel de la memoria en los laberintos de la justicia, la verdad y la reparación* (pp.203-206). Fondo de publicaciones Universidad Distrital.
- Rubio, G. (2007). *Educación y memoria. Desafíos y tensiones de una propuesta*. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 15(1).
- Rüsen, J. (1992). "El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral". *Propuesta Educativa* No.7, 27-36.
- Rüsen, J. (2004). "Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development". En: *Theorizing Historical Consciousness*, editado por Peter Seixas. Toronto: University of Toronto Press.
- Sáiz-Serrano, J., y López-Facal, R. (2015). Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de Estudios Sociales*, (52), 87-101. Recuperado a partir de <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.06>

- Svampa, L. (2016). *La memoria en disputa. Memoria, olvido y usos del pasado*, Buenos Aires, Ed: Prometeo libros.
- Torres Carrillo, A. (2000). *Comprensión crítica, nuevas narrativas y enseñanza de la historia*. *Educación Hoy*, (44), 73-92.
- Tkocz, I., & Trujillo H. J. (2018). "Historia y sus métodos. El problema de la metodología en la investigación histórica". *Debates Por La Historia*, Volumen 1, Nro. 6, 117-139.
- Tulving, E., & Thomson, D. M. (1973). *Codificación de especificidad y procesos de recuperación en memoria episódica*. *Revisión Psicológica*, 80, 352—373.
- Ugarriza, J & Pabón, N. (2018). *Militares y Guerrilla: La memoria histórica del conflicto armado en Colombia, desde los archivos militares, 1958-2016*. (2da ed.) Bogotá, Colombia: Universidad del Rosario.
- Velasco, G. y Castaño, R. (2006). *Aprender historia haciendo historia*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Zemelman, H. (2019). *Epistemología de la consciencia histórica*. EPE-CAL-México.

La (des)incorporación de los Objetivos de Desarrollo Sostenibles en la Educación Superior en México

Dra. Elida Sánchez
Lic. Fernando Cattán Ricardéz

Abstract

Desde la implementación de la Agenda 2030 en 2015, la cual promovió los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), diversos actores como gobiernos, instituciones y la sociedad civil han trabajado para alcanzar las metas establecidas en dicha agenda. En este marco, se pretende analizar los planes de estudio de dos licenciaturas de reciente creación con el fin de evaluar el impacto de los ODS en la educación superior. Se realizó una investigación documental, cuyos resultados evidencian una implementación limitada en los temas relacionados con los ODS.

Palabras clave: Objetivos de Desarrollo Sostenibles, México, Educación Superior, planes de estudio.

Introducción: Objetivos de Desarrollo Sostenible

En 2015, los Estados miembros de las Naciones Unidas elaboraron un plan holístico y ambicioso denominado Agenda 2030, que abarca aspectos relacionados con las personas, el planeta y la prosperidad. Además, este plan se orienta a fortalecer la paz universal y asegurar el acceso a la

justicia. La Agenda 2030 está compuesta por 17 ODS, los cuales incluyen 169 metas. Los objetivos están diseñados para abordar desafíos globales como la igualdad de género, los derechos humanos y la sostenibilidad ambiental. Los ODS constituyen un llamado global a la acción, instando a las naciones a implementar medidas para erradicar la pobreza, proteger el medio ambiente, mejorar la calidad de vida y ofrecer oportunidades equitativas a todas las personas (ONU, s/f). Estas iniciativas se promueven mediante la cooperación entre gobiernos, sociedad civil, empresas y diversos actores, incluyendo las Instituciones de Educación Superior (IES).

La Agenda 2030 influye en los gobiernos de los Estados miembros de las Naciones Unidas, despertando, en teoría, una creciente conciencia mundial en torno a estos objetivos y metas. El marco de la Agenda fomenta que los gobiernos y actores se comprometan a desarrollar y poner en práctica soluciones que beneficien tanto a la humanidad como al medio ambiente; por lo que su implementación es crucial para el desarrollo a nivel local y global. Sector público, la sociedad civil y la comunidad académica se benefician de la implementación de los ODS, ya que se contribuye al bienestar humano y a la preservación del entorno ambiental.

El impacto de la Agenda 2030 se manifiesta en el sector público a través de políticas públicas y estrategias que destacan su relevancia como directriz para el desarrollo sostenible (ej. Gobierno de México, 2019). La sociedad civil y la comunidad académica, por su parte, subrayan la importancia que tienen la colaboración, la optimización de recursos y el intercambio de conocimientos como factores cruciales para lograr los ODS (ONU, 2021). Los ODS representan un claro ejemplo de cooperación global en un mundo interconectado, en el que la interdependencia entre las naciones es evidente a la hora de abordar cuestiones que trascienden las fronteras nacionales.

El avance de la Agenda 2030 se supervisa a través de evaluaciones periódicas. En la evaluación más reciente de 2023, se presentó un Informe Especial sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible y su progreso (ONU, 2023). Los resultados evidencian los efectos combinados de la crisis climática, el conflicto en Ucrania, el debilitamiento de la economía

global y las secuelas prolongadas de la pandemia de COVID-19. Según el informe, estos factores han provocado un aumento en los precios de los alimentos y la energía, además del encarecimiento de la financiación, lo que ha desencadenado una crisis global del costo de vida que afecta a miles de millones de personas. El informe también destaca que, si bien la falta de progreso es generalizada, son las personas de bajos recursos económicos las que sufren las consecuencias más graves. Por todo lo anterior, el informe hace un llamamiento a los colaboradores para que redoblen sus esfuerzos, centrándose en la voluntad política, el uso de la tecnología, los recursos y la educación como herramientas esenciales para el seguimiento de la Agenda 2030. Trabajando en conjunto, según el informe, la comunidad internacional puede revigorar el progreso hacia el cumplimiento de los ODS y, de esta manera, forjar un futuro más prometedor (ONU, 2023).

Esta propuesta se divide en Instituciones de Educación Superior, con una subdivisión en el papel de la educación superior en la consecución de los ODS y la implementación de los ODS en las IES. Posteriormente, la educación superior y los planes de estudio. Consecuentemente, la metodología, los resultados, la discusión y la conclusión.

Instituciones de Educación Superior (IES)

Las IES juegan un papel clave en la búsqueda de soluciones a los ODS debido a que son responsables de la formación y el desarrollo de competencias de las futuras generaciones de líderes, científicos, emprendedores y ciudadanos que bien pueden abordar los retos de los ODS con eficacia. Las IES también tienen la capacidad de influir en la concienciación, la comprensión y la acción de los estudiantes en relación con las cuestiones relacionadas con los ODS, preparándolos para contribuir significativamente a la consecución de estos objetivos en un mundo cada vez más interconectado. En esta sección se analizará el papel de la educación superior en la consecución de los ODS y la implementación de los ODS en las IES

El papel de la educación superior en la consecución de los ODS

Las IES desempeñan un papel crucial en la promoción y consecución de los ODS (Fei et al., 2021; Nhamo y Mjimba, 2020; Ashida, 2022). Esto se debe a que las instituciones pueden contribuir significativamente al progreso hacia un mundo más igualitario y sostenible a través de la educación, la investigación y la contribución social (Ashida, 2022; Körfgen et al., 2018). McCowan (2019) identificó tres formas en que las IES se relacionan con los ODS: como un objetivo en sí mismo, como una parte esencial del sistema educativo y, finalmente, como un motor para el avance y el desarrollo.

Es fundamental reconocer que el conocimiento científico es la piedra angular para comprender y abordar los retos globales a los que se enfrenta la humanidad en la actualidad. Los ODS se basan en gran medida en el conocimiento científico, la adquisición de nuevos conocimientos y la búsqueda científica de cambios a futuro (Ramos Torres, 2020); en consecuencia, si el conocimiento y la ciencia se toman como precursoras para el cumplimiento de los ODS, las IES tienen diversas formas de diseñar y promover propuestas. Por ejemplo (Žalėnienė y Pereira, 2021): 1) los centros de enseñanza e investigación pueden desarrollar proyectos en ODS; 2) la práctica docente puede influir en puntos de vista más amplios a través de actividades de divulgación con base en los ODS; 3) una cultura institucional de sostenibilidad aumenta la conciencia entre el personal universitario y las comunidades locales y regionales; 4) las IES son responsables de la formación de la próxima generación de profesionales, incluyendo futuros docentes, mismos que tendrán un impacto significativo en sus diversos entornos y compromisos sociales; y 5) mediante la implementación de prácticas sostenibles en el campus, como la equidad de género, la reducción de las emisiones de gases de efecto invernadero, la promoción de la biodiversidad, la eficiencia energética y la disminución de la huella ecológica.

Es a través de la demostración práctica y cultural que se puede influir externamente en la comunidad académica y la sociedad (Littledyke et al., 2013). Žalėnienė y Pereira (2021) destacan que las IES tienen un papel esencial en el fomento de una mentalidad que facilite la difusión de los

principios de los ODS, tanto dentro como fuera de su comunidad. Según Bowen (1996), el impacto de la educación superior en la vida de los graduados se extiende en promedio de cincuenta a sesenta años después de la obtención del título; por lo que la formación en ODS puede tener un impacto a través del tiempo también.

Existe una mayor necesidad de profesionistas formados en temas que se relacionan con la resolución de problemas globales; por ejemplo, en el ámbito social e incluso empresarial, se están aplicando enfoques de gestión acordes con los ODS (Ashida, 2022). Por lo tanto, las IES, como instituciones educativas, también deben incorporar la educación centrada en los ODS de manera ágil para preparar, por un lado, una fuerza laboral capaz de promover estos objetivos a nivel local/regional y, por otro, generaciones que puedan abordar desafíos a nivel internacional.

La implementación de los ODS en las IES

Para lograr una transformación significativa hacia la sostenibilidad en las instituciones de educación superior, es fundamental que los principios de los ODS se conviertan en el eje central de las estrategias académicas y estén completamente integrados en la cultura organizacional de la institución (Žalėnienė y Pereira, 2021); es decir, no basta con emprender acciones aisladas en una conferencia o una charla informativa. Sin embargo, Fia, Ghasemzadeh y Paletta (2022) constataron que las estrategias adoptadas por las universidades en relación con los ODS están en proceso de desarrollo y no presentan patrones uniformes. A grandes rasgos, las estrategias que operan a múltiples niveles y engloban diversas acciones se describen como (Fia, Ghasemzadeh y Paletta, 2022): (i) el resultado de programas estratégicos y de planificación a nivel universitario, (ii) casos piloto en cursos individuales, programas de investigación y proyectos de investigación en acción en los que participan actores externos, o (iii) actividades administrativas destinadas a supervisar y comunicar la imagen relacionada con los ODS a nivel departamental o de toda la universidad.

Algunas IES ya han comenzado a incorporar la sostenibilidad en sus enfoques educativos, como sugiere Wals (2014) con un proceso hacia la

sostenibilidad modificando simultáneamente sus enfoques en áreas como la educación, la investigación, la administración y el compromiso con la comunidad a través de cursos, políticas, e iniciativas sociales. Mientras tanto, Encenzo (et al., 2023) mostró que las declaraciones de misión de las IES en Filipinas están relacionadas con los ODS, principalmente los puntos de acción climática, reducción de las desigualdades y vida en la tierra.

Aleixo, Azeiteiro, & Leal (2020) investigaron la implementación de los ODS en las IES de Portugal, sus resultados indican que 198 cursos abordan directamente al menos uno de los ODS. Además, en su estudio encontraron que en promedio cada IES ofrece seis cursos que abordan explícitamente al menos uno de los objetivos. Los programas de posgrado adoptaron los ODS en mayor medida que los programas de licenciatura; y la mayoría de los cursos que trataban los ODS pertenecían principalmente a las áreas de ciencias sociales y humanidades, así como a las ciencias naturales y medioambientales.

Por su parte, Franco (et al., 2019) detectaron disparidades en la implementación de políticas, programas académicos y enfoques de educación superior para la sostenibilidad en diferentes continentes. En las Américas, los investigadores encontraron las mayores brechas en la implementación de los ODS 1, 5 y 14; mientras que, en Europa, se observaron brechas en los ODS 1, 2, 3, 5, 8 y 10. En Asia y el Pacífico, las lagunas más notables se detectaron en relación con los ODS 2, 3, 9, 10 y 16. Por último, en África, a excepción de los ODS 4, 5, 7, 11, 12 y 15, se detectaron carencias en todos los demás objetivos. Pese a la disparidad, el estudio (Franco et al., 2019) también señala la implementación y las iniciativas por promover algunos ODS.

Las IES se enfrentan a dos retos principalmente en el marco de los ODS. Por un lado, la formación de profesionales capaces de proponer soluciones; por otro, el reto de incorporar todos los ODS en el proceso de formación académica (UNESCO, 2014). Cardona-Moltó y Miralles-Cardona (2022) investigaron tres instituciones europeas de educación superior para establecer la relación entre las políticas con perspectiva de género y la perspectiva de los estudiantes de magisterio (futuros docentes). Las

conclusiones indican que existe un consenso generalizado en que la integración de la perspectiva de género no se ha convertido en una prioridad en la formación del profesorado y que existe una indiferencia institucional a la hora de aplicar un enfoque de género en la enseñanza.

Según Žalėnienė y Pereira (2021) y Gatti (et al., 2019) es necesario que las IES implementen los ODS en los diferentes niveles académicos y en todas las áreas de formación; incluyendo la formación en idiomas. Así, los ODS se establecen como un eje transversal permanente para los estudiantes a lo largo de su formación académica, sin limitaciones basadas en las áreas de estudio. A pesar de las ventajas que ofrecen los ODS en las IES, según Lim et al. (2022), existen pocos estudios sobre la relación entre las IES y los ODS. Por lo tanto, es necesario realizar investigaciones en continentes distintos a Europa y Norteamérica para tener un conocimiento más completo de cómo se implementa la Educación para el Desarrollo Sostenible en las IES de países como México.

Educación Superior y los planes de estudio

En el ámbito educativo, el plan de estudios se puede modificar de diversas maneras para integrar los ODS, por ejemplo: a) incluyendo cursos especializados u optativos relacionados con los ODS; b) introduciendo los ODS en las asignaturas troncales de los programas académicos; c) integrando los retos globales como una competencia que atraviesa todas las disciplinas de los programas académicos (Alonso y Lombardo, 2016).

Kopnina (2017, p.2) examinó los planes de estudios en tres universidades y la integración de los ODS en términos de sostenibilidad. El principal objetivo de la enseñanza de estos cursos era mejorar la comprensión de los estudiantes sobre la importancia de los ODS y, al mismo tiempo, prepararlos para reflexionar sobre su propia posición ética en relación con los objetivos. En cuanto a la relevancia de la enseñanza de los ODS en el proceso educativo, el investigador concluyó que, hasta la fecha, sólo un número limitado de IES han identificado los beneficios potenciales de alinear estratégicamente el plan de estudios con los ODS.

Leal Filho (et al., 2019) sugirió que el proceso educativo en las IES, que incluye tanto el plan de estudios como las actividades extracurriculares y cocurriculares, debería abordar directamente los ODS; sin embargo, en su estudio observaron que las razones más comunes para no incluir los ODS en el plan de estudios son la insuficiente formación del profesorado y el desafío de incorporar los ODS en los cursos. El estudio también destacó que las IES no participan actualmente en este enfoque, debido a la falta de formación, recursos y tiempo (Leal Filho et al., 2019). También identificaron que la falta de apoyo de la alta dirección constituye una barrera frecuente para la implementación de los ODS. Por su parte, Ávila (et al., 2017) también constató que la falta de compromiso de los directivos para participar en iniciativas innovadoras condiciona la implementación de los ODS.

Nguyen (et al., 2022) realizó una investigación entre estudiantes de docencia. Según los hallazgos cualitativos, los futuros maestros no tienen una visión clara sobre el desarrollo sostenible y los programas de formación docente no cubren adecuadamente este tema. En este contexto, los maestros tienen una responsabilidad clave en la formación de futuros docentes y líderes en sostenibilidad, quienes serán vitales para proyectos locales, regionales y globales (Franco et al., 2019). La UNESCO (2014) sugiere que las instituciones de educación superior, que preparan a docentes, deben fomentar la formación en los ODS para mejorar las habilidades en la enseñanza sobre sostenibilidad. De esta forma, los futuros docentes podrán realizar investigaciones e integrar el enfoque de sostenibilidad en los programas educativos.

La transformación de las IES hacia la sostenibilidad se enfrenta a importantes retos, arraigados principalmente en las barreras organizativas relacionadas con la gestión y la gobernanza universitarias (Lidgren, Rodhe y Huisinigh, 2006). Según Lidgren, Rodhe y Huisinigh (2006), incorporar los ODS a los planes de estudios universitarios implica modificar la forma de pensar, actuar y enseñar. Por lo tanto, existe una fuerte resistencia, ya que algo que es notoriamente difícil de definir irrumpe en la estructura de los cursos previamente establecidos, obligando a reconsiderar la forma de pensar de maneras que antes no eran necesarias.

Metodología

En este estudio, se analizó la implementación de los ODS en dos licenciaturas de una universidad mexicana. Aunque hay mucha información sobre cómo se promueven los ODS en instituciones de educación superior (Leal Filho et al., 2019; Nguyen et al., 2022; Aleixo, Azeiteiro, & Leal, 2020; Cardona-Moltó & Miralles-Cardona, 2022), se conoce poco sobre el impacto de los ODS en instituciones de países como México (Lim et al., 2022), especialmente en carreras de reciente creación.

La investigación realizada es de naturaleza exploratoria, enfocándose en los planes de estudio que incluyen una Licenciatura en Lengua Inglesa y Didáctica del Inglés (LIDI) y la Licenciatura en Enseñanza de la Lengua y Cultura Francesas (LELCF); es decir, licenciaturas que están relacionadas con cuestiones internacionales, cultura y globalización. Las dos licenciaturas se implementaron en 2023, lo que lleva a evaluar el impacto que los ODS, establecidos en 2015, pueden tener en estos programas educativos.

Por la reciente creación de las licenciaturas, no hay información existente sobre estos planes de estudio y su impacto en los estudiantes y/o docentes. El objetivo del presente estudio es examinar este nuevo fenómeno en un contexto que se apoya en los ODS. La investigación exploratoria busca obtener una comprensión inicial y general del tema, y sirve como base para futuras investigaciones más detalladas. Los planes de estudio son el resultado de un trabajo intelectual y el análisis del contexto regional, nacional e internacional. Los planes de estudio son documentos primarios que pueden ser tratados explícitamente como textos o productos sociales que tienen consecuencias por sí mismos, independientemente de las intenciones de los autores (Karppinen & Moe, 2012).

Según Morales (2003), la investigación documental es un proceso de construcción de conocimiento, de descubrimiento, de explicación de una realidad que era desconocida, como es el caso de los programas de 2023. En este sentido, se busca realizar un trabajo sistemático y objetivo, producto de la lectura, análisis y síntesis de información. El análisis documental es un proceso organizado para examinar o evaluar documentos impresos. Al igual que otros métodos de análisis en la investigación cualitativa,

el análisis documental implica la revisión e interpretación de datos con el fin de deducir significado, obtener comprensión y generar conocimiento empírico (Bowen, 2009).

Se obtuvieron los planes de estudio de LIDI y de LELCF, los cuales fueron revisados cuidadosamente para evaluar la influencia de los ODS. El análisis se realizó mediante la lectura e interpretación de palabras clave y temas relevantes. Este proceso iterativo integra componentes tanto del análisis de contenido como del análisis temático, con el fin de estructurar la información en categorías relacionadas con los ODS.

Resultados

Por el nombre de los programas Licenciatura en Lengua Inglesa y *Didáctica* del Inglés y la Licenciatura en *Enseñanza de la Lengua* y Cultura Francesas se puede observar que ambas están intrínsecamente vinculadas a la preparación y formación de futuros docentes de idiomas. Según los planes, los estudiantes que eligen estas carreras adquieren competencias específicas para la enseñanza de idiomas, que incluyen gramática, lingüística aplicada y planificación de clases adaptada a las necesidades de los estudiantes.

Por un lado, en el plan de estudios de la LIDI dice:

De hecho, la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible lo señala en el objetivo 4: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (SEP, 2020 p.15)”. p. 11

Por lo anterior, se conoce de la existencia de los ODS y se enmarca el plan de estudios en el objetivo 4. Cada programa del plan de estudios fue sometido a una revisión detallada, centrada en el contenido, las estructuras académicas y las referencias, con el fin de identificar cómo los ODS se reflejan en la formación futura de la enseñanza de idiomas. Específicamente, para la LIDI, las Experiencias Educativas (EE) de: 1) Prácticas profesionales en el contexto de la Enseñanza del Inglés, 2) Procesos en la enseñanza

del Inglés, 3) Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en la Educación Básica y Media Superior, 4) Interculturalidad en la Enseñanza y Aprendizaje del Inglés, 5) Introducción a la Enseñanza del Inglés, 6) Planificación del Trabajo Docente, 7) Tendencias Metodológicas en la Enseñanza del Inglés, 8) Tecnología Aplicada a la Enseñanza y Aprendizaje del Inglés, y 9) Introducción a la Enseñanza del Inglés; tienen como objetivo la formación teórica y práctica de futuros docentes en el área de humanidades. Sin embargo, ninguna aborda temas relacionados con los ODS. Por lo tanto, se cuestiona la formación docente en respuesta a los ODS para las generaciones futuras.

En el programa de la EE de servicio social se describe

El o la estudiante realiza el servicio social en alguno de los ámbitos de desempeño profesional, mediante la aplicación de los conocimientos adquiridos en su formación universitaria para el fortalecimiento de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en los diferentes niveles educativos, así como para el desarrollo de cualquier actividad en la que la lengua extranjera sea el eje motriz con el fin de contribuir al desarrollo sostenible, cultural, económico y social de la comunidad con interés, respeto a la diversidad e inclusión, empatía y solidaridad. p. 360

Por otro lado, en la descripción de la LELCF se omite cualquier iniciativa relacionada con los ODS. Los programas que se relacionan con la enseñanza son: 1) Prácticas profesionales en el contexto de la enseñanza del francés, 2) Procesos en la enseñanza del francés, 3) México y la francofonía: relaciones bilaterales e interculturales, 4) Adquisición-aprendizaje de lengua materna y lengua extranjera, 5) Francia para niños y adolescentes, 6) Enseñanza del francés con objetivos específicos, 7) Gestión educativa en lenguas-culturas, 8) Enseñanza del español como lengua extranjera, 9) Práctica de la enseñanza del francés. Los programas anteriores tienen como objetivo la formación teórica y práctica de futuros docentes en el área de humanidades; sin embargo, ninguna aborda temas relacionados

con los ODS. En esta licenciatura también se cuestiona la formación docente en temas de ODS para las generaciones futuras.

Discusiones

En términos generales, hay una falta de implementación de los ODS. El conocimiento en ODS es fundamental para capacitar a los futuros docentes en la capacidad de concebir y construir soluciones innovadoras a los desafíos venideros. Cuando se omite la formación en ODS de los programas de formación docente, también se limita la capacidad de las generaciones de graduados para entender y abordar los desafíos globales. Esto no solo tiene implicaciones para su capacidad de resolver problemas en sus vidas profesionales (Ashida, 2022), sino que también reprime su potencial para contribuir a la construcción de un mundo mejor (Ashida, 2022; Körfgen et al., 2018).

La UNESCO (2014) destaca que la incorporación de los ODS en la educación académica es un desafío considerable; sin embargo, subraya la urgencia de proporcionar educación sobre este tema principalmente en las nuevas generaciones. La ausencia de esta implementación conduce, por un lado, a una falta de conciencia sobre los problemas globales. Por otro lado, la falta de formación en ODS resulta en una disminución del compromiso de los estudiantes y profesionales con la promoción de desafíos locales e internacionales. Este impacto no solo se refleja en el aprendizaje de los estudiantes, sino que también perpetúa la falta de conocimiento en toda la sociedad (Littledyke et al., 2013).

La falta de integración de los ODS en los planes de estudio se traduce en una formación académica que se centra exclusivamente en la preparación técnica de un docente de idiomas. Sin embargo, esta limitación deja fuera de consideración la visión global y holística que los ODS ofrecen. Los ODS son un marco integral que aborda una amplia gama de temas, incluyendo la igualdad de género, la sostenibilidad ambiental, la justicia social y la salud global, entre otros. Al no integrar los ODS en la formación docente, se está desaprovechando la oportunidad de preparar a futuros educadores para entender y abordar los desafíos globales que enfrenta la sociedad.

Conclusión

Es lamentable que estos programas no estén alineados con las exigencias de los ODS, lo que demanda la incorporación de talleres, cursos y/o seminarios específicos sobre estos temas dentro de los programas de formación docente. Integrar los ODS en los planes de estudio no solo enriquecería la formación de futuros docentes de idiomas, sino que también les permitiría abordar cuestiones sociales y globales relevantes en su labor educativa. Los ODS ofrecen un marco que estimula la reflexión crítica y la acción sobre temas cruciales. La falta de integración de los ODS en los programas académicos representa una oportunidad clave a considerar en futuras propuestas de educación superior. Esto permitirá preparar a los docentes y otorgarles un rol significativo en la promoción de un mundo más sostenible, equitativo y justo.

Se sugiere realizar investigaciones con el profesorado y trabajar con la administración universitaria para identificar si los ODS se promueven de otra manera. También se sugiere revisar y actualizar los programas académicos para integrar aspectos relacionados con los ODS; por ejemplo, se podrían incluir contenidos específicos, actividades o proyectos que aborden estos temas dentro de la enseñanza de idiomas. Asimismo, se hace un llamado a sensibilizar a los futuros docentes sobre los temas de los ODS.

Referencias

- Aleixo, A. M., Azeiteiro, U. M., & Leal, S. (2020). Are the sustainable development goals being implemented in the Portuguese higher education formative offer? *International journal of sustainability in higher education*, 21 (2), 336-352.
- Alonso, A., & Lombardo, E. (2016). Ending ghettoization? Mainstreaming gender in Spanish political science education. *European Political Science*, 15(3), 292–302. doi:10.1057/eps.2015.77
- Ashida, A. (2022). The role of higher education in achieving the sustainable development goals. In *Sustainable Development Disciplines for Humanity: Breaking Down the 5Ps—People, Planet, Prosperity, Peace, and Partnerships* (pp. 71/84 Springer Nature Singapore).

- Avila, L.V., Filho, W.L., Brandli, L., Macgregor, C.J., Molthan-Hill, P., Ozuyar, P.G., Moreira, R.M. (2017). Barriers to innovation and sustainability at universities around the world. *J. Clean. Prod.* pp. 164, 1268–1278.
- Bowen, H. (Ed.). (1996). *Investment in learning: The individual and social value of American higher education*. Routledge.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative research journal*, 9 (2), 27-40.
- CNDH National Human Rights Commission (2013). Convention of Belem do Para Descargado de: https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/programas/mujer/Material_difusion/convencion_BelemdoPara.pdf
- Encenzo, R. M., Asoque, R., Arceño, R., Aclao, J., Ramones, E., Orioque, J., ...& Ocampo, L. (2023). A comprehensive analytical framework for evaluating the similarity between organizations' strategic directions and the United Nations' sustainable development goals. *Decision Analytics Journal*, 6, 100176.
- Fei, W., Opoku, A., Agyekum, K., Oppon, J. A., Ahmed, V., Chen, C., & Lok, K. L. (2021). The critical role of the construction industry in achieving the sustainable development goals (SDGs): Delivering projects for the common good. *Sustainability*, 13 (16), 9112.
- Fia, M., Ghasemzadeh, K., & Paletta, A. (2022). How Higher Education Institutions Walk Their Talk on the 2030 Agenda: A Systematic Literature Review. *Higher Education Policy*, 1-34.
- Franco, I., Saito, O., Vaughter, P., Whereat, J., Kanie, N., Takemoto, K., 2019. Higher education for sustainable development: Actioning the global goals in policy, curriculum and practice. *Sci* 14, 1621–1642.
- Gatti, L., Ulrich, M., & Seele, P. (2019). Education for sustainable development through business simulation games: An exploratory study of sustainability gamification and its effects on students' learning outcomes. *J. Clean.* 207, 667–678.
- Gobierno de México. (2019). *Estrategia Nacional para la Implementación de la Agenda 2030 en México*. Descargado de: <https://www.gob.mx/agenda2030/documentos/estrategia-nacional-de-la-implementacion-de-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible-en-mexico>
- Gobierno del Estado de México. (2023). Secretaria de las Mujeres. Descargado de: <https://semujeres.edomex.gob.mx/servicios/ley-general-de-acceso-de-las-mujeres-a-una-vida-libre-de-violencia>

- Karppinen, K., & Moe, H. (2012). What we talk about when we talk about document analysis. *Trends in communication policy research: New theories, methods and subjects*, 177-193.
- Kopnina, H. (2017). Teaching Sustainable Development Goals in The Netherlands: a critical approach. *Environmental Education Research*, DOI: 10.1080/13504622.2017.1303819
- Körffgen, A., Förster, K., Glatz, I., Maier, S., Becsi, B., Meyer, A., & Stötter, J. (2018). It's a hit! Mapping Austrian research contributions to the sustainable development goals. *Sustainability*, 10 (9). Descargado de: <https://www.researchgate.net/publication/327658915>
[It's a Hit Mapping Austrian Research Contributions to the Sustainable Development Goals](https://www.researchgate.net/publication/327658915)
- Leal Filho, W., Shiel, C., Paço, A., Mifsud, M., Veiga Ávila, L., Londero Brandli, L., Molthan-Hill, P., Pace, P., Azeiteiro, U. M., Ruiz Vargas, V., Caeiro, S. (2019). Sustainable Development Goals and Sustainability teaching at Universities: falling behind or getting ahead of the pack? *Journal of cleaner production*, 232 (20). pp. 285-294
- Lidgren, A., Rodhe, H., & Huisingh, D. (2006). A systemic approach to incorporate sustainability into university courses and curricula. *Journal of cleaner production*, 14 (9-11), pp. 797-809.
- Lim, C. K., Haufiku, M. S., Tan, K. L., Farid Ahmed, M., & Ng, T. F. (2022). Systematic Review of Education Sustainable Development in Higher Education Institutions.
- Littledyke, M., Manolas, E., Littledyke, R.A., 2013. A systems approach to education for sustainability in higher education. *Int. J. Sustain. High Educ.* 14, 367–383.
- McCowan, T. (2019). *Higher Education for and beyond the Sustainable Development Goals*. London: Palgrave Macmillan.
- Morales, O. (2003). Fundamentals of documentary research and monograph. *Manual for the preparation and presentation of the monograph. Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes*, 1-14.
- United Nations. (2023). *Sustainable Development Goals Report. Special Edition*. Descargado de: (https://unstats.un.org/sdgs/report/2023/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2023_Spanish.pdf)

- National Human Rights Commission México. (s/f). *The Inter-American Convention to Prevent, Punish and Eradicate Violence against Women (Convention of Belém Do Pará)*. Retrieved from: https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/programas/mujer/Material_difusion/convencion_BelemdoPara.pdf
- Nguyen, L.-H.-P.; Bui, N.-B.-T.; Nguyen, T.-N.-C.; Huang, C.-F. (2022). An Investigation into the Perspectives of Elementary Pre-Service Teachers on Sustainable Development. *Sustainability*, 14, (9943). <https://doi.org/10.3390/su14169943>
- Nhamo, G., & Mjimba, V. (2020). The context: SDGs and institutions of higher education. *Sustainable development goals and institutions of higher education*, 1-13.
- United Nations (UN). (nd). Sustainable Development Goals: The Agenda for Sustainable Development. Descargado de: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>
- United Nations (UN). (nd). Goal 5: Achieve gender equality and empower all women and girls. Descargado de: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/gender-equality/>
- Ramos Torres, D. I. (2020). Contribution of higher education to the Sustainable Development Goals through teaching. *Spanish Journal of Comparative Education*, (37), 89–110. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27763>
- Serra, P., Soler, S., Prat, M., Vizcarra, M. T., Garray, B., & Flintoff, A. (2018). The (in)visibility of gender knowledge in the Physical Activity and Sport Science degree in Spain. *Sport Education and Society*, 23(4), pp.324-338.
- United Nations (UN). (2021). Mexico partnership landscape assessment. Descargado de: <https://sdgs.un.org/sites/default/files/2021-09/Mexico%20Partnership%20Landscape%20reduced.pdf>
- UNESCO. (2014). *UN roadmap for implementing the Global Action Program on Education for Sustainable Development*. Descargado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230514>
- Wals, A. E. (2014). Sustainability in higher education in the context of the UN DESD: a review of learning and institutionalization processes. *Journal of cleaner production*, 62 (1), 8-15.
- Žalėnienė, I and Pereira, P. (2021). Higher Education for Sustainability: A Global Perspective. *Geography and Sustainability*, (2), pp. 99-106

Responsabilidad Social de las Instituciones de Educación Superior (IES) en México, Colombia y Brasil

Dra. Angélica M. Hernández-Ramírez

Resumen

A través de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) contenidos en la Agenda 2030, los países buscan hacer frente a la crisis económica, social y ambiental que se vive a nivel mundial. La presente investigación es de índole cualitativa y descriptiva que compara los indicadores de cumplimiento de los ODS que han realizado las Instituciones de Educación Superior (IES) en México, Colombia y Brasil. Los indicadores fueron generados por la revista *Times Higher Education* e incorporan los ámbitos de investigación, administración, extensión y educación en 2023. El análisis comparativo incluyó la prueba no-paramétrica de Friedman y una tabla de contingencia. Los resultados mostraron que Brasil destacó en el alcance que tuvo para atender los ODS, mientras que México y Brasil mostraron un avance menor y similar en la dedicación que sus IES han tenido para atender dichos objetivos. Las decisiones estratégicas vinculadas a las agendas políticas de los Jefes de Estado en México, Colombia y Brasil han impulsado de forma diferencial la atención a los ODS contenidos en la Agenda 2030. Existe un avance en atender los ODS a través de las IES, pero las metas están muy lejos de cumplirse.

Palabras clave: Agenda 2030, educación de calidad, indicadores, Instituciones de Educación Superior, Objetivos de Desarrollo Sostenible, *ranking* mundial.

Introducción

La crisis económica, social y ambiental a nivel mundial, ha propiciado el desarrollo de alianzas que se han incorporado a las agendas gubernamentales y las políticas públicas nacionales e internacionales con el fin de asegurar un futuro para la humanidad (UNESCO, 1992; NU, 2023). Por ello, 193 países miembros de las Naciones Unidas, signaron un plan de acción global conocido como Agenda 2030 que incluye 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (17-ODS) y 169 metas, con la finalidad de dar respuesta a los desafíos mundiales a través de propuestas económicamente viables y socialmente justas, que asegure el derecho de las generaciones presentes y futuras de vivir en un ambiente íntegro para el año 2030 (Agenda, 2030; NU, 2023).

La contribución de las Instituciones de Educación Superior (IES) para atender la Agenda 2030 es crucial, ya que a través de estas instituciones es posible reorientar la educación, el aprendizaje y la generación de conocimientos hacia la Responsabilidad Social en el marco de los 17-ODS de la Agenda 2030 (NU, 2023; Hernández-Ramírez, 2024; Agenda, 2030). En este contexto se incluye el concepto de Responsabilidad Social Universitaria (RSU), que se relaciona con los valores éticos que acompañan la formación humana y profesional para la generación, difusión y aplicación de conocimientos, dirigidos a atender los problemas actuales que aquejan a la humanidad en contextos que van de lo local a lo mundial (i.e., relación tripartita ambiente-economía-sociedad que es la base conceptual y los principios de la sostenibilidad; NU, 1992, 2023; Hernández-Ramírez, 2024; Agenda, 2030). Esta RSU se asocia con el papel que desempeñan las IES en la promoción de actitudes y aptitudes individuales y colectivas de los futuros profesionales -independientemente de su disciplina- en la construcción de un mundo en el que puedan vivir las generaciones presentes y futuras (NU, 1992, 2023; Hernández-Ramírez, 2024). Por ello, la RSU conlleva la incorporación de los ODS dentro del currículo y el quehacer universitario, la cual se sustenta en la noción de que las IES se configuran como bienes públicos, mientras que la educación es un derecho humano básico y universal (Hernández-Ramírez, 2024; Agenda, 2030).

Valorar los avances que las IES han realizado para atender la Agenda 2030 se puede abordar desde distintas vertientes, que incluyen la percepción de los estudiantes, docentes y personal administrativo, así como indicadores en las labores sustantivas vinculadas a los programas institucionales (i.e., Plan maestro de sustentabilidad; Hernández-Ramírez, 2024). Si bien estas aproximaciones son útiles al interior de las instituciones, su comparativo con otras IES suele ser inapropiado. Por ello, en esta investigación se optó por utilizar como objeto de investigación los *rankings* universitarios a nivel mundial.

Los *rankings* universitarios permiten clasificar a las IES de manera cuantitativa y comparativa a nivel mundial. Tradicionalmente, el uso de estos *rankings* les ha otorgado visibilidad a las instituciones, por lo que refleja su logro organizacional, la concreción de metas y la generación de productos cuantificables (Villaseñor-Becerra et al., 2015; Salazar y Cao, 2022). La base de estos *rankings* incluye la generación de indicadores, que sintetizan una gran cantidad de información que posteriormente se escala al tamaño de la institución y las condiciones de cada país, por lo que permite su comparación a nivel internacional (Albornoz y Osorio, 2017; THE, 2023).

Por sus características, el uso de estos indicadores es idóneo para analizar de manera comparativa la contribución que realizan las IES para atender la temática contenida en los ODS de las Naciones Unidas vinculados a una educación de calidad.

Con base en lo anterior, el objetivo de esta investigación fue comparar los trabajos que las IES en México, Colombia y Brasil han realizado para atender los 17-ODS de la Agenda 2030 a través de sus indicadores de calidad. A manera de pregunta de investigación se plantea; ¿Las IES de calidad en México, Brasil y Colombia han atendido de manera similar los 17-ODS de la Agenda 2030?

Materiales y Métodos

La investigación es de índole cualitativa y descriptiva que se basa en la comparación de los indicadores de cumplimiento de los ODS que han

realizado las Instituciones de Educación Superior (IES) de calidad en México, Colombia y Brasil.

Para ello, se seleccionaron las IES ubicadas en los primeros 20 lugares de calidad dentro de la clasificación que hace la revista *Times Higher Education* en 2023 para México, Colombia y Brasil (THE, 2023). Posteriormente, se analizó el trabajo que ha realizado cada IES para atender el cumplimiento de los ODS de las Naciones Unidas con base a un conjunto de indicadores que incorpora los ámbitos de investigación, administración, extensión y enseñanza para cada ODS (THE, 2023).

A través de la prueba no-paramétrica de Friedman con el coeficiente de concordancia de Kendall, se comparó la contribución que cada país realizó para atender la Agenda 2030 con base en su indicador general. En el análisis, la variable respuesta fue el indicador global vinculado a los ODS que reporta el *Times Higher Education* por IES.

Con la finalidad de conocer si existen diferencias en la atención que cada país dirige en atender los ODS de las Naciones Unidas, se realizó una prueba de chi cuadrado a través del uso de una tabla de contingencia de 3×12 . La variable respuesta fue la frecuencia con la que cada IES atendió algunos de los ODS. Los datos se presentan en proporción con fines didácticos.

Resultados y discusión

En México, Colombia y Brasil, se han establecido programas estratégicos para atender los ODS de las Naciones Unidas con fines de enfrentar la crisis climática, los conflictos sociales y las fluctuaciones económicas a través de acciones al interior de cada nación. Para ello, las IES a través de la investigación que generan, sus programas de estudio y diseño curricular (enseñanza), infraestructura ecológicamente amigable, apoyo comunitario, innovación tecnológica menos contaminante, personal académico, administrativo y docente; buscan aportar alternativas socialmente justas y ambientalmente sostenibles a mediano y largo plazo (Anexo 1).

Brasil destaca en sus indicadores globales que denotan las acciones que su gobierno a través de las IES, ha realizado para atender los ODS

(prueba no-paramétrica Friedman; $\chi^2=25.94$, $gl=2$, $p<0.0001$, $N=20$; Fig. 1). Para México y Colombia, el trabajo que las IES han realizado fue menor y similar entre ambas naciones (Fig. 1).

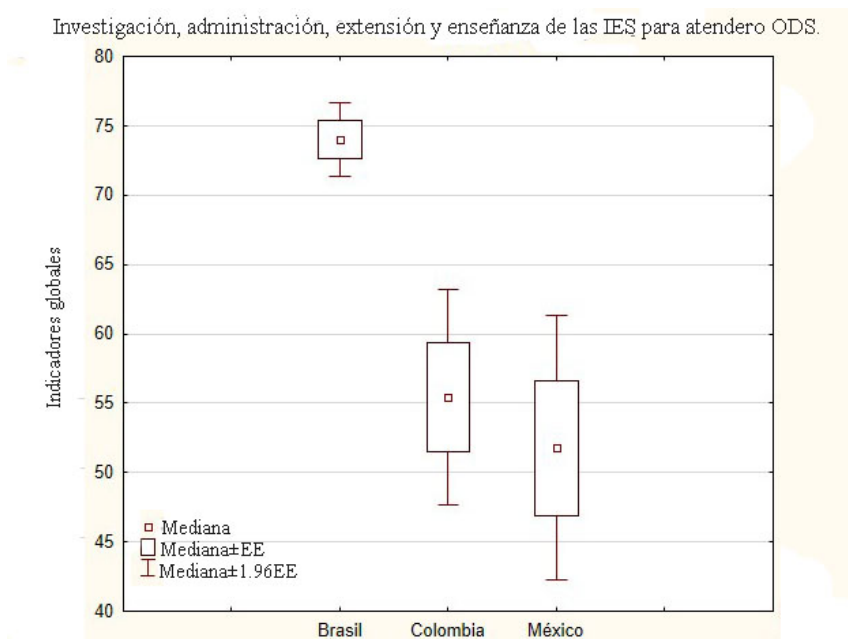


Figura 1. Análisis comparativo entre Brasil, México y Colombia de los indicadores globales, que denotan la atención que sus IES han tenido para trabajar los 17-ODS contenidos en la Agenda 2030 de las Naciones Unidas.

Fuente: propia

La implementación de la Agenda 2030 para alcanzar el desarrollo sostenible en las IES, está determinada por los contextos particulares de cada nación, por lo que se observa una gran variación en la atención que cada país ha dedicado para atender los distintos ODS ($\chi^2=948.43$, $gl=32$, $p<0.0001$).

En la presente investigación destaca la labor que Brasil, México y Colombia han realizado con respecto al 17-ODS que se relaciona con las Alianzas para lograr los objetivos (Fig. 2).

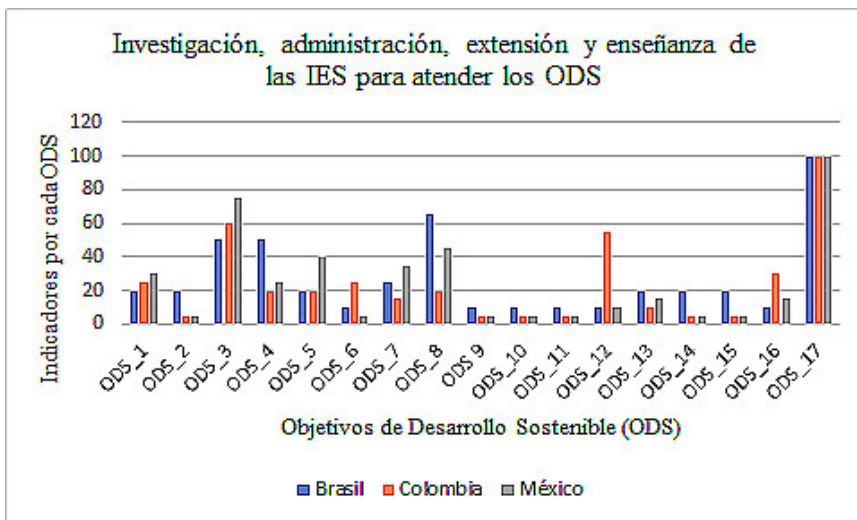


Figura 2. Análisis comparativo entre Brasil, México y Colombia con respecto a los avances que las IES de cada nación han tenido para atender de manera particular los ODS contenidos en la Agenda 2030 de las Naciones Unidas.

Fuente: propia

Las labores vinculadas al 17-ODS incluye la colaboración entre IES, movilización estudiantil, así como de personal académico y docente (THE, 2023). Al respecto, la internacionalización en la educación superior es posible de consolidarse en aquellas instituciones que cuentan con programas de calidad educativa.

Salazar y Cao (2022), reconocieron que la internacionalización institucional denota cooperación y colaboración de una comunidad internacional e intercultural para con las funciones de investigación, enseñanza y servicio que se desarrollan en una IES en particular. Por ello, la educación de calidad es clave para que dicha internacionalización ocurra en vías de facilitar el intercambio académico entre instituciones diferentes.

Los rankings académicos vinculados a las IES se configuran como elementos clave para el intercambio y fortalecimiento de las relaciones institucionales (Villaseñor-Becerra et al., 2015; Salazar y Cao, 2022).

En esta investigación, se seleccionaron a las IES mejor posicionadas en el *ranking* de educación de calidad a nivel mundial (THE, 2023), lo que contribuye a explicar que México, Brasil y Colombia atendieran primordialmente el 17-ODS para el año 2023. Por ello, la presente investigación corrobora la relación que existe entre la educación de calidad y el establecimiento de alianzas para lograr alcanzar las metas de la Agenda 2030 (Agenda, 2030; NU, 2023).

El análisis basado en el *ranking* de educación de calidad se basa en criterios de producción académica (THE, 2023). No obstante, en las IES existen otras vías educativas dirigidas a atender los ODS de la Agenda 2030 desde distintos horizontes educativos (educación formal e informal dentro de las IES a nivel cualitativo; Hernández-Ramírez, 2024). Por lo que su análisis a escala particular aportaría elementos complementarios a esta investigación y permitiría vislumbrar las distintas aproximaciones pedagógicas.

El caso de Brasil

Las IES en Brasil destacan en la labor que han realizado para atender el 2-ODS Hambre cero, 4-ODS Educación de Calidad, 8-ODS Trabajo decente y crecimiento económico, 9-ODS Industria, innovación e infraestructura, 10-ODS Reducción de las desigualdades, 11-ODS ciudades y comunidades sostenibles, 13-ODS Acción por el clima, 14-ODS Vida submarina y 15-ODS Vida de ecosistemas terrestres.

Tamiozzo y Kempfer (2016) reconocieron la importancia de que Brasil se adhiriera al Pacto Global que posteriormente se denominó Pacto Mundial. El Pacto Mundial es una iniciativa de las Naciones Unidas que busca que las empresas privadas desarrollen una Responsabilidad Social Corporativa a través del cuidado de los derechos humanos y del medio ambiente, el establecimiento de normas laborales y la lucha contra la corrupción (NU, 2018). Al participar Brasil en este tipo de iniciativas, las empresas implementan

buenas prácticas que propicia que se vinculen con las IES en su país, lo impulsa a su vez la acción colectiva IES-empresa privada para fortalecer los indicadores vinculados a los ODS (Agenda, 2030; NU, 2023).

Pereira (2018) destaca el papel primordial que ha jugado el sector privado brasileño para aportar soluciones a problemas que afectan o generan las empresas y que se transforman en beneficios sociales y ambientales. Las soluciones incluyen programas de seguridad alimentaria, creación de redes de comercio local, uso de tecnologías de bajo costo, apoyo al emprendimiento, mejora en la infraestructura y tratamiento de residuos que son liderados por las mismas empresas (Tamiozzo y Kempfer, 2016; Pereira, 2018). Estas acciones se ven traducidas en los avances que muestra Brasil para atender la Agenda 2030.

El caso de México

En lo que respecta a México, las IES han atendido el 1-ODS Fin de la pobreza, 3-ODS Salud y bienestar, 5-ODS Igualdad de género y 7-ODS Energía asequible y no contaminante. El panorama energético de México frente a los ODS ha sido un tema de investigación que ha derivado en propuestas claras que, de implementarse pudieran abonar al alcance de los compromisos establecidos con la Agenda 2030 (Fragoso-Altamirano, 2020; Agenda, 2023; NU, 2023).

El sector educativo en México ha atendido a nivel prioritario a los sectores vulnerables y económicamente desprotegidos a través de apoyos del gobierno federal (Aupetit, 2023). Aunado esto, el gobierno de México ha incorporado la perspectiva de género en la legislación en materia educativa en 2021 (DOF, 2021), por lo que esto se evidencia en el avance que las IES en México han realizado para atender la Agenda 2030 en esos objetivos en específico.

El caso de Colombia

En Colombia, las IES han atendido el 6-ODS Agua limpia y saneamiento, 12-ODS producción y consumo responsable y 16-ODS Paz, justicia e instituciones sólidas. Estas acciones parecen estar estrechamente vinculadas

al Plan Colombia, que fue una iniciativa internacional dirigida a fortalecer la multilateralidad a través de la política exterior con fines de hacer frente al conflicto armado, narcotráfico, crisis económica y corrupción en el país (PNUD, 2023). Dicho Plan está compuesto por cuatro estrategias que denotan el impacto de las actividades de las IES en Colombia para atender los ODS.

PNUD (2023) denomina la primera estrategia como “Hacia un Estado Participativo” que se dirigió al fortalecimiento de la democracia; la segunda estrategia denominada “Reconstrucción del tejido Social” se planeó con fines de diseñar políticas públicas dirigidas a fortalecer al sector agropecuario y al capital humano a través de la provisión de los servicios de educación, saneamiento y agua limpia. La tercera estrategia denominada “Desarrollo y Paz” se basó en el desarrollo de políticas de desarrollo económico y social, por lo que se insertaron proyectos productivos y competitivos incluidos la producción y consumo responsable vinculados al sector agropecuario (Duro, 2002; PNUD, 2023). La cuarta y quinta estrategia denominada “Exportaciones como motor de desarrollo” y “Fortalecimiento de la Infraestructura Social” reforzaba las estrategias previas para su consolidación (Duro, 2002). El Plan Colombia ha abonado precisamente a la atención que el país ha tenido para atender los ODS que contempla dicho plan y que repercute en el avance de sus indicadores particulares.

El funcionamiento del Plan Colombia descansa en el paquete de ayuda social y económica del extranjero, por lo que es un ejemplo de cómo funcionan las acciones multilaterales de intervención. Actualmente, Colombia ha firmado el nuevo Marco de Cooperación para el Desarrollo Sostenible 2024-2027, por lo que Colombia pretende dar continuidad a las estrategias de trabajo de cooperación internacional (GOV, 2024).

Serafini et al. (2022) realizaron un análisis comparativo de la labor que las IES han realizado para alcanzar los ODS de la Agenda 2030 a través de una revisión bibliográfica enfocada en la producción científica. En su análisis los autores destacaron el caso de España y Brasil como países líderes que abordan la implementación de los ODS en sus IES (Serafini et

al. (2022)), lo que concuerda con los resultados obtenidos en esta investigación para el caso de Brasil.

Carrillo (2022) realizó un análisis de los indicadores que ha generado la Unión Europea para medir el avance para alcanzar los ODS de la Agenda 2030. En su análisis incorporó a sus 27 países miembros, quienes varían en su grado de implementación y atención a los ODS. Los países nórdicos (Dinamarca, Finlandia y Suecia) destacan como países líderes en atender los ODS, mientras que algunos países orientales y mediterráneos como Rumanía, Bulgaria, Malta y Grecia se han quedado rezagados (Carrillo, 2022).

Carrillo (2022) identifica que la formulación de políticas dirigidas a atender los ODS en unión con el sector académico es clave para impulsar estrategias sostenibles. Ejemplo de ello es el caso del desarrollo tecnológico de las fuentes de energía renovable dirigidas en aumentar su eficiencia energética y hacer frente al cambio climático global. El estudio de Carrillo permite vislumbrar los avances que cada país de la Unión Europea ha tenido para responder los ODS.

La presente investigación analiza de forma comparada los avances que han tenido México, Brasil y Colombia para implementar y atender los ODS desde sus IES de calidad. Lo que aporta información clave de responsabilidad social en la educación superior en Latinoamérica.

Conclusiones

La crisis económica, social y ambiental a nivel mundial ha sido un detonador de alianzas entre países miembros de las Naciones Unidas, con el fin de asegurar un futuro para la humanidad a través del alcance de los ODS asociados a la Agenda 2030. Brasil muestra indicadores superiores a los de México y Colombia, y éstos últimos exhiben un comportamiento similar entre sí que denotan las acciones que cada gobierno a través de las IES ha realizado para atender los ODS.

Brasil ha atendido primordialmente nueve ODS, mientras que México y Colombia se han enfocado en tres ODS cada uno. Brasil, México y Colombia han fortalecido los trabajos encaminados a atender el 17-ODS que

tiene que ver con las Alianzas para lograr los objetivos, facilitado por la educación de calidad de las IES bajo investigación.

Las decisiones estratégicas vinculadas a las agendas políticas de los Jefes de Estado de cada país, han impulsado de forma diferencial la atención a los ODS contenidos en la Agenda 2030, por lo que existe un avance en sus trabajos, pero las metas están muy lejos de cumplirse.

Referencias

- Agenda (2023). *Agenda para el Desarrollo Sostenible*. Disponible en: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>
- Albornoz, M. y Osorio, L. (2017). Uso público de la información: el caso de los rankings de universidades. *Revista CTS* 34(12), 11-49. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6060820>
- Aupetit, S. D. (2023). ¿Hacia dónde va la educación superior en México?. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 35(1), 132-151. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9143015>
- Carrillo, M. (2022). Measuring progress towards sustainability in the European union within the 2030 agenda framework. *Mathematics*, 10(12), 2095. Disponible en: <https://doi.org/10.3390/math10122095>
- DOF (2021). *Decreto por el que se expide la Ley General de Educación Superior y se abroga la Ley para la Coordinación de la Educación Superior*. Diario Oficial de la Federación 20 abril 2021. Disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5616253&fecha=20/04/2021#gsc.tab=0
- Duro, R. (2002). Plan Colombia o la paz narcótica. *Revista opera*, 2(2), 87-116. Disponible en: https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Plan+Colombia+o+la+paz+narc%C3%B3tica&btnG=
- Fragoso-Altamirano, A. Y. (2020). México y su transición energética: un cambio en pro de la energía renovable. *LADEE*, 1(1), 26-42. Disponible en: <https://revistascientificas.cuc.edu.co/IDEE/article/view/3235>

- GOV (2024). *Colombia y Naciones Unidas firmaron el nuevo Marco de Cooperación para el Desarrollo Sostenible 2024-2027*. Cancillería, Colombia. Disponible en: <https://www.cancilleria.gov.co/newsroom/news/colombia-naciones-unidas-firmaron-nuevo-marco-cooperacion-desarrollo-sostenible-2024>
- Hernández-Ramírez, A. (2024). Responsabilidad social en el marco de la sustentabilidad en las Instituciones de Educación Superior. *UVserva*, (17), 198-213. Disponible en: <https://uvserva.uv.mx/index.php/Uvserva/article/view/2994>
- NU (1992). *Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y Desarrollo*. Río de Janeiro 3 al 14 de junio de 1992. Organización de las Naciones Unidas. Disponible en: <https://www.un.org/spanish/esa/sustdev/agenda21/riodeclaration.htm> y <https://www.un.org/spanish/esa/sustdev/documents/declaracionrio.htm>
- NU (2018). *El Pacto Mundial de la ONU. La Búsqueda de Soluciones para Retos Globales*. Disponible en: <https://www.un.org/es/cr%C3%B3nica-onu/el-pacto-mundial-de-la-onu-la-b%C3%BAsqueda-de-soluciones-para-retos-globales>
- NU (2023). *Objetivos de Desarrollo Sostenible. Estados Miembros de las Nacionales Unidas*. Disponible en: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/>
- Pereira, C. (2018). *En Brasil, las empresas adoptan los ODS y amplían las buenas prácticas*. Disponible en: <https://www.undp.org/es/latin-america/blog/en-brasil-las-empresas-adoptan-los-ods-y-amplian-las-buenas-practicas>
- PNUD (2023). *El PNUD en Colombia. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo*. Disponible en: <https://www.undp.org/es/colombia>
- Salazar, D. y Cao, A. M. (2022). La “Diplomacia del Conocimiento”: Respuesta a los desafíos de la internacionalización de las IES. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 34(1), 854-876. Disponible en: <https://iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/v34i1-32>
- Serafini, P. G., de Moura, J. M., de Almeida, M. R. y de Rezende, J. F. D. (2022). Sustainable development goals in higher education institutions: a systematic literature review. *Journal of Cleaner Production*, 370, 133473. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2022.133473>

- Tamiozzo, H. C. y Kempfer, M. (2016). O pacto global e a sustentabilidade empresarial: positvação e efetividade das diretrizes e a ordem jurídica brasileira. *Scientia Iuris*, 20(1), 144-165. Disponible en: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/iuris/article/view/23507>
- THE (2023). *Times Higher Education. Global Higher Education ranking*. Disponible en: <https://www.timeshighereducation.com/>
- UNESCO (1992). *UN Conference on Environment and Development: Agenda 21* (Switzerland, UNESCO). Disponible en: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf>
- Villaseñor-Becerra, J. I., Moreno-Arellano, C. I. y Flores-Orozco, J. E. (2015). Perspectivas actuales sobre los rankings mundiales de universidades. *Revista de la Educación Superior XLIV*(3), 41-67. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185276015000990>

Anexo 1. Listado de las Instituciones de Educación Superior (IES) ubicadas en los en los primeros 20 lugares de la clasificación que hace la revista *Times Higher Education* en 2023 para A) México, B) Colombia y C) Brasil. Las IES están ordenadas con base en su indicador global que incorpora las actividades de investigación, administración, extensión y enseñanza en atención a los ODS establecidos por las Naciones Unidas.

Instituciones de Educación Superior (IES)	Página electrónica
A) México	
1. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)	https://www.unam.mx/
2. Tecnológico de Monterrey (TEC)	https://tec.mx/es
3. Universidad de Guadalajara (UDG)	https://www.udg.mx/es
4. Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)	https://www.uam.mx/
5. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP)	https://www.buap.mx/
6. Universidad Veracruzana (UV)	https://www.uv.mx/
7. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH)	https://www.uaeh.edu.mx/
8. Universidad Autónoma del estado de México (UAEMEX)	https://www.uaemex.mx/
9. Instituto Politécnico Nacional (IPN)	https://www.ipn.mx/
10. Universidad Jesuita de Guadalajara (ITESO)	https://www.iteso.mx/
11. Universidad Anáhuac (ANAHUAC)	https://www.anahuac.mx/
12. Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL)	https://www.uanl.mx/
13. Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP)	https://upaep.mx/
14. Universidad Autónoma de Baja California (UABC)	https://www.uabc.mx/
15. Universidad CETYS (CETYS)	https://www.cetys.mx/
16. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ)	https://www.uacj.mx/
17. Universidad Panamericana (UP)	https://www.up.edu.mx/
18. Universidad de Colima (UCOL)	https://www.ucol.mx/
19. Universidad de Monterrey (UDEM)	https://www.udem.edu.mx/es
20. Universidad Tecmilenio (TECMILENIO)	https://tecmilenio.mx/es
B) Colombia	
1. Pontificia Universidad Javeriana (PUJ)	https://www.javeriana.edu.co
2. Universidad del Rosario (UR)	https://urosario.edu.co/
3. Universidad de Escuela de Administración, Finanzas e Instituto Tecnológico (EAFIT)	https://www.eafit.edu.co/
4. Universidad de Ciencias de la Salud (CES)	https://www.ces.edu.co/
5. Universidad Pontificia Bolivariana (UPB)	https://www.upb.edu.co/
6. Universidad de Santander (UDES)	https://unisant.edu.co/
7. Universidad Simón Bolívar (USB)	https://www.unisimon.edu.co/
8. Universidad El Bosque (UEB)	https://www.unbosque.edu.co/
9. Fundación Universitaria del Área Andina (Areandina)	https://www.areandina.edu.co/

10. Universidad Tecnológica de Pereira (UTP)	https://www.utp.edu.co/
11. Universidad de los Andes (UNIANDES)	https://uniandes.edu.co/
12. Universidad Católica de Colombia (UCATOLICA)	https://www.ucatolica.edu.co/
13. Universidad Nacional de Colombia (UNAL)	https://unal.edu.co/
14. Universidad La Salle (ULSA)	https://www.lasalle.edu.co/
15. Universidad Antonio Nariño (UAN)	https://www.uan.edu.co/
16. Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano (UTADEO)	https://www.utadeo.edu.co/
17. Universidad de Caldas (UCALDAS)	https://www.ucaldas.edu.co/
18. Universidad Católica de Manizales (UCM)	https://www.ucm.edu.co/
19. Universidad del Sinú (UNISINU)	https://www.unisinu.edu.co/
20. Universidad de Administración y Negocios (EAN)	https://universidadean.edu.co/
C) Brasil	
1. Universidad Estatal de Londrina (UEL)	https://www.uel.br/
2. Universidad de São Paulo (USP)	https://www5.usp.br/
3. Universidad de Brasília (UNB)	https://www.unb.br/
4. Universidad de Campinas (UNICAMP)	https://www.unicamp.br/
5. Universidade Estadual Paulista (UNESP)	https://www2.unesp.br/
6. Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)	https://www.unifesp.br/
7. Universidade Estadual de Maringá (UEM)	https://www.uem.br/
8. Federal Universidad de Espírito Santo (UFES)	https://www.ufes.br/
9. Universidade Federal do Pará (UFPEA)	https://ufpa.br/
10. Universidade Federal do Uberlândia (UFU)	https://ufu.br/
11. Universidade Federal do Santa Maria (UFSM)	https://www.ufsm.br/
12. Universidade Federal do ABC (UFABC)	https://www.ufabc.edu.br/
13. Pontificia Universidade Católica do Paraná (PUCPR)	https://www.pucpr.br/
14. Universidad Federal Fluminense (UFF)	https://www.uff.br/
15. Universidade Federal do Ceará (UFC)	https://www.ufc.br/
16. Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA)	https://ufcspa.edu.br/
17. Universidade Federal do Pernambuco (UFPE)	https://www.ufpe.br/
18. Universidade Nove de Julho (UNINOVE)	https://www.uninove.br/
19. Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)	https://unioeste.br/
20. Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)	https://ufop.br/

Fuente: Elaboración propia

Economía social y solidaria en la promoción de los derechos humanos: reflexión para la intervención universitaria

Dr. Marcos Salazar Medina.

Dr. Mauricio Romero Montoya.

Dr. Guillermo Alfredo Arrijo Carrera

La Economía Social y Solidaria (ESS) es un paradigma que integra principios económicos y sociales con el objetivo de promover una economía más justa, equitativa y sostenible (Coraggio, 2011). Este capítulo explora la historia y el fortalecimiento de la Economía Social y Solidaria, su aportación para la promoción de los derechos humanos y la influencia que ha tenido como eje temático en la creación de planes de estudio universitarios y de posgrado. La revisión de sus principios se presenta para discutir diferentes perspectivas sobre la ESS, explorando cómo sus prácticas pueden convertirse en herramientas efectivas para la inclusión social y económica, el desarrollo sostenible e incluso una alternativa al desarrollo.

Las preguntas que guiaron esta investigación contemplan: ¿Cómo se ha conformado teórica y metodológicamente el concepto de economía social y solidaria? y ¿Qué influencia ha tenido en las industrias y las universidades de Latinoamérica, especialmente en México? El objetivo principal fue analizar los mecanismos mediante los cuales los conceptos, visiones, prácticas y limitaciones de la ESS se han vinculado a los derechos humanos y a la construcción de propuestas académicas para

respaldarlos. La metodología empleada se basó en una revisión documental que inicia con un marco histórico general sobre el desarrollo sostenible y los derechos humanos, explorado su vinculación a través de la Economía Social y Solidaria.

Para presentar nuestros hallazgos, el contenido se ha dividido en cinco secciones, la primera presenta los vínculos históricos entre la ESS, el desarrollo sostenible y los derechos humanos. La segunda presenta una revisión teórica sobre componentes esenciales de la ESS desde la visión de la Economía y la Sociología. La tercera, identifica las distintas formas en la que la ESS se ha integrado en las políticas públicas latinoamericanas y al cumplimiento de la Agenda 2030. La cuarta, explora los retos económicos que buscan atenderse con la ESS, especialmente centrado en la desigualdad y la baja competitividad de algunos sectores. Finalmente, la quinta expone las tensiones entre el concepto y las visiones clásicas de mercado que se enfrentan en la conformación de planes de estudio universitarios y de posgrado.

1. Vínculos históricos entre la Economía Social y Solidaria, el desarrollo sostenible y los derechos humanos.

El paradigma de la Economía Social y Solidaria (ESS) integra principios de cooperación, equidad, justicia social y sostenibilidad; aspectos que están estrechamente relacionados con los derechos humanos (Utting, 2015). Considerando la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH) de la ONU como marco ético, encontramos múltiples similitudes desde sus conceptos de dignidad, igualdad y respeto. Esta convergencia se basa en una serie de pilares que ofrecen una visión diversa para cuestionar y ajustar las prácticas económicas regionales, dándoles un sentido y representando un beneficio tangible para sus habitantes (Gaiger, 2006).

Un momento histórico clave para entender una nueva visión de desarrollo, se observa con la creación de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), al final de la Segunda Guerra Mundial. Organismo internacional con el propósito de promover la paz, la seguridad y la cooperación internacional (Smith, 2006). Uno de los objetivos fundamentales de

la ONU (1945), tal como se establece en su Carta, es promover y defender los derechos humanos, dando pauta a la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH) que se adoptó en la Asamblea General de las Naciones Unidas en diciembre de 1948. Esta declaración establece que los derechos humanos son fundamentales y que deben ser protegidos a nivel mundial. Desde la creación de la ONU y de otros organismos internacionales en la segunda mitad del siglo XX, la perspectiva económica clásica transformó su visión alrededor de la gestión de recursos y el principio de racionalidad del ser humano; pasando de un enfoque de uso ilimitado y óptimo a uno que reconocía la posibilidad de lo “no renovable” y la racionalidad limitada, respectivamente (Ostrom, 1990; Simon, 1982). Este nuevo espacio de estudio sentó las bases para visiones reflexivas sobre los efectos sociales de una productividad ausente de reflexividad.

Si bien ya existían obras que planteaban críticas fuertes al concepto del desarrollo económico, sobre todo porque dividía de manera automática a las economías en desarrolladas y subdesarrolladas, ahora también se evidenciaban vínculos específicos de dependencia y de asistencialismo entre las naciones (Escobar, 1995). Aun cuando la transición a nuevos conceptos como el de “economías en vías de desarrollo” buscaron resarcir la primera división conceptual mencionada, una revisión más completa se dio a partir del estudio de la economía política y las variedades del capitalismo, categorizando a los países según la configuración de sus esferas institucionales. Al estudiar el rol del mercado y su interacción con las instituciones o reglas del Estado, las economías de distintos países ahora se describen por bloques que explican las posibilidades del mercado de ser o no regulado por el Estado en cada uno de estos territorios, presentando y ofreciendo diferencias significativas en las oportunidades comerciales que le brindaban a la población, especialmente a través de la creación y la gestión de las empresas (North, 1990; Hall & Soskice, 2001). La dinámica institucional entre esferas formales e informales de cada economía también permitió que algunas formas organizacionales alternas como las cooperativas, cuya aparición se remonta al siglo XVII en Inglaterra, retomaran una fuerza particular desde la década de los setenta (Birchall, 1997). Posteriormente, el paradigma

de desarrollo sustentable puede ubicarse a partir de la Declaración de Río de 1992, teniendo como su raíz el Informe Brundtland, publicado en 1987 por la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo de las Naciones Unidas. Este informe, titulado “Nuestro Futuro Común”, introdujo la definición ampliamente aceptada de desarrollo sustentable: “el desarrollo que satisface las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer sus propias necesidades”.

El paradigma de desarrollo sustentable se basa en tres pilares fundamentales: El ambiente, considerando tanto la protección como la preservación de la naturaleza; la economía, propiciando su desarrollo, pero no a expensas ni del medio ambiente ni la equidad social; y finalmente, lo social, derivado de la equidad y la justicia aplicados especialmente a grupos vulnerables. Desde entonces, la integración del desarrollo sostenible en un marco organizacional se ha visto en diferentes niveles, desde prácticas sostenibles en la responsabilidad social corporativa, hasta en distintas políticas públicas alineadas a propuestas globales como la Agenda 2030. Dentro de esa diversidad organizacional que abarca empresas, oficinas de gobierno y asociaciones; las cooperativas se han presentado también como un tipo de esquema con la posibilidad de promover esos pilares. Esta tipología organizacional incluso se ha conceptualizado como la forma ideal de la ESS; enfatizando la posibilidad que le brinda a sus miembros de ser incluidos en una dinámica económica al permitir que disminuyan costos de compra o producción, así como de obtener algunos beneficios fiscales según las políticas de cada país (Utting, 2015).

Por otra parte, desde la integración de diversos elementos de la Nueva Gestión Pública en México a principios de la transición política del año 2000, se postuló una visión que renovaba el rol del Estado en el desarrollo económico, disminuyendo su paternalismo y proponiendo cambios en el tipo de apoyos sociales que le brindaba a distintos sectores (Arellano Gault, 2006). En el caso del sector primario, se inició un apoyo especial a la figura del productor y en el sector secundario y terciario al del emprendedor, con la intención de optimizar tanto su gestión como su nivel de formalización (Cabrero Mendoza, 2005). Si bien en el mismo periodo

ya existía una visión clara sobre los impactos del capitalismo en las regiones, la visión de alternativas parciales o totales a éste comenzó a tener un eco importante desde la mirada latinoamericana (Gudynas, 2011). Cuestionándose si realmente el desarrollo podía ser sostenible o si el nuevo término continuaba ocultando prácticas económicas extractivas e incluso neocoloniales, subrayando así la posibilidad de un cambio sólo en lo conceptual más no en la práctica (Acosta, 2013). En especial al no observarse disminución alguna en la desigualdad de ingresos ni en el cambio institucional como lo menciona Piketty (2014), coincidiendo con la visión de Esquivel (2015) sobre la importancia no sólo de la promoción de los sectores más afectados por la desigualdad; sino también la integración de políticas públicas de recaudación fiscal progresiva para las transnacionales y grupos empresariales diversificados.

Estos dos tipos de organizaciones han sido descritas como las élites productivas en los países de Latinoamérica (LATAM) considerando que, al posicionarse como los líderes de un mercado jerárquico, tienen una influencia que dicta la dinámica entre el Estado y el Mercado. Los países con economías jerárquicas aprovechan la baja complementariedad de sus cinco esferas institucionales, sustituyéndolas. Dichas esferas institucionales y su complementariedad son las que dan pauta a los modelos de economía estudiados por Hall & Soskice (2001), integradas por: las relaciones industriales; la educación y la formación; la gobernanza empresarial; las relaciones entre empresas o firmas y las relaciones con los empleados; quedando todas ellas relegadas a las decisiones de estos grupos empresariales. Las economías jerárquicas de Latinoamérica se caracterizan entonces por la estrecha vinculación entre grupos de poder y tomadores de decisiones sin importar el partido político (Schneider, 2009).

En las obras de estos economistas, se observa una crítica a la configuración de las economías latinoamericanas, especialmente derivadas un paradigma moderno y capitalista que continúa cuestionando las posibilidades de la Agenda 2030. Primero porque los Objetivos del desarrollo sostenible (ODS) deben adecuarse cuidadosamente a las regiones; en segundo lugar, porque pueden dejar ocultos otros problemas que surgen desde estos contextos y que quedan fuera de la lista oficial de dichos objetivos; y, en

tercer lugar, la falta de guías para que los actores de las regiones puedan reflexionar sobre cómo esperan alcanzar dichas metas en sus planes de desarrollo nacionales, estatales y locales (Sachs, 2015). Es en esta tensión donde la ESS se presenta como un puente con la posibilidad de promover los derechos humanos en la defensa y fortalecimiento de los mercados económicos regionales.

Una de las tensiones más relevantes entre el capitalismo, desde su enfoque más liberal de mercado y la ESS, se observa en México al seguir las tendencias y narrativas de los líderes de grupos empresariales diversificados y de las transnacionales en contraste con los valores de la ESS. La tensión entre esas dos narrativas establece una brecha que se observa el desarrollo de modelos de negocio por partes de las empresas y en las prácticas económicas reales donde la inclusión social, el rol de los grupos vulnerables y la participación de los ciudadanos marginados, siguen cuestionando el verdadero impacto del desarrollo sostenible y del acceso a nuevas oportunidades económicas que se planean de los planes económicos (Laville, 2010). En ese diálogo, el rol de la universidad como organización también toma fuerza, ya que permite generar espacios de debate para grupos sociales cuyos derechos han sido históricamente negados, tal es el caso de las mujeres, los grupos indígenas, las personas en situación de pobreza extrema, los jóvenes y los adultos mayores (Esquivel, 2015). La atención de estos grupos ha sido integrada puntualmente dentro de los programas sociales, pero aun así el rol de la Universidad y sus programas, continua en la búsqueda de nuevas formas de atención desde sus modelos, programas educativos y proyectos de investigación, como se observa en el Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEAES, 2023).

En este proceso de inclusión se observan vínculos específicos con artículos de la Declaración Universal de Derechos Humanos; siendo el caso del artículo 23, que establece el derecho al trabajo y condiciones laborales justas; del artículo 25, que reconoce el derecho a un nivel de vida adecuado; del artículo 2, que garantiza los derechos y libertades sin distinción de sexo, y del artículo 7, que asegura la protección igualitaria ante la ley. Todos ellos reflejados en distintos ODS a 2030, en el SEAES, 2023 y los Planes Nacionales de Desarrollo.

2. Revisión teórica sobre componentes esenciales que se integran en la ESS

Polanyi (1944) y Keynes (1936) son dos referentes fundamentales en el planteamiento de un nuevo tipo de visión económica y de desarrollo. Sus obras cuestionan la función de la economía en épocas de grandes transformaciones, observando de manera especial las tensiones entre el mercado y el rol del Estado en el bienestar social. Su visión consideró un crecimiento económico limitado con relación a temas como el empleo y la estabilidad económica más allá de la mera acumulación de capital; sentando las bases para plantear la posibilidad del desarrollo sostenible, dando la pauta a la construcción de empresas sociales, programas socialmente responsables y rutas como las de la Economía Social y Solidaria.

La Economía Social y Solidaria (ESS) se nutre de los principios de múltiples economistas y sociólogos, considerando reflexiones tanto del rol del Estado en las actividades económicas, como el reconocimiento de la autogestión comunitaria de las regiones (Keynes, 1936; Ostrom, 1990), la solidaridad y el capital social (Durkheim, 1893; Bourdieu, 1986); la inclusión y las capacidades humanas (Sen, 1999); la comunicación democrática (Habermas, 1984) y la interacción entre agencia y estructura (Giddens, 1984) como parte de sus prácticas fundamentales; considerando además el contexto que incorpora una reflexividad y ética en las actividades productivas de cada revolución industrial (Weber, 1905).

Sin embargo, también es relevante analizar las corrientes de pensamiento económico que han defendido el libre mercado, señalando los proyectos de la Economía Social y Solidaria como poco eficientes. Friedman (1970) argumentaba que las empresas debían centrarse en maximizar ganancias para sus accionistas, mientras que Von Mises (1949) consideraba que las cooperativas eran ineficientes desde la óptica del mercado. Por su parte, Hayek (1944) sostenía que la intervención en el mercado distorsionaba los precios y lo que afectaba la gestión de los recursos; similar a la visión de Krueger (1947), quien mencionaba que las políticas proteccionistas asociadas con la ESS reducían la eficiencia económica y frenaba el crecimiento. Nozick (1974) incluso criticaba a la

ESS como una intervención redistributiva que violaba los derechos individuales de propiedad y libertad contractual.

La revisión teórica de este primer bloque de autores permite reflexionar sobre los valores y principios de una economía más justa y sostenible, dando la pauta para a la tensión que existe con nociones más globales de mercado y la forma en la que debe plantearse la ESS como objeto de estudio y promover sus valores a nivel organizacional.

Los marcos teóricos clásicos a favor de los valores de la ESS se integraron a partir de sus autores en la Tabla 1, identificando sus nexos conceptuales con la Agenda 2030 y los Derechos Humanos Universales en una propuesta que permite articular acciones concretas de intervención en los que modelos alternativos de economía pueden además integrarse en proyectos como los diecisiete ODS.

Tabla 1: Revisión de diferentes enfoques de la Economía Social y Solidaria en Latinoamérica.

Autores	Teoría vinculada al enfoque de la Economía Social y Solidaria.	Conceptos más relevantes de las teorías. Palabras clave.	Derechos Humanos Universales mayormente asociados a sus conceptos	ODS (Agenda 2030) – Lista de Objetivos vinculados a los derechos mencionados, pero de ninguna manera únicos ni excluyentes de algún otro de los 17 ODS.
Karl Polanyi	Economía moral	Integración de la economía en la sociedad	Derecho al bienestar y a la cultura	8. Trabajo decente y crecimiento económico, 10. Reducción de las desigualdades
John Maynard Keynes	Teoría general del empleo, el interés y el dinero	Intervención estatal, demanda agregada	Derecho al trabajo, seguridad social y bienestar	8. Trabajo decente y crecimiento económico, 10. Reducción de las desigualdades
Elinor Ostrom	Gobernanza de los comunes	Bienes comunes, acción colectiva	Derecho a la participación en la vida cultural y comunitaria	6. Agua limpia y saneamiento, 15. Vida de ecosistemas terrestres
Amartya Sen	Capacidades y desarrollo humano	Libertad, capacidades, funcionamientos	Derecho a la libertad, igualdad y dignidad	1. Fin de la pobreza, 10. Reducción de las desigualdades

J.K. Gibson-Graham	Economía diversa	Pluralidad económica, feminismo económico	Derecho a la igualdad de género y no discriminación	5. Igualdad de género, 8. Trabajo decente y crecimiento económico
Paul Singer	Economía solidaria	Autogestión, cooperativismo	Derecho a la libre asociación y seguridad social	1. Fin de la pobreza, 8. Trabajo decente y crecimiento económico
Jean-Louis Laville	Economía solidaria y acción pública	Economía plural, emprendimiento social	Derecho a la participación y desarrollo social	8. Trabajo decente y crecimiento económico, 10. Reducción de las desigualdades
Antonio David Cattani	Crítica a la economía convencional	Economía alternativa, trabajo asociado	Derecho a condiciones de trabajo justas y equitativas	8. Trabajo decente y crecimiento económico, 10. Reducción de las desigualdades
Émile Durkheim	Solidaridad social	Capital social, cohesión social	Derecho a la cohesión y solidaridad social	11. Ciudades y comunidades sostenibles, 16. Paz, justicia e instituciones sólidas
Pierre Bourdieu	Teoría del capital social	Capital cultural, habitus	Derecho a la educación y acceso cultural	4. Educación de calidad, 10. Reducción de las desigualdades
Jürgen Habermas	Teoría de la acción comunicativa	Comunicación democrática, espacio público	Derecho a la libertad de expresión y participación	16. Paz, justicia e instituciones sólidas
Anthony Giddens	Teoría de la estructuración	Agencia y estructura	Derecho a la participación y desarrollo personal	10. Reducción de las desigualdades, 16. Paz, justicia e instituciones sólidas
Max Weber	Teoría de la acción social	Ética protestante, racionalización	Derecho a la libertad religiosa y ética	8. Trabajo decente y crecimiento económico, 16. Paz, justicia e instituciones sólidas

Fuente: Elaboración propia

3. La integración de la ESS en el contexto institucional latinoamericano

La creación de organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial y las Naciones Unidas en la posguerra estuvo impulsada por un ideal de cooperación global para la estabilidad

y el desarrollo económico (Ruggie, 1982). Sin embargo, fue fuertemente criticado por su tendencia asistencialista, especialmente ante la posibilidad de fomentar distintos tipos de dependencia de los países desarrollados en lugar de promover un desarrollo sostenible en las regiones (Escobar, 1995). Esos programas de asistencia frecuentemente establecían tanto lineamientos como tipos de proyectos relevantes, omitiendo las necesidades de las regiones y generando desestabilizaciones en las economías locales; invisibilizando en consecuencia todas las particularidades culturales y sociales de los países receptores (Stiglitz, 2002).

El asistencialismo ha demostrado tener serios límites en cuanto a la promoción del desarrollo sostenible, siendo un cuestionamiento alrededor de la promoción de la Agenda 2030, así como el beneficio o posibilidad real de seguir con la intención de construir una línea de acción social unificada a nivel internacional (Naciones Unidas, 2015). Al considerar que la dependencia de la ayuda externa podría minar la autonomía de los países en desarrollo y fomentar una perpetuación de las desigualdades estructurales; los planes nacionales de desarrollo han ido integrando la visión del desarrollo sostenible y con ello el reconocimiento de nuevos valores, metas y distintos tipos de formas organizacionales, afectando especialmente a las empresas, el concepto de retribución social y la posibilidad de las comunidades productivas para necesitaban avanzar hacia un nuevo proceso de formalización económica (Sachs, 2015).

Aun cuando existen múltiples experiencias sobre la integración de las economías regionales a las visiones contemporáneas de desarrollo sostenible, la revisión de la adopción de Economía Social y Solidaria es un buen ejemplo de ello al presentarse desde un enfoque extendido en el plano académico, proporcionando evidencias importantes sobre el rol que han tenido contextos como el latinoamericano (Gudynas, 2011).

Por un lado, existe la atención oficial que los gobiernos de Latinoamérica le han dado a la ESS, generalizando el uso del concepto a partir de los años 2000, abarcando en la misma categoría a otros tipos de atención hacia organizaciones comunitarias con registros y propuestas diferentes. La Tabla 2 engloba parte de la historia en al menos tres de las economías más

fuertes de LATAM. En ella podemos observar que, de los tres países mencionados, en Chile ubican como entidades de Economía social a sindicatos y organizaciones indígenas, mientras que en Brasil se prioriza la figura de las ONG y otras entidades filantrópicas; por su parte, en México existe un reconocimiento dentro de ejidos y comunidades agrarias, así como en figuras fiscales que resaltan el beneficio de las aportaciones de socios.

Tabla 2: Síntesis sobre los marcos legales y la institucionalidad de la ESS en América latina

Aspecto	Chile	Brasil	México
Terminología y uso	Uso restringido, más académico, varios términos alternativos (economía popular, sector sin fines de lucro, etc.).	Múltiples definiciones, clasificadas en cooperativas, entidades del tercer sector y emprendimientos económicos solidarios.	Economía social reconocida desde el siglo XIX, con varios términos asociados como cooperativas y sociedades mutualistas.
Influencias principales	CIRIEC, RIPESS	Política pública dirigida por SENAES (2003-2018)	Ley de la Economía Social y Solidaria (2012), INAES.
Principales entidades	Mutualidades, cooperativas, fundaciones, asociaciones gremiales, sindicatos, organizaciones indígenas.	Cooperativas (OCB y UNICOPAS), ONG, fundaciones, institutos empresariales, entidades filantrópicas.	Ejidos, comunidades agrarias, sociedades de solidaridad social, cooperativas.
Estudios y datos	Tres estudios longitudinales (2005, 2015, 2020). 321.319 entidades en 2020.	Mapeos nacionales (2005-2007, 2009-2013), 22.000 y 19.700 emprendimientos solidarios respectivamente.	60.943 entidades asociativas, 18.038 cooperativas, 8.875.186 cooperativistas (2022).
Legislación	No existe una ley específica para la ESS.	Ley General de Cooperativas (1971), diversas leyes y decretos apoyando la ESS, Ley núm. 13928 (2019).	Ley de la Economía Social y Solidaria (2012), Ley Agraria (1992), Ley de Sociedades de Solidaridad Social (1976).
Institucionalidad pública	DAES en el Ministerio de Economía, varias unidades en otros ministerios para entidades específicas.	Secretaría de Agricultura Familiar y Cooperativismo, diversas instituciones privadas (GIFE, Ethos, ICE, ABONG).	INAES, direcciones de fomento en Ciudad de México, Chihuahua y Puebla.
Programas de fomento	No existen programas públicos de fomento integral para la ESS.	Política pública de economía solidaria dirigida por SENAES (2003-2018), diversos programas y decretos específicos.	Programa de Fomento a la Economía Social (PFES) (2013-2020), sin presupuesto asignado en 2021-2022.

Elaboración propia basada en la investigación de Martín et. al (2024).

La síntesis de la obra de Martín *et. al* (2024) excluye de la tabla referencias relevantes de otros países, tal es el caso de Argentina, donde se reconocen políticas públicas específicas orientadas al sector primario; Colombia, en la que destacan dos figuras organizacionales: aquellas orientadas al tercer sector y otras más alineadas al concepto de ESS heredado de Europa, cada una con sus marcos normativos; Costa Rica, donde existe un reconocimiento de las cooperativas y asociaciones, pero no existe un apoyo específico para su desarrollo; y Ecuador donde las cooperativas tienen un papel importante para la economía nacional, considerando una clasificación que hace una diferencia entre las que ofrecen servicios financieros de las que no. De los países mencionados, resalta la integración constitucional del cooperativismo en México, Colombia y Ecuador.

Para el caso específico de México, en las últimas décadas su gobierno nacional se ha enfocado en incrementar los esfuerzos para apoyar la creación y fortalecimiento de cooperativas tanto en sectores económicos primarios, como en industrias específicas de los sectores secundarios y terciarios. De acuerdo con la Ley General de Sociedades Cooperativas, en México existen tres principales tipos de cooperativas:

- 1. Sociedades Cooperativas de Consumo:** Estas cooperativas se enfocan en la adquisición de bienes y servicios para la venta a sus socios y al público en general. Representan un porcentaje significativo del total de cooperativas en México, contando con cerca de 18,038 cooperativas que agrupan a más de 8 millones de socios cooperativistas según datos de la UNAM.
- 2. Sociedades Cooperativas de Ahorro y Préstamo (SOCAP):** Estas cooperativas proporcionan servicios financieros como cuentas de ahorro, préstamos y otros productos financieros a sus miembros. Según información de la Comisión Nacional Bancaria y de Valores (CNBV), al cierre de octubre de 2021, el sector SOCAP estaba compuesto por 155 entidades.
- 3. Sociedades Cooperativas de Productores:** Agrupan a miembros que se asocian para trabajar en común en la producción de bienes y/o servicios. Es uno de los tipos más comunes de cooperativas en México, especialmente en el sector agrícola y artesanal.

La promoción de cooperativas en los sectores económicos primarios de México se ha presentado como una estrategia clave para el desarrollo rural y la sostenibilidad, extendiéndose a otros sectores como lo son los pequeños productores de alimentos procesados, los artesanos y otros grupos del sector creativo y cultural. A nivel estadístico, la distribución del PIB de la economía social a precios corrientes fue la siguiente: actividades primarias: 75 %; servicios financieros: 15.8 %; manufactura: 3.2 %; comercio: 2 % y transporte: 1.8 % y otros sectores (incluyendo minería y construcción): 2.2 %.

Como se observa, en términos de sectores, los apoyos gubernamentales han beneficiado a productores del sector primario, como es el caso del sector agrícola, para mejorar la producción, comercialización y distribución de productos, y la siembra de maíz, frijol, café y aguacate (Secretaría de Agricultura y Desarrollo Rural [SADER], 2020). Asimismo, el sector acuícola ha recibido apoyos para mejorar la eficiencia y la sostenibilidad de sus actividades (Instituto Nacional de Pesca y Acuicultura [INAPESCA], 2019). En el sector ganadero, se han incentivado una gestión más sostenible de las explotaciones, así como el acceso a mercados más amplios y la obtención de mejores precios para sus productos (SADER, 2021).

Según la cuenta satélite del INEGI en 2023, la economía social contribuyó con un PIB de 418,000 millones de pesos, lo que representa aproximadamente el 1.8 % del PIB nacional, concentrando casi al 4.8 % del total de empleos en la economía nacional. A pesar de estas cifras, los sectores enumerados enfrentan desafíos significativos como la necesidad de mejorar su capacitación, infraestructura y el acceso a nuevos mercados; así también el reconocimiento de los problemas sociales en los que se encuentran inmersos sus socios. En la siguiente sección, describiremos algunos de los problemas sociales que la ESS busca atender, o al menos, compensar del modelo capitalista, haciendo alusión al enfoque operativo de la Agenda 2030 y a ciertos casos de éxito de las cooperativas en México.

4. Retos económicos que buscan atenderse con la ESS

Uno de los principales retos que buscan atenderse con el desarrollo de la economía social y solidaria es la informalidad laboral. La informalidad laboral en México es un fenómeno que afecta a una proporción significativa de la población trabajadora y se asocia con problemas sociales extensos de desigualdad, calidad de vida e incluso seguridad. Según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), alrededor del 56 % de la población ocupada en México trabaja en condiciones de informalidad, teniendo profundas implicaciones económicas y sociales. Especialmente asociadas a la falta de acceso a prestaciones sociales, seguridad laboral y otros beneficios que aumentan su vulnerabilidad económica. La economía informal representa aproximadamente el 22 % del Producto Interno Bruto (PIB) de México, lo que indica su importancia en la actividad económica del país. Sin embargo, esta informalidad provoca un déficit fiscal, así como una falta de regulación en la seguridad asociada a la calidad de los productos y servicios. Al estar fuera del marco regulatorio y fiscal, las actividades informales limitan la capacidad del estado para financiar servicios públicos y la carga tributaria es mayor para las empresas formales. Además, los trabajadores informales llegan a ganar un 40 % menos que los formales, y alrededor del 30 % de los hogares que dependen de esos ingresos informales viven en condiciones de pobreza. Algunos de los efectos derivados de la informalidad en el contexto económico mexicano, se resumen en la Tabla 3, donde se integra además su vinculación con los proyectos de la ESS, los ODS, e indicadores clave que podrían estudiarse en cuanto a su incidencia macroeconómica.

Tabla 3: Revisión de problemas sociales vinculados con la ESS y el enfoque de la Agenda 2030.

Problema Social	Asociación con valores de la ESS	Proyectos de ESS	Vínculos con los ODS de la Agenda 2030	Temas incluidos en el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 de México	Indicadores e índices relevantes
Falta de Protección Social	Solidaridad, justicia social, cooperación	Cooperativas de trabajo, mutualidades. Micro seguros comunitarios	ODS 1 (Fin de la Pobreza), ODS 3 (Salud y Bienestar)	Bienestar Social, Igualdad de Oportunidades	Porcentaje de trabajadores con acceso a seguros
Vulnerabilidad Económica	Equidad, desarrollo sostenible	Empresas de inserción laboral	ODS 8 (Trabajo Decente y Crecimiento Económico)	Economía para el Bienestar	Nivel de ingresos promedio por sector informal
Déficit Fiscal	Responsabilidad social, transparencia	Redes de comercio justo, cooperativas de producción Mercados locales	ODS 17 (Alianzas para lograr los Objetivos)	Transformación del Sistema Tributario	Porcentaje de PIB proveniente de la economía informal
Desigualdad Social y Económica	Inclusión, participación	Bancos comunales, cooperativas de ahorro y crédito Fintech	ODS 10 (Reducción de las Desigualdades)	Desarrollo Sostenible e Inclusión Social	Coefficiente de Gini, distribución del ingreso
Exclusión Social	Solidaridad, justicia social	Proyectos de inclusión laboral, cooperativas sociales Centros de desarrollo comunitario	ODS 4 (Educación de Calidad), ODS 11 (Ciudades y Comunidades Sostenibles)	Igualdad de Oportunidades	Tasa de inclusión social, acceso a servicios básicos
Desarrollo Local y Comunitario	Sostenibilidad, cooperación	Proyectos de desarrollo comunitario, economía circular Turismo comunitario	ODS 11 (Ciudades y Comunidades Sostenibles)	Desarrollo Regional Sostenible	Número de proyectos comunitarios, impacto económico
Sostenibilidad Ambiental	Respeto por el medio ambiente, sostenibilidad	Cooperativas de energías renovables, agricultura orgánica Proyectos de gestión de residuos, energías renovables	ODS 12 (Producción y Consumo Responsables), ODS 13 (Acción por el Clima)	Sustentabilidad Ambiental	Huella de carbono, porcentaje de energía renovable

Acceso a Servicios Básicos	Equidad, acceso universal	Cooperativas de servicios públicos, educación comunitaria Sistemas de agua potable, clínicas móviles	ODS 6 (Agua Limpia y Saneamiento), ODS 3 (Salud y Bienestar)	Bienestar Social, Desarrollo Sostenible	Acceso a agua potable, cobertura de salud
Falta de Participación Ciudadana	Democracia, participación	Consejos comunitarios, asambleas vecinales Plataformas digitales de participación ciudadana	ODS 16 (Paz, Justicia e Instituciones Sólidas)	Gobierno Democrático	Índice de participación ciudadana, nivel de confianza en instituciones
Desempleo y Subempleo	Trabajo digno, equidad	Cooperativas de trabajo, empresas sociales, coworking comunitario	ODS 8 (Trabajo Decente y Crecimiento Económico)	Crecimiento Económico Inclusivo	Tasa de empleo formal, calidad del empleo
Debilitamiento del Tejido Social	Solidaridad, cohesión social	Redes de apoyo comunitario, centros comunitarios, proyectos de revitalización urbana	ODS 11 (Ciudades y Comunidades Sostenibles)	Cohesión Social y Fortalecimiento Comunitario	Nivel de cohesión social, participación comunitaria

Elaboración propia.

Algunas estrategias gubernamentales en México en el último sexenio, 2019-2024, han buscado atender los efectos de la informalidad, pero se ha utilizado su presupuesto en programas diferentes a los de la ESS. Tal es el caso del Fondo Nacional de Apoyos para Empresas en Solidaridad (FONAES) que se fue transformando desde 1991, reduciendo fuertemente su presupuesto a partir de 2017 y dejando desatendida la promoción de microcréditos como parte de un cambio en el enfoque del gobierno, donde otros programas como Sembrando Vida, Pensiones del Bienestar y Jóvenes Construyendo el Futuro, han sido ahora la prioridad, (CEFP, 2023).

Si bien el cambio presupuestal para estos programas continuará modificándose para los siguientes periodos, las figuras organizacionales de la ESS también seguirán formando parte del desarrollo local de las regiones (Coraggio, 2011). Esta realidad incita que organismos públicos y privados,

incluidas las universidades, sigan estableciendo vínculos que permitan desarrollar proyectos de capacitación e intervención para promover una mejor gestión de sus recursos (Wanyama, 2014). De la misma forma, se debe reconocer la relevancia de integrar los valores de la ESS en empresas formales, cuestionando la incidencia social de sus prácticas y su impacto regional según las mismas líneas de los derechos humanos sobre las condiciones laborales justas (Utting, 2015).

La Agenda 2030, sugiere una ruta hacia prácticas más inclusivas y equitativas, considerando ejemplos como la participación de los empleados en la toma de decisiones, la reinversión de beneficios en la comunidad y el establecimiento de políticas sobre equidad de género (Naciones Unidas, 2015). Proponiendo el desarrollo de proyectos alrededor de los ODS como herramientas para mejorar la cohesión, la ética y la responsabilidad de las empresas con su entorno, así como para fortalecer su reputación y sostenibilidad a largo plazo (Sachs, 2015). Sin embargo, al identificarse que todas las economías latinoamericanas poseen un alto grado de jerarquización, esto puede ser mucho más factible de implementar en empresas que tengan un compromiso claro con lo que estos cambios implican y que estén alineados de manera orgánica con sus valores y normativas para poder aplicarlos (Gudynas, 2011).

Finalmente, el enfoque de esta agenda, las críticas al desarrollo y la revisión de otros tipos de organizaciones económicas es vital para la creación de nuevas empresas y en la formación de los emprendedores que reconozcan las posibilidades que les ofrece su entorno actual, así como los vínculos con trayectorias industriales específicas. La Tabla 4, muestra algunos casos de cooperativas con operaciones vigentes en territorio mexicano, considerando el año de su creación, la industria a la que pertenecen y palabras clave de sus características principales como puntos de análisis sobre su funcionamiento, alcance y además contexto de creación.

Tabla 4: Ejemplos de algunos casos de éxito de ESS.

Nombre del Proyecto	Año de Creación	Zona Geográfica	Tipo de Proyecto y Productos	Industria	Características Principales
Cooperativa Pascual	1985	Nacional	Producción y comercialización de bebidas y jugos	Alimentaria	Autogestión, trabajo colectivo, ejemplo de éxito cooperativo
Tosepan Titataniske	1980	Sierra Norte de Puebla	Café, miel, productos agrícolas sostenibles	Agrícola	Prácticas sostenibles, comercio justo, pequeños productores indígenas
El Buen Campo	2013	Nacional	Producción y venta de alimentos orgánicos	Agrícola	Agricultura familiar y sostenible
Cooperativa Trabajadores Democráticos de Occidente (TRADOC)	2005	Jalisco	Producción de llantas	Manufactura	Recuperada y gestionada colectivamente por trabajadores
Yomol A'tel	2001	Chiapas	Producción de café orgánico	Agrícola	Comercio justo, beneficios a comunidades indígenas
Café Metik	2012	Chiapas	Producción y comercialización de café orgánico	Agrícola	Enfoque en equidad y sostenibilidad, comunidades indígenas
Cooperativa Cruz Azul	1931	Nacional	Producción de cemento y materiales de construcción	Construcción	Una de las cooperativas más grandes y exitosas de México

Elaboración Propia.

La revisión de estos ejemplos pone sobre la mesa el contexto en el cual han surgido estas cooperativas, de manera que pueda observarse la diversidad de industrias que han optado por esta figura. En el siguiente y último apartado, se profundiza en la importancia de la ESS como objetos de estudio universitario, pero también se plantean los retos y tensiones del concepto ante las miradas económicas clásicas y dinámicas del mercado internacional.

5. La importancia y los retos de la Economía Social y Solidaria como parte de los planes de estudio universitarios

La integración de la ESS en los programas de licenciatura y posgrado en las universidades es necesario para fomentar la discusión y la crítica sobre el desarrollo económico, integrando acciones más equitativas y sostenibles en las prácticas organizacionales (Mendell & Alain, 2015). Si bien la ESS busca equilibrar principios económicos con valores sociales, permite también plantear retos concretos a desafíos globales, nacionales y locales (Laville & Salamon, 2015). Al incluir la Economía Social y Solidaria en los planes de estudio universitarios, también se exploran alternativas a los modelos económicos tradicionales y se aumenta la posibilidad de integrar valores sociales y ambientales a los proyectos desde la formulación de estos (Defourny & Nyssens, 2013). Así mismo, permite abordar con una visión más amplia los efectos de problemas complejos como la desigualdad, la pobreza y el cambio climático (Utting, 2015).

En cuanto a la posibilidad de poner el acento en el desarrollo local, permite que se observen las prácticas económicas desde las ópticas de las comunidades, valorando sus propias capacidades de producción y gestión (Ostrom, 1990). Además, reconociendo que en algunos contextos urbanos, rurales e indígenas el significado del bienestar social y de la calidad de vida tienen diferencias importantes, por lo que las soluciones también deben ser así de diversas si realmente se busca aportar algo a sus prácticas comunitarias (Gibson-Graham, 2008).

A nivel de posgrado, la integración de programas como la Maestría en Economía Social y Solidaria, es una estrategia clara para el fomento, la creación y la consolidación de polos regionales de innovación social. Y para este fin, se ha definido que los aspirantes estén comprometidos con sus comunidades y conozcan además las características de las economías regionales, especialmente al tener un énfasis en el cuidado del medio ambiente y la preservación de los derechos humanos (TECNM). Por lo que los contenidos de sus programas no deberán apartarse de su enfoque comunitario, de sus fines de preservación local y de la creación de proyectos económicos incluyentes, justos y sostenibles.

Algunos de los retos fundamentales de estos programas de posgrado radican en la posibilidad de vinculación previa con grupos productivos regionales y la atención de sus necesidades con alcances claros en cada intervención. Evitando, entre otras cosas, omitir que existen prácticas económicas como el trueque, los mercados solidarios, las monedas solidarias, los financiamientos colectivos y los comedores comunitarios, que en efecto planean un beneficio a las comunidades, pero no necesariamente se reconocen ni como innovaciones sociales ni estrategias económicas, sino que se desprenden de instituciones informales que pueden llegar a ser más incluyentes que las formales (Borzaga & Defourny, 2001).

Al identificar y aceptar que existen prácticas económicas y sociales que no deben ni pueden ser alteradas en las regiones, el rol de la Universidad cobra sentido en tanto que oriente sus proyectos a reconocer las prácticas económicas en su entorno; así como el reconocimiento parcial de la autonomía y los saberes que estos grupos representan también en un marco histórico de cooperación y conflicto no sólo en la delimitación territorial, gestión de bienes naturales y protección de la naturaleza; sino en la propia lucha contra la omisión y el ocultamiento de sus poblaciones, cosmovisiones y epistemologías (Santos, 2006). Sólo al reconocerlos y darles el espacio desde sus propias prácticas, es que el concepto de la ESS podrá trascender los límites del laboratorio académico y generar proyectos de contrapeso a las versiones más extractivas y coloniales del capitalismo (Amin, 2009).

Conclusiones

En este capítulo se ha presentado una revisión de la Economía Social y Solidaria (ESS), un paradigma emergente en el que se sigue trabajando para alcanzar una visión integral y transformadora práctica. A pesar de sus diferentes acepciones, sigue resaltándose la importancia de sus principios económicos y de sus valores sociales; promoviendo una economía más justa, equitativa y sostenible. Su énfasis en la participación comunitaria, la solidaridad y el desarrollo sostenible, debe permanecer e integrarse en las intervenciones y los proyectos universitarios que no solo se orienten al

crecimiento económico, sino que realmente se cuestionen en marcos de bienestar social y de preservación ambiental.

Para profesores y estudiantes universitarios, así como emprendedores sociales, es importante recordar que la ESS propone modelos económicos que desafían las convenciones del capitalismo tradicional, enfocándose no sólo en la capacidad productiva de las organizaciones sino en la redistribución de la riqueza, la inclusión social, la sostenibilidad ambiental y en los movimientos regionales a su alrededor. La revisión teórica resaltó la necesidad de equilibrar la intervención estatal con la autogestión comunitaria, promoviendo así un modelo económico más inclusivo y resiliente, pero también se observa desde miradas y momentos sociales históricos diversos que habrá que adecuar a cada una de nuestras realidades para poder reconocer sus alcances y aplicaciones.

En cuanto al estudio de su integración en América Latina, mediante políticas públicas, organizaciones e iniciativas para el desarrollo sostenible, será relevante seguir obteniendo datos más actualizados sobre sus implementaciones prácticas. Si bien se describieron las acciones que países como México, Brasil y Chile han incorporado, también necesitan reconocerse diferencias regionales al interior de estas economías y seguir recopilando ejemplos. También es importante seguir reconociendo el potencial de las cooperativas, pero del mismo modo buscar y estudiar otras formas organizacionales solidarias o que fomenten el desarrollo económico local, aun cuando tengan otros nombres o no se reconozcan a sí mismas como tal. Una invitación para todos los interesados en la ESS radica en seguir explorando las acciones que permitan disminuir el asistencialismo y la dependencia de otros países; así como en promover espacios de crítica que evalúen qué proyectos para el desarrollo sostenible de la Agenda 2030 son realmente viables en nuestros contextos.

Finalmente, los programas universitarios y de posgrado sobre la ESS deberán seguir promoviendo proyectos de intervención para distintas formas organizacionales, no sólo para las cooperativas. Resaltando que el trabajo de vinculación y de trabajo comunitario deben abordarse desde los desafíos económicos de la región, asumiendo una postura clara ante la

informalidad laboral, los impactos negativos del capitalismo, el desarrollo regional y la responsabilidad social de las empresas.

El general, este capítulo plantea el reto que enfrentamos como investigadores, universidades y tomadores de decisiones en la formación de profesionales interesados en el desarrollo de proyectos sociales más adecuados a sus contextos, buscando que el bienestar social se promueva con, desde y para las comunidades.

Referencias

- Acosta, I. A. (2022). Historical guidelines of cooperatives in Mexico: contributions and challenges to its democratization. *Revista Tlatelolco: Democracia democratizante y cambio social*, 1(1), 198.
- Acosta, A. (2013). *El Buen Vivir: Sumak Kawsay, una oportunidad para imaginar otros mundos*. Abya-Yala.
- Amin, A. (Ed.). (2009). *The social economy: International perspectives on economic solidarity*. Zed Books.
- Arellano Gault, D. (2006). *La nueva gestión pública en América Latina*. Fondo de Cultura Económica.
- Birchall, J. (1997). *The International Co-operative Movement*. Manchester University Press.
- Borzaga, C., & Defourny, J. (Eds.). (2001). *The emergence of social enterprise*. Routledge.
- Cabrero Mendoza, E. (2005). *La nueva gestión pública*. Fondo de Cultura Económica.
- Congreso de la Unión. (2012). *Ley de la Economía Social y Solidaria*. Diario Oficial de la Federación.
- Comisión Nacional Bancaria y de Valores. (2022, 25 de enero). *Comunicado No. 05: Información estadística del sector de Sociedades Cooperativas de Ahorro y Préstamo a octubre de 2021*. Recuperado de <https://www.gob.mx/cnbv/prensa/comunicado-no-05-informacion-estadistica-del-sector-de-sociedades-cooperativas-de-ahorro-y-prestamo-a-octubre-de-2021>
- Coraggio, J. L. (2011). *Economía social y solidaria: El trabajo antes que el capital*.

- Coraggio, J. L. (2015). *Economía social y solidaria: Teoría y práctica*. Ediciones Ciccus.
- Defourny, J., & Develtere, P. (1999). *The Social Economy: The Worldwide Making of a Third Sector*. Centre d'Économie Sociale.
- Defourny, J., & Nyssens, M. (2013). Social innovation, social economy and social enterprise: What can the European debate tell us? In F. Moulaert, D. MacCallum, A. Mehmood, & A. Hamdouch (Eds.), *The international handbook on social innovation* (pp. 40-52). Edward Elgar Publishing.
- Escobar, A. (1995). *Encountering Development: The Making and Unmaking of the Third World*. Princeton University Press.
- Esquivel, G. (2015). Desigualdad extrema en México. Concentración del poder económico y político. *Reporte de Oxfam México*, 23, 1-43.
- Fonteneau, B., et al. (2011). *Social and Solidarity Economy: Building a Common Understanding*. International Training Centre of the ILO.
- Gaiger, L. I. (2006). Empresas de economía solidaria: Resultados de investigaciones nacionales. *Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*.
- Gibson-Graham, J. K. (2008). Diverse economies: Performative practices for 'other worlds'. *Progress in Human Geography*, 32(5), 613-632.
- Gudynas, E. (2011). Buen Vivir: Today's Tomorrow. *Development*, 54(4), 441-447.
- Hall, P. A., & Soskice, D. (Eds.). (2001). *Varieties of capitalism: The institutional foundations of comparative advantage*. Oxford University Press.
- Instituto Nacional de la Economía Social (INAES). (2018). *Informe Anual*. INAES.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2023). *Cuenta Satélite de la Economía Social*. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx>
- Instituto Nacional de Pesca y Acuicultura. (2019). *Informe de resultados: Sustentabilidad y productividad en la acuicultura*. INAPESCA.
- Lauren, P. G. (2013). *The Evolution of International Human Rights: Visions Seen*. University of Pennsylvania Press.
- Laville, J.-L. (2010). *The Solidarity Economy: An International Movement*. Polity Press.

- Laville, J.-L. (2014). *The Social and Solidarity Economy: A Theoretical and Plural Framework*. Routledge.
- Laville, J.-L., & Salamon, L. M. (2015). *The third sector in Europe*. Edward Elgar Publishing.
- Levitsky, J. (1997). *Support Systems for SMEs in Developing Countries: A Review*. UNIDO.
- Martín, J. P., Radrigán, M., Borge, D., Jácome, H., Pereira, L., Bucheli, M., ... & Schujman, M. (2024). Aproximación a los marcos legales y la institucionalidad especializada para la economía social y solidaria en América Latina. *Revista de la CEPAL*, 2023(140), 45-64.
- Mendell, M., & Alain, A. (2015). *Enabling policy environments for cooperative development: A comparative experience*. International Labour Organization.
- Moulaert, F., & Ailenei, O. (2005). Social economy, third sector and solidarity relations: A conceptual synthesis from history to present. *Urban Studies*, 42(11), 2037-2053.
- Naciones Unidas. (1945). *Carta de las Naciones Unidas*. San Francisco: Naciones Unidas. Recuperado de <https://www.un.org/es/charter-united-nations/index.html>
- Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. París: Naciones Unidas. Recuperado de <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Nicholls, A. (2006). *Social entrepreneurship: New models of sustainable social change*. Oxford University Press.
- North, D. C. (1990). *Institutions, Institutional Change and Economic Performance*. Cambridge University Press.
- Osborne, D., & Gaebler, T. (1992). *Reinventing Government: How the Entrepreneurial Spirit is Transforming the Public Sector*. Addison-Wesley.
- Ostrom, E. (1990). *Governing the Commons: The Evolution of Institutions for Collective Action*. Cambridge University Press.
- Piketty, T. (2014). *Capital in the Twenty-First Century*. Harvard University Press.
- Polanyi, K. (1944). *The Great Transformation: The Political and Economic Origins of Our Time*. Beacon Press.

- Sachs, J. D. (2015). *The Age of Sustainable Development*. Columbia University Press.
- Santos, B. d. S. (Ed.). (2006). *Another production is possible: Beyond the capitalist canon*. Verso.
- Santos, B. de S. (2006). *The Rise of the Global Left: The World Social Forum and Beyond*. Zed Books.
- Schneider, B. R. (2009). Hierarchical Market Economies and Varieties of Capitalism in Latin America. *Journal of Latin American Studies*, 41(3), 553-575.
- Secretaría de Agricultura y Desarrollo Rural. (2020). *Programa de apoyo a pequeños productores agrícolas*. SADER.
- Secretaría de Agricultura y Desarrollo Rural. (2021). *Estrategias para la sostenibilidad y comercialización del sector ganadero*. SADER.
- Simon, H. A. (1955). A behavioral model of rational choice. *The Quarterly Journal of Economics*, 69(1), 99-118. <https://doi.org/10.2307/1884852>
- Smith, C. S. (2006). *The United Nations and International Politics*. Wiley-Blackwell.
- Utting, P. (Ed.). (2015). *Social and solidarity economy: Beyond the fringe*. Zed Books.

Estandares de competencia y derechos humanos en la educación jurídica

Dr. Manuel Gustavo Ocampo Munoa

Sumario: I.- Introducción.

II.- Los estándares de competencia y los derechos humanos en la formación docente.

III.- La enseñanza del derecho y los estándares de competencia.

IV.- La aparición del coach jurídico.

V.- Conclusiones.

VI.- Bibliografía.

Introducción

Los estándares de competencia entendidos como el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, con las que debe contar una persona para ejecutar una actividad laboral, con un alto nivel de desempeño trasladados a la formación de docentes para la educación jurídica, constituyen una importante herramienta para la impartición de clases presenciales y en línea. Aunado a lo anterior el modelo de los derechos humanos debe considerarse como un eje transversal en la educación superior, con énfasis especial en la educación jurídica, lo que implica dominio del tema por parte de las y los docentes. En este documento se analiza el desafío de modernizar las estrategias de enseñanza del derecho

mediante la certificación de competencias, bajo el argumento de que esto contribuye a un mayor orden, responsabilidad, amabilidad, tolerancia en las actividades escolares y promueve la promoción de los derechos humanos. Lo anterior da pie al nacimiento del coach jurídico.

Con fines didácticos se divide en seis apartados, el primero de ellos corresponde a esta introducción, los restantes al desarrollo del argumento central, conclusiones y fuentes de información.

En el apartado denominado, los estándares de competencia y los derechos humanos en la formación docente, se describe el impacto que genera en el ámbito docente la implementación de los estándares de competencia y los derechos humanos; se destacan algunos efectos en el mundo jurídico y los primeros retos que surgen al respecto en la educación superior.

Al referir a la enseñanza del derecho y los estándares de competencia; se alude al papel que las certificaciones de habilidades y competencias docentes tienen en el contexto educativo jurídico actual, en el que se intenta la adaptación de la enseñanza del derecho a las nuevas necesidades y complejidades, centrando todo proceso en las estudiantes y los estudiantes de derecho.

El tópico, la aparición del coach jurídico, analiza la posibilidad del surgimiento en la enseñanza del derecho de esta especie de rol docente acorde a las necesidades pedagógicas del siglo XXI.

Finalmente se generan en las reflexiones finales y se detallan las fuentes utilizadas en este trabajo.

Los estándares de competencia y los derechos humanos en la formación docente

Para iniciar, es pertinente recordar que la educación jurídica ha ido evolucionando en el devenir del tiempo y se advierten, desde la perspectiva de los especialistas, al menos tres modelos de docencia aplicados al Derecho: el modelo tradicional, la docencia tecnocrática, y la docencia crítica. (Witker, 1995)

En relación al paradigma tradicional de la enseñanza del derecho, este se basa en un sistema autoritario, en el que la idea central es la relación maestro-alumno construida en un plano de supra-subordinación. Una característica esencial de este modelo, es el hecho de que el maestro sea el único que hace uso de la voz y toma decisiones en el aula. El alumno solo debe escuchar. Se privilegia además el conocimiento memorístico que la reflexión de los estudiantes.

Acercas de la docencia tecnocrática, ésta plantea la tarea docente como una actividad de adiestramiento hacia los estudiantes; en ella el docente realiza actividades encaminadas a reforzar conductas programadas, propiciando y controlando estímulos de los estudiantes de derecho y la evaluación se orienta a la verificación de los objetivos planteados en las metas, en busca de evidencias exactas relacionadas con las conductas formuladas en ellos.

Por último, en la docencia crítica, se busca humanizar las relaciones docentes, con base en premisas de respeto, solidaridad, cooperación e igualdad, lejos de las jerarquías arbitrarias de la docencia tradicional, en donde profesor y alumnos, asumen papeles distintos a los desempeñados tradicionalmente, recuperando el derecho a hablar y reflexionar sobre su actuar.

Señalado lo anterior, el primer acercamiento al rol docente en la enseñanza del Derecho en México, nos lleva a reconocer un modelo autoritario, en el cual el maestro habla y ordena y el alumno escucha y obedece; por lo que a partir de esta actitud se sostiene que dicho modelo en América Latina, lleva al dogmatismo, y este al librismo y el librismo al memorismo. (Bunge, 2009)

Era en la segunda mitad del siglo XX más importante repetir el contenido exacto de una norma, que conocer su aplicación, su sentido, su interpretación sistemática, histórica, teleológica, etcétera.

El docente en esa época era también verbalista, es decir practicaba el discurso oral y escrito, pero sin argumentos sólidos, tenía una rutina de darles a sus alumnos opiniones hechas, de llenarles la cabeza de discursos vehementes. El abogado formado con base en un modelo de enseñanza verbalista, habla y habla, y nada dice, contribuyendo a que en el imaginario

popular se robustezca la idea de que los profesionales del derecho únicamente intentan enredar, entorpecer, dilatar.

Otro aspecto que caracterizó a la educación jurídica era la nula planificación de actividades por parte de los docentes, pues muchos de los abogados y abogadas que impartían clases en Universidades Públicas y Privadas en el programa de derecho, eran electos por su fama como servidores públicos o habilidades como litigantes, por los directivos de las citadas instituciones de educación superior, pues creían que para formar abogados y abogadas competitivas, era suficiente con que personas exitosas les educaran, sin embargo estos no hacían planeación.

En otras palabras, ese amplio prestigio en el servicio público o el hecho de que la docencia no fuera su trabajo prioritario, les impedía contar con tiempo para preparar sus clases, pues la docencia era para ellos una su actividad secundaria, en consecuencia, improvisaban en el aula.

Aunado a lo anterior, existía una desvinculación de la enseñanza del Derecho de los contenidos éticos y sociales, situación que hacía pensar en el abogado como un ente amoral, carente del mínimo andamiaje axiológico, y sometido a un dictado único de corte Maquiavélico: el fin justifica los medios.

La enseñanza aislada de la ciencia jurídica, no es posible, pues no puede existir aislado de las demás ciencias sociales y por supuesto de las del comportamiento humano.

La persona que decide participar como docente en el proceso enseñanza y aprendizaje del Derecho debe caracterizarse por poseer un comportamiento digno, responsable, honorable, trascendente y comprometido.

Aunado a los requerimientos especiales con los que debe contar un docente, como es la vocación de servicio, en este siglo XXI, algunas instituciones de educación superior iniciaron de manera seria el empleo de tecnología educativa en la enseñanza del derecho, lo que trajo algunos retos para las profesoras y los profesores de derecho.

Con el impulso en la utilización de la internet en la educación superior en México, en la segunda década del siglo XXI, derivado de la pandemia, fue necesario generar estrategias para enseñar a las y los estudiantes a

depurar la información jurídica que de manera rápida podían obtener de ella; se tenía la esperanza de que ese proceso se desarrollaría en un tiempo prudente y que los docentes encontrarían la vía adecuada para amalgamar lo jurídico y las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), dado que estas ofrecen diferentes posibilidades para conectar a los estudiantes con la información de sus cursos y apoyar su aprendizaje tomando en consideración los ambientes digitales a los que están expuestos en su vida no académica.

La enseñanza del derecho, pos pandemia se abre al proceso de desarrollo de materiales educativos con base en las referidas tecnologías, puesto que el uso de internet, mantiene una mejor comunicación con los saberes de estudio. Los medios audiovisuales innovadores son un dominio de interés para las y los estudiantes actuales; quienes aprenden fuera de la escuela mediante el contacto constante con la tecnología con un enfoque selectivo de contenidos basados en intereses individuales. (Marqués, 2012)

Lo anterior, tomando en consideración que, la inclusión de nuevos recursos y herramientas determinadas por la tecnología debe tener un objetivo pedagógico y el estudiante debe percibir esa diferencia. La tecnología y el rol docente se deben relacionar en la búsqueda de la construcción del conocimiento, de forma significativa. (Lucero, 2018)

Por lo expuesto, es posible decir que previo a la pandemia el rol docente en relación al uso de tecnologías en lo jurídico, se caracterizaba por ser: organizador, guía, generador, acompañante, gestor del aprendizaje, orientador, facilitador, tutor, dinamizador o asesor.

Sin pasar por desapercibido que, la implementación de las TIC en la enseñanza del derecho no siempre es interesante para los docentes, pues para algunos profesores, supone diversos inconvenientes tales como la actualización de equipos computacionales, capacitación constante e inversión de tiempo extra fuera del aula, sin embargo, en tiempos de pandemia el docente deberá definir nuevas estrategias, pertinentes al contenido con recursos vinculados con los medios digitales. (Bautista, etal, 2014)

Las TIC, hoy día, ayudan en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, pues, gracias a ellas, existen recursos educativos digitales que permiten tanto al docente como al estudiante realizar ejercicios, tareas o proyectos, por ejemplo, se puede trabajar inclusive por equipo gracias a la herramienta de Google Docs.

Las instituciones de educación superior deben estar prevenidas para encarar los cambios radicales que caracterizan a la sociedad de la información. Los profesores necesitan adaptarse a esta nueva normalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje jurídico, pero, aunque doten de recursos a sus centros educativos, ese solo hecho no es suficiente para que se produzca una verdadera integración de las TIC's en la práctica escolar. (Tejedor, 2006)

Ahora bien, pensando en los estándares de competencia como criterios claros y públicos que permiten establecer los niveles básicos de calidad de la educación a los que tienen derecho todas las personas y que se materializan en el documento oficial que sirve como referente para evaluar y certificar la competencia de las maestras y los maestros es posible señalar que un estándar de competencia describe el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, con las que debe contar una persona para ejecutar una actividad laboral, con un alto nivel de desempeño.

En ese sentido en México corresponde al Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER), en su carácter de entidad paraestatal sectorizada en la Secretaría de Educación Pública la tarea de certificar las competencias mencionadas.

El CONOCER cuenta con un órgano de gobierno tripartito, que preside la persona titular de la Secretario de Educación Pública (SEP) y que además cuenta con la participación de las Secretarías de Trabajo, Economía, entre otras por parte del gobierno federal; Consejo Coordinador Empresarial (CCE), Confederación Patronal de la República Mexicana (COPARMEX) y Confederación de Cámaras Industriales de los Estados Unidos de México (CONCAMIN), por parte del sector empresarial y Confederación Revolucionaria de Obreros y Campesinos (CROC), Confederación de Trabajadores de México (CTM) y Congreso del Trabajo por parte del sector laboral.

La enseñanza del derecho y los estándares de competencia

Tomando en consideración que mediante el CONOCER se pretende la construcción del Sistema Nacional de Competencias de las personas, en México para impulsar desde el sector educativo la competitividad económica, capacidad de crecimiento y progreso social para beneficio de todas y todos los mexicanos.

El Sistema Nacional de Competencias, es un gran acuerdo nacional entre líderes de los sectores empresariales, de los trabajadores, del sector social, académico y de gobierno, para contar con estructuras y mecanismos de alcance nacional, que permitan desarrollar estándares de competencia relevantes para impulsar la competitividad de las organizaciones, y certificar las competencias de las personas.

Teniendo en cuenta lo anterior, las instituciones de educación superior en general pretenden brindar a los estudiantes opciones para asistir a clases en persona o de forma remota y los estándares de competencia califican esa habilidad a los docentes.

En la enseñanza del derecho judicial, se ha generado la necesidad del aumento de la accesibilidad. Los docentes de las escuelas de derecho deban estar disponibles para los estudiantes, casi todo el tiempo, con especial énfasis para aquellos que no pueden abandonar las zonas rurales o que tienen obligaciones laborales y familiares que hacen que los viajes escolares no sean viables.

Por lo anterior, no sería raro que las autoridades educativas insten, en esta nueva situación, a las Universidades para que en sus programas se incluyan la capacitación tecnológica y el desarrollo de habilidades digitales, con el afán de que se pueda ayudar a los alumnos a seguir sus clases y maximizar el aprovechamiento de los recursos a su disposición, brindando con ello también, en el futuro, una vez egresados, la posibilidad que esta formación se convierta en una de esas habilidades diferenciales que pudiera incrementar la empleabilidad de estos profesionales.

Cabe señalar que, el uso de los medios tecnológicos en la enseñanza jurídica se convierte en una herramienta propicia para que la información, debidamente procesada y evaluada, se transforme a través del

razonamiento humano, en conocimiento; por ejemplo, el uso de exposiciones en power point son un instrumento magnifico de relación visual, donde el alumno asimila conceptos con mayor facilidad al proporcionarle un medio tangible de la expresión de un pensamiento abstracto.

De ahí que diversos estándares de competencia ofertados por el CO-NOCER auxilien a que las exposiciones docentes no estén recargadas de texto, sino que más bien contengan un esquema conceptual donde se explicita la relación entre estos, pero siempre será necesario la explicación del profesor para desarrollar la idea de modo que se forme un razonamiento en cadena dando respuesta a la pregunta que se expone inicialmente en el esquema, de esta forma el medio visual será un soporte para el conocimiento.

Desde un punto de vista práctico con las certificaciones de los docentes, estos puedan utilizar nuevas tecnologías en el aula que supriman inconvenientes tales como una grafía ininteligible para los alumnos, el tiempo que pierde el profesor en escribir en la pizarra, por otro lado, proporciona la posibilidad de tener la clase preparada de antemano con una disponibilidad inmediata.

Ahora bien, no se puede perder de vista que en la enseñanza del derecho es primordial que los conceptos se transmitan de forma clara y entendible, donde el alumno construye un conocimiento de conexión en red; es por esto que las tecnologías son un medio idóneo para mejorarla, coordinando la metodología del profesor y el soporte dinámico de las TIC 's.

El uso de plataformas virtuales son un medio de comunicación entre el profesorado y el alumnado, además de una interrelación y consecución de contenidos y procedimientos educativos. Son el marco de trabajos prácticos, donde el alumno desarrolla su capacidad de estudio de forma práctica, ya que realizan ejercicios que son corregidos al instante, y esto hace en ellos una respuesta inmediata al error con la posibilidad de corregirlo al instante de haberlo pensado, suponiendo una técnica pedagógica instrumental.

El rol docente deberá auxiliarse de las experiencias de la educación a distancia, es decir, rediseñar los sistemas presenciales utilizando las TIC de

aquella, como son las herramientas y recursos para aprender haciendo, realizar intercambio asincrónico y practicar la conversación en tiempo real.

Un aspecto importante, que puede servir como punto de partida es el correo electrónico, la ventaja que esto proporciona es que tanto el emisor como el receptor del mensaje pueden tomarse su tiempo para meditar su respuesta o ubicar información necesaria para dar una respuesta adecuada. Esta herramienta se convierte así en un excelente medio para propiciar el aprendizaje activo y significativo del discente.

Además, este servicio de red, permite que el envío de trabajos por parte de los estudiantes y de sus correcciones por parte del docente se haga de manera más rápida, minimizando el tiempo de espera para el alumno y proporcionando una retroalimentación a tiempo.

Por lo que se refiere a la conversación en tiempo real o de tipo sincrónica, se realiza empleando, por ejemplo, las plataformas virtuales, en foros o chat. La charla electrónica simula la conversación real que establece el profesor con sus estudiantes o los estudiantes con sus compañeros, con la ventaja adicional que en la mayoría de los casos la conversación queda grabada de manera digital para una posterior revisión del docente y de los alumnos.

En este tipo de diálogo, tan utilizado en el aprendizaje a distancia, se generan beneficios para los involucrados tales como, el establecimiento de una relación personal entre el docente y sus alumnos, lo que promueve el placer por el estudio y la motivación. (Holmberg, 1989)

La relación personal puede ser promovida por materiales auto-instruccionales bien planificados y por el desarrollo de una comunicación de doble vía a distancia; el placer intelectual y la motivación al estudio son favorables para el logro de las metas de aprendizaje y el uso de procesos y métodos de estudio apropiados.

La conversación amigable entre las partes, el lenguaje usado y la atmósfera adecuada creada favorecen la existencia de una relación más personal entre el alumno y el docente.

De igual manera, los mensajes dados y recibidos en un entorno más personal son comparativamente más fáciles de comprender y ser recordados,

por ello, el concepto de conversación puede ser trasladado con éxito a la educación a distancia.

Sin embargo, resulta indispensable, la planificación y organización de los contenidos, para una buena comunicación entre las partes.

Por todo lo expuesto, el rol docente en la educación jurídica requiere del desarrollo de habilidades y competencias relacionadas con el uso de herramientas tecnológicas que pueden ser de utilidad con posterioridad a los estudiantes en su desarrollo profesional: los textos digitales, los softwares de aplicación legal, los documentos inteligentes, herramientas forenses, apps especializadas.

En cuanto a los textos digitales, se convierten en soluciones virtuales que sobresalen sobre los libros de hojas sustituibles y los códigos bajo el brazo que, aunque siguen existiendo, hoy le dan paso a documentos virtuales e interactivos que pueden consultarse con facilidad desde diferentes dispositivos móviles.

En relación a los softwares de aplicación legal, permiten controlar de manera inteligente todas las actividades de una oficina legal, como alertas, agendamiento y escalonamientos sobre el vencimiento de términos.

En lo que hace a las herramientas forenses, su utilización es cada vez más aceptada, como se advierte del uso cotidiano de teléfonos inteligentes, además de aplicaciones de contenido legal que corren en internet, y los servicios de las autoridades judiciales y fiscalías asociados a estos dispositivos.

En lo tocante a las Apps especializadas, entre una gran variedad, estas aplicaciones tienen infinidad de usos como la facilidad de consultar jurisprudencia, legislación, libros, publicaciones y acceder a resúmenes y análisis de los acontecimientos jurídicos.

Ahora bien, en cuanto a los derechos humanos, al parecer, estamos mal educados para ellos y superar esta incultura supone partir de lo más inmediato, de lo más íntimo, de lo más cotidiano y doméstico, para luego remontarnos a lo más amplio, complejo y estructural. (Pérez, 1999). Lo que generalmente se hace es crear una superestructura de conocimientos y teorías, con pocos correlatos prácticos, concretos, que los hagan

generar impacto en la propia vida cotidiana de las personas, ya que no les ayuda para recuperar su autoestima, ni para sentirse más dignos ni sujetos de estos derechos.

Para la enseñanza de los derechos humanos es fundamental cumplir con una serie de condiciones indispensables, entre otras: el sentirnos afectivamente convencidos de su decisiva utilidad para la construcción de una sociedad más humana; que nos comprometamos afectivamente tanto con el proyecto de sociedad que queremos construir como con las personas con las que trabajamos; que creamos en su capacidad de impacto transformador en las vidas de las personas; que tengamos fe en que todos los seres humanos, hasta el último día de nuestras vidas, podemos cambiar, podemos ser mejores personas, mejores sujetos, mejores humanos. (Mujica, 2002)

Las personas docentes deben adoptar una postura flexible para la contención, orientación, guía, empatía y lucha contra la procrastinación. Deben ser capaces de escuchar y entender las dificultades y problemas que pudiera tener el estudiante y motivarlo a que participe en la búsqueda de una ruta para la resiliencia.

Tres estándares de competencia apropiados para alcanzar lo anterior son los denominados EC0217.01 relativo a la impartición de cursos de formación del capital humano de manera presencial grupal, EC0366 que se avoca al desarrollo de cursos de formación en línea y EC1630 relativo a la asesoría sobre la importancia de los derechos humanos encaminados a la prevención y atención de las violencias en los centros de trabajo.

En cuanto a la EC0217.01 fomenta habilidades relacionadas con aspectos docentes como el orden, auxiliándole a integrar la información contenida en el documento de planeación del curso de acuerdo con una secuencia de tipo deductiva/inductiva. (EC0217.01, 2024)

También propicia la responsabilidad, al analizar la manera en que revisa la suficiencia y disposición de los materiales y equipo de acuerdo con el espacio, número de participantes/capacitados y condiciones de interacción establecidas, aunado a la forma en que mantiene el interés y

brinda apoyo a los participantes/capacitandos en el logro de los resultados de aprendizaje.

De igual manera la amabilidad, pues se adentra en la manera en que permite que los participantes/capacitandos expresen sus dudas, presta atención, da respuesta a planteamientos y responde con argumentaciones, apoyándose en su comunicación verbal/gestual y corporalidad asertiva.

Por último, fortalece la tolerancia docente al fortalecer la manera en que respeta el ritmo de aprendizaje de cada participante/capacitando y acepta los comentarios del grupo para la mejora continua del curso. (EC0217.01, 2024)

En lo que hace a la EC0366 va dirigida específicamente a capacitar a los participantes para que puedan desarrollar conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes para la planificación de un curso de formación en línea, la elaboración de contenidos y verificación del funcionamiento. (EC0366, 2024)

Por último el EC1630 describe las etapas que se deben desarrollar para la formulación de una propuesta de acciones y procedimientos a implementar para la prevención y atención de las violencias en los centros de trabajo, desde la sensibilización con enfoque interseccional, de derechos humanos y la perspectiva de género, así como la igualdad y no discriminación; la propuesta de desarrollo de un instrumento de autoevaluación para medir el clima laboral y detectar las necesidades en materia de promoción y respeto de los derechos humanos, un plan general que impulse la prevención y atención de las violencias y la protección de los derechos humanos en el entorno laboral. Así como, orientar sobre el seguimiento de los avances de la implementación para prevenir y atender las violencias y proteger los derechos humanos en el centro de trabajo. (EC1630, 2024)

Expuesto lo anterior no debe perderse de vista que, al certificarse un docente, este acredita estar cualificado para desenvolverse en actividades laborales relacionadas con diferentes aspectos como la gestión documental y administración de archivos, refinar su ejercicio profesional y demuestra su capacidad para desenvolverse en un mercado laboral competitivo.

La aparición del coach jurídico

A manera de propuesta y para impulsar a las personas docentes a escuchar y entender las dificultades y problemas que pudiera tener el estudiante y motivarlo a que participe en la búsqueda de una ruta para la resiliencia, es pertinente diseñar una especie de coaching jurídico, partiendo de la idea del coaching educativo que tiene como fin fomentar un crecimiento y aprendizaje con base en metodologías experienciales, en las cuales se busca llegar a soluciones entre alumnos y docentes a través de autorreflexiones que fomenten los cambios cognitivos y emocionales en la persona.

Para los procesos de enseñanza aprendizaje del derecho es pertinente que el rol docente incluya aspectos como: Contener o frenar sentimientos y/o emociones, teniendo como propósito lograr que esta situación no altere o perturbe la salud mental de quienes están expuestos a la misma; es importante propiciar una educación contextualizada y afectiva.

De igual manera, el docente debe promover la resiliencia, entendida esta como la capacidad para sobreponerse ante situaciones que han generado dificultades, poniendo a trabajar capacidades y habilidades con el fin de superar las adversidades y su correlación con fenómenos naturales tales como terremotos, maremotos, etc., la dimensión social de la resiliencia y los valores de compromiso y cohesión de la comunidad educativa que fomenta, pueden formar parte de una formación integral que genere modelos de vida más respetuosos, empáticos y solidarios en una sociedad más justa y feliz. (Lucero, 2018)

Asimismo, el docente jurídico debe convertirse en un guía académico, al desarrollar un conjunto de acciones directivas requeridas para el cumplimiento de su rol. La función de guía académico es fundamental al momento de promover procesos de crecimiento personal y la resolución de conflictos en el marco de la educación.

El docente de derecho deberá ser escuchador empático y activo, mediante la escucha activa se intenta comprender mejor las cosas. El lenguaje no verbal toma en cuenta: contacto visual, un tono de voz suave, gestos acogedores y una postura corporal receptiva. Recibir con gran interés la información y/o mensaje que el interlocutor envía. Su accionar motiva la

participación de los demás, respetando sus ideas e intereses de los estudiantes. (Pazmiño, et al, 2019)

El papel del docente es de guardián de la esperanza de la evolución de la educación, esto partiendo de la idea de que la educación no cambia al mundo, sino que los cambios se presentan en las personas que pretenden cambiarlo.

Con el apoyo de la tecnología, el rol docente en la nueva normalidad se caracteriza por convertirlo en un guía o mediador que facilite el aprendizaje a sus alumnos, aportándoles los conocimientos básicos necesarios para que puedan entender las lecciones más amplias que encontrarán en Internet. (Freire, 1997)

En este nuevo rol, debe plantear problemas que obliguen a los alumnos a buscar, seleccionar y procesar la información adecuada, potenciando la variedad metodológica de aprendizaje digital. En cuanto a la evaluación, se debe hacer un seguimiento continuo y personalizado de cada alumno, evaluando el progreso individual.

No obstante, los aspectos descritos como idóneos para el rol docente, existen desafíos que escapan a este, por ejemplo, el contexto de cada uno de los estudiantes.

En nuestro país reina la diversidad cultural, entidades federativas como Chiapas, Oaxaca o Michoacán, requieren en este nuevo escenario escolar de un mayor diálogo intercultural, es decir entender a los otros, aquellos que no cuentan con los servicios básicos de una ciudad.

Existen estudiantes, en pueblos y comunidades, en las mencionadas entidades que carecen de señal telefónica, de servicio de internet o la energía eléctrica es intermitente.

Aunado a que, de contar con esos servicios, hay estudiantes que carecen de una computadora o no cuentan con dispositivos móviles adecuados a las necesidades de las clases en línea. Es en estas situaciones en las que los docentes deberán ser flexibles.

Estos desafíos involucran la toma de decisiones difíciles como la manera más idónea para evaluar a los alumnos que no pueden conectarse a las sesiones en video llamada o realizar las actividades en las plataformas.

Surgen así, algunos cuestionamientos, por ejemplo en el caso de que el docente de mayor ponderación a las actividades o tareas y los estudiantes no pueden llevarlas a cabo por carecer de herramientas tecnológicas, ¿De qué manera será evaluado?; por lo tanto, ¿Deben realizarse exámenes parciales y finales?; la asistencia a las sesiones en línea, ¿Deben contar como asistencia?; en las clases impartidas mediante video llamadas, ¿Es obligatorio abrir la cámara?; al trasladarse el aula al lugar en que se encuentra el estudiante, ¿Puede el docente exigirle que esté conectado por más de dos horas?

De igual manera, aparecen retos relacionados con la situación laboral del docente, como son: El contar con los recursos tecnológicos necesarios para llevar a cabo su actividad en la nueva normalidad, es decir, internet, equipo de cómputo adecuado, espacio en su hogar y capacitación en TIC 's.

Aunado a lo anterior, el ser trabajador de base o de confianza, de tiempo completo, medio tiempo, o estar contratado por hora clase o asignatura, puede significar un nivel de compromiso diferente en la nueva normalidad; es aquí en donde la vocación de servicio y lo ético se explota por parte de las instituciones de educación superior públicas o privadas, para solicitar la colaboración de los docentes, en aras del bienestar colectivo, en jornadas de trabajo que se extienden a las señaladas en la ley laboral correspondiente.

El rol docente en la enseñanza del derecho, requiere de transformarse en un guía empático resiliente con habilidades tecnológicas, de lógica, argumentación e interpretación jurídicas.

Es necesario también, en materia de derechos humanos revisar a fondo nuestros pensamientos, sentimientos y actitudes. Esto implica desarrollar la capacidad de mirarnos a nosotros mismos críticamente y la disposición a cambiar aquellos pensamientos, sentimientos o actitudes que hemos ido asimilando en nuestro propio proceso de formación y que son un obstáculo no sólo para lograr nuestro propio desarrollo integral, sino

que también son un obstáculo para el desarrollo de las personas que nos rodean, con las que vivimos o con las que trabajamos.

Por lo anterior, siguiendo los postulados que deben utilizarse para la empresa del siglo XXI, que incluyen la obligación de ser multicultural, innovadora y laboralmente atractiva, la clave del éxito es lograr la máxima aportación personal de cada uno de sus empleados. El coaching (externo o interno) es una forma práctica y eficaz de ayudar a una persona a mejorar su capacidad y puede aplicarse a la docencia jurídica. (Flaherty, 2022)

El coaching proporciona al sujeto un nuevo lenguaje que le permite mejorar su estructura de interpretación y unas prácticas que le ayudan a adaptar su conducta; es un método que consiste en acompañar, enseñar o entrenar a una persona o a un grupo de personas, con el objetivo principal de conseguir cumplir retos específicos o desarrollar ciertas habilidades.

El coaching personal influye en la fijación de objetivos sensatos basados en las cualidades de los individuos. Y no solo eso, sino encontrar el camino perfecto para alcanzarlos en poco tiempo. (Flaherty, 2022)

Por ejemplo, en los despachos de abogados, esta relación abogado-coach crea un nuevo espacio de aprendizaje que creo que nunca antes había existido en la profesión. Las relaciones mentor-asociado implican retroalimentación unidireccional, al igual que las evaluaciones y otros mecanismos de retroalimentación reglamentados. Por primera vez, un profesional tiene la oportunidad de “mirarse en el espejo” y obtener retroalimentación neutral, al mismo tiempo que brinda retroalimentación al entrenador sobre su propio desempeño.

El coaching es esencialmente pragmático. Los objetivos fijados son prácticos y observables. El entrenador siempre está observando los resultados y autocorrigiéndose a lo largo del camino. (Flaherty, 2022)

El coaching exige el compromiso total del coach jurídico con el estudiante. Esto significa que el coach no se basa en una serie de técnicas para influir en el comportamiento del estudiante. El coaching sigue una estructura y emplea herramientas y ejercicios de aprendizaje, pero nunca se basa en una fórmula establecida.

El coaching está diseñado en torno a objetivos tanto a corto como a largo plazo. A corto plazo, el coach jurídico apoya el progreso del estudiante hacia los objetivos establecidos y, al mismo tiempo, mejora la competencia del estudiante para asumir nuevos desafíos en el futuro. (Flaherty, 2022)

Conclusiones

Se ha demostrado que, en la enseñanza judicial, genera la necesidad del aumento de la accesibilidad y hace que los docentes de las escuelas de derecho deban estar disponibles para los estudiantes, casi todo el tiempo, con especial énfasis para aquellos que no pueden abandonar las zonas rurales o que tienen obligaciones laborales y familiares que hacen que los viajes escolares no sean viables, por lo tanto, requieren fortalecer sus habilidades y competencias.

La relación entre la tecnología y la educación sufre una transformación a partir de la implementación de estándares de competencia, que impacta en el rol docente generando la necesidad de adquirir nuevas habilidades para adaptarse a la realidad educativa.

El uso de los medios tecnológicos en la enseñanza jurídica propicia que la información, debidamente procesada y evaluada, se transforme a través del razonamiento humano, en conocimiento. Lo anterior sin perder de vista el modelo de los derechos humanos, como eje transversal en la educación superior, que dignifica a la persona y pone freno a las arbitrariedades de las autoridades.

El rol docente en lo jurídico debe auxiliarse de las experiencias de la educación a distancia, es decir, rediseñar los sistemas presenciales utilizando las TIC de aquella, como son las herramientas y recursos para aprender haciendo, realizar intercambio asincrónico y practicar la conversación en tiempo real.

Aunado a lo anterior, requiere de la utilización de herramientas tecnológicas, cuyo empleo, puede, con posterioridad convertirse en una habilidad para los estudiantes, tales como el uso de los textos digitales, los softwares de aplicación legal, los documentos inteligentes, algunas herramientas forenses y apps especializadas.

De igual manera, es pertinente que incluya aspectos como: Contener o frenar sentimientos y/o emociones frente a la pandemia, promover la resiliencia, convertirse en un guía académico, combatir la postergación de actividades de forma voluntaria, ser escuchador empático y activo, mediante la escucha activa se intenta comprender mejor las cosas y asesorar emocionalmente al grupo para ello deberá prepararse para identificar sus necesidades, procesos de aprendizaje de adultos, apertura de procesos de aprendizaje, profundización en capacidades y en la evaluación de procesos formativos.

Las recomendaciones hechas a los docentes para mejorar su desempeño, requieren de resiliencia, sin embargo, cualquier esfuerzo del docente, no será suficiente si la administración pública encargada de la educación superior no interviene con políticas públicas que auxilien a los estudiantes que carezcan de herramientas tecnológicas como equipos de cómputo o de señal de internet.

La solidaridad de la iniciativa privada y la participación de la sociedad civil, en el rescate de los estudiantes a quienes la pandemia aleja de la posibilidad de acceder a la educación superior, que ya de por sí resultaba complicado por situación de marginación social, se convierte en algo indispensable, cuando los esfuerzos que el gobierno, supuestamente hace, por proveer de educación superior a todas y todos los mexicanos se quedan muy cortos.

El coaching jurídico proporciona al docente un nuevo lenguaje que le permite mejorar su estructura de interpretación y unas prácticas que le ayudan a adaptar su conducta; es un método que consiste en acompañar, enseñar o entrenar a una persona o a un grupo de personas, con el objetivo principal de conseguir cumplir retos específicos o desarrollar ciertas habilidades.

Referencias

- Bautista, M., Martínez, A., Hiracheta, R. (2014), El uso de material didáctico y las tecnologías de información y comunicación (TIC's) para mejorar el alcance académico. *Revista Ciencia y Tecnología, Volumen 14*, 183 – 194.
- Bunge, M. (2009). *Vigencia de la Filosofía*. Universidad Inca Garcilaso de la Vega.
- EC0217.01. Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales CONOCER. (2024). *Estándar de competencia EC0217.01*. CONOCER.
- EC0366 Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales CONOCER. (2024). *Estándar de competencia EC0366*, CONOCER.
- EC1630 Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales CONOCER. (2024). *Standard de competencia EC1630*, CONOCER.
- Flaherty, J. (2022). *Coaching: Evoking Excellence in Others*. Routledge.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. Siglo XXI.
- Holmberg, B. (1989). *Theory and Practice of Distance Education*. Routledge.
- Lucero, M. (2018). El docente en la era digital. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación. XIX* (35), 99 – 102
- Marqués, P. (2012). Impacto de las TIC en la educación: funciones y limitaciones. *Revista 3C TIC*. (3), 2-15.
- Mujica, R. (2002). La metodología de la educación en derechos humanos. *Revista IIDH*, 36, 341-364.
- Pazmiño, W., Parrales M., Muñoz, L., Merchan, V. (2019). Habilidades directivas fundamentales en la administración pública. *RECIMUNDO*, 3(3), 682-705.
- Pérez, L. (1999). Los valores democráticos en la educación y la transformación social. Instituto Interamericano de los Derechos Humanos.
- Tejedor, F., Francisco y Muñoz, A. (2006). Competencias de los profesores para el uso de las TIC en la enseñanza. Análisis de sus conocimientos y actitudes. *Revista española de pedagogía*, 64(233), 21-43
- Witker, J. (1995). *Antología de estudios sobre enseñanza del derecho*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Las cuotas de acceso en la educación superior universitaria desde un enfoque inclusivo y de derechos humanos

Dra. Elizabeth Consuelo Ruíz Sánchez

Resumen

La educación superior es un derecho humano cuya protección y garantía favorece el disfrute de otros derechos; en México y en contextos internacionales, su disfrute ha sido inequitativo permeado por la discriminación por razones de género, situaciones de conflicto, edad, discapacidad, situaciones de origen o étnico. Por lo que, aun cuando existen parámetros de política educativa y un marco normativo internacional y nacional en pro de una educación superior inclusiva, equitativa y de responsabilidad social, los datos del Sistema Educativo Nacional mexicano reflejan una escasa cobertura para personas en situación de vulnerabilidad. Es en este contexto que, atendiendo a metas e indicadores de la Agenda 2030 de desarrollo sostenible y la Agenda de Educación 2030, se propone la creación de cuotas de acceso a personas con discapacidad, personas indígenas y personas adultas mayores, desde una perspectiva de género, en el subsistema de educación superior universitario.

Palabras claves: Política educativa, Inclusión, acciones afirmativas.

Introducción

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH, 1948) dispone en su artículo 26.1 que toda persona tiene derecho a la educación, en tratándose de la educación superior esta será en un contexto de igualdad en función de los méritos respectivos. El artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC, 1966) reconoce que la educación debe orientarse al pleno desarrollo de la personalidad humana, la dignidad y fortalecer el respeto de los derechos humanos; en cuanto a la educación superior aunque se base en la capacidad de cada uno, deben emplearse la mayor cantidad de medios que permitan hacerla accesible a todos y con una implementación progresiva de la enseñanza gratuita. De tal manera, que en interpretación armónica con los artículos 1o párrafo quinto y 3o de la Constitución mexicana, la educación que imparta el Estado debe ser accesible a todas las personas sin discriminación alguna y con enfoque inclusivo.

No obstante lo anterior, de acuerdo a datos proporcionados por la UNESCO en el nivel universitario existe una gran disparidad en la educación vinculada al género, la edad, la discapacidad y el origen social, regional y étnico (Agenda de Educación 2030, 2016, p.40).

La Secretaría de Educación Pública (SEP) en México, durante el ciclo escolar 2018- 2019 tuvo una cobertura de educación superior de 39.7 % en modalidad escolarizada y no escolarizada (PSE, 2019). Según datos del Sistema Educativo Nacional 2022- 2023, la matrícula del tipo educación superior representó el 15.0 % del sistema educativo total, con una cobertura del 43.5 %. Presentando una disparidad en absorción total y cobertura total en Entidades Federativas: por ejemplo, la Ciudad de México tuvo una absorción total del 129.4 % con una cobertura total de 120.8 % a diferencia de Chiapas que presentó una absorción total de 54.3 % con una cobertura total de 20.6 % (SEN, 2023, pp. 12, 38 y 58).

Por ello, surge la necesidad de la generación de políticas institucionales educativas con responsabilidad social que permiten a un mayor número de personas el acceso a la educación superior universitaria, en particular a aquellas personas que se encuentran en situación de discriminación

histórica. Por lo que la investigación responde a las interrogantes ¿Qué política educativa internacional y nacional regula la educación superior?, ¿Qué grupos o personas en situación de vulnerabilidad sufren discriminación histórica y sistemática en materia educativa en México?, de los grupos o personas en situación de vulnerabilidad ¿Cuál es la situación real de acceso a la educación superior? ¿Qué acciones pueden generarse para disminuir las barreras de discriminación que impiden su acceso a la educación superior universitaria?.

Es así, como la metodología empleada obedeció a un enfoque combinado de investigación cualitativa con utilización de técnicas cuantitativas para la recolección de datos. Para la recopilación de información del *modelo educativo de la UNESCO y la educación superior en México* se utilizaron los métodos jurídico, descriptivo y comparativo con la utilización de técnicas de análisis de documentos, con la finalidad de revisar, comparar y analizar la política educativa internacional y nacional, los Acuerdos orientadores de la educación y los instrumentos vinculantes. Para el estudio de los *grupos en situación de vulnerabilidad y la creación de cuotas de acceso* la información se efectuó a través del método analítico cuantitativo de las encuestas públicas del Sistema Educativo Nacional, los informes de la Secretaría de Educación Pública, así como la utilización del método jurídico que permitió la descripción de la realidad a través de las leyes, en el caso específico, de las condiciones jurídicas y educativas de personas pertenecientes a grupos en condiciones de discriminación histórica. Finalmente para la elaboración de las propuestas se utilizó el método jurídico, deductivo y analítico.

El modelo educativo de la UNESCO

En materia de inclusión la UNESCO cuenta con instrumentos internacionales vinculantes y Acuerdos orientadores de la educación con calidad. Contándose entre ellos, la Convención de la UNESCO relativa a la Lucha contra la Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (Convención LDEE, 1960), la Agenda 2030 para el desarrollo Sostenible, la Declaración de Incheon y el Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (Agenda de Educación 2030, 2016).

La Convención LDEE (1960) entró en vigor el 22 de mayo de 1962, persigue la igualdad de trato y de oportunidades de todas las personas a la educación, con respeto de la diversidad de los sistemas educativos nacionales; considera que la enseñanza comprende todos los tipos y grados, acceso, calidad y condiciones en que se imparte teniendo que desarrollar y aplicar una política nacional adecuada a las circunstancias y a la práctica nacional; también reconoce a los miembros de las minorías nacionales el derecho de ejercer las actividades docentes. Es importante señalar que esta Convención no admite reserva alguna de Estado parte y no obstante haber transcurrido más de 60 años de su adopción su contenido es de gran relevancia para lograr no sólo una educación de calidad sino libre de discriminación, de tal manera que los Estados partes se comprometen a eliminar las normas, políticas y disposiciones que atenta contra estos objetivos.

Nuestro país es miembro de Naciones Unidas pero no es Estado parte de la Convención LDEE. Sin embargo, en noviembre del 2015 aprobó el Marco de Acción Educación 2030 que reposa en principios incluidos en la DHDU, la Convención LDEE y el PIDESC.

Por su parte, la Agenda 2030 para el Desarrollo sostenible aprobada en septiembre del 2015, suscribe el reconocimiento del Objetivo 4 Educación de calidad con la finalidad de “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (NU, 2018, p.27), y entre sus metas establece el asegurar el acceso igualitario de hombres y mujeres a la enseñanza universitaria de calidad, en particular de las personas vulnerables como las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los afectados por conflictos, así como aumentar el número de becas para que estudiantes puedan matricularse en programas de enseñanza superior. En América Latina y el Caribe, la CEPAL se abocó a alinear los procesos y sus instrumentos con la Agenda 2030.

La Declaración de Incheon y el Marco de Acción ODS 4, constituyen documentos orientadores de la política educativa. La Declaración de Incheon se considera un compromiso histórico con una nueva visión de la educación, en ella se sostiene que la piedra angular de la educación es

la inclusión y la equidad por lo que ninguna meta puede considerarse lograda sino se consigue para todos especialmente para los más desfavorecidos (Agenda de Educación, 2016, p.7). El Marco de Acción ODS 4 se focaliza en prestar especial atención a la discriminación por motivos de pertenecer a grupos vulnerables y de género, con miras a remediar la educación de niños, jóvenes y adultos excluidos, entre sus estrategias de financiación se señalan los servicios de transporte, instalaciones escolares inclusivas, capacitación de docentes en educación inclusiva y políticas lingüísticas para acabar con la exclusión (Ídem, pp. 30 y 32). Resulta de especial interés, que en ambos documentos se da énfasis en la igualdad de oportunidades para todos los grupos etarios y de atención a grupos vulnerables, en particular los adultos mayores, personas con discapacidad y pueblos indígenas.

De estos instrumentos y Acuerdos internacionales se obtiene que el modelo educativo de la UNESCO, tiene como directrices y principios:

- La educación inclusiva y equitativa.
- Su base en los derechos humanos y el enfoque de género.
- Eliminación de la discriminación y acceso igualitario a todas las personas a la educación.
- Atención a los grupos vulnerables, en particular los discapacitados, los adultos mayores, las personas en conflicto y los pueblos indígenas.

La educación superior en México

La educación superior en México debe fortalecerse con políticas de inclusión, permanencia y continuidad (CPEUM, artículo 3o, fracción X). Así se disponen en la Constitución Política mexicana y en su ley reglamentaria.

El gobierno mexicano, en su facultad de determinar la obligatoriedad de la educación superior en nuestro país, estableció en el Plan Nacional de Desarrollo 2019- 2024 (PND, 2019) el compromiso de garantizar a todos los jóvenes el acceso a la educación, ofertando en el nivel universitario 32 mil plazas para estudiantes en las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García y el Programa Jóvenes escribiendo el Futuro.

El Programa sectorial de educación 2020- 2024 (PSE, 2019) se basa en el derecho a la no discriminación y en el derecho a la educación, orientado en la acción por el Objetivo 4 de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible. Plantea el desarrollo de programas, estrategias y acciones para eliminar las barreras de acceso, se articula por 30 estrategias prioritarias y 274 acciones puntuales (pp. 21 y 37). En materia de educación inclusiva en el nivel superior, el PSE plantea garantizar la obligatoriedad y gratuidad de la educación media superior y superior, para ello debe ampliar la matrícula en las modalidades escolarizadas y no escolarizadas con una oferta educativa inclusiva que atiende a la diversidad social, lingüística y cultural, así como el diseño de esquemas de apoyo flexible para los jóvenes que quieran acceder a las instituciones públicas de educación superior. También plantea:

- Incrementar las becas de licenciatura y posgrado para mujeres en carreras de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas.
- Reforzar los servicios de educación especial.
- Garantizar el acceso equitativo de las personas adultas en el nivel educativo superior.
- Consolidar modalidades de atención diferenciadas para grupos en condición de vulnerabilidad con perspectiva de género.

A propósito Castellanos-Ramírez y Niño refieren “se han realizado algunos pronunciamientos por parte del titular de la Secretaría de Educación Pública, como la construcción de 100 universidades, la eliminación de exámenes de admisión y la implementación de un nuevo programa de becas, hasta el momento no se ha llevado a cabo un análisis profundo sobre la situación actual de las instituciones de Educación Superior en materia de cobertura” (2022, p.395). Aunque existen programas y acciones novedosas no se ha logrado el compromiso gubernamental.

Los grupos en situación de vulnerabilidad

La vulnerabilidad la enfrentan personas y grupos que experimentan algún tipo de desigualdad, discriminación o exclusión. La Agenda Regional de

Desarrollo Social Inclusivo (ARDSI) reconoce como grupo en situación de vulnerabilidad a:

niños, niñas y adolescentes; las personas jóvenes; las personas mayores; las mujeres; los pueblos indígenas; la población afrodescendiente; las personas con discapacidad; las personas que habitan en zonas rezagadas; las personas lesbianas, gais, bisexuales, trans e intersexuales; los migrantes y aquellos desplazados por conflictos, y las poblaciones afectadas por los desastres y el cambio climático. (CEPAL, 2024, s.p)

Estos grupos sufren desigualdades por diversos factores o dimensiones entrecruzadas, requieren atención especial y una protección reforzada para alcanzar mejores niveles de vida.

En este sentido, la educación superior debe estar orientada a la protección y atención especial de los grupos sociales vulnerables a efecto de garantizar el acceso del derecho humano a la educación otorgando a las autoridades educativas en los distintos niveles la facultad de realizar acciones y medidas de atención especial a pueblos y comunidades indígenas, personas afromexicanas, personas con discapacidad, estudiantes con aptitudes sobresalientes y personas adultas.

Atendiendo a metas e indicadores de la Agenda 2030 de desarrollo sostenible y la Agenda de Educación 2030, así como la particular situación en el Estado mexicano, analizaremos tres grupos en condiciones de vulnerabilidad histórica y sistemática con perspectiva de género: personas indígenas, personas con discapacidad y personas adultas mayores.

Personas indígenas

“Son pueblos indígenas aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas” (CPEUM, artículo 2o, p. 2), siendo fundamental la conciencia de su identidad y “en ejercicio de su libre determinación tendrán el derecho de autoidentificarse bajo el concepto que mejor se

adapte a su historial, identidad y cosmovisión” (Ley del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas [LINPI], artículo 3, p. 1).

Al respecto la Comisión Nacional de los Derechos Humanos señala “Los pueblos y las personas indígenas constituyen uno de los sectores de la sociedad mexicana que requiere mayor atención para su desarrollo [...], eliminando la discriminación a la que permanentemente se enfrentan” (2018, p. 5). Una de las formas en que se puede incorporar a las personas indígenas como sujetos activos del desarrollo de nuestro país es a través del acceso al derecho humano a la educación y a la obtención de conocimientos y formación que les permita conseguir trabajos decentes con pagos justos y remuneradores. Quienes hemos impartido docencia en el nivel universitario, nos percatamos de problemáticas que presentan algunos estudiantes indígenas como la dificultad para interactuar y la necesidad de laborar para comprar sus útiles escolares. Por lo que garantizarles un mayor acceso a la educación universitaria contribuiría a mejorar sus condiciones de vida y la de sus familias.

Según datos del 5o Informe de labores de la SEP, la educación superior intercultural y bilingüe, en el ciclo escolar 2022-2023, alcanzó una matrícula de 65,231 estudiantes hablantes de lengua indígena. Parece una cifra importante, pero aun es baja, cuando se compara con el total de matrícula de 4 millones en modalidad escolarizada de educación superior durante este ciclo escolar. En la Universidad Abierta y a Distancia de México se matricularon 569 estudiantes que hablan alguna lengua indígena de una matrícula total de 116, 932 estudiantes (2023, pp. 112 y 118). Si bien existen avances en educación superior intercultural, requiere un mayor esfuerzo para que más jóvenes indígenas puedan acceder a la educación superior.

Personas con discapacidad

La persona con discapacidad es aquella “que por razón congénita o adquirida presenta una o más deficiencias de carácter físico, mental, intelectual o sensorial, ya sea permanente o temporal y que al interactuar con las barreras que le impone el entorno social, pueda impedir su inclusión plena y efectiva, en igualdad de condiciones con los demás” (Ley

General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad [LGIPD], artículo 2, fracción XXVII, p.4).

En el sistema educativo debe promoverse y proteger el derecho de las personas con discapacidad a acceder a la educación, a través de la educación regular y la educación especial. Generando acciones afirmativas para las personas con discapacidad y cursos de capacitación a docentes que imparten educación regular, así como adecuación de las instalaciones para facilitar su movilidad. Por ejemplo, un docente capacitado evitaría el uso de marcadores para pizarrón distintos al negro en el caso de tener en su catedra algún estudiante que sufre daltonismo, con la finalidad de contribuir a su proceso de aprendizaje.

Aunque esta premisa, no siempre ha existido, como señalan Vadillo y Casillas (2017) “el tema de la discapacidad no había sido central ni visible, [...] En este marco, debido a las reivindicaciones en las leyes y los tratados, las concepciones y las representaciones, se han modificado las estructuras de las IES” (s.p). Autores señalan que esta apertura inició a partir de los años setenta.

Documentos normativos importantes son la Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad de la ONU y la Declaración de Yucatán sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en las Universidades.

Durante el ciclo escolar 2022- 2023 se tiene un registro de 71,020 estudiantes matriculados, en el sistema educativo superior, además “en la UnADM estudian 3,747 personas con algún tipo de discapacidad. Los cinco tipos de discapacidades con mayor frecuencia son: baja visión (1,512), discapacidad física/motriz (878), discapacidad múltiple (669), hipoacusia (325) y 230 con alguna discapacidad intelectual” (SEP, 2023, p.130).

PERSONAS ADULTAS MAYORES

La Persona Adulta Mayor es aquella que tiene sesenta años cumplidos o más de edad y que se encuentran domiciliadas o en tránsito en el territorio mexicano (LDPAM, artículo 3, fracción I, p.2). Sin embargo, en la CPEUM para efectos de la asistencia social, se dispone que las personas

adultas mayores de sesenta y ocho años tienen derecho a recibir por parte del Estado mexicano una pensión, misma que podrá ser percibida a partir de los sesenta y cinco años de edad por las personas indígenas y afroamericanos. También prevé un apoyo económico para las personas adultas mayores que tengan discapacidad permanente hasta la edad de setenta y cuatro años.

En este contexto, aplicando el principio por persona para efectos de medidas de acceso adoptadas de acciones afirmativas que se proponen en esta investigación, se entenderá como persona adulta mayor aquella de conformidad con la definición otorgada por la LDPAM.

En lo que concierne, la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN) reconoce la necesidad de adoptar una perspectiva de derechos humanos aplicada a las personas mayores, consistente en conciliar los principios de autonomía personal y de protección con las características que determinan la edad avanzada, como una condición que puede generar discapacidad y dependencia, así como la intersección de otros factores como la condición socioeconómica o el grupo étnico de pertenencia. Si bien, no todos los adultos mayores tienen múltiples factores de vulnerabilidad, la edad avanzada coloca a estas personas en un grado de vulnerabilidad que pueda generarles una disminución u obstáculo en su desarrollo pleno e integral. Por ejemplo, una mujer adulta mayor que quiere seguir estudiando una carrera universitaria pero tiene problemas motrices relacionados con la edad (1ª./J.127/2023 (11a.), 2023). De tal manera, que las autoridades mexicanas en sus diversos niveles deben garantizar a la persona adulta mayor acciones que beneficien y fortalezcan su independencia en todos los ámbitos y su desarrollo personal.

El artículo 5 de la LDPAM menciona que un derecho de integridad de la persona adulta mayor es tener una vida de calidad, garantizando el acceso a los programas que tenga por objeto el posibilitar el ejercicio de este derecho. Por lo que considero que el acceso a la educación universitaria permite al adulto mayor mejores condiciones de vida.

De acuerdo a indicadores educativos internacionales con selección de países OCDE, los adultos con edad de 25 a 64 años que lograron terminar

la educación media superior en México en el año 2020 fue del 22% (SEN, 2023, p.66), sin embargo no determina con exactitud qué porcentaje corresponde a personas adultas mayores de sesenta años, ni datos en educación superior.

La inclusión con responsabilidad social y las cuotas de acceso a la educación superior universitaria

La Educación superior universitaria se encuentra integrada por la universidades e instituciones de educación superior que forman personas de manera integral en la construcción de saberes, la generación, aplicación, intercambio y transmisión del conocimiento, brindando cultura y extensión académica en los distintos ámbitos a efecto de la incorporación de las personas egresadas a los sectores social, productivo y laboral; encontrándose clasificadas de conformidad con el artículo 29 de la LGES.

La educación que se imparta en estas universidades e instituciones de educación superior universitaria debe ser de calidad, inclusiva y equitativa con alto sentido de responsabilidad social.

Es así, como la UNESCO (2024) propugna por una educación inclusiva desde la visión de identificar y eliminar las barreras que impiden acceder a la educación, analizando todos los ámbitos: plan de estudios, pedagogía, enseñanza. Pero esta inclusión debe estar permeada por la equidad y responsabilidad social. Además relacionado al concepto de equidad hace referencia a una visión superadora del concepto de igualdad formal y de las perspectivas que contemplan la igualdad de oportunidades y no la de resultados.

De tal manera, que la paridad de oportunidades en el goce y ejercicio real y efectivo de los derechos humanos conlleva en algunos casos a la necesidad de remover y/o disminuir los obstáculos sociales, económicos, políticos y culturales que impidan a las personas en condiciones de vulnerabilidad gozar y ejercer sus derechos humanos (1a. XLIV/2014 (10a.), 2014). Debiendo la autoridad generar las acciones necesarias para eliminar y/ o revertir la discriminación.

La generación de las acciones tiene su justificación en la pertenencia a un grupo social que sufra o haya sufrido discriminación estructural y sistemática, como es el caso de las personas indígenas, con discapacidad y adultas mayores.

La Corte IDH (2016) en el caso *Trabajadores de la Hacienda Verde Vs Brasil* y en la opinión consultiva OC-27/21 se ha pronunciado en la obligación que tienen los Estados de adoptar medidas positivas que permitan lograr condiciones de igualdad sustantiva para personas o grupos de personas en situaciones de discriminación histórica o que se encuentran en mayor riesgo de ser discriminados. Por su parte, el Estado mexicano, en la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (LFPED, 2024) obliga a los poderes públicos federales y aquellas instituciones que estén bajo su regulación o competencia a realizar las medidas de nivelación, las medidas de inclusión y las acciones afirmativas que sean necesarias para garantizar la igualdad real de oportunidades (igualdad de hecho) y el derecho a la no discriminación de toda persona (artículo 15 Bis, p. 7). La investigación se centra en las acciones afirmativas, toda vez, que estas pueden incluir medidas para favorecer el acceso de personas pertenecientes a grupos en situación de discriminación en espacios educativos, a través de cuotas prioritariamente aplicables a personas con discapacidad, personas indígenas y personas adultas mayores, personas afromexicanas y afro descendientes, niños, niñas y adolescentes, mujeres y personas jóvenes.

En la normatividad, instrumentos, declaraciones y acuerdos analizados, se ubican algunas disposiciones que favorecen la adopción de las cuotas de acceso a la educación superior universitaria de personas indígenas, personas con discapacidad y personas adultas mayores, como la acción puntual 1.6.4., que fija como objetivo “promover la revisión de los mecanismos de selección y admisión de estudiantes para la inclusión de grupos sociales desfavorecidos en las oportunidades de acceso al sistema, respetando, en su caso, la autonomía de las universidades” (PSE,2019, p. 42), en el mismo sentido se pronuncia la Ley General de Desarrollo social (LGDS) al disponer que “toda persona o grupo social en situación de vulnerabilidad tiene derecho a recibir acciones y apoyos tendientes a disminuir su desventaja” (artículo 8, p.4); para personas adultas mayores

se mencionan el Indicador 4.3.1. del Objetivo 4 de desarrollo sostenible y el artículo 5, párrafo IV, de la LPAM de tal manera que reciban de manera preferente el derecho a la educación; relacionado a las personas con discapacidad se cita el numeral 4 de la LGIPD encaminadas a precisar que las medidas de acción afirmativa positiva debe aplicarse a “aquellas personas con discapacidad que sufren un grado mayor de discriminación, como son las mujeres, las personas con discapacidad con grado severo, las que viven en el área rural, o bien, no pueden representarse a sí mismas” (p.5). Estas particularidades son consideradas en el establecimiento de las cuotas de acceso propuestas.

En consecuencia se proponen las cuotas de acceso a la educación superior universitaria de personas con discapacidad, personas indígenas y personas adultas mayores con perspectiva de género.

De conformidad con los siguientes lineamientos:

1. Incorporar en el Estatuto o normatividad aplicable que rige la vida interna de las instituciones de educación superior universitaria, en el rubro de admisión de estudiantes, la creación de cuotas de admisión de personas adultas mayores, la creación de cuotas de admisión de personas con discapacidad de conformidad con el numeral 4 de la LGIPD, la creación de cuotas de admisión de personas indígenas, lo anterior desde una perspectiva de género y en un porcentaje que no exceda en su conjunto del 15% de los alumnos admitidos en cada programa educativo Convocado, siempre que hubiesen obtenido una calificación mínima de 6.0 seis en el examen de admisión, priorizando los casos de personas en situación de vulnerabilidad cruzada o de múltiples dimensiones.
2. En los Contratos Colectivos de Trabajo que celebren las Universidades e Instituciones de Educación Superior con los Sindicatos, se deberá convenir una cláusula de exención de pago por derechos que se generen desde su admisión hasta la obtención de título universitario, para los

familiares en línea recta ascendente de los trabajadores de la Universidad, siempre y cuando estos tengan una edad mínima de sesenta años. Lo anterior, producto de la negociación colectiva entre el patrón con el sindicato que obtenga la constancia de representatividad sindical, previo estudio de factibilidad financiera de la institución de educación superior universitaria, atendiendo al número de personas adultas mayores en oportunidad de disfrutar del beneficio.

Conclusión

La educación es un derecho humano que debe protegerse y garantizarse a todas las personas, debiendo ser accesible y equitativa de acuerdo a las políticas educativas incorporadas en los instrumentos internacionales, declaraciones y Acuerdos, como la Agenda 2030 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la Agenda de Educación 2030.

México ha realizado un proceso de armonización legislativa de conformidad a las políticas y estándares internacionales, no obstante, se percibe una disparidad en el acceso a la educación, en particular de personas que pertenecen a grupos en condiciones de vulnerabilidad.

De acuerdo a la situación socioeconómica y una escasa igualdad real y efectiva en el disfrute del derecho a la educación de las personas con discapacidad, personas indígenas y personas adultas mayores en el subsistema educativo superior universitario, surge la necesidad de generar cuotas de admisión; de tal manera que puedan convertirse en sujetos activos del desarrollo económico de nuestro país.

En tratándose de los adultos mayores, también es necesario garantizar la permanencia en el sistema educativo, por lo que adicionalmente se prevé para aquellos adultos mayores con al menos una edad de setenta años cumplidos que sean familiares de trabajadoras y trabajadores universitarios sindicalizados, el apoyo económico de exención de pago de sus estudios universitarios.

Con la adopción de cuotas de admisión, no sólo se cumple con la anhelada responsabilidad social universitaria, también se contribuye con indicadores de políticas educativas nacionales e internacional.

Referencias

- Caso Trabajadores de la Hacienda Brasil Verde Vs Brasil*. (2016). Corte Interamericana de Derechos Humanos. Sentencia de 20 de octubre, Serie C No. 318, párrafo 336. https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_318_esp.pdf
- Castellanos Ramírez, J.C., y Niño Carrasco, S.A. (2022). *Educación Superior en México: los retos del gobierno presidencial en el periodo 2018-2024 en materia de cobertura*. Ensayo: Evaluación y Políticas Públicas en Educación, 30(115), 395- 413. <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/5syhY74K66Wz9wMGKRS3FXj/?format=pdf&lang=es>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL. (2024). Grupos en situación de vulnerabilidad. <https://comunidades.cepal.org/desarrollosocial/es/grupos/discusion/grupos-en-situacion-de-vulnerabilidad>
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2018). *Derechos Humanos de los Pueblos Indígenas en México*. https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/cartillas/2015-2016/47-DH_pueblos_indigenas.pdf
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. (2024, 22 de marzo). Diario Oficial de la Federación. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza*. (1960, 14 de diciembre). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura /ONU. <https://www.unesco.org/es/legal-affairs/convention-against-discrimination-education#item-2>
- Cruz Vadillo, R., y Casillas Alvarado, M.A. (2017). *Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México*. Revista Política Pública Educativa, 46(181), 37–53. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602017000100037
- Declaración Universal de Derechos Humanos*. (1948, 10 de diciembre). Asamblea General de Naciones Unidas en su resolución 217 A (III). <https://www.ohchr.org/sites/default/files/spn.pdf>

- Ley de los Derechos de las Personas Adultas Mayores.* (2022, 10 de mayo). Diario Oficial de la Federación. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LDPAM.pdf>
- Ley del Instituto Nacional de Pueblos Indígenas.* (2023, 29 de diciembre). Diario Oficial de la Federación. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LINPI.pdf>
- Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación.* (2024, 1 de abril). Diario Oficial de la Federación. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFPED.pdf>
- Ley General de Desarrollo Social.* (2024, 01 de abril). Diario Oficial de la Federación. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDS.pdf>
- Ley General de Educación Superior.* (2021, 20 de abril). Diario Oficial de la Federación. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf
- Ley General de Educación.* (2021, 20 de abril). Diario Oficial de la Federación. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.
- Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad.* (2024, 4 de abril). Diario Oficial de la Federación. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD.pdf>
- Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G.2681-P/Rev.3)*. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/cb30a4de-7d87-4e79-8e7a-ad5279038718/content>
- Opinión consultiva OC-27/21 solicitada por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos.* (2021, 5 de mayo). Corte Interamericana de Derechos Humanos. https://www.corteidh.or.cr/docs/opiniones/seriea_27_esp1.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2024). *La inclusión en la educación. Que nadie quede rezagado.*

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. (1966, 16 de diciembre). Oficina del alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos, <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights>
- Plan Nacional de Desarrollo 2019- 2023*. (2019). Diario Oficial de la Federación. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019#gsc.tab=0
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Programa Sectorial de Educación 2020- 2024*. <https://www.planeacion.sep.gob.mx/mediano-plazo.aspx>
- Secretaría de Educación Pública. (2023). *5 Informe de Labores*. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/labores/2018-2024/5to_informe_de_labores.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2023). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2022- 2023*. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2022_2023_bolsillo.pdf
- Sistema de Información de Tendencias Educativos en América Latina, SITEAL. (2024). *Perfil Educación*. <https://siteal.iiep.unesco.org/pais/mexico#perfil-educacion>
- Sistema de Información de Tendencias Educativos en América Latina, SITEAL. (2024). *Inclusión y Equidad*. <https://siteal.iiep.unesco.org/pais/mexico#perfil-educacion>
- Suprema Corte de Justicia de la Nación. (2014). [DERECHO HUMANO A LA IGUALDAD JURÍDICA. DIFERENCIAS ENTRE SUS MODALIDADES CONCEPTUALES]. Portal de sentencias. <https://sjf2.scjn.gob.mx/detalle/tesis/2005529>
- Suprema Corte de Justicia de la Nación. (2023). [PERSPECTIVA DE DERECHOS HUMANOS APLICABLE A LAS PERSONAS MAYORES]. Portal de sentencias. <https://sjf2.scjn.gob.mx/detalle/tesis/2027326>

Estrategias educativas y tecnológicas para fortalecer la Equidad, Justicia Racial y Alfabetización en el sur de México

Dr. Christian Mauricio Castillo Estrada

Línea temática: Derechos Humanos

Resumen

En este capítulo se presentan estrategias didácticas basadas en el desarrollo tecnológico de aplicaciones móviles y en el uso del aprendizaje lúdico, con el objetivo de contribuir a disminuir el rezago educativo en áreas como matemáticas y lectoescritura. Así también, algunas propuestas de acciones estratégicas para contrarrestar las problemáticas de equidad, justicia racial y alfabetización en el sur de México. El municipio de Tapachula y sus alrededores en el Estado de Chiapas; se han convertido en el epicentro de la migración de América Latina, a la región llegan migrantes de todas partes del mundo por lo que es necesario fortalecer el sistema educativo para permitir la inclusión en la sociedad de los migrantes. Con el apoyo de estudiantes de la Licenciatura en Ingeniería en Desarrollo y Tecnologías de Software de la UNACH, se busca asumir el compromiso social de los universitarios para coadyuvar a la transformación de su entorno y avanzar como una sociedad centrada en la sostenibilidad.

Palabras Clave: Estrategias educativas, Alfabetización, Aprendizaje Lúdico, Lectoescritura.

Introducción

La discriminación racial es un tema de relevante para la sociedad, sus efectos pueden ser, entre otros, la complejidad de encontrar un empleo o acceder a una educación de calidad; dificultad para tener acceso a una atención médica y sanitaria, alimentos, agua, o recibir un trato justo (ONU, s.f.). Por varias décadas, el racismo ha afectado a toda la población de manera directa o indirecta, visualizándose en Estados Unidos, México y en diversos países del mundo; resulta ser un desafío internacional, poder avanzar como sociedad ante la prevalencia de discriminación, división, desconfianza, intolerancia y odio.

En el marco de la X Cumbre de Líderes de América del Norte (CLAN) celebrada en el año 2023, el secretario de Relaciones Exteriores de México, la ministra de Asuntos Exteriores de Canadá y el secretario de Estado de Estados Unidos, suscribieron una Declaración histórica mediante la cual se establece una Alianza de América del Norte para la Igualdad y la Justicia Racial (GobMX, 2023). La Declaración resultar ser testimonio de una buena voluntad por trabajar colaborativamente para atender “las formas de discriminación por motivos de raza, etnia, origen nacional, sexo, orientación sexual, identidad de género, edad, discapacidad, religión, creencias, idioma y condición socioeconómica” que persisten en cada uno de los tres países (GobMX, 2023).

En México, se han observado diversas estrategias y políticas públicas para afrontar los problemas de atención educativa, migración y condición socioeconómica propuestas por gobiernos anteriores; en ese sentido; en décadas anteriores, gobiernos y autoridades educativas establecieron acuerdos de colaboración entre entidades federativas expulsoras y receptoras de familias que representaban mano de obra en actividades agrícolas, para facilitar el acceso y continuidad de la trayectoria escolar de niñas, niños y adolescentes de estas familias mexicanas. En la actualidad, el panorama ha cambiado, el fenómeno migratorio se ha convertido en un desafío para los gobiernos, por tal motivo es indiscutible la necesidad de fortalecer y reestructurar las políticas públicas en este ámbito, con la finalidad de asegurar el acceso a los servicios educativos, independientemente

del estatus migratorio, y con ello, contrarrestar las condiciones de discriminación a las que se enfrenta la población migrante. El foro denominado “La educación al alcance de todas y todos los niños, adolescentes, jóvenes migrantes”, efectuado en el año 2021, permitió la divulgación de los esfuerzos que realizan las entidades federativas, con el debido acompañamiento del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE); encaminados en atender los efectos del fenómeno migratorio en México.

Ante estos fenómenos sociales y de migración, la Facultad de Negocios del Campus IV de la Universidad Autónoma de Chiapas como Institución de Educación Superior, se convierte en un importante instrumento para el mejoramiento de la sociedad, al encontrarse en el centro de los acontecimientos, donde su misión y visión cobra relevancia (Aguilar-Barojas, 2022), para formar a los futuros agentes de cambio. La esperanza es actuar proactivamente, generando estrategias de intervención que promuevan cambios éticos a nivel personal, siendo conscientes que todos somos parte del problema y de la solución. Según Castilla (2015), señala que los comportamientos de las personas deben de cambiar, “con base en los pilares fundamentales de las relaciones sociales, que son libertad y responsabilidad” (Castilla, 2015, p. 70).

Tomando en cuenta las problemáticas señaladas y de acuerdo con la manifestado por Winkler et al. (2012), la trayectoria de las personas estudiantes por la universidad se considera “un periodo valioso para que se formen con valores éticos de manera cotidiana, desarrollen la capacidad y sensibilidad para identificar principios éticos universales, y más tarde los apliquen en su actuar profesional y personal” (Winkler et al., 2012). Para consolidar lo anterior, resulta necesario integrar los conocimientos teóricos con la praxis durante su formación universitaria a fin de alcanzar una adecuada comprensión de situaciones con implicaciones éticas y sociales; en los que puedan intervenir como futuros agentes de cambio.

Estos temas son objeto de análisis en importantes espacios de discusión, cabe señalar que en 2009 se realizó la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, siendo sede la Organización de las Naciones Unidas

para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en la cual se destacó que la educación superior requiere de una alta pertinencia académica y social para coadyuvar con los desafíos mundiales actuales, tales como: gestión de los recursos naturales, seguridad alimentaria, diálogo intercultural, equidad, igualdad de género, rezago educativo, entre otros; por tal motivo, las instituciones de educación superior deben asumir un compromiso con la sociedad (UNESCO, 2009).

Contextualización

IGUALDAD Y EQUIDAD

De acuerdo con Solángel Materón (2016), para entender el concepto de igualdad, es necesario analizar desde su etimología y la polisemia del término, por tal motivo, es necesario considerar que igualdad implica: identidad, equivalencia, equidad, equiparación y equipolencia (Materón, 2016).

Por otra parte, desde la raíz Equi, «aequus», se llega al término de equidad usado como: igual, justo, equitativo; de tal forma, que la palabra equiponderancia significaría igualdad en el peso y equipolencia significaría equivalencia en algún tipo de poder (Sánchez, 2006). Por tal motivo, es necesario comprender que la igualdad manifiesta de manera subyacente la equidad.

De acuerdo a lo manifestado en el sitio web Foro Económico Mundial (WEF por sus siglas en inglés), el término de igualdad significa “tratar a todos por igual: cada persona o grupo de personas recibe los mismos recursos y oportunidades” (WEF, 2023). Por otra parte, el término equidad denota “proporcionar los recursos y oportunidades adecuadas que se ajustan a las necesidades o circunstancias específicas de un individuo o grupo” (WEF, 2023). En otras palabras, la igualdad implica un mismo estatus, derechos y oportunidades, mientras que la equidad aborda el camino hacia esta condición a través de la justicia y la imparcialidad. La igualdad establece los principios fundamentales para promover oportunidades equitativas, pero requiere de la equidad para asegurar que todos los individuos puedan competir en igualdad de condiciones.

JUSTICIA RACIAL

Las concepciones fundamentadas en la supremacía de un conjunto sobre otro también pueden entorpecer la búsqueda de respuestas perdurables. Dichas ideas podrían entorpecer la inclusión en la sociedad anfitriona o la reubicación, y reducir la viabilidad del regreso, en especial si se da en un contexto donde la paz es frágil y las divisiones raciales o étnicas son prominentes.

La discriminación racial y otras manifestaciones de intolerancia son causas habituales de la migración forzada y pueden poner en peligro la salvaguarda de los individuos que buscan asilo y de los refugiados durante las fases posteriores del proceso de desplazamiento. El problema no se reduce a los Estados industrializados sino que se extiende a los países en vía de desarrollo, los cuales reciben a la mayoría de los refugiados del mundo (ACNUR, 2009).

La Justicia Racial, se define como “el trato justo y sistemático de personas de todas las razas, que genere oportunidades y resultados equitativos para todos. La justicia racial o equidad racial va más allá del antirracismo. No se trata sólo de la ausencia de discriminación y desigualdades, sino también de la presencia de sistemas y apoyos deliberados para lograr y sostener la equidad racial a través de medidas proactivas y preventivas” (NEA, 2021). La justicia racial es distinta de la justicia social y de la rúbrica más amplia de trabajo de diversidad, equidad e inclusión.

OBJETIVOS PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE

En enero de 2016, la Organización de las Naciones Unidas (ONU), adoptó un conjunto de 17 Objetivos para el Desarrollo Sostenible (figura1), concretados en 169 metas, como estrategia mundial para erradicar la pobreza, proteger el planeta y asegurar la prosperidad de las sociedades (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2016). Sabemos que este tipo de organizaciones persiguen alcanzar el desarrollo social de los pueblos, donde la pobreza, el cambio climático, la industrialización, la sostenibilidad de ecosistemas, la salud, las desigualdades, la paz y la justicia racial, resultan ser aspectos que preocupan a las generaciones actuales, y que deben ser atendidas para evitar poner en riesgo las generaciones futuras, principalmente de los países menos desarrollados.

Figura 1 Objetivos de Desarrollo Sostenible



Nota: Organización de Naciones Unidas (ONU)

Según Aguilar-Barojas (2022), para evitar poner en riesgo a las generaciones futuras, es necesario “atender tres elementos fundamentales estrechamente relacionados entre sí: el crecimiento económico de todos los pueblos, la inclusión social en su más amplia acepción y la protección del medio ambiente en todo el planeta” (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2016, como se citó en Aguilar-Barojas, 2022, p.130).

Uno de los objetivos con mayor relevancia para México y América Latina, se relaciona con la educación de calidad, tema que ha sido abordado por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), el ODS 4 señala que es necesario “*Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*” ([ONU], 2016a). En ese sentido, en el presente capítulo se describe un conjunto de estrategias educativas y desarrollos tecnológicos orientados a coadyuvar a cumplir con la meta 6 del objetivo 4, la cual señala que “*De aquí a 2030, asegurar que todos los jóvenes y una proporción considerable de los adultos, tanto hombres como mujeres, estén alfabetizados y tengan nociones elementales de aritmética*” ([ONU], 2016a). Así también, los desarrollos tecnológicos que se mencionan se relacionan con el cumplimiento del ODS 10: *Reducir la desigualdad en y entre los países.*

INICIATIVA DE IGUALDAD Y JUSTICIA RACIAL (REJI)

En el año 2020, una de las empresas de mayor prestigio en el ámbito de la tecnología a nivel mundial como lo es Apple, propuso una Iniciativa de Igualdad y Justicia Racial (REJI, por sus siglas en inglés), un esfuerzo global a largo plazo que busca promover la igualdad y ampliar las oportunidades para las comunidades negras, hispanas, latinas y originarias (Apple Inc., 2023); misma que está asociada con los objetivos 4, 8 y 10 de los ODS de la ONU.

El CEO de la empresa Apple, Tim Cook, en el año 2023 manifestó lo siguiente: “Crear un mundo más justo e igualitario es una tarea urgente que requiere colaboración, compromiso y un sentido de bien común”; en ese sentido, y con la finalidad de continuar el legado de la Community Education Initiative de Apple con Instituciones de Educación Superior, se establecieron acuerdos de colaboración con la organización Enactus México, para apoyar la expansión de los Laboratorios de Desarrollo iOS, donde se capacita en programación a estudiantes que cursan programas educativos de licenciatura afines al desarrollo de software y con el mercado de las aplicaciones móviles iOS. Destacando la creación de dos laboratorios iOS ubicados en Tijuana y Chiapas, orientados a generar nuevas oportunidades en comunidades históricamente desfavorecidas (Apple Inc., 2023).

DESAFÍOS DE MIGRACIÓN Y ALFABETIZACIÓN EN MÉXICO

En las últimas décadas se han presentado cambios significativos en la dinámica migratoria de México; en años anteriores, ésta dinámica consistía en un flujo de individuos que abandonaban sus pueblos originarios para migrar a otras entidades federativas del país, derivado de las precarias condiciones económicas del entorno; en la búsqueda de oportunidades de empleo y mejores condiciones de vida.

En la actualidad, la situación ha cambiado, la sociedad mexicana afronta un fenómeno migratorio internacional sin precedentes, enormes caravanas de personas provenientes de países de Centro y Sudamérica, Caribe, Europa y Asia. Con base a la información proporcionada en el boletín de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU), se estima que “en el año 2021 más de 170,000 niñas, niños

y adolescentes (NNA) cruzaron el país sin compañía adulta con rumbo a Estados Unidos; 75,592 ingresaron a México de forma irregular; y 31,607 solicitaron se les reconociera la condición de refugiados. Estas cifras inéditas muestran la magnitud del problema” (MEJOREDU, 2022).

Por muchos años, México era considerado un territorio de paso; sin embargo, ante las dificultades para ingresar al país de Estados Unidos, las personas migrantes se ven obligadas a permanecer en el país, situación que genera nuevos retos en el ámbito de la atención educativa para los estados del sur de México, específicamente el Estado de Chiapas, donde las madres y los padres de niñas, niños y adolescentes se emplean en fincas cafetaleras.

Además, de acuerdo al periódico Heraldo de Chiapas publica un reportaje elaborado por Ángel Canseco, basado en el Informe Sobre el Contexto Económico y Social en México publicado por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) donde se menciona que: *“el estado de Chiapas presenta el mayor índice de pobreza y rezago educativo de México. Siendo el rezago educativo el obstáculo principal para alcanzar el desarrollo económico del estado”* (Canseco, 2023).

Así también, el periódico El Economista menciona en un reportaje publicado por Diego Badillo acerca de los migrantes en Tapachula: *“no existe un censo de los migrantes que permanecen en Tapachula, pero si existen datos oficiales sobre los solicitantes de asilo”* (Badillo, 202). En dicho artículo se aprecia que las personas que solicitan asilo va en aumento, con una disminución de solicitantes en 2022. También menciona que: *“el 20 de marzo de 2020 el Centro para el Control y Prevención de Enfermedades de los Estados Unidos de América emitió una orden de salud pública conocida como Título 42, con el objetivo de contener la propagación de la pandemia de la Covid-19. Eso permitió a los agentes de la Patrulla Fronteriza detener y enviar inmediatamente a México a las personas que intentan cruzar sin visa a ese país. A los no mexicanos los regresan a México con el argumento de que el Título 42 señala que deben ser devueltos al país de último tránsito. Eso, además de incrementar el número de migrantes en la frontera*

norte, ha mandado la señal a los que apenas van entrando a Chiapas que es difícil cruzar y entonces tratan de buscar asilo en México”.

El fenómeno se refleja en las escuelas primarias de la región fronteriza de Chiapas con Guatemala, donde se percibe un aumento en la matrícula de niños migrantes. De acuerdo a un artículo publicado en el periódico local El Orbe (ElOrbe, 2023), *“hasta 10% de los estudiantes matriculados, en una escuela primaria local, son migrantes de hasta 16 nacionalidades distintas”.*

Con esta visión nos asociamos con docentes de la Escuela de Humanidades y Escuela de Lenguas del campus IV de la UNACH y con docentes de la Escuela Normal Experimental “La enseñanza e Ignacio Manuel Altamirano” que se ubican en la ciudad de Tapachula y Tuxtla Chico respectivamente. Con el objetivo común de crear aplicaciones que impacten las aulas de escuelas de nivel primaria donde conviven niños mexicanos y migrantes tanto en áreas urbanas como rurales. Los estudiantes y docentes de estas escuelas evaluarán las aplicaciones en las aulas de las escuelas participantes en los pupitres de los estudiantes y proveerán retroalimentación para que las mismas sean adecuadas al gusto de los infantes. Esto es importante, ya que se vuelve necesario estudiar el comportamiento de los niños migrantes ante las herramientas tecnológicas que se presentan.

Promover la equidad y justicia racial en México, desde una perspectiva tecnológica y de responsabilidad social universitaria

De acuerdo con lo manifestado por la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2016, citado en Aguilar-Barojas 2022, p. 126), los ODS constituyen un llamado para que los países “adopten medidas que mitiguen o pongan fin a la pobreza, protejan al planeta de los efectos adversos causados por la sobre explotación, además que se garantice a las poblaciones la paz y prosperidad a la que tienen derecho; y el acceso a una educación de calidad”. En ese sentido, la educación superior representa un factor fundamental para el cumplimiento de los ODS y la Agenda 2030 de la ONU, en virtud de ello, un número significativo de universidades alrededor del

mundo, se encuentran trabajando en la integración de los ODS, como mecanismos estratégicos para la Agenda 2030 (Ramos-Torres, 2021).

Para lograr el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, es fundamental la colaboración de todos los sectores productivos, siendo el sector educativo de vital importancia; específicamente las Instituciones de Educación Superior, poseen una responsabilidad obligatoria; la trayectoria de los estudiantes por la universidad, resulta ser una excelente oportunidad para concientizarlos de las problemáticas sociales actuales a través de la generación de proyectos académicos, que estén orientados al bien común, preservación del medio ambiente y de los recursos naturales con un enfoque basado en la igualdad, equidad y la ética.

Es necesario repensar el modelo tradicional de enseñanza y establecer nuevas políticas de gestión, lo cual impacta de manera directa en la gestión integral y transversal de las IES, que trata con exigencias éticas expresadas en indicadores para poner solución a las barreras institucionales que impiden que el conocimiento producido posea relevancia social para la solución de los actuales problemas de desarrollo, y que se encuentran plasmados en los ODS (Vallaey, 2021); en otras palabras, se habla del concepto de Responsabilidad Social Universitaria (RSU), por tal motivo, debe existir una transversalidad en cuatro procesos institucionales fundamentales: “Gestión administrativa, Formación profesional y ciudadana, Generación y difusión de conocimientos científicos, y Vinculación con la sociedad” (Vallaey et al., 2009, p. 20).

De acuerdo con lo anterior, nos concentramos en dos procesos de gran relevancia para la academia, siendo estos: 1.- La generación y aplicación de conocimientos científicos; y 2.- La vinculación con la sociedad; en ambos procesos se vislumbra un enorme potencial para incorporar nuevas estrategias encaminadas al cumplimiento de los ODS. A continuación, se expone un conjunto de problemáticas y acciones estratégicas, que representan una oportunidad de vincularse con la sociedad, generando y aplicando conocimientos científicos para contrarrestar las problemáticas de equidad, justicia racial y alfabetización.

Tabla 1 Problemáticas y acciones estratégicas.

Problemática	Acción Estratégica
Familias separadas o no localizadas derivado del fenómeno de caravanas de migrantes	Desarrollar una plataforma web y aplicación móvil para la localización de personas migrantes, generando una comunidad digital de colaboración, utilizando algoritmos y dispositivos de reconocimiento facial.
Las transacciones bancarias, tales como: transferencias o retiros de efectivo resultan ser complejos para las personas migrantes.	Efectuar actualizaciones en las interfaces de usuarios del software que poseen los cajeros automáticos, para brindar atención en diferentes idiomas, ajustándose los mensajes de manera automática de acuerdo a su nacionalidad.
El 4.7% de la población mexicana, padecen de analfabetismo funcional. El mayor rezago se observa en estudiantes de primaria que no saben leer, no comprenden las palabras y no escriben adecuadamente.	Desarrollar plataformas web y aplicaciones móviles con un enfoque educativo, proporcionando capacitación y educación para mejorar las habilidades de lectura, escritura, aritméticas y digitales, dirigidas a comunidades marginadas, adultos mayores y personas migrantes (extranjeras).
Fallas en los procesos de reconocimiento facial, generando falsos positivos en rostros no caucásicos, afroamericanos; y tonos de piel más oscuros.	Realizar ajustes a los algoritmos y técnicas de reconocimiento fácil, eliminando los sesgos y criterios racistas; este tipo de tecnología debe tener la capacidad para analizar todos los colores de piel de los individuos.

Nota: Propuestas realizadas por el grupo de investigación.

Desarrollos tecnológicos enfocados a fortalecer la alfabetización mediante el impulso de habilidades de lectura, escritura y aritmética

El objetivo de este proyecto es el de dotar a escuelas de nivel primaria urbanas y rurales ubicadas en la región fronteriza del Estado de Chiapas con el país de Guatemala, de aplicaciones educativas destinadas a reducir el rezago educativo y adaptadas a la idiosincrasia local, desarrolladas por docentes y estudiantes de Ingeniería en Desarrollo y Tecnologías de Software (LIDTS) que oferta la Facultad de Negocios de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). Teniendo en cuenta que las aplicaciones educativas generalmente son desarrolladas en el extranjero, y que éstas aplicaciones son costosas para las instituciones educativas ponemos al servicio de la comunidad el conocimiento y competencias de la facultad para desarrollar sin costo alguno todas las aplicaciones que sean necesarias para ponerlas al servicio de los estudiantes de educación primaria.

Aplicaciones desarrolladas por estudiantes chiapanecos para impulsar el desarrollo humano de la sociedad.

En este momento ya tenemos una escuela interesada en las aplicaciones en desarrollo. Es la escuela primaria Efraín Antonio Gutiérrez ubicada en el municipio de Tapachula, Chiapas; la cual cuenta con 32 estudiantes migrantes y 280 mexicanos. Esta escuela está recibiendo apoyo en equipo de cómputo de organismos internacionales. En cuanto se termine el desarrollo de las aplicaciones será una de las primeras en ser evaluadas.

Aprendizaje lúdico de las tablas de multiplicar

El objetivo de la aplicación es la de ayudar a los educandos a aprender las tablas de multiplicar usando el concepto de educación lúdica. En la pedagogía emergente donde las tecnologías de la información coadyuvan al pensamiento matemático, se plantea desarrollar una aplicación móvil interactiva, donde el objetivo primordial, es que los niños aprendan las tablas de multiplicar de manera lúdica, usando como modelo las plantillas del sistema educativo nacional que consiste en elaborar ejercicios aplicando las tablas de multiplicar, siendo este un modelo ampliamente probado en la pedagogía.

La ventaja de usar un dispositivo móvil es que se capta por completo la atención del estudiante, siendo este uno de los puntos importantes de nuestra hipótesis, mientras que en la versión impresa se pierde fácilmente la atención del mismo. Usando como incentivo la premiación al hacer correctamente los ejercicios en el dispositivo se espera que los estudiantes logren un mejor aprovechamiento escolar.

Al fomentar el pensamiento matemático a través de estas aplicaciones se espera despertar en los niños que cursan el nivel básico, la inquietud por las ciencias y que adquieran las habilidades aritméticas necesarias para que disfruten el aprender a pensar a través de la resolución de problemas; resultando ser una estrategia orientada al cumplimiento de la meta 6 del objetivo 4 de los ODS; y del artículo 26 de la Declaración de los Derechos Humanos de la ONU: *“1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental”*.

En este momento se tiene un avance importante en la construcción de la aplicación para sistemas operativos iOS y Android orientados a dispositivos móviles, se convocó a cuatro estudiantes de noveno semestre, todos ellos galardonados en concursos nacionales e internacionales. De esta manera, tendremos disponible la aplicación para tres sistemas operativos: iOS, Windows, Android.

Si alguna institución educativa de nivel básico, requiere continuar usando la aplicación móvil, tendrá tres opciones para implantarla. Dos de los estudiantes estarán dedicados a crear la aplicación para iOS y dos más crearán la de Android.

Un aspecto relevante en el proceso de desarrollo de la aplicación, es el diseño de las interfaces de usuario, las cuales deben estar acorde al tipo de usuario, para ello, es necesario la creación de imágenes y audio original, iniciando con ideas muy básicas (bocetos) hasta alcanzar un diseño profesional, tal como se puede visualizar en la figura 2.

Avatar a elegir

El niño podrá elegir un personaje para que pueda interactuar con él y que sea más amena la experiencia



Figura 2 Diseño y digitalización de bocetos iniciales de los personajes de la aplicación.

Nota: Bosquejos diseñados por estudiantes de LIDTS.

En esta etapa, estudiantes de la Ingeniería en Desarrollo y Tecnologías de Software (LIDTS), quien colaboran en este proyecto, efectuaron trazos iniciales a lápiz para proponer la creación de seis personajes o avatares; posteriormente con el uso de herramientas digitales, generaron las imágenes de cada uno de ellos, en un formato de alta calidad y resolución.

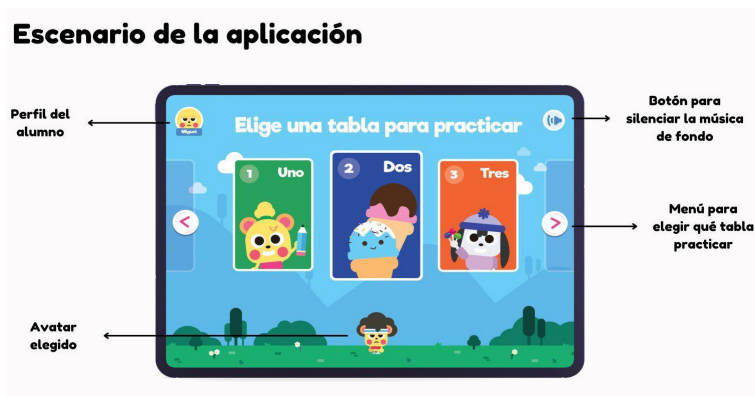


Figura 3. Escenario de la aplicación móvil de Tablas de Multiplicar.

Nota: Elaborado por estudiantes de LIDTS.

La Figura 3 muestra el escenario de la aplicación móvil, la cual está integrada por una interfaz de usuario que proporciona diferentes componentes para interactuar en tiempo real, desde un botón de control de audio, botones de navegación, avatar en movimiento y una sección del perfil de usuario.

APLICACIONES DE LECTOESCRITURA

La Universidad de la Rioja en México define la lectoescritura y su importancia para los niños (UNIR, 2024) como: *“Si queremos saber qué es la lectoescritura, primero debemos verla en un sentido amplio con respecto a las habilidades de leer y escribir. Aunque en los niveles básicos simplemente se basa en la habilidad de reconocer letras y comprender el significado de su agrupación en palabras, implica también la capacidad de expresarse a través de un texto; y hoy en día en el mundo digital, entendemos por qué es tan importante la lectoescritura”*. En cuanto a la importancia para los niños expresa: *“uno de los beneficios de la lectoescritura es la adquisición de nuevos conocimientos a través de la lectura, ya que, de esta forma, el niño puede comprender su mundo y aprender sobre una gran variedad de temas, más allá del aprendizaje escolarizado”*.

De acuerdo a lo manifestado por Irina Bokova, Ex Directora General de la UNESCO; la alfabetización ha sido considerada “como un conjunto de habilidades de lectura, escritura y conteo, pero el mundo digital exige nuevas competencias de nivel superior”; así mismo, en la Conferencia del Día Internacional de la Alfabetización 2017, celebrada en París, Francia, manifestó que “a nivel mundial existen cerca de 750 millones de personas son analfabetas, 63 % de ellos son mujeres que todavía carecen de las habilidades básicas de lectura y escritura” ([ONU], 2017). Así también, la información estadística publicada en el sitio web oficial de la ONU, no demuestra ser alentadora, según la ONU: “se prevé que el porcentaje de estudiantes que alcancen habilidades básicas de lectura al final de la escuela primaria aumente del 51 % en 2015 al 67 % en 2030. Sin embargo, se estima que en 2030 unos 300 millones de niños y jóvenes seguirán careciendo de conocimientos básicos de aritmética y alfabetización” ([ONU], 2016).

Considerando el contexto anterior, se propone un segundo proyecto tecnológico, dirigido a niños de nivel básico (primaria), en el que tratamos de “atraparlos” en la lectura a través de un catálogo de cuentos interactivos digitales. Por el momento, se han desarrollado dos cuentos, que servirán de base para construir una plataforma electrónica que permita la configuración de cuentos por parte del docente, sin necesidad de programar cada uno de ellos.

Se establecieron cuatro etapas para el desarrollo de este proyecto, siendo estas:

- Etapa uno: Crear cuentos originales, este trabajo lo están desarrollando los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía. Esperamos al menos 20 cuentos y se añadirán nuevos cuentos cada semestre, se ha solicitado que los cuentos estén asociados a tradiciones, mitos y ambientes locales bajo un enfoque de igualdad.
- Etapa dos: diseñar los personajes de cada cuento. Esta etapa es una de las más difíciles, ya que no contamos con diseñadores gráficos para diseñar los escenarios y personajes que se van a incorporar a los cuentos. En la figura 4 se aprecian algunos personajes y escenarios diseñados para esta aplicación móvil.

- Etapa tres: construir una plataforma que permita crear escenarios. A cada escenario se le debe indicar, cuál será la imagen de fondo, los personajes a desplegar y los movimientos que deben ejecutar los mismos, el texto a desplegar. Este escenario se debe almacenar en el sistema operativo. Finalmente, se debe generar un archivo con la secuencia de escenarios a desplegar en el dispositivo móvil.
- Etapa cuatro: Construcción del ejecutor de cuentos. Esta aplicación será la que va a interactuar con los niños, ya que ejecutará la secuencia de escenarios que se arma en la aplicación de la etapa tres. Construcción de las etapas dos a cuatro a cargo de estudiantes de la LIDTS.

Este proyecto requiere de la construcción de componentes independientes, capaces de ser configurados en tiempo real para diseñar diferentes escenarios personalizados acorde al temática del cuento; por tal motivo, se ha diseñado una colección de personajes, fondos, y elementos interactivos configurables que se observan en la figura 4.

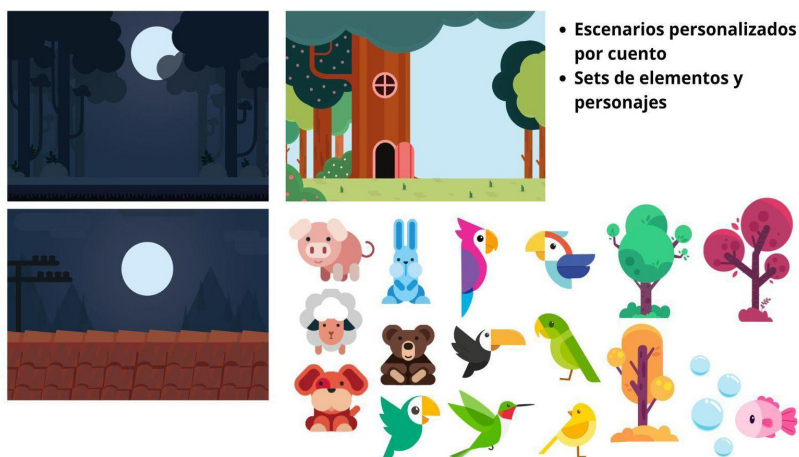


Figura 4. Personajes y escenarios diseñados para uno de los cuentos de la aplicación de lectoescritura.

Nota: Elaborado por estudiantes de LIDTS.

La figura 5 visualiza interfaces de usuario que corresponden a dos cuentos, observándose el resultado del uso y aplicación de los elementos configurables independientes: personajes, escenarios, fondos, entre otros; los cuales dan vida al relato de los cuentos, atrapando el interés de los niños a través de la interacción en tiempo real con la interfaz multimedia desarrollada, la cual es desplegada a través de una aplicación móvil, fomentando la lectura guiada y la comprensión de textos.



Figura 5. Interfaces de usuario de los cuentos interactivos de la aplicación de lectoescritura.

Nota: Diseños elaborados por estudiantes de LIDTS.

Reflexiones finales

Resulta claro que se presentan retos en el ámbito educativo desde la óptica de Equidad e Igualdad, ubicando a las niñas, niños y adolescentes como actores principales en el contexto de la inclusión. Las buenas intenciones no son suficientes cuando se observa un entorno complejo que afecta a nuestra sociedad, el docente tiene que afrontar las problemáticas cotidianas, por mencionar algunas: la debida atención a todos los niños con diversos problemas de aprendizaje, acceso limitado a herramientas didácticas digitales, escasez de materiales educativos y el alto número de niños matriculados por aula; generando como resultado la renuncia del docente o la falta de compromiso con el proceso de enseñanza.

Ante el inminente modelo mercantilista que caracteriza la educación y, en consecuencia, impacta en el ser humano, las instituciones y centros educativos juegan un papel fundamental en la evolución social; esto conduce a reflexionar de forma continua su inserción en la vida cotidiana, con el propósito de adecuarse a las exigencias del entorno social, político y cultural que le corresponde habitar; concebir nuevas perspectivas, programas, proyectos y estrategias de enseñanza. En ese sentido, las instituciones educativas deben asumir una actitud humanista que se distinga por promover la diversidad, la igualdad, y la equidad de oportunidades para toda la sociedad. Asimismo, es necesario propiciar las circunstancias que permitan una sana convivencia basada en respeto y la libertad de opiniones, con el fin de establecer estrategias de colaboración entre distintas instituciones.

Es necesario que las Instituciones de Educación Superior, adopten los ODS como directrices fundamentales para la elaboración de los planes de desarrollo institucional y proyectos académicos de gestión rectoral, considerando como eje transversal la Responsabilidad Social Universitaria. De este modo, los ODS y la RSU estarían vinculados mediante un modelo de planeación institucional, garantizando su respectivo cumplimiento.

El desarrollo de acciones entre grupo de académicos de perfil multidisciplinario, permite la generación de proyectos con un mayor alcance e impacto; estamos convencidos que partiendo de directrices instituciones

y con una visión de responsabilidad social, es posible obtener resultados importantes; lo anterior, se relaciona con los desarrollos tecnológicos que se abordan en el presente documento, mismos que han sido formulados desde su concepción bajo un enfoque social y alineados a una meta en específica de los ODS; y considerando las problemáticas actuales que repercuten en la población, considerando como principales: los altos índices de alfabetismo y la incorporación de niñas y niños migrantes (extranjeros) a escuelas de nivel básico. Los resultados de ambos proyectos, no deben tener limitaciones, y serán usados por todos los estudiantes interesados en la mejora de sus habilidades de lectoescritura y aritmética, sin importar raza, género o estatus migratorio.

Conclusiones

Para coadyuvar al cumplimiento de las metas establecidas en los Objetivos de Desarrollo Sostenibles (ODS), se requiere de un trabajo colaborativo e interinstitucional, aportando tiempo, esfuerzo y dedicación para el desarrollo de proyectos que permitan dotar a las niñas, niños y jóvenes de habilidades que les permitirán tener mayores oportunidades de acceder a un mercado laboral, una mejor calidad de vida y ser incluidos socialmente; para ello, es fundamental que adquieran las habilidades básicas de lectura, escritura y razonamiento aritmético; es por ello, que las estrategias mencionadas se basan en un esfuerzo colaborativo de académicos y estudiantes haciendo uso de diversas tecnologías emergentes, para generar aplicaciones móviles interactivas que representen una herramienta o mecanismo de apoyo, para que las niñas, niños y adolescentes nativos y migrantes en la región sur de México, desarrollen estas habilidades básicas que promueve los ODS.

Así también, es necesario un cambio en el paradigma actual de las Instituciones de Educación Superior, iniciando por el compromiso de contribuir al logro de los ODS, reestructurando sus programas educativos considerando los principios de la sostenibilidad y adoptando un enfoque basado en la responsabilidad social y humanista; que promueva entre la comunidad académica y estudiantil la generación de proyectos encaminados a dar

respuesta los desafíos de la alfabetización, igualdad y justicia racial que se vive en la región sur de México; estos nuevos programas educativos deben reconocer y respetar las diferentes condiciones de la población marginada, considerando la cultura, raza, género y condición, logrando la formación de una nueva generación de profesionales, con alto sentido de conciencia social.

Finalmente, concluimos que los esfuerzos para contrarrestar el racismo, y proporcionar una educación de calidad con equidad e igualdad, resulta ser una lucha en la cual debemos intervenir todos; es necesario la participación de actores políticos, académicos, investigadores, padres de familia y principalmente las instituciones educativas; todos desempeñamos un rol para construir una nueva sociedad, trabajando en unidad por el bien común con convicción y determinación.

Reconocimientos

En este apartado deseamos expresar un reconocimiento al esfuerzo, compromiso y creatividad que han demostrado, los estudiantes de la Ingeniería en Desarrollo y Tecnologías de Software, quienes participan en ambos proyectos señalados en este capítulo, siendo ellos: Irma Michelle Ayala Vázquez, Pedro Octavio Culebro Prado, Lizeth Guadalupe Rodríguez Rodríguez y José María Padilla Fernández, colaboradores en el desarrollo de aplicación “Dima Mundo – Tabla de Multiplicar”.

Así también, a los estudiantes: Emilia Zúñiga Losada, José Eduardo Orozco Cárdenas, Auri Yamel Gálvez Arévalo y Alberto Rafael Palomeque Avendaño colaboradores en el desarrollo de la aplicación móvil generadora de cuentos interactivos llamada Xooka, que significa lectura en la lengua Maya.

Finalmente, reconocer la valiosa colaboración y asesoría de los siguientes profesores universitarios: Mtro. Erwin Bermúdez Casillas, Mtro. Rene Servando Rivera, Roblero, y Dr. Martín Yoshio Cruz Nakamura.

Referencias

- Aguilar-Barojas, S. (2022). Objetivos de Desarrollo Sostenible y Responsabilidad Social Universitaria integrados en un modelo de Planeación Estratégica Emerging Trends in Education, (4) 8, 125-141. <https://doi.org/10.19136/etie.a4n8A.4780>
- Apple Inc. (2020). Conversations Discussion Guide: Serie de desafíos de aprendizaje: Cuaderno y guía de debate. <https://education-static.apple.com/geo/mx/cfc/conversations-discussion-guide.pdf>
- Apple Inc. (2023). Comunicado de prensa: La iniciativa de igualdad y justicia racial de Apple supera los 200 millones de dólares en inversiones, el doble del compromiso inicial asumido en 2020. <https://www.apple.com/mx/newsroom/2023/06/apples-racial-equity-and-justice-initiative-surpasses-200m-usd-in-investments/>
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados [ACNUR] (2009). La lucha contra el Racismo, Discriminación Racial, Xenofobia y formas conexas de intolerancia a través de un enfoque estratégico. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2010/7320.pdf>
- Bahn, J. (2021). Combatting Racial Discrimination in Emerging Humanitarian Technologies, International Organization for Migration (IOM). <https://weblog.iom.int/combating-racial-discrimination-emerging-humanitarian-technologies>
- Canseco, A. (2023). Chiapas, el estado más pobre del país según el Coneval. <https://www.elheraldodechiapas.com.mx/local/chiapas-el-estado-mas-pobre-del-pais-segun-el-coneval-9652059.html>
- Castilla, J. C. (2015). Tragedia de los recursos de uso común y ética ambiental individual responsable frente al calentamiento global. Acta bioethica, 21(1), 65-71. <https://dx.doi.org/10.4067/S1726-569X2015000100009>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU] (2022). Nueva migración, nuevos retos educativos. Educación en movimiento. 1(6). 2-21 <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/boletin-3/Boletin-6-2022.pdf>

- GobMX (2023). México, Canadá y Estados Unidos suscriben la Declaración sobre la Alianza de América del Norte para la Igualdad y la Justicia Racial. <https://www.gob.mx/sre/prensa/mexico-canada-y-estados-unidos-suscriben-la-declaracion-sobre-la-alianza-de-america-del-norte-para-la-igualdad-y-la-justicia-racial?idiom=es>
- Badillo, D. (2022). Tapachula se desborda: Migrantes no resisten precarias condiciones de espera y caminan hacia la frontera norte. <https://www.eleconomista.com.mx/politica/Tapachula-se-desborda-Migrantes-no-resisten-precarias-condiciones-de-espera-y-caminan-hacia-la-frontera-norte-20220610-0070.html>
- ElOrbe (2023). 10% de Alumnos en Escuelas de Tapachula son Niños Migrantes <https://elorbe.com/seccion-politica/local/2023/11/18/10-de-alumnos-en-escuelas-de-tapachula-son-ninos-migrantes.html>
- Foro Económico Mundial [WEF] (2023). Día Internacional de la Mujer: ¿Cuál es la diferencia entre equidad e igualdad?. <https://es.weforum.org/agenda/2023/03/dia-internacional-de-la-mujer-cual-es-la-diferencia-entre-equidad-e-igualdad/>
- Materón, S. (2016). Principios de equidad e igualdad: una perspectiva inclusiva para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad en Colombia. *Revista Colombiana De Bioética*, 11(1), 117–131. <https://doi.org/10.18270/rcb.v11i1.1817>
- National Education Association [NEA] (2021). Racial Justice in Education: Key Terms and Definitions. <https://www.nea.org/professional-excellence/student-engagement/tools-tips/racial-justice-education-key-terms-and-definitions>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] (2016). Objetivos de Desarrollo Sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] (2017). La tecnología digital es un instrumento para la alfabetización. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2017/09/la-tecnologia-digital-es-un-instrumento-para-la-alfabetizacion/>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] (s.f.). Combate el racismo. <https://www.un.org/es/fight-racism/background/the-road-to-fight-racism>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2009). Conferencia mundial sobre la educación superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), 14(3), 755-766. <https://www.scielo.br/j/aval/a/nncSJSnj8ZvJnXyqgtz5MBq/?lang=es>
- Ramos-Torres, D. I. (2021). Contribución de la educación superior a los Objetivos de Desarrollo Sostenible desde la docencia. Revista española de educación comparada, 37, 89-110. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27763>
- Sánchez, S. (2006). Para una teoría de la justicia, IV, La igualdad. Eikasia: revista de filosofía, II(7) [En línea]. Recuperado de: <http://revistadefilosofia.com/2teoriadelajusticiaIV.pdf>
- UNIR (2024). ¿Qué es la lectoescritura y cuál es su importancia? <https://mexico.unir.net/noticias/educacion/que-es-lectoescritura/>
- Vallaey, F., De la Cruz, C. y Sasía, P. (2009). Responsabilidad social universitaria: manual de primeros pasos. <https://publications.iadb.org/es/publicacion/14191/responsabilidad-social-universitaria-manual-de-primeros-pasos>
- Vallaey, F. (2021). Manual de Responsabilidad Social Universitaria. El modelo URSULA: estrategias, herramientas, indicadores. Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana (URSULA). <https://unionursula.org/wp-content/uploads/2021/06/2021-Manual-RSU-Modelo-URSULA-Esp.pdf>
- Zalnieriute, M. & Currs, T. (2022). How AI and New Technologies Reinforce Systemic Racism. <https://www.ohchr.org/sites/default/files/documents/hrbodies/hrcouncil/advisorycommittee/study-advancement-racial-justice/2022-10-26/HRC-Adv-comm-Racial-Justice-zalnieriute-cutts.pdf>

La importancia de la laicidad en el sistema educativo mexicano

The Importance of Secularism in the Mexican Educational System

Luis Alonso Hagelsieb Dórame*

Federico Hans Hagelsieb**

Resumen

La presente investigación gira en torno al contexto de la religiosidad y la educación en México, a partir de la evolución histórica que tuvo de ser un Estado confesional hacia un Estado laico, gracias a la separación entre el Estado y las iglesias. Pues bien, los antecedentes señalan que la religión católica era señalada como la única y la oficial en México a partir de la conquista española; sin embargo, gracias a dicha evolución socio-legislativa se logró la implementación de un verdadero pluralismo religioso, asegurando el derecho a la libertad religiosa, en el ámbito social y educativo.

Por lo anterior, se analiza cómo es que el derecho a la libertad religiosa ha impactado en el sistema educativo, resaltando la secularización de la sociedad impregnada de la educación laica, fomentando la igualdad entre las distintas ideologías.

Si bien es cierto, la problemática radica en garantizar una verdadera educación con base en los valores laicos, los cuales generan beneficios en pro de las y los ciudadanos mexicanos, toda vez que una educación laica que no es sinónimo de anticlericalismo y/o antirreligiosidad, sino todo lo contrario.

Para concluir que la educación laica basada en la democracia es esencial para una convivencia armoniosa, uniendo distintas ideologías religiosas y/o filosóficas con un mismo fin: la educación.

Palabras Clave: Educación laica, Estado laico, Libertad religiosa, Pluralismo religioso, Valores laicos.

Abstract

The present research focuses on the context of religiosity and education in Mexico, from the historical evolution of being a confessional State to a secular State, thanks to the separation between the State and churches. Well, the antecedents indicate that the Catholic religion was designated as the only and official one in Mexico since the Spanish conquest; however, thanks to this socio-legislative evolution, the implementation of true religious pluralism was achieved, ensuring the right to religious freedom in both the social and educational spheres.

Therefore, it analyzes how the right to religious freedom has impacted the educational system, highlighting the secularization of society imbued with secular education, promoting equality among different ideologies.

Indeed, the problem lies in guaranteeing a true education based on secular values, which generate benefits for Mexican citizens, considering that secular education is not synonymous with anticlericalism and/or anti-religiosity, but quite the opposite.

To conclude, secular education based on democracy is essential for harmonious coexistence, uniting different religious and/or philosophical ideologies with a common goal: education.

Keywords: Secular Education, Secular State, Religious Freedom, Religious Pluralism, Secular Values.

Introducción

De primer momento, y antes de abordar el tema de la libertad religiosa y pluralismo religioso en el sistema educativo en México durante 2000 a 2020, es de suma importancia tener en cuenta el contexto histórico nacional e internacional.

En relación con el marco internacional sobre la evolución de la libertad religiosa en la época moderna, países como, Estados Unidos de América, donde por una parte establecían el principio a la libertad religiosa, y por otra parte exigían el cumplimiento de deberes cristianos, generando así un estado aconfesional. (Virginia Bill of Rights, Section 16, 1776) Fue hasta 1791 en la primera enmienda donde se contempla una verdadera libertad religiosa y un estado laico, en la que no se establecía una distinción entre las asociaciones religiosas (Blancarte, 2008). Otro ejemplo es Francia producto de la revolución francesa en donde se establece la libertad religiosa siempre y cuando esté dentro del marco de la Ley. (Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano, Art. 10, 1789), posteriormente de modo positivo en la Constitución francesa de 1791.

En lo que compete a la libertad religiosa del Estado mexicano, este tuvo una gran influencia por parte de España, la cual tiene la monarquía parlamentaria como forma de gobierno en la cual la libertad religiosa no era un derecho del ciudadano si no un derecho exclusivamente del gobernante "*cuius regio eius religio*". Por ello, México desde la conquista en el siglo XVI estableció la religión católica como religión oficial del Estado mexicano, sin tolerar ninguna otra, por lo que se trataba de un estado confesional (Constitución de Cádiz, Art. 12, 1812) y fue hasta 1860 donde se genera una tolerancia hacia otras asociaciones religiosas, a pesar de que sigue la tendencia legislativa hacia la religión católica implícita en la norma. (Ley sobre la libertad de cultos, Art. 1, 1860). Un largo proceso sobre el derecho a la libertad religiosa en comparación con otros estados, hasta lograr la separación Estado-Iglesia, en donde se consagra la libertad de culto, pasando a un estado laico, no basado en la religión católica como tal. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Art. 24, 1917)

Siendo la libertad religiosa uno de los pilares de toda sociedad democrática, donde la laicidad conjuga con la tolerancia, respeto y libertad entre los ciudadanos y además genera resultados palpables en la sociedad, puesto que el estado laico sin libertad religiosa es una contradicción (Adame, 2012).

En virtud del análisis histórico realizado, se puede señalar que México, como resultado de la evolución legislativa en torno a la libertad religiosa, obtuvo tres diferentes estándares: Estado confesional, Estado aconfesional y finalmente Estado laico.

Y, ahora, ¿qué relación tiene el estado laico con México? El Estado mexicano tiene una población total de 126,014,024 millones de personas. En el que la religión católica es la más profesada con una población de 97,864,218, integrada por 47,275,522 hombres y 50,588,696 mujeres, mismos que representan el 77.7% de la población. (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2020). Sin embargo, gracias a la evolución al Estado laico existe un pluralismo religioso evidente y lo vemos reflejado en datos cuantitativos, ya que en México existen 36 cultos religiosos conformados por 9,619 asociaciones religiosas, de las cuales 1,311 asociaciones religiosas están establecidas en la Ciudad de México y se encuentran debidamente registradas ante la Secretaría de Gobernación. (Dirección General de Asuntos Religiosos, 2021).

Por lo anterior, el sistema educativo mexicano y el derecho a la libertad religiosa, ha abocado a su protección a partir del principio de laicidad sobre un Estado laico, por lo que es inevitable la correlación entre ambas.

Ahora bien, las obligaciones que posee el Estado mexicano en materia educativa son fundamentalmente la educación básica para las y los ciudadanos, además de ser universal, inclusiva, pública, gratuita y laica (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Art. 3, 2019) enfatizando en la fracción I “Garantizada por el artículo 24 la libertad de creencias, dicha educación será laica y, por tanto, se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa”. Por otro lado, la educación media superior y superior, es compromiso del Estado mexicano su promoción y la atención debida, incluyendo la protección a la libertad religiosa.

Por su parte, el ordenamiento jurídico mexicano determina que el derecho a la educación empata con el derecho a la libertad religiosa, estableciendo que la educación debe de ser laica y gratuita, garantizando la libertad de creencias y protegiendo el derecho de las y los ciudadanos a practicar su religión libremente. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Art. 3, 1917).

Respecto al marco jurídico internacional en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), se establece el derecho a la educación en su artículo 26 y la libertad religiosa en su numeral 18. Dicha declaración, es de carácter positivo, sin embargo, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), determina la “no discriminación” en el sector educativo por motivos religiosos en sus artículos 13 y 18. Por otra parte, la Convención Americana sobre Derechos Humanos (1969) en su artículo 12 menciona que las limitaciones en que se encuentra la libertad religiosa, siendo las necesarias para proteger la seguridad, el orden, la salud o la moral públicos o los derechos y libertades de los demás; ahora bien el Protocolo de San Salvador (1988) hace énfasis en la educación superior siendo accesible para todos sin discriminación, retomando los medios apropiados.

Por tanto, el objetivo de la presente investigación es abordar la implementación de la libertad religiosa en el contexto del sistema educativo mexicano.

Estado laico

A partir de lo anterior, al mencionar la evolución socio-religiosa que obtuvo México de pasar de un Estado confesional a un Estado aconfesional y hoy por hoy un Estado laico, es un gran avance dentro de las políticas públicas, debido a que ejerce la garantía para la paridad entre las asociaciones religiosas; además establece la tolerancia entre las mismas; por lo que se implementa la libertad religiosa a través de una real separación entre el Estado y las iglesias, es decir entre el poder secular y el poder religioso, generando así la neutralidad religiosa del Estado.

Dicha neutralidad religiosa estatal viene a desempeñar un papel crucial en la vida de las y los mexicanos, como bien señala Jorge Adame Goddard (2012): “La razón de ser del Estado laico es permitir la convivencia pacífica y respetuosa dentro de la misma organización política” (p. 27) o bien Blancarte (2008), al señalar al Estado laico “como un régimen social de convivencia cuyas instituciones políticas están legitimadas, principalmente, por la soberanía popular y ya no por elementos religiosos” (p. 31).

Por otra parte, el objetivo principal es la regulación del factor religioso, definido por Viladrich (1980) como:

“Aquel conjunto de actividades, intereses y manifestaciones del ciudadano, en forma individual o asociada, y de las confesiones, como entes específicos, que, tendiendo índole o finalidad religiosa, crean, modifican o extinguen relaciones intersubjetivas en el seno del ordenamiento jurídico, constituyéndose, en consecuencia, como factor social que existe y opera en el ámbito jurídico de la sociedad civil y que ejerce en ella un influjo conformado importante y peculiar” (p. 234).

Pues bien, al mencionar “Estado laico”, el Estado debe de asumir un rol neutral e imparcial dentro del territorio mexicano al respecto de las diversas religiones y promover en todo momento la tolerancia de estas en una sociedad democrática. El tomar un rol neutral, implica el establecimiento de las garantías de protección y abstención del Estado. Tesis: 1a. IV/2019. (2019, febrero).

Esto a su vez genera una obligatoriedad positiva por parte del Estado de generar condiciones óptimas para respetar los derechos humanos, en lo que corresponde a la presente investigación, la protección del derecho a la educación. Pues bien, la laicidad converge en la autonomía y soberanía del Estado respecto a cualquier dogma de fe o moral, siendo necesario aclarar que la laicidad en el sector educativo (o cualesquier otro) no es sinónimo de preceptos anticlericales y/o antirreligiosos; por tanto, la laicidad es una condición para la democracia. (Velasco, 2015).

La importancia de generar en el sistema educativo la laicidad, implica la implementación de una enseñanza moral distinta a la religiosa, es decir una educación moral sin religión, al no adoptar criterios de una u otra asociación religiosa, en otras palabras, que la formación de los estudiantes partiera de la moral pública formando ciudadanos de bien, y no a la formación de fieles y/o seguidores de algún culto público. (González y Arredondo, 2017).

Reformas educativas a partir del Estado laico correspondientes a la libertad religiosa

Ahora bien, una de las primeras disposiciones tendientes hacia un Estado laico se generó con la Constitución Federal (1857) en donde se menciona en su artículo 3 que la enseñanza es libre sin mencionar que debiese ser instruida por algún ente religioso, es decir, de forma independiente, el derecho a la educación respecto a la creencia religiosa, mencionado como un laicismo educativo.

Pero, fue con el Decreto del Congreso (14 de diciembre de 1874) en específico su artículo 1 “El Estado y la Iglesia son independientes entre sí” y también en su artículo 4 “La instrucción religiosa y las prácticas oficiales de cualquier culto, quedan prohibidas en todos los establecimientos de la Federación, de los Estados y de los Municipios. Se enseñará la moral en los que, por la naturaleza de su institución, lo permitan, aunque sin referencia a ningún culto”. Sin embargo, no prohibió la docencia de los ministros religiosos en las escuelas oficiales, por lo que se realizó su exclusión en 1888 mediante ley.

Cabe destacar que dichas disposiciones en torno a la laicidad educativa no fueron de manera sucinta, si no periódica, dada la relevancia del momento histórico, teniendo como sujetos principales: alumnos, alumnas, profesores, autoridades educativas, padres y madres de familia, y también a los ministros de asociaciones religiosas.

En lo que respecta a la Constitución Federal de 1917 en su artículo 3 señala que “La enseñanza es libre, pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación (...) Ninguna corporación religiosa, ni

ministro de algún culto, podrá establecer o dirigir escuelas de instrucción primaria”. (Constitución, 1917, Art. 3). Generando una prohibición a las asociaciones religiosas y, por ende, a los ministros religiosos a la impartición de clases, lo anterior, para asegurar que el sistema educativo estuviese fuera de cualquier doctrina o adoctrinamiento religioso.

Sin embargo, la reforma del artículo 3 de 1934 determina “excluir toda doctrina religiosa” del sistema educativo tanto público como privado. Por otra parte, la reforma del artículo 3, pero de 1946, entre líneas menciona que la educación laica es aquella que se mantiene ajena a cualesquier asociación religiosa; y finalmente, con la reforma de 1993 y del 2002 del citado numeral no menciona la prohibición de escuelas privadas, generando principios fundamentales de laicidad, específicamente la libertad de conciencia y la igualdad jurídica.

A partir de dichas reformas, Pérez Sánchez (2012) menciona que “normativamente, se abrió la educación como un mercado de rentabilidad económica a la inversión privada estableciendo mejores condiciones para la difusión de una moral cristiana en el ámbito de la institución escolar”. (p. 89)

Secularización en México

Ahora bien, la secularización que México tuvo, tiene y tendrá es relevante, debido a los cambios constantes tanto de la sociedad como de la norma jurídica. Pues bien, la secularización se encuentra integrada por dos figuras que denotan importancia: la secularización de la sociedad que converge en torno a la forma de vida de las y los ciudadanos que se desvinculan con las prácticas de las asociaciones religiosas y retoman prácticas “sociales, culturales o tradicionales” que no corresponden específicamente con las normas religiosas; lo anterior, se puede ver de manera efímera, con la decadencia de la asistencia de los fieles a las instituciones religiosas, o bien, el rechazo de los métodos conceptivos y/o las nuevas figuras de matrimonio que se encuentran en la actualidad.

Y, por otra parte, que la secularización del Estado es la separación entre el Estado y las iglesias establecida por la normatividad jurídica, generando así, por una parte, la inexistencia de “religión oficial”, y por otra parte, la

nula capacidad de que los ministros de asociaciones religiosas intervengan o influyan en las políticas públicas estatales (da Silveira, 2012).

Lo anterior se ve reflejado en el Estado mexicano, en donde la secularización estatal persiste, sin embargo, la secularización por parte de la sociedad no tanto, debido a la fuerte tendencia hacia la religión católica.

A manera de reflexión, el derecho a la libertad religiosa requiere de la secularización estatal, debido a que sí existe una religión oficial, se generaría una discriminación afectando el principio de igualdad de los entes religiosos, y no existiese el pluralismo religioso como tal (destacando que, si no existe prohibición, existe).

Educación laica

La laicidad es un elemento esencial dentro de los sistemas educativos, generando así los “valores laicos”, pues bien, dichos valores no se identifican con alguna asociación religiosa y/o filosófica; más bien, son de común denominador.

La educación laica, como tal, supone la neutralidad por parte del Estado y de las instituciones educativas, para que todas y todos puedan ser tratados como iguales, sin discriminación o estigmatización. Donde aboca el derecho a la libertad religiosa, siendo la facultad determinante de creer o no creer en algo, de expresarlo o no, sin ningún tipo de discriminación, más que toda la unificación de personalidades espirituales o no, en un mismo plano.

La obligatoriedad Estatal supone la laicidad en los sistemas educativos, pues bien, siendo meramente de carácter universal, buscando como objetivo el interés común sin distinción alguna, permitiendo así la coexistencia de varias creencias religiosas y/o filosóficas en una misma institución educativa. Como bien menciona Pena-Ruiz (2002) “La laicidad pone de relieve lo que une a los hombres antes de valorar lo que los divide”. (p. 33)

Es decir que, el sistema educativo a partir de la laicidad, denominado como “escuela laica” propone la autonomía personal respecto a temas de cultura y tradición; lo anterior no es sinónimo de “antirreligiosa”, sino más bien significa “libre de presión”. Los fines de la escuela laica son la verdad, la justicia, a partir de un racionalismo crítico.

La escuela laica, con base a sus principios, incluye temas sensibles de la vida en sociedad como la sexualidad, el matrimonio, interrupción del embarazo, uso de estupefacientes, entre otras tantas. Y como objetivo tiene el libre desarrollo de la personalidad, atendiendo a que no se debe de imponer un modelo particular de vivir la vida, si no de reconocer el derecho a escoger libremente a partir de la propia ética de vida, sin dañar a terceros, permitiendo la coexistencia personal de libertades.

En el marco de una sociedad multicultural y por ende socio-religiosa, Toruaine (2005) menciona que:

El laicismo fue y es un elemento esencial de lo que se puede llamar el espíritu republicano, es decir, el descubrimiento de criterios de evaluación de los individuos y las instituciones en términos de bien común, de interés público, de patriotismo, de normas sociales dominantes, y también de racionalidad del ser (p. 164).

Enfatizando que además de proteger los derechos de igualdad, también protege los derechos de diferencia.

Se señala que la educación laica busca unir a la sociedad en parte de una pluralidad cultural e ideologías distintas en un mismo territorio (sistema educativo), partiendo del bien común, la igualdad y el respeto a la diferencia.

Al respecto, Morales y Victorino (2018) señalan que:

La laicidad es una forma de vida basada en la libertad de conciencia, el bien común, la igualdad y el respeto a la diferencia; define los límites entre los ámbitos público y privado, por lo que promueve todas las expresiones, ya sean espirituales o filosóficas, y se opone a todo intento por imponer y tratar de establecer una hegemonía en la heterogeneidad. La laicidad no es una convicción más entre las posibilidades existentes; es una forma de vida que promueve la existencia de convicciones en un marco de igualdad e imparcialidad (p. 95).

A continuación, de manera concreta se presentan cinco puntos que fortalecen a la sociedad a partir de una educación laica, que busca unir a partir de las diferencias estructurales (Morales y Victorino,2018).

Primero. Al presentar una educación laica ajena a cualquier doctrina religiosa generada por un país democrático (México), se busca en sí la superación económica, social y cultural, evitando situaciones de racismo, discriminación o menoscabo de la dignidad humana, a partir de la convivencia humana en el sistema educativo. Pues bien, para que exista una democracia verdadera, debe de existir laicidad en los sistemas educativos; por otra parte, cuando se promueve la laicidad en los sistemas educativos, se promueve la democracia.

Segundo. El tema de la formación de valores en los sistemas educativos es diverso; sin embargo, se presenta la formación de valores laicos, por ejemplo: libertad, igualdad, respeto a la vida, justicia, solidaridad, tolerancia y honestidad, entre otros señalados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Dichos valores laicos no pueden ni deben ser catalogados como religiosos o antirreligiosos, más bien deben de ser catalogados como valores laicos a partir del bien común en donde cada una de las ciudadanas y ciudadanos se puede identificar sin importar el tema religioso o filosófico que mejor le venga a bien. Unir a partir de las diferencias por medio de los valores laicos.

Tercero. La formación racional individual de los estudiantes, cuyos principales objetivos son analizar, reflexionar, criticar y decidir a partir de sus propios ideales por medio de la libertad de conciencia en sociedad, es decir, de lo particular a lo colectivo. Los sistemas educativos son una plataforma para que las y los educandos analicen ideas, comparen situaciones, critiquen posturas, elijan ideologías sin que se les instruya de manera positiva alguna; pues bien, es una guía de pensamiento crítico-reflexivo indispensable para una educación laica que promueve las diversidades ideológicas, aceptando a quien llegase a pensar diferente, sin tener como fin la imposición de pensamientos.

Cuarto. Convivencia armónica en los sistemas educativos. Partiendo de ello, se busca entre la multiplicidad de ideologías se obtendrá a partir de

los valores laicos, la libertad de conciencia, el pensamiento crítico-reflexivo y el bien común. Identificando de manera somera las circunstancias que pertenecen a la esfera pública y privada, o bien, lo colectivo y lo particular, denotando la diferencia del bien común (público) y la ideología (privado). Pues bien, el sistema educativo, a partir de la educación laica, es un espacio para todos y todas, sin importar convicciones o afinidades religiosas-filosóficas, siendo reunidos por el simple hecho de recibir educación.

Quinto. Identidad de las y los mexicanos a partir de los sistemas educativos conformados por la educación laica. Siendo participantes de una comunidad nacional con identidad propia, la educación laica forma a las y los estudiantes en valores laicos, unificando los criterios civiles, como a bien señala Blancarte (2000), “Los nuevos estados nacionales han buscado, desde su fundación, la construcción de una identidad común que pase por encima de esas diferencias de convicciones” (p. 148). Haciendo referencia al multiculturalismo del sistema educativo para fortalecer la identidad nacional a partir de una educación cívica impregnada de los valores laicos.

Pues bien, estos cinco puntos fortalecen a la sociedad a partir de una educación laica, buscando unir a partir de las diferencias a la sociedad, en busca de un equilibrio entre distintas ideologías, partiendo del bien común, del respeto y la tolerancia, como a bien señala Jürgen Habermas (2003) “Debemos respetar en el otro también al conciudadano aun cuando consideremos falsos tanto su fe como su pensamiento y mala la correspondiente conducta vital” (p. 7).

Conclusiones

A partir del análisis realizado en la presente investigación, en donde se abordó el tema del derecho a la libertad religiosa y su influencia en los sistemas educativos en el contexto mexicano.

Primeramente se realizó un análisis histórico relativo al derecho a la libertad religiosa, donde México a partir de la conquista española era un Estado confesional, perneando a la sociedad a la creencia de la religión católica, para después ser un Estado aconfesional, en donde a pesar del

reconocimiento de otras asociaciones religiosas, la religión católica era la oficial, y, por último, un Estado Laico en donde se obtiene el principio de laicidad, el cual fue implementado en los sistemas educativos para así generar una educación laica, a partir de las reformas legislativas que se tuvieron del artículo 3 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, protegiendo el derecho a la educación laica.

Dada la realidad socio-religiosa que se tiene en México con un vasto número de seguidores de la religión católica, es de suma importancia abordar, proteger y procurar el derecho a la educación a partir de la libertad de conciencia y de pensamiento, como también la obligatoriedad por parte del Estado en su rol neutral, siendo crucial para una convivencia pacífica y enriquecimiento socio-religioso, partiendo del respeto y la tolerancia.

Dentro de los sistemas educativos también se debe preservar el derecho a la libertad religiosa, partiendo de la multiplicidad de asociaciones religiosas que existen, esto, para fomentar una convivencia pacífica en México, obteniendo así un pluralismo religioso adaptado a los tiempos modernos. Fundado en el principio de laicidad, cuyo objetivo es promover y proteger la diversidad religiosa y/o filosófica.

Por tanto, la educación laica tiene como guía la neutralidad del Estado laico, generando así la autonomía de los sistemas educativos para obtener una coexistencia pacífica entre diversas ideologías, fomentando el desarrollo individual y el pensamiento crítico, fortaleciendo la democracia a partir de los valores laicos.

El sistema educativo laico no solo garantiza la igualdad de derechos, sino que también fomenta el respeto por las diferencias y contribuye a la construcción de una sociedad más justa y tolerante. En este sentido, la libertad religiosa y la educación laica son elementos esenciales para fortalecer la democracia y la cohesión social en México.

Referencias

- Adame Goddard, J. (2012). Estado laico y libertad religiosa. Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- Blancarte, R. (2008). Libertad religiosa, Estado laico y no discriminación. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.
- Constitución de Cádiz. (1812). Cortes Generales Constituidas.
- Constitución Francesa. (1791). Asamblea Nacional Constituyente.
- Constitución Política de los Estado Unidos Mexicanos. (1917). Congreso Constituyente.
- Convención Americana sobre Derechos Humanos. (1969).
- Da Silveira, P. (2012). Libertad de enseñanza, libertad religiosa, secularización y laicidad: límites confusos y falsas asociaciones. *Páginas de Educación*, 5(1), (pp. 17-35).
- Declaración de los derechos del Hombre y del Ciudadano. (1789). Asamblea Nacional Constituyente.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos. (1948).
- Decreto del Congreso. (14 de diciembre de 1874).
- Dirección General de Asuntos Religiosos. (2021) *eclesiástico del Estado español*.
- González Villareal, R., y Arredondo, A. (2017). 1861: la emergencia de la educación laica en México. *Historia Caribe*, XII(30), (pp. 25-49).
- Habermas, J. (2003). De la tolerancia religiosa a los derechos culturales. *Claves de la razón práctica*, (129), (p. 7).
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). Censo de población y vivienda.
- Ley sobre la libertad de cultos. (1860). Benito Juárez.
- Morales García, J. y Victorino Ramírez, L. (2018). Educación laica: ¿Por qué y Para qué?. *Revista EDUCA-UMCH*, (12), (pp. 89-112).
- Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. (1966).
- Pena-Ruiz, H. (2002). Lecciones de la laicidad francesa, la laicidad como principio fundamental de libertad y de igualdad. En J. R. Blancarte (Ed.), *Estado laico, democracia y libertades* (pp. 31-43). Colección Cámara de Diputados.

- Pérez Sánchez, S. (2012). Educación laica en el sistema educativo mexicano: entre la omisión, la ambigüedad y el conflicto. *Páginas de Educación*, 5(1), (pp. 79-95).
- Protocolo de San Salvador. (1988).
- Tesis: 1a. IV/2019. (2019, febrero). *Gaceta del Seminario Judicial de la Federación*, Décima época, t. I, (p. 772).
- Velasco Ibarra Argüelles, E. (2015). *Estado laico mexicano: Un ideal deslucido en busca de sentido*. Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Viladrich, P. (1980). Los principios informadores del Derecho eclesiástico español, *Derecho*.
- Virginia Bill of Rights. (1776). Convención de Delegados de Virginia.

Políticas universitarias para promover el acceso y permanencia a la educación pública superior en México

University policies to promote access and permanence to public higher education in Mexico

Dra. Liliana Getzali Pérez Munguía
Dra. Eva Grissel Castro Coria

Resumen

El objetivo de este trabajo es analizar las acciones específicas que las Universidades Públicas Estatales Autónomas de México llevan a cabo para apoyar la permanencia y el desempeño de los estudiantes, con el fin de favorecer la equidad educativa. Por tal motivo, la metodología propuesta está basada en un análisis con enfoque mixto (cualitativo y cuantitativo), ya que se recolectó información documental contenida en Planes de Desarrollo Institucionales (PDI) vigentes al 2024. Los principales resultados obtenidos muestran que el 100 % de las instituciones educativas sujetas de estudio llevan a cabo al menos una acción que contribuya a fortalecer la equidad en la educación superior. Las becas otorgadas con tal fin están relacionadas con resarcir las vulnerabilidades económicas, por origen étnico o discapacidad, aunque, por otro lado, también están vinculadas al mérito académico, artístico y deportivo. Las líneas de acción son heterogéneas, debido a que cada universidad tiene autonomía para formular sus propios Planes de Desarrollo Institucionales. Sin embargo, cada acción institucional contribuye a reducir las desigualdades educativas y sociales del país.

Abstract

The objective of this work is to analyze the specific actions that the Autonomous State Public Universities of Mexico carry out to support the permanence and performance of students, in order to promote educational equity. For this reason, the proposed methodology is based on an analysis with a mixed approach (qualitative and quantitative), since documentary information contained in Institutional Development Plans (PDI) valid until 2024 was collected. The main results obtained show that 100% of the educational institutions subject to study, carry out at least one action that contributes to strengthening equity in higher education. The scholarships awarded for this purpose are related to compensating for economic vulnerabilities due to ethnic origin or disability, although, on the other hand, they are also linked to academic, artistic and sporting merit. The lines of action are heterogeneous, since each university has autonomy to formulate its own Institutional Development Plans. However, each institutional action contributes to reducing educational and social inequalities in the country.

Palabras clave: Equidad educativa, autonomía universitaria, becas universitarias, planes de desarrollo institucionales, inclusión

Keywords: Educational equity, university autonomy, university scholarships, institutional development plans, inclusion

Introducción

Esta investigación pretende describir cómo las universidades públicas autónomas en el Estado mexicano pretenden contribuir al cuarto objetivo de Desarrollo Sostenible, establecido en 2015 por la Organización de las Naciones Unidas, el cual busca garantizar la educación inclusiva, equitativa, de calidad y universal. Dicho objetivo tiene relación con derechos sociales y humanos promulgados en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, especialmente con el derecho a la educación, mencionado en el artículo tercero.

Para ello, esta investigación se divide en un primer apartado teórico que analiza la educación pública en México desde un contexto teórico y normativo. Por lo tanto, se describe cómo en 1917 la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos es promulgada con una base que fomenta el desarrollo de derechos sociales y a lo largo de más de 100 años el artículo tercero constitucional que garantiza el derecho a la educación ha tenido 11 reformas, las cuales han plasmado la forma en que el estado considera que la educación debe impartirse, desde una vertiente socialista hasta la construcción de una educación humanista, justa, que fomenta el amor a la patria y digna.

Lo anterior es así, derivado de la reforma en materia de derechos humanos del 2011; en ese mismo orden de ideas, este apartado teórico estudia los derechos de igualdad desde la configuración de igualdad sustantiva, en donde se reconoce que existe un desarrollo histórico diferenciado y, ante ello, el Estado debe eliminar brechas de desigualdad generando políticas públicas que, por su naturaleza, son discriminatorias, buscando la justicia distributiva.

También se analizan las políticas públicas mexicanas en materia educativa, específicamente aquellas que surgen de Planes Nacionales de Desarrollo y que pretenden establecer programas de inclusión y fomento a la educación; además se presentan las políticas universitarias. Estas políticas son necesarias y obligatorias, debido a que la Ley General de Educación Superior establece en su artículo décimo los principios y criterios que requiere la educación superior y las políticas que éstas deben formular; por lo cual, debe señalarse la importancia de contar con autonomía universitaria, lo que implica la facultad de autogobernarse y la construcción de planes y programas para que la educación superior logre los objetivos del artículo tercero constitucional.

Una vez construido este apartado teórico, se presenta el apartado metodológico, que consiste en un estudio mixto en donde se recaba información de 32 planes de desarrollo de universidades públicas autónomas para apoyar la permanencia y desempeño de los estudiantes con el fin

de favorecer la equidad educativa, se normalizan los datos mediante un análisis dicotómico y se presentan los hallazgos y conclusiones.

De los resultados del análisis metodológico, es decir, de los casos de estudio de los planes de desarrollo institucional de estas 32 universidades autónomas, se desprende 17 tipos de becas, en tres dimensiones, que pretenden favorecer el desarrollo universitario a través de la primera abarca:

1. Mérito académico o excelencia
2. Apoyo a los deportes arte y cultura
3. Desarrollo de movilidad
4. Emprendimiento

La segunda, pretende favorecer a un sector que históricamente ha estado en desventaja

- Desventaja económica
- Estudiantes indígenas
- Con discapacidad
- Apoyo a madres solteras
- Apoyo por orfandad

Y un tercer grupo de becas fomenta el desarrollo mediante

- Hospedaje
- Manutención
- Transporte
- Titulación
- Inscripción de idiomas
- Salud física y mental
- Inscripciones ciclo escolar
- Servicio social y prácticas profesionales

En consecuencia, se resalta cómo las universidades públicas con autonomía pueden implementar políticas públicas universitarias que contribuyen al desarrollo de la educación en el contexto regional, que derivan

de un análisis de la propia comunidad universitaria, es decir, dejan de ser centralizadas por el gobierno estatal o federal, surgiendo del contexto universitario, del problema universitario y de los propios universitarios, lo que permite encontrar soluciones, estableciendo políticas desde la gobernanza universitaria, para mejorar las condiciones y otorgar oportunidades a los estudiantes.

Lo que también implica que los Planes de Desarrollo Institucional tienen líneas de acción definidas en función de las necesidades universitarias, y esto es así, debido a que las universidades están distribuidas en diversas regiones geográficas del Estado Mexicano, por lo que los programas de estudio se construyen para atender las necesidades específicas de cada región; así, las políticas y líneas de acción de los Planes de Desarrollo Institucional se formulan para responder a las necesidades regionales en las que se centra cada universidad, y, por ende, la educación.

La educación pública en México

El Estado mexicano desde la promulgación de la constitución en 1917 ha sido pionero en garantizar derechos sociales, no solo como una pretensión de fomentar los derechos laborales y económicos, sino como una necesidad de generar individuos capaces, con conocimientos, para determinar de manera independiente estructuras de vida, otorgando así mejores condiciones. Esto no es otra cosa que un apartado de oportunidades que se garantizan desde la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (*Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, 1917).

Es así que, desde 1917 hasta la reforma en materia de derechos humanos que ocurrió en 2011, el derecho a la educación ha transitado de manera progresiva y, ante ello, se ha reformado en once ocasiones. Y lo anterior es así, porque la educación surge como una obligación del Estado que la sociedad ha demandado, por lo que ha transitado de ser un privilegio para ciertos grupos a una necesidad colectiva, lo que no es otra cosa

que garantizar el principio de universalidad en la educación, convirtiéndose en un derecho humano.

Por lo anterior, el Estado reconoció el derecho a la educación en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), emitida el 5 de febrero de 1917, en su artículo 3º y a lo largo de estas once reformas el derecho a la educación ha tenido cambios derivados de cómo el Estado entiende la educación y cuáles son las necesidades sociales que demanda el contexto de la educación. Por ejemplo, en el texto original (1917) se establecía que la enseñanza es libre y se dará en establecimientos oficiales.

Sin embargo, el 13 de diciembre de 1934 se genera la primera reforma del artículo tercero constitucional y se establece que la educación que impartirá el Estado deberá ser socialista, excluyendo cualquier doctrina religiosa y las actividades de enseñanza deberán ajustarse a este contexto socialista. Después se reforma al artículo tercero y se elimina el contexto de educación socialista, modificándolo por un nuevo concepto de educación, que consiste en desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano, fomentando el amor a la patria, la solidaridad y la independencia y la justicia.

Por lo que a la tercera reforma del artículo 3 de la CPEUM, en 1980, se modifica la fracción VIII y establece que las universidades y demás instituciones de educación superior serán autónomas, generando el principio de autonomía universitaria, descrita a nivel constitucional como la facultad y responsabilidad de gobernarse a sí mismas, con la pretensión de educar e investigar y difundir la cultura, respetando la libertad de cátedra e investigación, discusión de las ideas, determinando planes y programas y fijando los términos de ingreso. Años más tarde, esta fracción terminó siendo la fracción VII que actualmente rige a las universidades públicas autónomas.

El principio de autonomía es fundamental para la existencia de las universidades públicas en México, en virtud de que les permite autogobernarse para lograr fines que la educación busca, con una mirada inclusiva, considerando los grados de desventajas de las regiones en México, lo que ha permitido instituir que las universidades en México tienen autonomía

plena en el ejercicio de su actividad educativa y en la administración de su patrimonio; de esta forma, el Estado enfocó sus esfuerzos en crear los instrumentos legales que le permitiera dotar de un marco normativo a todas las universidades que se habían creado.

Por lo anterior, en la Ley General de Educación (*H. Congreso de la Unión, 2017*) como un referente normativo para regular a las instituciones así, y años más tarde se publicó la Ley General de Educación Superior (*Ley General de Educación Superior, 2021*), reglamentaria del artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos que establece las bases para garantizar el ejercicio de la educación superior y genera los criterios orientadores para el desarrollo de las políticas públicas educativas que permitan el acceso a los diferentes grupos sociales (Comisión de Formación Continua de España, 2010).

Derechos de igualdad en la educación

Hablar de diferentes grupos sociales es una realidad en el Estado Mexicano, porque históricamente ha existido un desarrollo diferenciado y esto está reconocido a nivel constitucional y en diversos instrumentos como tesis, sentencias y jurisprudencias que ha emitido la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN), es decir, el máximo tribunal constitucional en el Estado Mexicano, quien ha reconocido la presencia de desigualdades, por lo que se generan instrumentos normativos que obligan a revertirlas.

Para entender lo anterior, se analizan los artículos 1° párrafo quinto y 4° primer párrafo, que conciben normas que imponen obligaciones concretas a los poderes públicos para actuar en un marco de igualdad, en donde el artículo 1° párrafo quinto de la CPEUM prohíbe la discriminación por categorías prohibidas (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019^a, art. 1°) evitando cualquier trato diferenciado que ponga a un sujeto en alguna posición de ventaja o desventaja sobre el otro y el artículo 4° primer párrafo señala que hombres y mujeres son iguales ante la ley (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019^a, art. 4°), lo que implica que el Estado Mexicano reconoce el derecho a la igualdad y a la no discriminación (PIDCP, n.d art. 2.2.; PIDESC, n.d.-b, art 2.1), ante

ello, no pueden existir actos de discriminación, que pongan en estado de ventaja o desventaja los derechos y libertades de las personas.

Pero esto no es del todo cierto, pues el principio de igualdad tiene un carácter que subyace a la estructura constitucional (CADH - OEA, 1969, art. 1º, 2º); en donde se acepta la igualdad sustantiva o de hecho (SCJN, 2014b) y la igualdad formal o de derecho (SCJN, 2014b) reconociendo que, históricamente, ha existido un trato diferenciado, es decir, que existen sujetos que están en una posición privilegiada y aquellos que están en una posición de desventaja social, económica y en pobreza extrema.

Entonces, para pretender una igualdad formal o de derecho, se tiene que pensar y actuar desde la igualdad sustantiva o de hecho, en donde es importante establecer políticas públicas o acciones de gobierno que pudieran considerarse discriminatorias pero que pretenden eliminar esta brecha de desigualdades, otorgando oportunidades a aquellos que las necesitan, para favorecer a ciertos sectores que han estado históricamente en desventaja, generando elementos como el mínimo vital (SJF, 2013, 2016) que permiten al sujeto desarrollarse y obtener oportunidades, pretendiendo un desarrollo de vida plena y, en este contexto, surgen las políticas públicas desde un apartado discriminatorio con un objetivo; lograr la igualdad de hecho.

Para lograr lo anterior, el Estado tiene la obligación de llevar a cabo actos que otorguen oportunidades (PNUD, 2016), lo que se conoce como “acción positiva” (PNUD, 2016, p. 9, 13) para reducir la brecha de desigualdades (Sen, 2000) e igualar las condiciones sociales de bienestar (Rawls, 2012). En este sentido, en México resulta válido dar un trato desigual *de iure* o *de facto*, generando actos específicos de discriminación inversa para el goce y ejercicio de los derechos humanos (SCJN, 2014b).

En materia de educación, esto se traduce a que las universidades públicas, en el empeño de cumplir con la función formativa que tienen encomendada, deben realizar acciones para fomentar la educación desde el apartado de Derechos Humanos (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019), lo que implica cuidar de la dignidad de la persona, reconocida en diversos tratados internacionales (DADDH, 1948). Para lograr lo

anterior, las Universidades Públicas dotadas de Autonomía deben generar políticas universitarias para fomentar la educación y el libre desarrollo de la personalidad (SJF, 2014b).

Políticas públicas educativas en México

En México existen varias políticas públicas que están definidas en planes nacionales de desarrollo y que son aplicadas por autoridades ejecutoras. Esto es así, en virtud de los niveles de educación que se implementan en México. Por ejemplo, el Plan Nacional de Desarrollo para el periodo 2019-2024 crea los programas de Bienestar de las Personas Adultas Mayores, Pensión para Personas con Discapacidad, Becas para el Bienestar Benito Juárez, Construyendo el Futuro, Escribiendo el Futuro, Programa Nacional Sembrando Vida, de Reconstrucción, Desarrollo Urbano y Vivienda y Tandas para el Bienestar, con un eje orientador para materializar el derecho a la educación, la salud para toda la población y, la obtención de paz, y bienestar (DOF, 2019). Para lograr, específicamente, el tema de la educación, se diseña e implementa el Programa Sectorial derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 que se encomienda a la Secretaría de Educación Pública (SEP).

La SEP atiende todos los niveles de educación, es decir, la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior y, en el caso de universidades, se cuenta con la Subsecretaría de Educación Superior (SES), que pretende fortalecer la calidad de la educación superior y ampliar la cobertura, incrementando el número de becas para estudiantes de bajos recursos, y a su vez, esta Subsecretaría cuenta con la Dirección General de Educación Superior Universitaria e Intercultural, pero estas políticas federales no son las únicas; existen políticas estatales que pretenden revertir la desigualdad de hecho, generando oportunidades para materializar el derecho a la educación.

Políticas Universitarias

Las políticas universitarias surgen de la autonomía universitaria, que permite a las instituciones de educación superior generar planes y programas y

acciones específicas que fomenten el desarrollo de la educación desde su vertiente de derechos humanos. Esto implica fomentar la educación. A esto se le añade el hecho de que las universidades gozan de recursos propios.

Para aclarar lo anterior, debe referirse que, si bien es cierto que se otorgan subsidios federales y estatales, el contexto de autonomía permite que las universidades obtengan otros tipos de recursos y administren su patrimonio. Ante ello, pueden generar políticas universitarias, pagadas con recursos universitarios, que fomenten el desarrollo de sus obligaciones, esto es, la educación inclusiva, no sólo porque están obligadas a nivel constitucional, sino porque Ley General de Educación Superior (*Ley General de Educación Superior*, 2021) señala como ejes rectores la formulación de políticas universitarias, específicamente en el artículo 10 de la Ley General de Educación Superior que establece los criterios fundamentales para la elaboración de políticas en materia de educación superior en México.

Estos criterios abarcan aspectos como la inclusión social para garantizar el derecho a la educación, considerando que las universidades atienden a una gama muy diversa de ciudadanos, en regiones diferentes y con la intención de atender las demandas sociales y económicas regionales o locales, se deben implementar políticas universitarias desde la visión del gobierno universitario, que responden a las demandas de la comunidad y al sujeto que habita en esa región, considerando las necesidades y características de la comunidad universitaria, para garantizar un impacto significativo.

Metodología

La metodología se llevó a cabo con un enfoque cualitativo y cuantitativo, siguiendo los siguientes pasos:

1. Recabar información: Se descargaron de las páginas oficiales los 32 Planes de Desarrollo Institucionales (PDI) vigentes al 2024.
2. Delimitar los datos a analizar: De los PDI, se identificaron las acciones que llevan a cabo las Universidades Públicas Autónomas de México para apoyar la permanencia y el desempeño de los estudiantes, con el fin de favorecer la equidad educativa.

3. Se normalizaron los datos: Mediante la construcción de una base de datos cuyo puntaje fue dicotómico.
4. Se presentaron los resultados, hallazgos y conclusiones.

En cuanto a la parte cualitativa, para otorgar un valor cuantitativo dicotómico se consideró que las universidades tuvieran registrada en su PDI al menos una línea de acción relacionada con las becas institucionales otorgadas al alumnado para que puedan permanecer estudiando y así favorecer la inclusión social en las universidades. Con las líneas de acción mencionadas de dichos PDI, se procedió a construir la base de datos mediante un padrón en una escala de números enteros de:

0 = No

1 = Sí

Para proceder del análisis cualitativo al análisis cuantitativo, los puntajes de las líneas de acción se normalizan, y se suman de 0-100%. Es por eso que se considera una metodología mixta de método específico exploratorio, descriptivo e interpretativo. La desagregación de los puntajes obtenidos, analizando las líneas de acción de las Universidades Públicas Autónomas de México para apoyar la permanencia y el desempeño de los estudiantes, con el fin de favorecer la equidad educativa, se muestra en el siguiente apartado:

Resultados

Como se observa en la tabla 1, el 100 % de las Universidades Públicas Estatales Autónomas de México, considera en sus Planes de Desarrollo Institucionales, por lo menos una línea de acción para favorecer la equidad educativa, procurando la permanencia y el desempeño de los estudiantes del nivel superior.

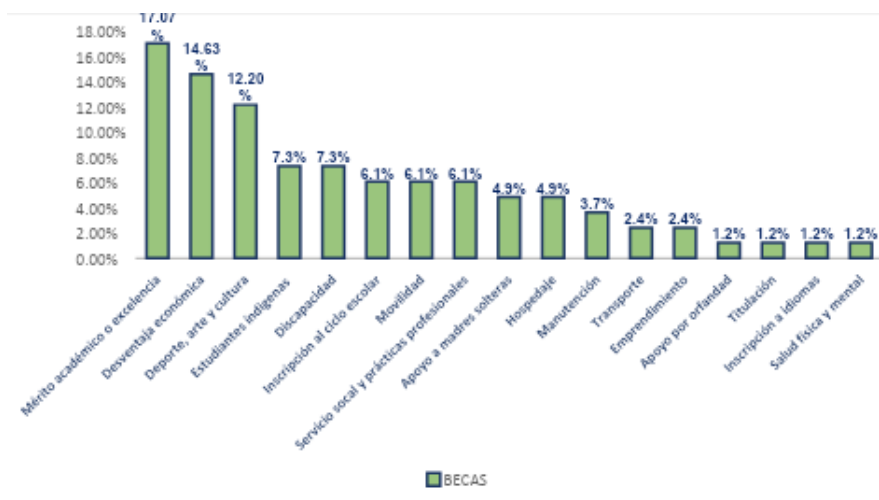
Tabla 1. Estudio de casos PDI de la Universidades Públicas Autónomas de México

Número de universidad	Nombre de la universidad	Vigencia	Puntaje
1	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	2021-2025	1
2	Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca	2022-2024	1
3	Universidad Autónoma de Aguascalientes	2016-2024	1
4	Universidad Autónoma de Campeche	2022-2026	1
5	Universidad Autónoma de Chihuahua	2016-2025	1
6	Universidad Autónoma de Ciudad Juárez	2020-2024	1
7	Universidad Autónoma de Coahuila	2021-2024	1
8	Universidad Autónoma de Nayarit	2022-2028	1
9	Universidad Autónoma de Nuevo León	2019-2030	1
10	Universidad Autónoma de Occidente	2020-2024	1
11	Universidad Autónoma de Querétaro	2021-2024	1
12	Universidad Autónoma de San Luis Potosí	2024-2030	1
13	Universidad Autónoma de Sinaloa	2021-2025	1
14	Universidad Autónoma de Tamaulipas	2022-2025	1
15	Universidad Autónoma de Tlaxcala	2022-2026	1
16	Universidad Autónoma de Yucatán	2019-2030	1
17	Universidad Autónoma de Zacatecas	2021-2025	1
18	Universidad Autónoma del Carmen	2021-2025	1
19	Universidad Autónoma del Estado de Baja California	2023-2027	1
20	Universidad Autónoma del Estado de Chiapas	2019-2030	1
21	Universidad Juárez del Estado de Durango	2018-2024	1
22	Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	2024-2029	1
23	Universidad Autónoma del Estado de México	2021-2033	1
24	Universidad de Colima (U de C)	2022-2025	1
25	Universidad de Guadalajara	2019-2025	1
26	Universidad de Guanajuato	2021-2030	1
27	Universidad de Quintana Roo	2021-2024	1
28	Universidad de Sonora (UNISON)	2021-2025	1
29	Universidad Estatal de Sonora	2022-2025	1
30	Universidad Juárez Autónoma de Tabasco	2020-2024	1
31	Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo	2021-2030	1
32	Universidad Veracruzana	2021-2025	1
	Puntaje total		32

Fuente: Elaboración propia con base en los PDI de las 32 Universidades Públicas Estatales Autónomas de México que fueron consultadas para la investigación. Se procedió a la revisión de los Planes de Desarrollo Institucionales (PDI) de cada una de las 35 instituciones, aunque el PDI de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México no está en la plataforma y los PDI de la Universidad Autónoma de Baja California Sur y el de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, no se encuentran vigentes, y, por lo tanto, únicamente se analizaron los 32 documentos restantes.

Ahora bien, es importante mencionar que la mayoría de las acciones identificadas en los PDI de las Universidades Públicas Autónomas de México, para apoyar la permanencia y el desempeño de los estudiantes, están enfocadas en el otorgamiento de becas. En el gráfico 1 puede observarse la clasificación de dichas becas.

Gráfico 1. Clasificación de las becas institucionales otorgadas por las Universidades Públicas Autónomas de México



Fuente: Elaboración propia con base en los PDI de las 32 Universidades Públicas Estatales Autónomas de México que fueron consultadas para la investigación.

Las becas con mayor mención en los planes de desarrollo institucionales fueron las otorgadas por mérito académico o excelencia; seguidas por las que tienen que ver con desventaja económica del alumno; también cobran relevancia los apoyos a estudiantes que tienen habilidades deportivas y artísticas. Por otro lado, los alumnos considerados como vulnerables por su origen étnico o discapacidad, tienen acceso a becas que les permitan la permanencia universitaria. Otro grupo de apoyos que se encuentran con el mismo porcentaje de menciones en los PDI son

los otorgados para realizar inscripción al ciclo escolar, movilidad, servicio social y prácticas profesionales. Por último, en menor medida, fueron localizados apoyos para madres solteras, hospedaje, manutención, transporte, emprendimiento, orfandad, titulación, inscripción a idiomas, así como para promover la salud física y mental.

Conclusiones

A nivel superior existen programas federales que apoyan al estudiante con becas para cursar sus estudios universitarios, tales como las otorgadas por PRONABES, CONAHCyT entre otras; también existen apoyos estatales que se encaminan a reducir las brechas de las desigualdades sociales. Aunque estos apoyos son de gran utilidad, resulta necesario que las Universidades Públicas Estatales Autónomas de México lleven a cabo acciones específicas para evitar la deserción estudiantil por motivos económicos, porque dichas acciones contribuyen al aumento y mantenimiento de la matrícula en Educación Superior.

Como puede observarse, la totalidad de las Universidades Públicas Estatales Autónomas de México sujetas de estudio tienen por lo menos una línea de acción que contribuya a favorecer la equidad educativa. Es interesante la clasificación de las becas, ya que algunas son para disminuir las brechas sociales y educativas, tales como las relacionadas a vulnerabilidades económicas, vulnerabilidades por origen étnico o por discapacidad. Contrastando con las becas vinculadas al mérito académico, artístico y deportivo del estudiante, así como sus habilidades de emprendimiento, también se localizan becas de apoyo al servicio social y vinculación con el sector productivo, otorgadas para realizar prácticas profesionales.

Referencias

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (2021). Plan de Desarrollo Institucional 2021-2025. https://repositorio.buap.mx/rcsocial/public/inf_public/2022/0/2021_2025_PDI_vExtensa.pdf

Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (2022). Plan de Desarrollo Institucional 2022-2024. http://www.uabjo.mx/media/1/2022/08/Pid_Uabjo_22-24.pdf

- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2019). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* [Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión]. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_201219.pdf
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* , 1 (1917) (testimony of Constituyente Congreso).
- DADDH. (1948). *Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre*.
- DOF, D. O. de la F. (2019, July 12). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*.https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019
- Hicks, A., & Nergard, M. (2023). Sustainability infrastructure insights from a campus sustainability survey. *Environmental Research: Infrastructure and Sustainability*, 3(1), 011004. <https://doi.org/10.1088/2634-4505/acc354>
- Ley General de Educación Superior* , 1 (2021) (testimony of Honorable Congreso de la Unión LGES). https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf
- ONU: Asamblea General. (1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Adoptado y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General en su resolución 2200 A (XXI), de 16 de diciembre de 1966*. <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cescr.aspx>
- ONU: Asamblea General. (1976). *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, Adoptado y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General en su resolución 2200 A (XXI), de 16 de diciembre de 1966*. <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CCPR.aspx>
- Organización de los Estados Americanos (OEA). (1969). *Convención Americana sobre Derechos Humanos “Pacto de San José de Costa Rica.”* https://www.oas.org/dil/esp/tratados_b-32_convencion_americana_sobre_derechos_humanos.htm
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2016). *Desigualdad y movilidad*. <http://www.mx.undp.org/>
- Rawls, J. (2012). *Una teoría de la justicia*. Fondo de cultura económica.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad: La pobreza como privación de capacidades*.(capítulo libro) (pp. 114–141). Planeta SA.

- SJF, S. J. de la F. (2013). *Tesis 2002743, I.4o.A.12 K (10a.)* [Gaceta del Semanario Judicial de la Federación]. <https://sjf2.scjn.gob.mx/detalle/tesis/2002743>
- SJF, S. J. de la F. (2014a). *Tesis 2005529, 1a. XLIV/2014 (10a.)* [Gaceta del Semanario Judicial de la Federación]. <https://sjf2.scjn.gob.mx/detalle/tesis/2005529>
- SJF, S. J. de la F. (2014b). *Tesis 2008086, 1a. CDXXV/2014 (10a.), Libro 13, Diciembre de 2014, Tomo I* [Gaceta del Semanario Judicial de la Federación]. <https://sjf2.scjn.gob.mx/detalle/tesis/2008086>
- SJF, S. J. de la F. (2016). *Tesis 2011316, I.9o.A.1 CS (10a.)* [Gaceta del Semanario Judicial de la Federación]. <https://sjf2.scjn.gob.mx/detalle/tesis/2011316>
- Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (2022). Plan de Desarrollo Institucional 2022-2024. http://www.uabjo.mx/media/1/2022/08/Pid_Uabjo_22-24.pdf
- Universidad Autónoma de Aguascalientes. (2016). Plan de Desarrollo Institucional 2016-2024. <https://www.uaa.mx/transparencia/i/PDI%202016-2024.pdf>
- Universidad Autónoma de Campeche (2022). Plan de Desarrollo Institucional 2022-2026. https://drive.google.com/file/d/13A5O6hUFjAHNndg_QrNYvAca_LPVjvNX/view
- Universidad Autónoma de Chihuahua (2016). Plan de Desarrollo Institucional 2016-2025. http://transparencia.uach.mx/transparencia_proactiva/PDU-2016-2025.pdf
- Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (2020). Plan de Desarrollo Institucional 2018-2024. https://www.uacj.mx/planeacion/documentos/planeacion/PIDE_2018-24_UACJ.pdf
- Universidad Autónoma de Coahuila (2021). Plan de Desarrollo Institucional 2021-2024. <http://www2.uadec.mx/pub/pdf/2021-PDI.pdf>
- Universidad Autónoma de Nayarit (2022). Plan de Desarrollo Institucional 2022-2028. <https://www.uan.edu.mx/avisos/plan-de-desarrollo-institucional-2022-2028-por-lo-nuestro-a-lo-universal-de-la-universidad-autonom>
- Universidad Autónoma de Nuevo León (2019). Plan de Desarrollo Institucional 2019-2030. <https://www.uanl.mx/wp-content/uploads/2019/05/Plan-desarrollo-institucional-UANL-19-30.pdf>

- Universidad Autónoma de Occidente (2020). Plan de Desarrollo Institucional 2020-2024. <https://uadeo.mx/wp-content/uploads/2021/02/Plan-Lince-de-Desarrollo-Institucional-20-24.pdf>
- Universidad Autónoma de Querétaro (2021). Plan de Desarrollo Institucional 2021-2024. https://planeacion.uaq.mx/docs/pide/DOCUMENTO_PIDE_2021-2024.pdf
- Universidad Autónoma de San Luis Potosí (2024). Plan de Desarrollo Institucional 2024-2030. https://www.uaslp.mx/ImagenesPortal/ImgComun/Documentos/PIDE2023_FINAL.pdf
- Universidad Autónoma de Sinaloa (2021). Plan de Desarrollo Institucional 2021-2025. https://sau.uas.edu.mx/pdf/PDI_con_vision_de_futuro_2025.pdf
- Universidad Autónoma de Tamaulipas (2022). Plan de Desarrollo Institucional 2022-2025. <https://www.uat.edu.mx/Documents/PDI-2022-2025.pdf>
- Universidad Autónoma de Tlaxcala (2022). Plan de Desarrollo Institucional 2022-2026. https://uatx.mx/universidad/PIMA_2022-2026.pdf
- Universidad Autónoma de Yucatán (2019). Plan de Desarrollo Institucional 2019-2030. <https://pdi.uady.mx/planes-desarrollo/PDI1930>
- Universidad Autónoma de Zacatecas (2021). Plan de Desarrollo Institucional 2021-2025. https://mcpi.uaz.edu.mx/wp-content/uploads/2021/08/PDI-UAZ_2021-2025.pdf
- Universidad Autónoma del Carmen (2022). Plan de Desarrollo Institucional 2021-2025. https://www.unacar.mx/pdi/pdi_21-25.pdf
- Universidad Autónoma del Estado de Baja California. (2023). Plan de Desarrollo Institucional 2023-2027. http://planeacion.uabc.mx/pdi2023/docs/UABC_PDI_2023-2027_Ejecutivo.pdf
- Universidad Autónoma del Estado de Chiapas (2018). Plan de Desarrollo Institucional 2019-2030. http://ecacampusix.unach.mx/images/EVIDENCIAS2022/PDI_2030.pdf
- Universidad Juárez del Estado de Durango (2019). Plan de Desarrollo Institucional 2018-2024. https://www.ujed.mx/doc/PDI_UJED_2018-2024.pdf
- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (2024). Plan de Desarrollo Institucional 2024-2029. <http://sgc.uaeh.edu.mx/planeacion/imagenes/pdf/pdi.pdf>

- Universidad Autónoma del Estado de México (2021) Plan de Desarrollo Institucional 2021-2033. http://planeacion.uaemex.mx/docs/PGD_2021-2033.pdf
- Universidad de Colima (U de C) (2022). Plan de Desarrollo Institucional 2022-2025. https://www.ucol.mx/content/portal/880_PIDE2022-2025_JULIO%2022.pdf
- Universidad de Guadalajara (2019). Plan de Desarrollo Institucional 2019-2025. https://www.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/pdi_2019-2025_vision-2030_tradicionycambio_versionfinal_impresion_completo_0.pdf
- Universidad de Guanajuato (2021). Plan de Desarrollo Institucional 2021-2030. <https://www.ugto.mx/planeacion/images/pdf/universidad-de-guanajuato-pladi-2021-2030.pdf>
- Universidad de Quintana Roo (2021). Plan de Desarrollo Institucional 2021-2024. https://www.uqroo.mx/imagen2021/PIDE/PDF/PIDE_UQROO_2021-2024.pdf
- Universidad de Sonora (UNISON) (2021). Plan de Desarrollo Institucional 2021-2025. <https://www.unison.mx/institucional/pdi2021-2025.pdf>
- Universidad Estatal de Sonora (2022). Plan de Desarrollo Institucional 2022-2025. <https://www.ues.mx/archivos/transparencia/0737Programa%20de%20Desarrollo%20Institucional%202022-2025.pdf>
- Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (2020). Plan de Desarrollo Institucional 2020-2024. <https://archivos.ujat.mx/2020/planeacion/PDI%202020-2024-1.pdf>
- Universidad Juárez del Estado de Durango (2019). Plan de Desarrollo Institucional 2018-2024. https://www.ujed.mx/doc/PDI_UJED_2018-2024.pdf
- Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (2021). Plan de Desarrollo Institucional 2021-2030. <https://www.umich.mx/documentos/Normatividad/PLAN%20DE%20DESARROLLO%20INSTITUCIONAL%202021-2030.pdf>
- Universidad Veracruzana (2021). Plan de Desarrollo Institucional 2021-2025. <https://www.uv.mx/documentos/files/2022/03/Programa-Trabajo-2021-2025.pdf>

La progresividad debe imperar en la reforma de los derechos de los pueblos indígenas mexicanos

Dr. Saúl Ramírez Sánchez

Sumario: Resumen;

I. Introducción;

II. Los principios de progresividad y no regresión;

III. Reforma constitucional en materia de derechos de pueblos indígenas;

IV. Consideraciones finales;

V. Referencias bibliográficas.

Resumen

El objetivo del presente documento es analizar la propuesta de dictamen de la Comisión de Puntos Constitucionales de la LXV Legislatura relativa a la iniciativa de reforma constitucional en materia indígena y afroamericana presentada por el Ejecutivo Federal y retomada por la Presidenta electa en el llamado Plan “C”, a la luz del principio de progresividad y no regresividad. Resaltando que la propuesta legislativa reconoce a los pueblos indígenas como sujetos de derecho público y su derecho a la consulta, advirtiendo que la propuesta acota ciertos derechos de autonomía y de ninguna manera retoma los derechos políticos ni los del territorio, medio ambiente y recursos naturales. Concluyendo que la medida legislativa dictaminada por la LXV Legislatura tendrá que realizar la consulta indígena correspondiente.

Introducción

Después de un proceso electoral 2023-2024 histórico, no sólo por el número de cargos que se eligieron, 20 mil 708 cargos en todo el país; sino por el número de ciudadanas y ciudadanos llamados a las urnas, 98 millones 329 mil 591 personas; así como por el número de personas que participaron para su desarrollo, más de un millón 500 mil mexicanas y mexicanos; y por la lamentable violencia electoral, 95 personas asesinadas, 90 atentados, 134 casos de amenazas y 20 secuestros (Laboratorio Electoral, 2024).

En este contexto, por primera vez en México se eligió a una mujer como Presidenta de la República, a la Dra. Claudia Sheinbaum Pardo, y entre sus primeras reuniones que sostuvo como Presidenta electa con las y los legisladores electos anunció las propuestas legislativas de reformas del llamado “Plan C”, mismas que consideró fundamentales para que se sometieran a discusión y votación el próximo mes de septiembre 2024 con la próxima LXVI Legislatura (Rubí, 2024).

Entre las propuestas de reforma enunciadas nos interesa resaltar la iniciativa de reforma sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas y Afromexicano, la cual fue presentada por el Presidente de la República, Lic. Andrés Manuel López Obrador, en el marco de la conmemoración del aniversario 107 de la Carta Magna el día 5 de febrero de 2024. Una propuesta de reforma muy esperada por las personas, comunidades y pueblos indígenas en México (AMLO, 2024).

Recordemos que ha habido intentos por reformar la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, pero solo han quedado en proyectos y las iniciativas han estado durmiendo el sueño de los justos, sobre todo, cuando se refiere a derechos de los pueblos indígenas. Es importante subrayar que uno de los fracasos más evidentes de este sexenio que ya termina, fue la propuesta de reforma constitucional indígena realizada por el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI), un proyecto que fue construido alrededor de tres años y que nunca se presentó al Poder Legislativo (INPI, 2021).

Bajo esta tesis, se inserta las siguientes reflexiones que tienen como objetivo analizar el dictamen de la Comisión de Puntos Constitucionales

relativa a la iniciativa de reforma constitucional de pueblos indígenas y afroamericanos presentada por el Presidente de la República y retomada por la Presidenta electa en el llamado Plan “C”, a la luz del principio de progresividad y no regresión. Por consiguiente, en el siguiente apartado se abordarán estas nociones y sus particularidades, mientras que en el segundo apartado se profundizará en las consideraciones de la propuesta de reforma constitucional indígena.

Los principios de progresividad y no regresión

La idea de progresividad en la Constitución Política de los Estados Mexicanos significa que los “derechos humanos pueden aumentar, pero no disminuir” (Mancilla, 2015, p. 82). Esto significa que este principio de progresividad siempre deberá estar acompañado por el principio de no regresión, a fin de que se encargue de vigilar que no se eliminen los derechos ya conquistados. De hecho, Serrano y Vázquez establecen que hay que poner atención en el principio de progresividad en dos cuestiones: “1) la diferencia entre ésta y la prohibición de la regresión, y 2) la relación con la identificación del contenido esencial de los derechos” (Serrano & Vázquez, 2016, p. 74).

Estas características fundamentales entre progresividad y no regresión permiten diferenciarlos en la función de la objetividad del razonamiento de los derechos humanos. Esto es, la progresividad siempre estará a favor de incrementar los derechos en el marco jurídico mexicano, es decir, amplificar todos aquellos conceptos jurídicos en el que se garanticen, reconozcan y promuevan los derechos humanos, particularmente, prerrogativas que todavía no han sido reconocidos en los ordenamientos como es el caso de algunos derechos de las personas, comunidades y pueblos indígenas y afroamericanos. Stinko argumenta de manera clara que “la progresividad está lejos de ser un permiso para dilatar la efectividad de los derechos consagrados e indica, al mismo tiempo, un mandato de gradualidad y de no reversibilidad en la actuación del Estado” (Stinko, 2019, p. 56).

Por lo que, el principio de no regresión será el encargado de evitar que se eliminen los derechos humanos ya reconocidos en los ordenamientos

jurídicos. Esto significa que la no regresión es una especie de panóptico jurídico, un guardián que observa que todos los derechos humanos establecidos en los instrumentos jurídicos no retrocedan ni desaparezcan, evitando que la normatividad se vuelva altamente restrictiva, al contrario, se trata de robustecer el marco jurídico de los derechos humanos de manera expedita. Como establece Stinko “el Estado también asume una obligación de naturaleza “negativa” –principio de no regresividad– que consiste en una prohibición de adoptar normas jurídicas cuya aplicación afecte el nivel de protección ya adquirido” (2019, p. 57).

Es importante recalcar que ambos principios tratan de establecer una regla de actuación para que tanto el legislador como el ejecutivo tengan una obligación de prohibición para la adopción de medidas legislativas que reduzcan o restrinjan los derechos humanos con los que goza la población (Abramovich & Courtis, 2002).

Dicho lo anterior, hay que recordar que este principio de progresividad se encuentra redactado en nuestro marco jurídico, particularmente, en el tercer párrafo del artículo 1º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [en adelante CPEUM] y que a la letra dice: “Todas las autoridades, en el ámbito de sus competencias, tienen la obligación de promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos de conformidad con los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad” (CPEUM, Art. 2º, 2024).

Claro, esta norma constitucional tiene su devenir jurídico y está armonizada con el derecho internacional, particularmente, con el artículo 2.1. del Pacto Internacional de los Derechos Económico, Sociales, Culturales y Ambientales [en adelante PIDESCA] que a la letra dice:

1. Cada uno de los Estados Partes en el presente Pacto se compromete a adoptar medidas, tanto por separado como mediante la asistencia y la cooperación internacionales, especialmente económicas y técnicas, hasta el máximo de los recursos de que disponga, para lograr progresivamente, por todos los medios apropiados, inclusive en particular la adopción de medidas legislativas, la plena efectividad de los derechos aquí reconocidos (PIDESCA, Art. 2.1., 1981).

De la misma manera, el principio de progresividad de la CPEUM está armonizada con el artículo 26 de la Convención Americana sobre los Derechos Humanos [en adelante Pacto de San José], el cual establece que:

Los Estados Partes se comprometen a adoptar providencias, tanto a nivel interno como mediante la cooperación internacional, especialmente económica y técnica, para lograr progresivamente la plena efectividad de los derechos que se derivan de las normas económicas, sociales y sobre educación, ciencia y cultura, contenidas en la Carta de la Organización de los Estados Americanos, reformada por el Protocolo de Buenos Aires, en la medida de los recursos disponibles, por vía legislativa u otros medios apropiados (Pacto de San José, Art. 26, 1981).

Como se aprecia, ambos instrumentos de derecho internacional coinciden en que la noción de progresividad debe ser entendida como un compromiso, el cual debe ser adoptado por los diversos países para que sea aplicado en las acciones administrativas y legislativas con el propósito de lograr la efectividad y garantizar los derechos humanos de las personas, tanto a nivel interno como en el ámbito internacional. Situación que en materia de derechos de los pueblos indígenas todavía falta mucho camino por transitar.

Recordemos que a lo largo de la historia mexicana las Constituciones han quedado a deber a los pueblos indígenas. La Constitución de 1917, a pesar de ser un gran ordenamiento y un modelo para muchos países en el mundo por haber reconocido los derechos sociales, no reconoció los derechos de los pueblos y comunidades indígenas, dejándolos “invisibilizados y sin reconocimiento jurídico en el México de hoy, a pesar de que dieron y expusieron la vida en las batallas libertarias de nuestro país, como en la Independencia y la Revolución, a fin de lograr una igualdad jurídica y la libertad en el nuevo proyecto de Nación” (Ramírez & Victoria, 2017, p. 674).

No obstante, se comenzó a reconocer ciertos derechos de los pueblos indígenas en México hace apenas tres décadas, específicamente, en 1992 cuando se reformó el artículo 4º de la CPEUM para reconocerlos como

parte de la nación mexicana. Reforma que fue producto de la presión social del movimiento indígena mexicano y que actualmente sigue impulsando cambios jurídicos en el marco constitucional. Fue hasta el año 2001 cuando se reformó el artículo 2º de la CPEUM y se avanzó en el establecimiento de un piso mínimo para el establecimiento de algunos derechos de los pueblos indígenas (DOF, 2001).

Esto es, se dio una gran progresividad en los derechos de los pueblos indígenas con esta reforma de 2001, a pesar de que el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), las organizaciones y los pueblos indígenas opinaron que fue insuficiente. Lo cierto fue que quedaron derechos sin reconocerse. Posteriormente, se han realizado al día de hoy cuatro modificaciones a este artículo 2º de la Constitución Federal. En 2015 se reformó la fracción III del Apartado A para establecer igualdad jurídica de las mujeres relativo a sus derechos políticos (DOF, 2015). Mientras que en 2016 se adicionó lo relativo a la reforma política de la Ciudad de México (DOF, 2016) y en 2019 se concretaron dos reformas al artículo 2º Constitucional, la primera referente a la materia de paridad entre géneros (DOF, 2019a) y la segunda concerniente a la adición del Apartado C donde se reconocieron los derechos de los pueblos afromexicanos (DOF, 2019b).

Bajo esta tesitura, las reformas enunciadas anteriormente al artículo 2º de la CPEUM han reforzado los derechos de las personas, comunidades y pueblos indígenas y afromexicanos de manera progresiva. Esto no significa que los derechos humanos de las y los indígenas estén completos, lo que es cierto es que ninguna reforma ha provocado regresiones o eliminado derechos ya logrados y reconocidos. Todo lo contrario, se debe de buscar que la reforma constitucional de gran calado agregue prerrogativas que por años han sido demandadas por los pueblos indígenas y que no han sido tomadas en cuenta. Por lo que será importante insistir que cualquier reforma o iniciativa debe de ser progresiva y no regresiva, y mucho menos restrictiva.

Reforma Constitucional en materia de derechos de Pueblos Indígenas

Las reformas constitucionales en países con poblaciones de pueblos indígenas han buscado en ocasiones fortalecer la libre determinación y los derechos humanos, aunque también existen experiencias de debilitamiento de la autonomía, pasando por la reinención o reconstitución de las comunidades indígenas (Hernández, 2021, p. 109).

En el caso mexicano, mucho se ha enunciado por este gobierno que primero están los pueblos indígenas, los más pobres, sin embargo, en este sexenio que termina no floreció ningún cambio constitucional en materia de derechos de los pueblos indígenas, por el contrario, la política pública indígena sufrió estragos (Ramírez & Victoria, 2021). A pesar del intento fallido del INPI por presentar una iniciativa de reforma indígena, la cual se llevó por lo menos la mitad del sexenio para construir una propuesta de reforma que no fue tomada en cuenta por la Presidencia de la República como consta la narrativa del dictamen de la Comisión de Puntos Constitucionales (INPI, 2024).

Cabe mencionar que la elaboración de la iniciativa del INPI fue construida a través de diversas reuniones de trabajo y foros regionales, lo cual fue muy loable, pero como resultado final fue todo un fiasco, no solo por la inversión económica derrochada sino por el esfuerzo humano dedicado durante tanto tiempo, lo que seguramente tuvo como consecuencias descuidos en otras áreas sustantivas de la institución.

Más allá de esta situación, el 5 de febrero de 2024, fueron presentadas por el Presidente de la República Mexicana 20 iniciativas de reforma, de las cuales una de ellas correspondió a la iniciativa con proyecto de decreto por el que se propone la modificación al artículo 2º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de pueblos y comunidades indígenas, así como afromexicanos, la cual fue turnada a la Comisión de Puntos Constitucionales de la LXV Legislatura para el dictamen correspondiente.

Dicha Comisión de Puntos Constitucionales realizó una propuesta de dictamen a la iniciativa de la Presidencia de la República, la cual fue

construida por un proceso de reflexión a través de foros de diálogo nacional, así como opiniones de las diputadas y los diputados, tanto de las comisiones de opinión como la dictaminadora, tal como se estableció en el “Acuerdo de la Comisión de Puntos Constitucionales” el pasado 14 de marzo del año en curso (Gaceta Parlamentaria, 2024, p. 14).

En este sentido, los siguientes párrafos analizan la progresividad y el principio de no regresividad a la luz de la iniciativa dictaminada por la Comisión de Puntos Constitucionales en materia de derechos de las personas, comunidades y pueblos indígenas establecidas en el artículo 2º de la CPEUM. Para ello, es importante mencionar que la iniciativa se dictaminó en sentido positivo, con magnífica técnica legislativa buscando salvaguardar los derechos de este grupo social.

Esta propuesta de dictamen establece diversos preceptos que han sido muy exigidos por los pueblos indígenas, de los cuales quiero resaltar algunos de ellos que denotan una extraordinaria progresividad en la iniciativa presentada por la Presidencia de la República en detrimento de otros derechos.

Uno de los conceptos que es importante de llamar la atención es la propuesta de reconocimiento de los pueblos indígenas como sujetos de derecho público, el cual se enuncia en el dictamen de la siguiente manera: “Se reconoce a los pueblos y comunidades indígenas como sujetos de derecho público con personalidad jurídica y patrimonio propio” (Comisión de Puntos Constitucionales, 2024, p. 20).

Este derecho ha sido muy exigido durante décadas por las comunidades y pueblos indígenas, ya que actualmente al artículo 2º Constitucional solo los reconoce como entidades de interés público. Por lo que, el reconocimiento de este derecho es de gran relevancia para las y los indígenas, ya que se refiere al reconocimiento de las personas colectivas como un ente jurídico y, además con patrimonio propio.

Este reconocimiento como sujetos de derecho público significa que jurídicamente se reconoce a los pueblos indígenas como un “grupo social con finalidades unitarias, permanentes, voluntad común, bien común, que conforman una personalidad jurídica distinta a la de los individuos,

ostentando una denominación o nombre, con domicilio y ámbito geográfico determinado, con patrimonio propio y un derecho jurídico particular” (Burgueño & Ramírez, 2021, pp. 66-67).

Asimismo, este reconocimiento estaría cumpliendo con las recomendaciones de los diversos Relatores Especiales sobre la situación de los Derechos Humanos y Libertades Fundamentales de los Indígenas de las Naciones Unidas que visitaron a México con carácter de visita oficial. El primer Relator fue el Dr. Rodolfo Stavenhagen, en 2003, y, posteriormente, en 2017 hizo la visita la Relatora Victoria Tauli-Corpuz.

Esta última Relatora declaró que México sigue teniendo como asunto pendiente el “reconocimiento constitucional de los pueblos indígenas como sujetos de derecho público”. Por lo que, la falta de este derecho solo significa discriminación estructural e invisibilidad de los pueblos indígenas (Burgueño & Ramírez, 2021, p. 68).

Sin duda, una vez que se apruebe el derecho de los pueblos indígenas como sujetos de derecho público, el reto será legislar sobre las facultades, atribuciones y alcances que deberá tener esta prerrogativa y sus sujetos. Además, el reto será definir cuál será el patrimonio propio de los pueblos indígenas. Será que el legislador estará pensando en el reconocimiento de los territorios ancestrales de los pueblos indígenas. Un tema pendiente por resolver.

Por otro lado, la propuesta de reforma incluye otro derecho de gran relevancia, el de la consulta indígena, el cual lo enuncia de la siguiente manera:

Ser consultados sobre las medidas legislativas o administrativas que se pretendan adoptar, cuando estas puedan causar afectaciones o impactos significativos en su vida o entorno, con la finalidad de obtener su consentimiento o, en su caso, llegar a un acuerdo sobre las medidas legislativas o administrativas que vayan a adoptarse.

Las consultas indígenas se realizarán de conformidad con principios y normas que garanticen el respeto y el ejercicio

efectivo de los derechos sustantivos de los pueblos indígenas reconocidos en esta Constitución.

Cuando la medida administrativa que se pretenda adoptar beneficie a un particular, el costo de la consulta debe ser cubierto por este.

La persona física o moral que obtenga un lucro por las medidas administrativas objeto de consulta debe otorgar a los pueblos y comunidades indígenas un beneficio justo y equitativo, en los términos que establezcan las leyes aplicables.

Los pueblos y comunidades indígenas son los únicos legitimados para impugnar, por las vías jurisdiccionales establecidas, el incumplimiento del derecho reconocido en esta fracción.

La ley de la materia regulará los términos, condiciones y procedimientos para llevar a cabo la impugnación (Comisión de Puntos Constitucionales, 2024, p. 67).

Esta propuesta de reconocimiento es enormemente progresiva y busca salvaguardar los derechos de los pueblos indígenas cuando sean afectados por medidas administrativas o legislativas, con la finalidad de lograr el consentimiento o acuerdos sobre dichas medidas. Incluso, se establece que si la medida beneficia a un particular, el costo debe ser cubierto por éste. Asimismo, la iniciativa otorga como derecho de impugnación único a los pueblos y comunidades indígenas cuando se incumpla la consulta indígena.

Se observa que existe una armonización entre la propuesta legislativa y el derecho internacional, particularmente, con el Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes de la Organización Internacional del Trabajo, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas y la Declaración Americana de los Derechos de los Pueblos Indígenas de la Organización de Estados Americanos. Esto es, existe una correspondencia con la legislación internacional y nacional sobre el derecho a la consulta indígena. El reto será la redacción de la ley secundaria en la materia, pues se tendrá que definir las etapas del proceso,

los órganos garantes, el comité técnico, la autoridades indígenas, así como las materias que serán incluidas en el proceso de consulta indígena.

Por otro lado, la iniciativa incluye adicionar un nuevo Apartado denominado “D”, el cual busca garantizar los derechos de las mujeres indígenas en materia de igualdad en procesos de desarrollo, en la toma de decisiones de carácter público, así como la promoción y respeto a sus derechos como el acceso a la educación, a la salud, a la propiedad y a la posesión de la tierra, entre otros. Un catálogo de derechos muy merecido para las mujeres indígenas y sus incansables luchas.

De la misma manera, la reforma propone que se incorporen nuevos derechos con el propósito de brindar la máxima protección a las personas, comunidades y pueblos indígenas y afroamericanos. Sin embargo, por cuestiones de espacio en el documento no será posible abordar cada uno de los derechos enunciados en el dictamen. Lo que sí se abordará en los siguientes párrafos será el análisis de aquellos derechos ya reconocidos y que por alguna razón se prescinden en la iniciativa, misma que es refrendada por la propuesta de dictamen de la Comisión de Puntos Constitucionales.

Las y los legisladores no pueden permitir vulnerar el principio de progresividad en la propuesta legislativa presentada por la Presidencia, ya que en el caso específico, la propuesta de reforma constitucional elimina la proposición de *“la conciencia de la identidad indígena”* como criterio fundamental para el reconocimiento de las personas como miembros de las comunidades y pueblos indígenas. Esto significa que se desecha en la propuesta el criterio fundamental para determinar a qué personas se aplican las disposiciones relativas a pueblos indígenas.

En este sentido, hay que apelar al principio de no regresión, a fin de que no haya indicios de ningún retroceso en la Constitución ni en los derechos de los pueblos indígenas ya conquistados, pues si se elimina el criterio de la conciencia de la identidad indígena se corre el riesgo latente de que de nueva cuenta el Estado sea la autoridad para decidir quién es indígena o quién no es indígena. Precisamente, esa facultad del Estado había desaparecido en la reforma constitucional al artículo 2º de 2001, a fin de que los pueblos indígenas asumieran conscientemente la pertenencia a

una colectividad indígena, la cual se asume por la comunalidad (derechos y obligaciones indígenas), la organización (sistemas de cargos comunitarios) y el sentido de pertenencia comunitaria (jurisdicción indígena).

Así es que la eliminación de este concepto jurídico en la propuesta de reforma no se puede permitir porque sería regresiva y porque estaría eliminando derechos ya reconocidos. Por el contrario, se deberá conservar el criterio fundamental de la conciencia de la identidad indígena que da pertenencia y transpertenencia a las personas indígenas hablantes y no hablantes de lengua indígena, que da cohesión social y, además, es el fundamento jurídico para que se realice la Encuesta Intercensal del INEGI sobre la autoidentificación indígena en el país.

En esta misma tesitura, se distinguió que la propuesta legislativa establece redacciones que pueden ser estimadas como regresivas o restrictivas sobre el derecho a la autonomía indígena, por ejemplo, el dictamen de la reforma propone que la:

Constitución reconoce y garantiza el derecho de los pueblos y las comunidades indígenas a la libre determinación y, en consecuencia, a la autonomía para:

I. Decidir, conforme a sus sistemas normativos y de acuerdo con esta Constitución, sus formas internas de gobierno, de convivencia y de organización social, económica, política y cultural (Comisión de Puntos Constitucionales, 2024, p. 65).

Respecto a la modificación planteada en la reforma Constitucional, vale la pena mencionar que la propuesta agrega “decidir” conforme a sus “sistemas normativos”, lo cual es un logro, pues se reconoce la funcionalidad del derecho indígena en la toma de decisiones, incluso, se propone eliminar el concepto de usos y costumbres dando cabida a la de sistemas normativos. Sin embargo, es momento de ir más allá y reconocer en la Constitución mexicana el derecho indígena como parte del sistema jurídico mexicano. Esto es, se requiere avanzar y reconocer el concepto de derecho indígena con su propio andamiaje institucional, su estructura y cultura jurídica indígena. por eso se hace un llamado a las y los legisladores a que enmienden

el dictamen y lo fortalezcan proponiendo el reconocimiento del derecho indígena como parte del sistema jurídico mexicano.

Regresando al tema de autonomía, la propuesta de iniciativa reconoce este derecho para que los pueblos indígenas decidan sobre sus formas internas de gobierno, de convivencia y de organización social económica, política y cultural. Hasta ahí todo bien, pero cuando se establece en la propuesta que la decisión debe de hacerse con apego, por un lado, a los sistemas normativos y, por otro lado, a la Constitución mexicana. Esto puede significar que la autonomía que se había logrado podría retroceder con este enunciado, porque ahora se propone que los pueblos indígenas tengan una organización con apego a la Constitución, que la convivencia sea con apego a la Constitución y que la organización sea con apego a la Constitución. Lo que podría llevar a condicionar la autonomía indígena no solo a los sistemas normativos indígenas sino a sus principios y fuentes del derecho indígena establecidos en la CPEUM, lo que representaría una regresión en materia de derechos a la autonomía y a su derecho de decidir.

Esta redacción de la iniciativa de reforma constitucional puede simbolizar un gran cerrojo y un elevado muro para la libredeterminación y autonomía indígena respecto a las limitaciones del derecho a decidir sobre sus formas de convivencia y de organización social económica, política y cultural conforme a la Constitución mexicana. Esto es, si la Constitución no reconoce el servicio comunitario, los pueblos indígenas estarían en contra de la Constitución, la policía comunitaria o los topiles que no están reconocidos en la Constitución estarían fuera del marco jurídico. El sistema de cargos que no se apega a la Constitución ya no podría existir como forma de organización social.

Otro tema de la reforma constitucional indígena que atrapa la atención es el concepto de desarrollo indígena que se propone en la reforma establecido en la fracción I del Apartado B, el cual determina que para impulsar el desarrollo comunitario tiene que hacerse conforme a los planes de desarrollo. Al respecto, este concepto puede ser considerado como restrictivo, pues no se debería de establecer ninguna política jurídica ni encasillar a las pueblos indígenas a una medida única de desarrollo. Por

el contrario, el derecho internacional es muy claro en este aspecto, pues se establece que:

Los pueblos interesados deberán tener el derecho de decidir sus propias prioridades en la que atañe al proceso de desarrollo, en la medida en que éste afecte a sus vidas, creencias, instituciones y bienestar espiritual y a las tierras que ocupan o utilizan de alguna manera, y de controlar, en la medida de lo posible, su propio desarrollo económico, social y cultural. Además, dichos pueblos deberán participar en la formulación, aplicación y evaluación de los planes y programas de desarrollo nacional y regional susceptibles de afectarles directamente (Convenio 169 de la OIT, Art. 7, 1981).

Esto significa que los pueblos indígenas deben de tener la facultad de decidir sobre sus propias formas de desarrollo, ya sea a través de planes, programas, políticas o en aislamiento. Además, el derecho internacional estipula que los pueblos indígenas tienen derecho a participar coordinadamente con las autoridades en la formulación, aplicación y evaluación de los planes, acciones y programas de desarrollo nacional y regional. Ante ello, la propuesta legislativa de establecer el desarrollo a través de planes es limitada al amparo del derecho al desarrollo indígena establecido en el Convenio 169 de la OIT.

Finalmente, se advierte que la propuesta de reforma al artículo 2º de la CPEUM deja pendiente el reconocimiento del derecho indígena y el sistema jurídico de los pueblos indígenas, pues sólo hace hincapié a la noción de los sistemas normativos. Asimismo, dejó de lado los derechos políticos de participación y representación indígena, el derecho de postulación de candidaturas indígenas para evitar la usurpación y el fraude de la identidad indígena. Así como, no se abordan los derechos a la territorialidad, recursos naturales y medio ambiente.

Consideraciones finales

La propuesta de Reforma Constitucional en materia de derechos de Pueblos Indígenas dictaminada por la Comisión de Puntos Constitucionales de la Cámara de Diputados ha sido presentada y aprobada en sentido positivo el pasado 9 de agosto de 2024, en el marco del día internacional de los Pueblos Indígenas. Es un proyecto que a primera vista cumple con el principio de progresividad, siempre y cuando, no se eliminen ni supriman los derechos humanos indígenas previamente reconocidos y establecidos en el artículo 2o Constitucional como lo es el criterio de conciencia de identidad y la decisión sobre sus formas internas de gobierno, de convivencia y de organización social económica, política y cultural sin condicionamientos, entre otros.

Asimismo, las y los legisladores indígenas de la próxima LXVI Legislatura habrán de utilizar su oficio de vocación constitucional garantista, pues tendrán que luchar por los reconocimientos de los derechos indígenas que quedaron fuera de la propuesta de reforma, como el reconocimiento del derecho indígena, los derechos políticos, los derechos a la territorialidad, los recursos naturales y el medio ambiente, así como el reconocimiento de la comunidad como cuarto nivel de gobierno. No será suficiente para las comunidades y pueblos indígenas con el reconocimiento como sujetos de derecho público o el derecho a la consulta indígena para pensar que en nuestro país existe un pluralismo jurídico mexicano pleno y efectivo.

Se celebra que exista una iniciativa en materia indígena y afromexicana, sin duda, es un proyecto loable que debe de establecer, en términos de la narrativa del gobierno en el poder, el primer piso para los pueblos y comunidades indígenas, pues se tienen los cimientos, y con esta reforma constitucional se avanzaría en la construcción de un Estado mexicano con pluralismo jurídico, siempre y cuando, este apegado a la realidad jurídica y al diálogo intercultural entre los dos derechos, el derecho mexicano o positivo y el derecho indígena.

Para ello, se tendrá que reconocer el derecho indígena en la Constitución mexicana como aquel que está compuesto por tres entidades: sus normas y procedimientos, así como sus instituciones y su cultura jurídica.

Esto es, los componentes del derecho indígena constituyen todo un engranaje que da vida, en términos dogmáticos, al sistema jurídico indígena, el cual regula y soluciona los conflictos internos de manera pronta y expedita, en un marco del bien común o del bienestar comunitario.

Reconocimiento a las autoridades encargadas de procurar e impartir justicia en los conflictos internos de las comunidades y pueblos indígenas o en las disputas familiares, los cuales proceden con la única convicción de solucionar los conflictos con miras al bien colectivo. Esto es, las resoluciones indígenas están por encima de los bienes e intereses individuales, lo que representa que el derecho indígena es colectivo y funge en todo momento como un vigilante del bien común o el buen vivir.

Bajo esta tesitura, los sistemas normativos indígenas propuestos en el dictamen de la reforma legislativa son únicamente un componente del derecho indígena. Como se ha mencionado, el derecho indígena tiene sus propias fuentes del derecho y principios jurídicos basados en la comunidad, de lo que es y debe ser, y que muchas veces se entremezclan y son muy difíciles de separar, debido a que una a otra se complementa, caracterizando el sistema jurídico indígena.

Finalmente, si se realizan estos cambios jurídicos al artículo 2º Constitucional, más allá de reconocer el pluralismo jurídico constitucional y de ser incluidos, el Poder Legislativo tendrá que cumplir con la obligación y con el derecho a la consulta indígena bajo los principios del consentimiento, libre, previo e informado. Esto es, las y los legisladores tendrán que diseñar, ejecutar e implementar la consulta indígena correspondiente sobre la propuesta concreta de dictamen a la iniciativa de la Presidencia, no se puede confundir ni atribuirse ninguna consulta realizada por otros poderes. La obligación del legislativo es consultar y es un derecho de los pueblos indígenas a ser consultados.

Asimismo, sería inverosímil y establecería un mal precedente si se da por cumplida la consulta indígena con los foros como los realizados por la Secretaría de Gobernación, a través de la Subsecretaría de Desarrollo Democrático, Participación Social y Asuntos Religiosos y el Instituto Nacional

de Pueblos Indígenas, para la elaboración de una propuesta de reforma legislativa que nunca se presentó.

Además de que la consulta indígena debe realizarse cuando las medidas legislativas o administrativas se realicen por la autoridad, en este caso específico, la consulta debe ser sobre este dictamen que propone la Comisión de Puntos Constitucionales para reformar el artículo 2º Constitucional. Suponiendo, sin conceder, que los foros que sirvieron para elaborar la propuesta del INPI hayan sido una consulta indígena, en primer lugar, hay que recalcar que fueron foros para construir una propuesta no para discutir una iniciativa o dictamen, así es que, en ese caso, lo que llamaron consulta indígena fueron en realidad escenarios participativos que no buscaron un acuerdo o el consentimiento y, en segundo lugar, la propuesta nunca se convirtió en iniciativa porque no fue presentada al Poder Legislativo. Así es que, la Comisión de Puntos Constitucionales de la Cámara de Diputados tendrá que implementar la consulta indígena sobre la reforma constitucional en materia derechos indígenas.

Referencias

- Abramovich, V. & Courtis, C. (2002). Los derechos sociales como derechos exigibles. Trotta.
- AMLO. (2024). Presidente presenta 20 reformas a la Constitución; devuelven humanismo y espíritu público al documento, afirma. <https://lopezobrador.org.mx/2024/02/05/presidente-presenta-20-reformas-a-la-constitucion-devuelven-humanismo-y-espiritu-publico-al-documento-afirma/>
- Burgueño Duarte, L.B. & Ramírez Sánchez, S. (2023). Autoadscripción calificada, un reto para la autoridad electoral. Ediciones ILCSA.
- Comisión de Puntos Constitucionales. (2024). Dictamen de la Comisión de Puntos Constitucionales, a la Iniciativa con proyecto de Decreto por el que se propone la modificación del artículo 2º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de pueblos y comunidades indígenas, así como afromexicanos. Cámara de Diputados, LXV Legislatura. <https://web.diputados.gob.mx/inicio/detalle-foro?Oid=49b83364-b3ef-4002-a5a5-de6a4e351ad2>

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. [CPEUM], Reformada, Diario Oficial de la Federación [D.O.F.], 22 de marzo de 2024, (México). <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>

Convención Americana sobre los Derechos Humanos [Pacto de San José], hecho en Costa Rica, el 22 de noviembre de 1969. Ratificado por México el 24 de marzo de 1981. Diario Oficial de la Federación [D.O.F.], 07 de mayo de 1981. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4645612&fecha=07/05/1981#gsc.tab=0

Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes de la Organización Internacional del Trabajo [Convenio 169], hecho en Ginebra, el 27 de junio de 1989. Ratificado por México el 13 de agosto de 1990. Diario Oficial de la Federación [D.O.F.], 24 de enero de 1991. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4700926&fecha=24/01/1991#gsc.tab=0

DOF. (2001). Decreto por el que se aprueba el diverso por el que se adicionan un segundo y tercer párrafo al artículo 1º, se reforma el artículo 2º; se deroga el párrafo primero del artículo 4º y se adiciona un sexto párrafo al artículo 18 y un último párrafo a la fracción III del artículo 115 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial Primera Sección, Martes 14 de agosto de 2001. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_151_14ago01_ima.pdf

_____. (2015). Decreto “el Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, en uso de la facultad que le confiere el artículo 135 de la Constitución General de la República y previa aprobación de la mayoría de las honorables legislaturas de los estados, declara reformada la fracción III, del Apartado A, del artículo 2o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial Primera Sección, Viernes 22 de mayo de 2015. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_221_22may15.pdf

_____. (2016). Decreto “la Comisión Permanente del Honorable Congreso de la Unión, en uso de la facultad que le confiere el artículo 135 constitucional y previa la aprobación de las cámaras de diputados y de senadores del Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, así como de la mayoría de las legislaturas de los estados, declara reformadas y derogadas diversas disposiciones de

la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de la reforma política de la Ciudad de México. Diario Oficial Edición Vespertina, Viernes 29 de enero de 2016. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_227_29ene16.pdf

_____. (2019a). Decreto “la Comisión Permanente del Honorable Congreso de la Unión, en uso de la facultad que le confiere el artículo 135 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y previa aprobación de las cámaras de diputados y de senadores del congreso general de los estados unidos mexicanos, así como la mayoría de las legislaturas de los estados y de la Ciudad de México, declara se reforman los artículos 2, 4, 35, 41, 52, 53, 56, 94 y 115; de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de paridad entre géneros. Diario Oficial Edición Vespertina, Jueves 6 de junio de 2019. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_238_06jun19.pdf

_____. (2019b). Decreto “la Comisión Permanente del Honorable Congreso de la Unión, en uso de la facultad que le confiere el artículo 135 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y previa aprobación de las cámaras de diputados y de senadores del Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, así como la mayoría de las legislaturas de las entidades federativas, declara se adiciona un Apartado C al artículo 2° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial Edición Vespertina, Viernes 9 de agosto de 2019. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_239_09ago19.pdf

Gaceta Parlamentaria. (2024). De la Comisión de Puntos Constitucionales, para la discusión interna de las iniciativas de reforma constitucional. *Palacio Legislativo de San Lázaro, XXVII(6492)*. <https://gaceta.diputados.gob.mx/PDF/65/2024/mar/20240326.pdf>

Hernández Castillo, R. A. (2021). ¿Hacia un nuevo constitucionalismo transformador de las mujeres indígenas? En *Descolonizando el constitucionalismo. Más allá de promesas falsas o imposibles* (pp. 109-134). Akal, México.

INPI. (2021). *Propuesta de Reforma Constitucional sobre Derechos de los Pueblos Indígenas y Afromexicano Resultado del proceso de diálogo y consulta*. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/651157/INPI-Reforma-Constitucional-Resultado-del-Proceso.pdf>

- Laboratorio Electoral. (2024). *Violencia electoral 2023-2024*. <https://laboratorioelectoral.mx/violencia>.
- Mancilla Castro, R. G. (2015). El principio de progresividad en el ordenamiento constitucional mexicano. *Cuestiones constitucionales*, (33) 81-103. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-91932015000200004&lng=es&tlng=es
- Pacto Internacional de los Derechos Económico, Sociales, Culturales y Ambientales [PIDESCA], hecho en Nueva York, el 3 de enero de 1976. Ratificado por México el 18 de diciembre de 1980. Diario Oficial de la Federación [D.O.F.], 09 de enero de 1981. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4603452&fecha=09/01/1981#gsc.tab=0
- Ramírez Sánchez, S. & Victoria Saavedra, J. E. (2021). Fuera Máscaras. El Neoindigenismo de la 4T en Tiempos de Pandemia. En González Martín N. (Ed.), *Covid-19 y su circunstancia. Una visión jurídica plural de la pandemia* (pp. 131-151). IJ-UNAM, IEC del Estado de Querétaro. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/14/6569/10.pdf>
- _____. (2017). La Constitución ante el derecho internacional indígena. Tarea pendiente del Estado mexicano. *Revista Alegatos*, (97), 641- 656. <http://alegatos.azc.uam.mx/index.php/ra/article/view/409>
- Rubí Ricardo. (2024). Claudia Sheinbaum: la reforma sobre Derechos de los Pueblos Indígenas y Afromexicano es fundamental. *Heraldo de México*. <https://heraldodemexico.com.mx/elecciones/2024/6/18/claudia-sheinbaum-la-reforma-sobre-derechos-de-los-pueblos-indigenas-afromexicano-es-fundamental-613434.html>
- Serrano S. & Vázquez D. (2016). Universalidad, Interdependencia, Indivisibilidad y Progresividad. Apuntes para la aplicación práctica. *Derechos del pueblo mexicano: México a través de sus constituciones* (pp. 61-80). Miguel Ángel Porrúa. <https://biblio.juridicas.unam.mx/bjv/detalle-libro/5628-derechos-del-pueblo-mexicano-mexico-a-traves-de-sus-constituciones-vol-v>
- Stinko, J. (2019). El principio de progresividad en materia de derechos fundamentales. *Ab-Revista de Abogacía*, 3(5), 49-62.

Tensiones y oportunidades de la video vigilancia en Universidades Públicas Autónomas en México

Tensions and opportunities of video surveillance in Autonomous Public Universities in Mexico

Dra. Eva Grissel Castro Coria
Dr. Rodrigo Gómez Monge

Resumen

Dado que la video vigilancia es considerada una herramienta útil para la seguridad, también existe una conflictividad en cuanto su uso, por la amenaza, a la privacidad y, a los derechos humanos. Es por ello, que esta investigación analiza la implementación de los sistemas de video vigilancia en las universidades públicas autónomas en México. Para ello, mediante un cuestionario que fue enviado a 36 universidades geográficamente representativas de cada Entidad Federativa en México, por medio de la Plataforma Nacional de Transparencia, se evaluó la implementación de sistemas de video vigilancia, en donde se identificó que la mayoría de las universidades cuenta con este sistema, pero solo un pequeño porcentaje tiene normativa universitaria que regule su uso, también se midió en promedio la cantidad de cámaras instaladas. Los resultados sugieren que es necesario que las universidades públicas autónomas en México fortalezcan la regulación del uso de sistemas de video vigilancia, para garantizar el respeto a los derechos humanos de la comunidad universitaria bajo vigilancia.

Palabras clave Video vigilancia, Derechos, Implementación, Universidades

Abstract

Since video surveillance is considered a useful tool for security, there is also a conflict regarding its use, due to the threat to privacy and human rights. For this reason, this research analyzes the implementation of video surveillance systems in autonomous public universities in Mexico. To do so, through a questionnaire that was sent to 36 geographically representative universities of each Federal Entity in Mexico, through the National Transparency Platform, the implementation of video surveillance systems was evaluated, where it was identified that most universities have this system, but only a small percentage have university regulations that regulate its use. The average number of cameras installed was also measured. The results suggest that autonomous public universities in Mexico must strengthen the regulation of the use of video surveillance systems, to guarantee respect for the human rights of the university community under surveillance.

Keywords: Video surveillance, Rights, Implementation, Universities

Introducción

Los sistemas de vigilancia se han estudiado como herramientas de control social y, por ende, como dispositivos disciplinarios, pero también se consideran dispositivos que pueden identificar acciones para disminuir la probabilidad de peligro o amenaza, por lo que, la video vigilancia se considera un referente necesario para fomentar la seguridad, por ello, esta investigación aborda elementos teóricos y su aplicación al interior de los recintos universitarios.

Para realizar lo anterior, la investigación se divide en el estudio teórico de la video vigilancia y su papel ante la adopción de políticas de seguridad, específicamente la prevención del delito y su avance ante nuevos modelos analíticos de video. Aunado a lo anterior, se suma como análisis la video vigilancia en materia de Seguridad Universitaria, mediante la dinámica del binomio hombre-máquina, en donde se requiere de la instalación de cámaras de video y sujetos que monitoreen, para efectuar

acciones de prevención como el seguimiento de hechos con apariencia de delito o faltas administrativas.

La problemática se suscita cuando se examinan los límites en materia de privacidad y dignidad humana, frente al papel de las tecnologías de vigilancia pública y privada, por lo que, la regulación pretende evitar la conflictividad de derechos, en ese orden de ideas, resalta la atribución que gozan las Universidades Públicas en México respecto de la autonomía y por ello, pueden y deben generar normas aplicables para la comunidad universitaria en un marco de legalidad para implementar, lineamientos, códigos, procesos, políticas y programas sobre el uso ético de las cámaras de vigilancia en los campus universitarios.

Además, se analiza el estudio realizado a la Universidad del Atlántico Medio de los Estados Unidos, en donde se identifican prácticas y recomendaciones en cuanto al manejo de la video vigilancia al interior de los recintos universitarios, por lo que, se construye una metodología basada en un análisis cuantitativo, recolectando información mediante un cuestionario y, generando una variable dicotómica, para generar valores distintos o excluyentes que midan la presencia o ausencia de la implementación de la video vigilancia al interior de las universidades.

Como resultado se desprende que las universidades públicas autónomas en México cuentan con sistemas de video vigilancia al interior de sus recintos universitarios, pero existe una baja presencia de normativa que regula el uso de estos sistemas, por lo que, es necesario generar la regulación interna de las universidades y ante la falta de regulación universitaria lo que se obtiene es un entorno de violación a la privacidad y la protección de datos personales, lo que debe subsanarse materializando la autonomía universitaria, que se presenta como una oportunidad para establecer normas, protocolos y capacitación en el uso ético de la video vigilancia.

La problemática de la video vigilancia en las Universidades

La video vigilancia se ha reconstruido de la visión panóptica de Jeremy Bentham y, se presenta como un discurso central en las políticas de seguridad ante el incremento de sistemas tecnológicos, en sus variadas

formas de vigilancia se desenvuelve tanto en espacios públicos como privados, con múltiples pretensiones, pero, para el caso de estudio, la que interesa es la video vigilancia como control social, es decir, como instrumento disciplinario (Recio Sastre, 2019) que se implementa dentro de los campus universitarios.

En las instituciones de educación superior de carácter público, la video vigilancia pretende mitigar y disuadir el delito; su avance ha dado lugar al análisis automatizado de video inteligente, en donde se añaden nuevos modelos de inteligencia artificial, redes neuronales, circuito cerrado, drones, entre otros, con la pretensión de analizar un gran número de datos por las cuantiosas horas de grabación, también conocido como analítico de video (Mahajan et al., 2020; Mantini et al., 2021).

El objetivo de la video vigilancia es identificar actividades tanto académicas como no académicas que se almacenan en una gran cantidad de información en horas video (Wasim et al., 2021) particularly in Cyber-Physical infrastructures, such as smart-health care, transportation systems, vehicle management surveillance systems. The smart-video surveillance system has become an essential part of almost all security applications, including academic institutions. University campuses have rich video repositories comprising almost all kinds of academic and non-academic activities. Researchers have introduced many state-of-art activity recognition methods for various application domains with the availability of several activity data sets. Unfortunately, none of these data sets or methods have been developed explicitly for academia and do not cover academic activities. With the advancement of deep learning and IoT, the processing of large-scale video data has become convenient for performing various video analysis tasks. Thus, in this work, an automated deep learning-based academic activities recognition system is presented in smart-cyber infrastructure. We explore a new academic campus domain for research and proposed a novel Convolutional Neural Network (CNN, por ello, esta tecnología continua en constante desarrollo, generando nuevos modelos de análisis de datos, para examinar automáticamente, detectar y determinar eventos temporales, lo que implica utilizar y analizar varias imágenes al mismo tiempo (Kain et al., 2018).

Es por ello, que esta tecnología tiene muchas funciones que pueden ser implementadas, como la detección de movimientos, análisis de comportamiento, reconocimiento de la situación, lo que se traduce en poder estar permanentemente alerta frente a merodeadores en zonas específicas dentro y, alrededor de los campus universitarios; identificar actividades nocivas, tales como; vandalismo, pillaje, robo, activar acciones automáticas como bloqueo de puertas o encendido de luces para iniciar una respuesta ante una eventualidad (Al-Nawashi et al., 2017) and a surveillance system that can perform robustly in an academic environment has become an urgent need. In this paper, we propose a novel framework for an automatic real-time video-based surveillance system which can simultaneously perform the tracking, semantic scene learning, and abnormality detection in an academic environment. To develop our system, we have divided the work into three phases: preprocessing phase, abnormal human activity detection phase, and content-based image retrieval phase. For motion object detection, we used the temporal-differencing algorithm and then located the motions region using the Gaussian function. Furthermore, the shape model based on OMEGA equation was used as a filter for the detected objects (i.e., human and non-human, al mismo tiempo se pueden identificar bolsos u objetos sospechosos que hayan quedado abandonados, estar alerta frente a objetos que bloqueen las salidas de emergencia y despejarlos de manera anticipada antes de un lamentable evento, identificar alumnos que efectúen *bullying* de manera consistente (Ye et al., 2021), enviar avisos automáticos por correo electrónico y fotos instantáneas al personal administrativo y docente para alertar sobre potenciales riesgos, conjuntamente con la detección de conatos de incendio de manera oportuna, entre otros.

Como consecuencia directa del uso de las funciones analíticas de video, existen casos prácticos analizados que afirman que, ante la implementación de estos sistemas se obtiene aumento de la Seguridad Universitaria, debido a la reducción de agresiones; coordinación de respuesta apropiada ante emergencias; reducción en los daños a la propiedad; reducción del gasto en reparaciones, mantenimiento y procedimientos legales; lo que implica una limitada incidencia de hechos delictivos (Mantini et al., 2021).

Sin embargo, no debe soslayarse que la vigilancia, suele problematizarse, pues está íntimamente ligada a la protección de datos, la privacidad y la dignidad humana, en virtud de que los servicios de video vigilancia pueden distribuir en una base de datos rostros humanos, lo que implicaría la necesidad de anonimizar dichos rostros (Myneni et al., 2022) ante la posibilidad de utilizar de manera ilegal la información, ya que, como se refirió inicialmente, la video vigilancia graba y almacena tanto actividades académicas como no académicas.

Luego entonces, la video vigilancia vista como herramienta tecnológica juega un papel importante en materia de Seguridad Universitaria, ya que, permite identificar anormalidades en patrones de comportamiento dentro de un campus, en cuanto entorno sometido a control y supervisión por el alto interés que representa (Garnica Sosa, 2012) la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). En ese orden de ideas, la video-vigilancia detecta momentos de intrusión, así como la ocurrencia de ciertos comportamientos dentro del espacio bajo control, proyectados para servir de indicadores de la posible inminencia u ocurrencia de situaciones de riesgo.

En ese contexto, y partiendo de que la video vigilancia tiene como propósitos fundamentales: la prevención y la disuasión en la comisión de hechos delictuosos y/o faltas administrativas; al identificar y proporcionar el oportuno despliegue de apoyos con el fin de evitar la consumación de hechos; permite recabar evidencia y aportar pruebas que si bien es cierto su valoración ante las autoridades no siempre integra prueba plena, sí constituye, en cambio, un elemento para la investigación de ilícitos que permite identificar a los responsables; generar información a través de indicadores numéricos, el grado y la calidad de cumplimiento de trabajadores, permite la evaluación de estos, produce estadísticas e identifica zonas de conflicto y *modus operandi*.

La creciente implementación de la video vigilancia en las universidades no solo se trata de la instalación de un instrumento tecnológico sino de complementar con personal que opere dicho dispositivo e identifique situaciones de potencial riesgo (Abar et al., 2022) larceny or persons in

a state of alcohol or drug intoxication. Samples of the video footage is monitored 24/7 by operators in control rooms. Currently the recorded videos are visual assessed after a suspicious event has occurred. There is a requirement for real-time surveillance with smart cameras which can detect, track and analyze suspicious behavior over place and time. The expanding number of cameras requires an enormous measure of observing operators. This paper proposes a distributed intelligent surveillance system based on smart cameras. We seek to improve the Quality of Experience QoE operator side or QoE-video surveillance expressed in function of i- resource availability constraints, ii- false detection of suspicious behavior, iii- define an optimal perimeter for intrusion detection (subset of cameras, network parameters required..., para la consecución de un objetivo primordial: desterrar la inseguridad de los campus, especialmente porque la seguridad constituye la base esencial para que se desarrolle el derecho a la educación, y por ende las Universidades tienen un deber de cuidado frente a su comunidad (Cerezo Mir, 2002; Fernández Castejón, 2018; Pino Andrade et al., 2023) por lo que, al establecer como objetivo de la seguridad; prevenir el delito, se estaría actuando con diligencia, para evitar algún resultado que pueda causar daño o perjuicio, y que derive de una imprudencia por parte de la Universidad, en cuanto que pudo haberse evitado (Pino Andrade et al., 2023).

Por lo que, las Universidades están obligadas a mitigar los riesgos adoptando medidas como la video vigilancia, generando instrumentos normativos para guardar la proporcionalidad entre la intencionalidad del derecho —a la seguridad— y los derechos de la comunidad universitaria, en donde se deben definir intervenciones justificadas y proporcionales y, se informe a la comunidad sobre las acciones a implementar (SJF, 2022).

La video vigilancia y la protección de los Derechos Universitarios

La video vigilancia es una herramienta complementaria que pretende impedir la ocurrencia de riesgos, y se manifiesta como un mecanismo de apoyo para el trabajo de seguridad al interior del campus Universitario, mediante la dinámica del binomio hombre-máquina, que reserva la intervención, en última instancia, para el factor humano consciente

y responsable de las acciones de discernimiento y decisión, en especial para enfrentar situaciones que exceden la funcionalidad programada en los recursos tecnológicos.

La implementación de la video vigilancia se ve efectuada por la cantidad de guardias a fin de detectar oportunamente reales y potenciales amenazas, por lo que, no solo se requiere de la instalación de cámaras de video, también es necesario el establecimiento de un centro de monitoreo; proporcionar un sistema de radio frecuencia a los monitoristas para estar en condiciones de tener comunicación directa con la Seguridad Universitaria e implementar un programa de capacitación en la operación de cámaras para efectuar acciones de prevención, seguimiento de hechos con apariencia de delito y/o faltas administrativas; detección de consumo y distribución de drogas; contribución en el control de accesos y salidas, aunado a lo anterior, se requiere de capacitación sobre derechos humanos, para establecer los límites en materia de privacidad y dignidad humana, de acuerdo con la lógica de la proporcionalidad y necesidad de medios (Hirsch, 2010)

El altercado seguridad-privacidad provocado por la video vigilancia ha sido constante, dando como resultado el establecimiento de códigos de conducta que de manera informal recogen reglas relativas al uso de esta herramienta tecnológica en aspectos como el establecimiento de las bases ético-jurídicas para su utilización (Appenzeller et al., 2020), lo anterior, ha sido necesario en virtud de violaciones a los derechos humanos frente al papel de las tecnologías de vigilancia pública y privada (Jasso Lopez, 2022)

Por lo que, la regulación determina los supuestos en que la video vigilancia es legítima, y cuándo no; su uso y sus límites (Aguilar Rivera, 2021), para evitar la conflictividad de derechos (Waldron, 1989), de lo anterior, sobresale la necesidad de establecer normas al interior de los espacios universitarios que regulen el uso de la video vigilancia para garantizar que se utilice de manera legítima, responsable y que equilibre los intereses de la seguridad y la privacidad (Kamm, 2001).

En este orden de ideas, impera la facultad que tienen las Universidades Públicas en México, que gozan de autonomía y por ello, pueden generar normas aplicables para la comunidad universitarias en un marco de legalidad constitucional, por lo que, para evitar conflicto entre la obligación de generar instituciones seguras y los derechos individuales de los estudiantes, trabajadores y profesores, las instituciones de educación superior deben establecer normas, protocolos y capacitación en el uso de video vigilancia.

Ante ello, en la literatura existen casos universitarios en materia de políticas sobre el uso ético de las cámaras de vigilancia, por ejemplo, en la Universidad del Atlántico Medio de los Estados Unidos se identificó la necesidad de establecer una política escrita de uso ético de cámaras de vigilancia, en donde se incluyó la capacitación obligatoria del personal y disposiciones que garanticen que sus políticas permanecieran actualizadas (Jennette, 2013).

Surge de lo anterior un catálogo de recomendaciones en cuanto al manejo de la video vigilancia al interior de los recintos universitarios, relacionado con:

1. La existencia de cámaras que se encuentran en funcionamiento
2. La presencia de lineamientos que regulen el uso de video vigilancia al interior de los recintos universitarios
3. El listado de conductas sancionables para el personal que realiza el monitoreo
4. El listado de derechos para las personas sujetas a video vigilancia
5. El procedimiento para que un particular pueda acceder a las imágenes o videograbaciones
6. El procedimiento para que un particular solicite la supresión de imágenes
7. Programas o políticas de actuación en donde se incluya la capacitación obligatoria del personal

Este catálogo de recomendaciones tienen relación con la construcción de un marco normativo que regule tanto el proceso como el procedimiento, en un primer momento se recomienda definir de manera

puntual el o los objetivos que persigue la video vigilancia, los que deben ser legítimos, y estar vinculados a la prevención y disuasión del delito, la protección de la seguridad y la salud de las personas, o la investigación de incidentes (Jennette, 2013).

En ese orden de ideas, se debe establecer un programa orientado a materializar los objetivos al interior de los centros universitarios y ante ello, definir lugares y momentos en los que se puede utilizar la video vigilancia, además de informar a la comunidad universitaria sobre estos lugares y momentos (Jennette, 2013).

Establecidos los objetivos, los momentos y lugares, se deben generar los procedimientos para el uso de la video vigilancia, es decir las normas procedimentales de actuación, que garanticen que el personal involucrado, realice las funciones encomendadas y se establezca un catálogo de sanción en caso de no realizarse o ser omiso, es decir, que se utilice de manera responsable y que se proteja la privacidad de las personas (Jennette, 2013).

En cuanto a los derechos de las personas sujetas a video vigilancia, las normas deben definir el catálogo de derechos protegidos, además de los procedimientos en que se pueda acceder a las imágenes y la forma en que se puede solicitar la supresión de las imágenes.

Dentro del catálogo de derechos protegidos se debe considerar, los derechos humanos en su vertiente de derechos universitarios como la privacidad, intimidad, libertad, protección de datos personales, a no ser discriminado, libre tránsito y a la protección de la dignidad de la persona (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019) en donde se restrinja el abuso de las autoridades.

Metodología

La teoría analizada proporciona información relevante para la construcción del aparato metodológico, ya que, resalta las fortalezas de la video vigilancia como instrumento tecnológico que genera condiciones para que disminuya la inseguridad, conjuntamente se presentan los riesgos en cuanto a su implementación ya que no puede ni debe implementarse de manera aislada y lo anterior es así, en virtud de la gran cantidad de información que

se almacena y que sin un marco normativo adecuado, la pretendida seguridad invierte en inseguridad por el inadecuado uso de datos personales, es por esto que, la video vigilancia se presenta como un instrumento que promueve la seguridad, siempre y cuando esté acompañada de un sujeto capacitado y una normativa que establezca acciones y sanciones para proteger los derechos de la comunidad universitaria, que considere:

1. Lineamientos que regulen el uso de video vigilancia al interior de los recintos universitarios
2. Listado de conductas sancionables para el personal que realiza el monitoreo
3. Listado de derechos para las personas sujetas a video vigilancia
4. Procedimiento para que un particular pueda acceder a las imágenes o videograbaciones
5. Procedimiento para que un particular solicite la supresión de imágenes
6. Programas o políticas de actuación en donde se incluya la capacitación obligatoria del personal

En atención a lo anterior, se construye el estudio metodológico, basado en un análisis cuantitativo, recolectando información mediante un cuestionario y, para ello, en un primer momento se define el universo:

UNIVERSO:

Se identificaron 36 treinta y seis instituciones de educación superior, como sujetos obligados, que se encuentran en la Plataforma Nacional de Acceso a la Información Pública y protección de datos personales, con las siguientes características:

- De naturaleza pública.
- Con facultades auto normativas.
- Geográficamente ubicadas en cada entidad federativa

ELABORACIÓN DEL CUESTIONARIO

Se elaboró un cuestionario, en el que el diseño de las preguntas, para obtener una respuesta de: “sí se cuenta” o “no se cuenta” a elementos tecnológicos o normativos en materia de video vigilancia, definidos de la siguiente manera:

1. ¿Cuenta la universidad con sistemas de video vigilancia al interior de los recintos universitarios?
 - Solicito saber la cantidad de cámaras que se encuentran en funcionamiento
2. ¿Cuenta la universidad con reglamento, código, protocolo o cualquier denominación que se le dé a los lineamientos que regulen el uso de video vigilancia al interior de los recintos universitarios?
3. ¿Cuenta la universidad con reglamento, código, protocolo o cualquier denominación que se le dé a los lineamientos que regulen el uso de video vigilancia en donde se describa un listado de conductas sancionables para el personal que realiza el monitoreo?
4. ¿Cuenta la universidad con reglamento, código, protocolo o cualquier denominación que se le dé a los lineamientos que regulen el uso de video vigilancia en donde se describa un listado de derechos para las personas sujetas a video vigilancia?
5. ¿Cuenta la universidad con reglamento, código, protocolo o cualquier denominación que se le dé a los lineamientos que regulen el uso de video vigilancia en donde se describa el procedimiento para que un particular pueda acceder a las imágenes o videograbaciones?
6. ¿Cuenta la universidad con reglamento, código, protocolo o cualquier denominación que se le dé a los lineamientos que regulen el uso de video vigilancia en donde se describa el procedimiento para que un particular solicite la supresión de imágenes?
7. ¿Cuenta la universidad con reglamento, código, protocolo o cualquier denominación que se le dé a los lineamientos que regulen el uso de video vigilancia en donde se describa programas o políticas de actuación en donde se incluya la capacitación obligatoria del personal?

MUESTRA

La muestra de este estudio derivó de dos situaciones:

1. La primera relacionada con aquellas universidades que responden al cuestionario
2. La segunda vinculada con las universidades que responden al cuestionario reservando la información de manera total o parcial.

ANÁLISIS DE LOS DATOS

Para analizar los resultados se utilizó una variable dicotómica, este tipo de variable permite otorgar valores distintos a dos categorías que son naturalmente opuestas, en el caso de esta investigación, las categorías opuestas tienen relación con: “sí se cuenta” o “no se cuenta”, por lo que se le otorgó un valor a cada categoría:

- Sí se cuenta: 1
- No se cuenta: 0

Al formular elementos cuantitativos ante la presencia o ausencia de instrumentos normativos que regulen la implementación de video vigilancia al interior de las universidades, se generó un análisis de datos, en su componente de estadística, para modelar los eventos, respecto de los dos posibles resultados (Vilalta J, 2016). Por ello, el análisis de resultados se divide en tres momentos:

1. Inicia con la cuantificación de la muestra en sus dos situaciones
2. Continúa identificando la implementación de sistemas de video vigilancia en instituciones de educación superior, considerando la cantidad de cámaras instaladas.
3. Termina cuantificando la presencia de regulación de sistemas de video vigilancia al interior de las universidades evaluadas.

Para ello, se utilizó un enfoque estadístico que permite identificar los resultados mediante medidas de tendencia central.

Resultados

Considerando la cuantificación de la muestra en sus dos situaciones — Universidades que responden al cuestionario y las que reservan información de manera total o parcial—, los resultados reflejan:

Gráfica 1. Muestreo



Elaboración propia con información de la Plataforma Nacional de Transparencia y Acceso a la información y protección de datos personales

Del universo consistente en 36 treinta y seis universidades públicas, que gozan de autonomía universitaria, lo que les permite generar la normativa para regular la vida al interior de sus recintos universitarios y, que son representativas geográficamente de la República Mexicana, dan respuesta al cuestionario por medio de la Plataforma Nacional de Transparencia 32 treinta y dos universidades, es decir, el 88.9 %, sin embargo, de dicho porcentaje, 16 dieciséis universidades clasifican la información como reservada de manera total o parcialmente, las Universidades en este supuesto señalan que lo preguntado —4.2. Elaboración del cuestionario— no debe de ser publicado y, por lo tanto, respondido lo anterior, lo justifican por cuestiones de seguridad y protección de datos personales, el restante, es decir, 16 dieciséis universidades, lo que representa el 50 % restante, no clasifica información, por considerar que

no cae en este supuesto, y, otorga la información respondiendo a la totalidad de las preguntas planteadas.

Lo anterior es relevante, en virtud de qué ante una misma situación, las universidades generan razonamientos diferentes y, por lo tanto, no solo están aplicando criterios diversos para clasificar o no clasificar información, sino que tiene un enfoque variado de lo que se plantea en materia de seguridad universitaria, lo que sugiere que hay un abordaje diverso en la forma en que las universidades manejan la clasificación de información, lo cual tiene implicaciones en términos de transparencia y normativas internas.

Ahora bien, considerando a las universidades que respondieron, y que clasificaron parcialmente la información, es decir, que respondieron a uno o varios cuestionamientos, los resultados concernientes a la implementación de sistemas de video vigilancia y, a la cantidad de cámaras instaladas, reflejan que:

Ilustración 1. Implementación de sistemas de video vigilancia



Elaboración propia con información de la Plataforma Nacional de Transparencia y Acceso a la información y protección de datos personales

El 56 %, es decir, 18 dieciocho instituciones de educación superior, cuentan con sistemas de video vigilancia al interior de los recintos universitarios, de las cuales 14 catorce universidades cuantificaron la cantidad

de cámaras, con un promedio de 107 ciento siete cámaras instaladas y en funcionamiento al interior de las instituciones de educación superior, también se identificaron valores mínimos como 23 cámaras y valores máximos como 900 cámaras en las Universidades de Occidente y de San Luis Potosí respectivamente.

Con relación a la presencia de normativa que regule el uso de los sistemas de video vigilancia al interior de las universidades evaluadas y, considerando los referentes teóricos, debe referirse que los resultados de este último apartado, no son concluyentes, ya que, aunque se aplicó la variable dicotómica, mencionada en el apartado metodológico, las Universidades respondieron que sí cuentan con dispositivos normativos, aunque no les son propios, ya que aplican supletoriamente dispositivos estatales o federales para regular los referentes teóricos descritos, ejemplo de ello, se identifica en el análisis de la normativa que regula los derechos para las personas sujetas a video vigilancia, los procedimientos para que un particular pueda acceder a las imágenes o videograbaciones y para solicitar la supresión de imágenes, las universidades refieren aplicar la Ley de Protección de Datos Personales en Posesión de Sujetos Obligados estatal o federal las que definen los mecanismos, medios y procedimientos disponibles para ejercer los derechos ARCO (Los derechos de Acceso, Rectificación, Cancelación y Oposición al Tratamiento de Datos Personales).

Y no son concluyentes, ya que, sobresale la facultad autonormativa de las universidades públicas para regular los contextos universitarios y, generar normativa propia, qué es teóricamente el respaldo metodológico que se le dio al cuestionario, es por ello que, se consideraron únicamente aquellas respuestas que de manera puntual refieren que la universidad cuenta con normativa que le es propia, generada por sus órganos de gobiernos y, de aplicación para la comunidad universitaria, fuera de la supletoriedad de reglamentos estatales y federales, ante ello, los resultados se desagregan en la tabla 1 uno:

Tabla 1. Referentes normativos evaluados

Concepto	Cantidad Universidades	Porcentaje del universo
Lineamientos	4	13 %
Listado de conductas sancionables	1	3 %
Listado de derechos	2	6 %
Procedimiento para acceder a las imágenes o videograbaciones	1	3 %
Procedimiento para supresión de imágenes	1	3 %
Programas o políticas	3	9 %

Elaboración propia con información de la Plataforma Nacional de Transparencia y Acceso a la información y protección de datos personales

De lo anterior, se identifica que 6 seis universidades tienen normativa propia, abordando aspectos en materia de conductas sancionables, derechos de las personas bajo vigilancia y procedimientos para acceder o suprimir imágenes, además, se identificaron lineamientos, acciones, programas de algunas universidades que podrían considerarse como preámbulo para futuras buenas prácticas universitarias en esta área:

1. Universidad Autónoma de Aguascalientes: Cuenta con Lineamientos que regulan el Sistema Universitario de Monitoreo y Control de Accesos para la Prevención y Gestión de Riesgos en las Instalaciones de la Universidad Autónoma de Aguascalientes
2. Universidad Autónoma de Chihuahua: Ha implementado Políticas Institucionales de Seguridad en Cómputo de la Universidad Autónoma de Chihuahua, además, cuenta con un apartado referente a los equipos de Telecomunicaciones, asimismo, contempla un apartado de medidas de contención y de infracciones y sanciones
3. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez: Ha capacitado a su personal en el Manejo y administración de programas de monitoreo de cámaras de seguridad IVM-4200

4. Universidad de Colima (U de C): Cuenta con un Manual de Seguridad y Protección Civil Universitaria
5. Universidad Autónoma de Nuevo León: Tiene el Reglamento General sobre la Disciplina y el Buen comportamiento dentro de las Áreas y Recintos Universitarios
6. Universidad Veracruzana: Cuenta con la Política General para la Operación y Utilización del Sistema de Videocámaras de la Universidad Veracruzana y, aviso de Privacidad de Cámaras de Vigilancia.

De los resultados obtenidos se deduce que la mayoría de las universidades públicas autónomas en México implementan sistemas de video vigilancia al interior de los recintos universitarios, sin embargo, existe una baja presencia de normativa Universitaria que regule el uso de estos sistemas, por lo que, es necesario que las universidades públicas autónomas fortalezcan la regulación.

Esta regulación debe garantizar el respeto a los derechos de la comunidad universitaria bajo vigilancia, así como la transparencia y la rendición de cuentas en el uso de estos sistemas y, lo anterior es necesario, en virtud de que se identificó una diversidad de enfoques y prácticas que existen entre las universidades públicas en cuanto a la clasificación de la información y ante la falta de uniformidad en la regulación interna de las universidades, y por lo tanto, la comunidad universitaria no está informada de los aspectos sustanciales que derivan de: la cantidad de cámaras, la ubicación de las mismas, las horas de grabación y, tipos de grabaciones a las que son sometidos así como sus derechos ante estas grabaciones.

Conclusión

Del análisis teórico y, metodológico se desprende las tensiones que existen en la implementación de sistemas de video vigilancia frente a derechos universitarios, específicamente aquellos relacionados con la protección de datos personales, que de manera cotidiana se ven enfrentados con una nueva gama de tecnologías, las que almacenan una gran cantidad de horas

de grabación, identifican rostros, reconocer situaciones de riesgo, mediante cámaras y drones, es decir, video vigilancia, en donde la problemática se robustece ante la constante evolución tecnológica.

Si bien la video vigilancia ha sido reconocida como una herramienta disciplinaria que pretende la buena conducción en espacios públicos, ante la observación, dentro de los recintos universitarios se plantean desafíos significativos, por la necesidad de regular estas herramientas de seguridad y su confrontación en materia de preservación de derechos y protección a la privacidad.

En este orden de ideas, se presenta como oportunidad la atribución que tienen las universidades públicas autónomas en México, para elaborar, votar, publicar y aplicar la normativa universitaria, que regulé tanto a la comunidad universitaria, como los acontecimientos que ocurran al interior de la misma, en un marco de legalidad acordé al pacto federal.

Por lo anterior, metodológicamente la investigación se enfoca en identificar la implementación de sistemas de video vigilancia como medida de seguridad al interior de los campus universitarios, de los resultados dan cuenta de la carencia en cuanto a normativas que regulen su uso. Por lo que, la oportunidad surge al fortalecer los marcos normativos para equilibrar la seguridad con el respeto a los derechos de la comunidad universitaria, implementando la video vigilancia para contribuir a salvaguardar la integridad y la propiedad, pero regulando las acciones para salvaguardar la privacidad.

Surge también como elemento no buscado pero que sobresale del análisis; la diversidad de enfoques y prácticas que existen entre las universidades públicas en cuanto a la clasificación de la información de los sistemas de video vigilancia en entornos universitarios autónomos, elemento de análisis para posteriores líneas de investigación, no solo por la confrontación de derechos; derecho a la información, en virtud de que la comunidad universitaria tiene el derecho de conocer y comprender las prácticas de vigilancia implementadas, asegurando así una toma de decisiones informada y participativa, sino por la diversidad de criterios en cuanto a la reserva de la clasificación.

Referencias

- Abar, T., Letaifa, A. Ben, & El Asmi, S. (2022). QOE-based intelligent intrusion detection Use case: University video surveillance. *2022 IEEE 9th International Conference on Sciences of Electronics, Technologies of Information and Telecommunications, SETIT 2022*, 7–11. <https://doi.org/10.1109/SETIT54465.2022.9875657>
- Aguilar Rivera, O. R. (2021). Vigilancia a través de la inteligencia artificial y el big data: retos y oportunidades para garantizar los derechos humanos. *Revista Mexicana de Ciencias Penales*, 4(14), 71–86. <https://doi.org/10.57042/rmcp.v4i14.435>
- Al-Nawashi, M., Al-Hazaimah, O. M., & Saraee, M. (2017). A novel framework for intelligent surveillance system based on abnormal human activity detection in academic environments. *Neural Computing and Applications*, 28(1), 565–572. <https://doi.org/10.1007/S00521-016-2363-Z/FIGURES/12>
- Appenzeller, Y. E., Appelbaum, P. S., & Trachsel, M. (2020). Ethical and Practical Issues in Video Surveillance of Psychiatric Units. *Psychiatric Services*, 71(5), 480–486. <https://doi.org/10.1176/appi.ps.201900397>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2019). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* [Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión]. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_201219.pdf
- Cerezo Mir, J. (2002). *Los delitos de peligro abstracto en el ámbito del derecho penal del riesgo*. <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:revistaDerechoPenalyCriminologia-2002-10-5020/Documento.pdf>
- Fernández Castejón, E. (2018). El deber de cuidado: evolución jurisprudencial en Estados Unidos. *REVISTA LEX MERCATORIA Doctrina, Praxis, Jurisprudencia y Legislación*, 5(1), 39. <https://doi.org/10.21134/lex.v5i1.1434>
- Garnica Sosa, A. (2012). *La seguridad en instituciones de educación superior. Estado actual y recomendaciones* (7th ed.). Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

- Hirsch, A. von. (2010). Cuestiones éticas en torno a la vigilancia en espacios públicos mediante sistemas de videovigilancia. *Tendencias En Prevención Del Delito y Sus Límites: Privacidad y Dignidad Humana Frente Al Uso de Las Nuevas Tecnologías, 2010*, ISBN 978-84-96261-89-1, Págs. 21-52, 21–52. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3293852>
- Jasso Lopez, C. (2022). Derechos humanos y seguridad pública en México El papel de las tecnologías de vigilancia. *Revista Internacional de Derecho Humanos*, 12(02), 305–348. <https://doi.org/10.26422/RIDH.2022.1202.jas>
- Jennette, J. M. (2013). *Analysis of Ethical Management Policies for use of CCTV on Analysis of Ethical Management Policies for use of CCTV on College Campuses College Campuses* [St. John Fisher University]. https://fisherpub.sjf.edu/education_etd/147/
- Kain, Z., Ouness, A. Y., Sayad, I. El, Abdul-Nabi, S., & Kassem, H. (2018). Detecting Abnormal Events in University Areas. *2018 International Conference on Computer and Applications, ICCA 2018*, 260–264. <https://doi.org/10.1109/COMAPP.2018.8460336>
- Kamm, F. M. (2001). CONFLICTS OF RIGHTS: Typology, Methodology, and Nonconsequentialism. *Legal Theory*, 7(3), S1352325201073025. <https://doi.org/10.1017/S1352325201073025>
- Mahajan, M., Rajeshwari Bajre, R., Sharma, L., & Varma, S. L. (2020). Computer Vision Based Campus Surveillance. *Proceedings - IEEE 2020 2nd International Conference on Advances in Computing, Communication Control and Networking, ICACCCN 2020*, 1013–1018. <https://doi.org/10.1109/ICACCCN51052.2020.9362776>
- Mantini, P., Li, Z., & Shah, K. S. (2021). A Day on Campus - An Anomaly Detection Dataset for Events in a Single Camera. *Lecture Notes in Computer Science (Including Subseries Lecture Notes in Artificial Intelligence and Lecture Notes in Bioinformatics)*, 12627 LNCS, 619–635. https://doi.org/10.1007/978-3-030-69544-6_37/COVER
- Myneni, S., Agrawal, G., Deng, Y., Chowdhary, A., Vadnere, N., & Huang, D. (2022). SCVS: On AI and Edge Clouds Enabled Privacy-preserved Smart-city Video Surveillance Services. *ACM Transactions on Internet of Things*, 3(4), 1–26. <https://doi.org/10.1145/3542953>

- Pino Andrade, E. E., Santacruz Vélez, M. A., Gómez Proaño, T. S., & Rojas Cárdenas, J. A. (2023). La evaluación del deber de cuidado en la imprudencia: el papel fundamental del principio de confianza como límite. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v11i1.3814>
- Recio Sastre, A. (2019). Postpanoptismo: las nuevas tecnologías de vigilancia en las sociedades de control. *Resonancias. Revista de Filosofía*, 5, 1. <https://doi.org/10.5354/0719-790X.2018.52497>
- SJF, S. J. de la F. (2022). *Tesis 2024147, 1a. IV/2022 (10a.), Libro 10, Febrero de 2022, Tomo II, página 1354*. <https://sjf2.scjn.gob.mx/detalle/tesis/2024147>
- Vilalta J, C. (2016). *Análisis de Datos* (1st ed., Vol. 1). Cide (Centro De Investigación Y Docencia Económica).
- Waldron, J. (1989). Rights in Conflict. *Ethics*, 99(3), 503–519. <https://doi.org/10.1086/293094>
- Wasim, M., Ahmed, I., Ahmad, J., & Hassan, M. M. (2021). A Novel Deep Learning Based Automated Academic Activities Recognition in Cyber-Physical Systems. *IEEE Access*, 9, 63718–63728. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2021.3073890>
- Ye, L., Yan, S., Han, T., Seppänen, T., & Alasaarela, E. (2021). Campus Bullying Detecting Algorithm Based on Surveillance Video. *Lecture Notes of the Institute for Computer Sciences, Social-Informatics and Telecommunications Engineering, LNICST, 356 LNICST*, 309–315. https://doi.org/10.1007/978-3-030-69066-3_27/COVER

El Tribunal Universitario de la UABC: Un Mecanismo de Empoderamiento para el Ejercicio de los Derechos Universitarios

Dra. Maria Elizabeth Solano Saldaña

Resumen

Este capítulo examina el rol del Tribunal Universitario de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) como un mecanismo crucial para la protección y el ejercicio de los derechos universitarios. Más allá de su función como órgano de resolución de conflictos, se analiza cómo el Tribunal contribuye al empoderamiento de la comunidad universitaria y a la reorganización de las relaciones de poder en el entorno educativo. A través de una evaluación basada en datos cuantitativos y cualitativos, se identifican los logros alcanzados, así como el sentido de las resoluciones emitidas, destacando tanto las tendencias observadas en la toma de decisiones como las áreas de oportunidad. Finalmente, se proponen estrategias para fortalecer la eficacia del Tribunal en la promoción de un entorno académico más justo y equitativo, subrayando la importancia de la revisión y mejora continua de sus procesos y políticas.

Palabras clave: Empoderamiento universitario, Protección de derechos universitarios, Justicia Universitaria, Tribunal Universitario

Introducción

La educación, reconocida como un factor clave en el desarrollo de una nación, no solo sustenta el progreso social y económico, sino que también actúa como un catalizador para la transformación cultural y política. Dentro de este marco, la educación superior se distingue por su capacidad para formar profesionales y especialistas que no solo contribuyen al avance técnico y científico, sino que también impulsan un pensamiento crítico que puede llevar a la innovación en distintos ámbitos de la sociedad (Guerra, 1973). Este nivel educativo, al centrarse en la formación en valores y habilidades, juega un papel determinante en el desarrollo humano, permitiendo a los individuos no solo actuar con mayor autonomía, sino también ampliar significativamente sus oportunidades de vida (PNUD, 2007). Así, el derecho a la educación, enraizado en diversas normativas jurídicas, se convierte en un pilar indispensable para el crecimiento individual y colectivo, reflejando su importancia en la construcción de una sociedad más equitativa.

La presente investigación se adentra en el análisis de los tribunales universitarios, instituciones que, en su carácter autónomo, facilitan no solo la resolución de conflictos, sino que también se erigen como defensores de los derechos de los estudiantes, fortaleciendo los principios de equidad y justicia en la comunidad académica. Al abordar el tema desde diversas teorías, como las de derechos humanos (Sen & Nussbaum, 1993; Osler & Starkey, 2010), justicia social (Fraser, 2013; Santos, 2014), educación crítica (Freire, 1970; Giroux, 2011) y performatividad de género (Butler, 2020), se pone de relieve cómo estos tribunales no solo resuelven disputas, sino que también fomentan una cultura de respeto y equidad que empodera a los estudiantes. Este enfoque teórico proporciona una base sólida para entender el papel de estas instancias no solo como mecanismos de resolución de conflictos, sino también como agentes activos en la promoción de un entorno universitario justo y equitativo.

El análisis se centra en el Tribunal Universitario de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), destacando su papel como herramienta de empoderamiento estudiantil. A través de un estudio detallado de los

casos atendidos por este tribunal durante un periodo de nueve años, con información recabada mediante una solicitud de transparencia al INAI, se examina la integración de la educación en derechos humanos dentro del ámbito universitario. Se argumenta que este enfoque no solo fortalece el conocimiento legal de los estudiantes, sino que también promueve una cultura de respeto y responsabilidad, facilitando un ejercicio efectivo y equitativo de sus derechos. En este contexto, el empoderamiento se conceptualiza como un conjunto de mecanismos que potencian la capacidad de los individuos para conocer, reclamar y ejercer sus derechos de manera efectiva (Kabeer, 1999). Finalmente, este trabajo ofrece recomendaciones orientadas a fortalecer el rol del Tribunal Universitario como un agente central en la defensa y promoción de los derechos universitarios, tanto dentro de la UABC como en un contexto más amplio.

Fundamentos Conceptuales del Empoderamiento Estudiantil

Los tribunales universitarios, en su calidad de organismos autónomos, no solo desempeñan la función de resolver disputas internas, sino que también actúan como pilares fundamentales en la promoción y protección de los derechos estudiantiles. Estos tribunales no se limitan a la mera aplicación de normativas; su verdadero valor radica en cómo potencian el empoderamiento estudiantil al proporcionar herramientas que incrementan el control y la autonomía de los estudiantes dentro de la institución. En este contexto, el acceso a la información no se entiende simplemente como la disponibilidad de manuales o recursos, sino como un elemento clave en la construcción de una ciudadanía activa dentro del ámbito universitario. La claridad y accesibilidad de los recursos disponibles permiten a los estudiantes no solo conocer sus derechos, sino también ejercerlos con plena conciencia y confianza, lo que refleja un compromiso institucional con la equidad y la justicia (Sen & Nussbaum, 1993).

Además, los procedimientos de queja y apelación trascienden su función normativa al ser mecanismos que garantizan la participación activa de los estudiantes en la defensa de sus derechos. Estos procedimientos, cuando son claros y accesibles, no solo aseguran que los estudiantes sean escuchados, sino que también fortalecen la legitimidad del tribunal

universitario como instancia de justicia dentro de la universidad. En este sentido, el acceso a un proceso justo y transparente se convierte en un derecho fundamental que refuerza la confianza de los estudiantes en la capacidad de la institución para resolver conflictos de manera equitativa (Freire, 1970).

Finalmente, los servicios de asesoramiento legal y psicológico ofrecidos por los tribunales universitarios no deben ser vistos como simples apoyos complementarios. Estos servicios son esenciales para que los estudiantes puedan comprender y defender sus derechos de manera efectiva, y juegan un papel crucial en el proceso de empoderamiento. La integración de estos servicios refleja una visión holística del bienestar estudiantil, donde el apoyo emocional y el asesoramiento legal son componentes interrelacionados que permiten a los estudiantes afrontar los desafíos con una base sólida y bien informada, fortaleciendo su capacidad para navegar por el sistema institucional con confianza y autonomía (Giddens, 2020).

PROCEDIMIENTOS Y POLÍTICAS DEL TRIBUNAL QUE FACILITAN EL EMPODERAMIENTO

Para el empoderamiento efectivo de los estudiantes, los tribunales universitarios deben ir más allá de la mera implementación de procedimientos y políticas; es necesario establecer un marco que refleje un compromiso auténtico con la transparencia y la participación activa en la toma de decisiones. La transparencia en los procedimientos judiciales es crucial no solo para garantizar que los estudiantes comprendan cada paso del proceso, sino también para promover la legitimidad y confianza en el sistema judicial universitario. Cuando los estudiantes entienden claramente el procedimiento, se fomenta una cultura de participación y responsabilidad compartida dentro de la comunidad universitaria. No obstante, la transparencia por sí sola no basta; debe estar acompañada de un acceso real y significativo a los espacios de toma de decisiones (De la Rocha Almazarán & Guerra, 2009).

La participación estudiantil en los tribunales universitarios no debe ser meramente simbólica; debe empoderar a los estudiantes como actores clave en el proceso de justicia interna. La inclusión de representantes

estudiantiles asegura que las voces de los estudiantes sean escuchadas y tengan un impacto tangible en las decisiones que afectan directamente su vida académica y personal, alineándose con la idea freireana de la educación como práctica de la libertad (Freire, 1970). A su vez, la capacitación continua en derechos universitarios y en el funcionamiento del tribunal es esencial para consolidar este empoderamiento. No se trata simplemente de informar sobre derechos, sino de equipar a los estudiantes con las habilidades necesarias para defenderlos de manera efectiva, permitiéndoles no solo participar, sino también desafiar y mejorar el sistema desde dentro. Un enfoque integral que combine transparencia, participación activa y capacitación continua es indispensable para que los tribunales universitarios cumplan su rol de catalizadores del empoderamiento estudiantil (Giddens, 1984).

IMPACTO POSITIVO EN EL CONOCIMIENTO Y EJERCICIO DE DERECHOS POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES

El impacto de los tribunales universitarios en el conocimiento y ejercicio de los derechos estudiantiles es significativo:

- **Mayor Conocimiento de Derechos:** Aumentan la conciencia de los estudiantes sobre sus derechos y las vías disponibles para protegerlos (Sen, 1999).
- **Fomento de la Autonomía:** Proporcionan herramientas y recursos para la defensa de sus derechos, fomentando la autonomía y el desarrollo de habilidades críticas (Freire, 1970).
- **Cultura de Respeto y Justicia:** Contribuyen a una cultura institucional basada en el respeto mutuo, la justicia y la equidad (Giddens, 1984).

EL EMPODERAMIENTO UNIVERSITARIO: PROCESO Y RESULTADO

El empoderamiento universitario es un proceso dinámico donde la adquisición de conocimientos y habilidades lleva a resultados concretos. Una comunidad universitaria organizada para defender sus derechos evita la implementación de políticas injustas, representando tanto un logro como un continuo de empoderamiento (Silva & Loreto Martínez, 2004).

TEORÍAS RELACIONADAS CON EL EMPODERAMIENTO UNIVERSITARIO

El empoderamiento universitario se enriquece de diversas teorías que le brindan marcos conceptuales que ayudan a comprender y fomentar el concepto, así como su aplicabilidad en la vida estudiantil. ver: Tabla 1.

Tabla 1. Principales Teorías y Contribuciones al Empoderamiento en Derechos Humanos.

Teoría	Autores Principales	Enfoque principal	Contribución al Empoderamiento en Derechos Humanos
Teoría de los Derechos Humanos	Amartya Sen Martha Nussbaum	Los derechos humanos son inherentes a todos los individuos y deben ser protegidos y promovidos	Proporciona una base ética y legal para la protección de los derechos individuales, promoviendo la educación en derechos humanos y el desarrollo de capacidades para ejercer y defender estos derechos.
Teoría de la Justicia Social	Nancy Fraser	Examina la distribución de recursos y oportunidades, y busca remediar las injusticias tanto económicas como culturales	Enfatiza la necesidad de un enfoque integral que abarque la redistribución económica y el reconocimiento de identidades, promoviendo un entorno universitario más equitativo e inclusivo.
Teoría de la Educación Liberadora	Paulo Freire	Enfoque educativo centrado en la concienciación crítica y la capacitación para la acción transformadora.	Empodera a los estudiantes a través de la educación crítica, fomentando su capacidad para cuestionar y transformar sus realidades sociales, políticas y económicas.
Teoría de la Performativa de Género e Identidad	Judith Butler	Explora cómo las identidades de género y otras identidades sociales se construyen y pueden transformarse a través de actos performativos.	Promueve la validación y el reconocimiento de identidades diversas, facilitando un entorno inclusivo donde los estudiantes pueden autodeterminarse y ser respetados por sus identidades
Teoría Crítica y de la Emancipación	Nancy Fraser (También vinculada)	Examina las estructuras de poder y dominación buscando liberar a los individuos de estas estructuras.	Promueve el análisis crítico de las instituciones y estructuras de poder, facilitando la creación de mecanismos institucionales como los Tribunales Universitarios que pueden actuar como espacios de justicia social y la emancipación.

Elaboración propia con base en las teorías y aportaciones de los autores mencionados

La educación en valores dentro de contextos institucionales es crucial para fomentar la paz y la justicia en la sociedad (Fernández Herrería & López, 2015). El acceso a la justicia a través de tribunales universitarios,

guiados por principios de igualdad y equidad, no solo empodera a los estudiantes, sino que también inculca valores de justicia social y legalidad en el ámbito académico.

Los programas educativos orientados hacia el bien común promueven derechos humanos universales como la libertad y la justicia, mientras que buscan erradicar antivalores como la discriminación y el autoritarismo (Barriga Arceo & Hernández Rojas, 2002). Estos enfoques son esenciales para desarrollar sociedades justas y democráticas en las que los estudiantes puedan ejercer sus derechos de manera efectiva.

Metodología

El presente estudio tiene como objetivo analizar la efectividad y el alcance del Tribunal Universitario de la UABC en la resolución de conflictos y la protección de los derechos estudiantiles, con un enfoque especial en cómo sus resultados han destacado el empoderamiento de los estudiantes. A través de una metodología integral que combina datos cuantitativos y cualitativos, el estudio proporciona una comprensión detallada de las decisiones del tribunal y evalúa las prácticas universitarias en materia de administración de justicia dentro de su jurisdicción. Este enfoque permite observar de manera precisa cómo las decisiones del Tribunal no solo resuelven conflictos, sino que también fortalecen la capacidad de los estudiantes para influir en el entorno académico y defender sus derechos. Al analizar tanto los resultados obtenidos como la manera en que se implementan los principios de justicia, el estudio resalta cómo el Tribunal Universitario contribuye a empoderar a los estudiantes, promoviendo un entorno más equitativo y participativo en la comunidad universitaria.

La metodología empleada en este estudio abarca varios enfoques complementarios. En primer lugar, se realiza un análisis exhaustivo de los documentos normativos clave y de los datos empíricos obtenidos de los casos resueltos por el tribunal universitario. Esta revisión permite examinar los resultados concretos de sus intervenciones y comprender cómo la normatividad universitaria vigente ha influido en estos procesos a lo largo del periodo de estudio. Esta contextualización es crucial

para valorar tanto la evolución como la efectividad de este órgano jurisdiccional universitario en la protección de los derechos estudiantiles y su función como herramienta de empoderamiento.

Para garantizar la representatividad del análisis, se seleccionó un periodo de nueve años, del 2015 al 2023, que abarca un periodo significativo desde la creación del tribunal en el 2008. Esta elección temporal permite observar tendencias a largo plazo y evaluar el desarrollo de prácticas y políticas institucionales maduras. Durante este lapso, se resolvieron un total de 642 casos en las sedes de Mexicali, Ensenada y Tijuana, proporcionando una base robusta para analizar patrones y resultados, esencial para inferir la eficacia y el impacto del tribunal en la protección de los derechos estudiantiles.

Además del análisis cuantitativo de los casos, se observa la reciente creación de la Jurisprudencia generada y tres Acuerdos de Pleno del Tribunal. Estos documentos no sólo complementan el enfoque cuantitativo, sino que también destacan aspectos clave como la transparencia, la perspectiva de género y la equidad en las decisiones del tribunal, subrayando su compromiso con la justicia académica inclusiva.

La recolección y sistematización de datos se realizó mediante una solicitud de información pública al INAI (2023), garantizando así la fiabilidad de los datos utilizados. Así como la revisión in situ en las páginas institucionales de los documentos relativos al actuar del Tribunal Universitario. Esta metodología asegura que los resultados obtenidos sean precisos y puedan ofrecer conclusiones significativas sobre el funcionamiento de este Órgano Jurisdiccional Universitario.

El Tribunal Universitario de la Universidad Autónoma de Baja California

La universidad actúa como intermediario entre el Estado y la sociedad, con el objetivo de formar y aculturar a los estudiantes mediante un proceso educativo integral (Martínez García, 2007). Esta relación implica la creación de normas y reglamentos que regulen la interacción entre la universidad y sus estudiantes. Según Molina (2013) toda acción perjudicial dirigida hacia

un estudiante debe ser castigada de acuerdo con las normativas vigentes, asegurando que los procedimientos sean imparciales y equitativos.

En México, existe una colaboración entre tribunales universitarios de diversas instituciones, incluyendo la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Autónoma de Baja California, la Universidad Autónoma de Aguascalientes, la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, la Universidad Autónoma de Campeche, la Universidad Autónoma de Chihuahua, la Universidad de Colima, la Universidad Autónoma del Estado de México, la Universidad Autónoma de Guerrero, la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, que trabajan conjuntamente para asegurar que se respeten y protejan los derechos de los estudiantes (UNAM, 2021).

El Tribunal Universitario de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) se describe como un órgano jurisdiccional especializado en la revisión y nulidad de actos administrativos. A diferencia del Tribunal Universitario de la UNAM, que posee facultades tanto sancionadoras como de revisión, el Tribunal Universitario de la UABC se distingue por su naturaleza jurídica particular y su función específica de revisión (Encinas Duarte & Flemate Díaz, 2023).

Este capítulo se enfoca en el análisis del Tribunal Universitario de la Universidad Autónoma de Baja California, un órgano único en el país diseñado para empoderar a los estudiantes mediante la defensa de sus derechos. Este tribunal permite a los estudiantes iniciar un Juicio de Nulidad, dando al Juez Universitario de su respectivo campus la autoridad para resolver cualquier caso en el que un estudiante considere que se ha violado un derecho universitario. Así, se posiciona como un eficaz mecanismo para fortalecer y proteger los derechos de los estudiantes universitarios.

Fundamentos Teóricos y Normativos del Tribunal Universitario

El principal referente doctrinal para comprender el papel de la igualdad es la teoría de la justicia de John Rawls (1971), la cual establece un marco liberal igualitario que sostiene que todas las personas deben tener los mismos

derechos fundamentales y oportunidades. En este contexto, los tribunales universitarios desempeñan un papel crucial al asegurar que los estudiantes puedan ejercer plenamente sus derechos, los cuales son fundamentales para el desarrollo humano y la convivencia comunitaria (Rawls, 1971).

El Tribunal Universitario de la UABC fue establecido como Tribunal de Apelación en 1957 con la promulgación de la Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de Baja California. Sin embargo, no fue hasta 2006 que, el Honorable Consejo Universitario formalizó la creación de un Tribunal Universitario con un Estatuto Orgánico y un Reglamento Interno, consolidando su funcionamiento y competencias.

El marco normativo aplicable incluye la Ley Orgánica de la UABC, el Estatuto General de la UABC, el Estatuto Escolar de la UABC, el Reglamento de las Unidades Académicas, el Reglamento General de Exámenes Profesionales y Estudios de Posgrado, el Estatuto Orgánico del Tribunal Universitario y el Reglamento Interior del Tribunal Universitario (UABC, 2023). Estos documentos establecen las bases y directrices para el funcionamiento y la jurisdicción del tribunal, asegurando que su actuación se realice conforme a los principios de legalidad y justicia dentro de la institución académica.

Procedimiento y Principios del Tribunal Universitario

El procedimiento jurisdiccional ante el Tribunal Universitario en el Juicio de Nulidad incluye los siguientes pasos (UABC, 2023):

- Presentación de la demanda dentro de los 10 días posteriores a la violación de los derechos universitarios.
- Evaluación de la admisibilidad de la demanda por el Tribunal Universitario.
- Notificación a las partes y respuesta de la autoridad demandada en 10 días hábiles.
- Audiencia de conciliación de intereses; si hay acuerdo, el caso se sobresee.
- Audiencia de pruebas y alegatos si no se alcanza un acuerdo.
- Dictado de sentencia por tres jueces.

Los principios que rigen al Tribunal Universitario son fundamentales para garantizar el empoderamiento estudiantil. Estos principios abarcan la perspectiva de derechos humanos, asegurando que el Tribunal actúe en consonancia con los estándares internacionales y respete los derechos fundamentales de los estudiantes. La oralidad y brevedad en los procedimientos facilitan un proceso más accesible y ágil, permitiendo que las cuestiones se resuelvan de manera eficiente y directa. La sencillez y gratuidad en los procedimientos eliminan barreras económicas y técnicas, asegurando que todos los estudiantes puedan participar sin obstáculos. El principio de concentración y celeridad busca una resolución rápida y eficiente de los casos, evitando demoras innecesarias que podrían afectar a los estudiantes. La imparcialidad y transparencia garantizan que el Tribunal actúe de manera justa y abierta, fomentando la confianza en el sistema. La suplencia de la deficiencia de la queja protege a los estudiantes, permitiendo que sus reclamaciones sean atendidas incluso si presentan deficiencias formales. Finalmente, el principio *in dubio pro estudiante* asegura que, en caso de duda, se favorezca al estudiante, reforzando la protección de sus derechos.

Estos principios no solo configuran un sistema procedimental, sino que también reflejan un enfoque integral hacia el empoderamiento estudiantil. Al garantizar un acceso equitativo y justo al sistema de justicia, el Tribunal Universitario facilita la participación activa de los estudiantes en la defensa de sus derechos, fortaleciendo su capacidad para influir en el entorno académico y garantizar que sus voces sean escuchadas y valoradas. De este modo, el Tribunal no solo resuelve conflictos, sino que también promueve un ambiente en el que los estudiantes se sienten respaldados y empoderados para actuar en la defensa de sus intereses y derechos.

EMPODERAMIENTO ESTUDIANTIL A TRAVÉS DEL TRIBUNAL UNIVERSITARIO

El Tribunal Universitario no se limita a proteger los derechos estudiantiles; es un catalizador clave en el empoderamiento de los estudiantes. Al involucrar activamente a los estudiantes en los procesos judiciales internos, el tribunal no solo les otorga voz y autonomía dentro de la estructura universitaria, sino que también actúa como un contrapeso esencial

contra posibles abusos de poder, fortaleciendo así la confianza en las instituciones educativas.

La educación en derechos humanos, como señala Chirino Sánchez (2009), es fundamental para el desarrollo de la personalidad y para la consolidación del respeto por los derechos humanos. Este tipo de educación trasciende la mera transmisión de conocimientos, promoviendo valores, actitudes y conductas que alientan la defensa y promoción de estos derechos, lo cual es esencial en la formación de ciudadanos comprometidos.

Un ejemplo destacado de tribunales universitarios es el de la Universidad de Oxford, cuyo tribunal disciplinario permite a los estudiantes participar en los procedimientos y decisiones que les afectan directamente. Este enfoque no solo protege sus derechos, sino que también fomenta una cultura de responsabilidad compartida y justicia. De manera similar, en la Universidad de Harvard, el Consejo Administrativo es un órgano que maneja los asuntos disciplinarios, proporcionando a los estudiantes la oportunidad de presentar sus casos y contribuir a las decisiones finales, lo que refuerza su sentido de pertenencia y empoderamiento dentro de la institución.

Dentro del ámbito universitario, la justicia inclusiva es indispensable para garantizar que todos los estudiantes puedan resolver sus conflictos de manera equitativa y respetuosa de sus derechos. Esto no solo implica la aplicación de normativas locales, sino también la integración de principios globales de derechos humanos y sostenibilidad. El Tribunal Universitario, al ofrecer procedimientos claros y accesibles, refuerza el rol de los estudiantes como actores clave en la promoción de una cultura de justicia y equidad. Según Nussbaum (2001), en su enfoque de las capacidades, la educación es crucial para empoderar a las personas a participar activamente en la vida social y política, facilitando así una sociedad más justa y respetuosa de los derechos humanos.

Discusiones y resultados del Tribunal de la UABC

El análisis del desempeño del Tribunal Universitario de la UABC durante el periodo de 2015 a 2023 revela más que simples cifras; muestra un espacio vital para el empoderamiento estudiantil. Con un promedio de

74 casos anuales, este tribunal no solo atiende los conflictos, sino que se erige como un baluarte donde los estudiantes ejercen su voz y autonomía. La normatividad institucionalizada y el proceso relativamente rápido, con una duración media de tres meses desde la presentación hasta la resolución, son indicativos de un sistema que no solo respalda los derechos estudiantiles, sino que los promueve activamente. El hecho de que el 70 % de las resoluciones favorezcan a los estudiantes subraya la eficacia y relevancia de este tribunal como un instrumento de justicia y empoderamiento dentro de la universidad.

Este tribunal no es meramente un mecanismo burocrático; es un reflejo del compromiso de la UABC con la equidad y la justicia en su comunidad. Cada etapa del proceso judicial, desde la presentación de la demanda hasta la audiencia de pruebas y alegatos, asegura que los estudiantes sean escuchados y tengan una participación activa en la defensa de sus derechos. Esta dinámica no solo legitima el proceso, sino que refuerza la capacidad de los estudiantes para influir en las decisiones que les afectan directamente, consolidando un ambiente donde la voz estudiantil es no solo respetada, sino determinante en la búsqueda de soluciones justas.

Gráfico 1. Asuntos atendidos por el Tribunal Universitario de la UABC.

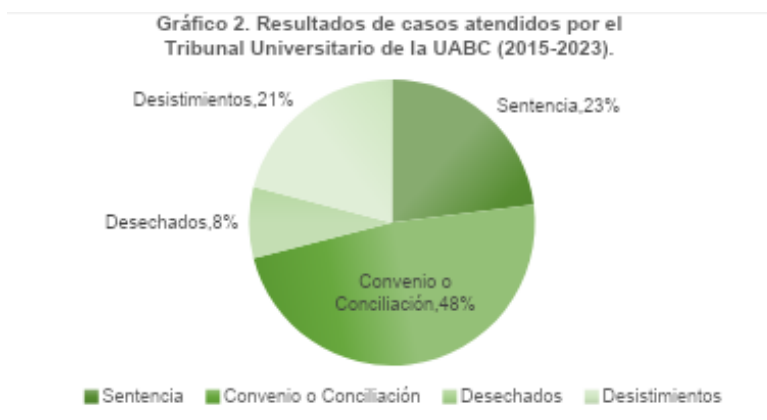


Elaboración propia con información tomada del INAI (2023)

Durante este periodo, se registraron 642 asuntos, de los cuales el 23 % se resolvieron mediante sentencia, destacando que el 70 % de estas decisiones favorecieron los intereses de los estudiantes. Este dato subraya la importancia del tribunal en la protección de los derechos de los universitarios, proporcionando un espacio seguro y justo para la resolución de sus problemas.

Asimismo, el tribunal ha mostrado una notable capacidad para promover la conciliación y el acuerdo entre las partes, con un 48 % de los casos solucionados a través de estos mecanismos. Este enfoque preventivo y restaurativo no sólo reduce la carga procesal del tribunal, sino que también fomenta un ambiente de diálogo y entendimiento dentro de la universidad. Además, el 21 % de los casos se resolvieron por desistimiento, mientras que un 8 % fueron desechados (ver gráfico 2). Esto indica la diversidad de soluciones proporcionadas por el tribunal, adaptándose a las necesidades y particularidades de cada caso. En conjunto, estas cifras reflejan un tribunal dinámico y efectivo, crucial para el empoderamiento de la comunidad universitaria y la promoción de un entorno académico justo y equitativo.

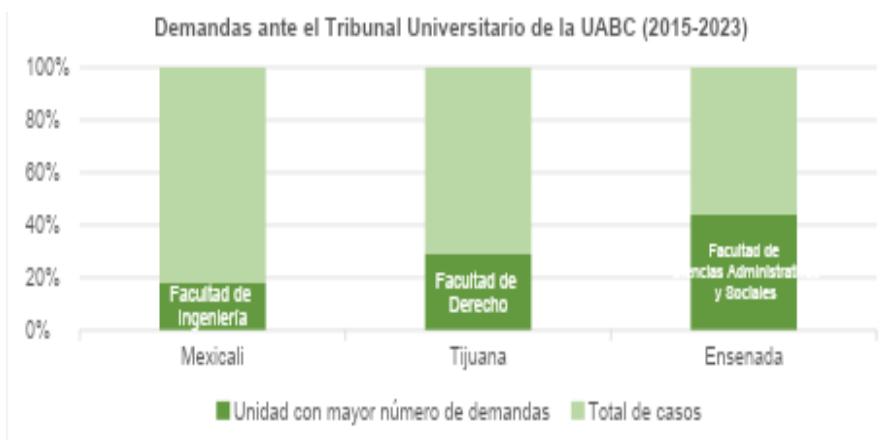
Gráfico 2. Resultados de Casos Atendidos por el Tribunal Universitario de la UABC (2015-2023).



Elaboración propia con información tomada del INAI (2023).

Desde la perspectiva del derecho universitario, los datos sobre la representación de facultades en las sedes de Mexicali, Tijuana y Ensenada de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) son reveladores. En Mexicali, la Facultad de Ingeniería con un 18% de representación ante las autoridades destaca la prevalencia de asuntos relacionados con disciplinas técnicas y de ingeniería dentro de los casos tratados por el Tribunal Universitario. Por su parte, en Tijuana, donde la Facultad de Derecho representa un 29 %, se observa un considerable número de casos centrados en temas jurídicos y académicos relacionados con esta disciplina. Finalmente, en Ensenada, con la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales representando un notable 44 %, se refleja un enfoque significativo en asuntos vinculados con la administración y las ciencias sociales. Estos datos ilustran no sólo las preferencias académicas de los estudiantes en cada sede, sino también la complejidad y diversidad de los conflictos que enfrenta el Tribunal, ver gráfico 3.

Gráfico 3. Análisis de las Unidades Académicas con Mayor Número de Demandas ante el Tribunal Universitario de la UABC (2015-2023)



Elaboración propia con información tomada del INAI (2023).

En los 9 años analizados del trabajo del Tribunal Universitario de la UABC, se destaca la capacidad del tribunal para mantener conformidad con lo resuelto por el Pleno del Tribunal de la UABC, con un bajo porcentaje de casos recurridos a tribunales externos, situándose por debajo del dos por ciento (1.86 %). De los doce casos que han sido llevados a tribunales externos, durante el periodo analizado (2015-2023), se distribuyen equitativamente entre Mexicali y Ensenada, mientras que Tijuana se mantiene sin recursos externos.

La autonomía universitaria se refleja en la capacidad del Tribunal Universitario para gestionar y resolver la mayoría de los conflictos internos sin necesidad de intervención externa. Los pocos casos que han llegado a instancias como el Tribunal Estatal de Justicia Administrativa de Baja California y el Poder Judicial Federal, a través de amparos, demuestran que los estudiantes tienen vías adicionales para buscar justicia. No obstante, la mínima recurrencia a estas vías externas refuerza la confianza en el sistema de justicia interna de la universidad y subraya la eficacia del Tribunal Universitario en la resolución de conflictos, preservando la autonomía y la credibilidad institucional.

Para robustecer el análisis, se toma como referencia el ciclo escolar 2023-2, el año más reciente del que se cuenta con reporte vía transparencia. En dicho semestre, es consistente con la media comentada, se atendieron un total de 39 casos: 16 en Mexicali, 10 en Ensenada y 13 en Tijuana. Este dato proporciona una representatividad poblacional al mostrar una distribución proporcional similar a la población estudiantil.

De acuerdo con información oficial disponible en las páginas institucionales de Rectoría y la Coordinación General de Servicios Estudiantiles de la UABC, la distribución del trabajo atendido por el Tribunal Universitario durante el periodo específico que estamos estudiando es la siguiente: la sala de Mexicali atiende casos de 22 unidades académicas, compuestas por 16 facultades, 5 institutos y 1 centro, abarcando una población de 24,576 estudiantes activos. Esto representa aproximadamente el 41.03 % del total de casos atendidos. La sala ubicada en Tijuana tiene jurisdicción sobre 17 unidades académicas, incluyendo 15 facultades, 1 instituto y 2 centros,

con un porcentaje de atención del 33.33 % del total de casos atendidos. Finalmente, la sala de Ensenada atiende a 12 unidades académicas, que comprenden 9 facultades, 1 escuela y 2 institutos, alcanzando un 25.64 % de atención respecto al total de casos atendidos (CGSEGE, 2023).

Estos datos reflejan que el Tribunal Universitario no solo gestiona una distribución equitativa de los casos, sino que también garantiza que los estudiantes universitarios tengan acceso a la justicia y sean escuchados en sus demandas. De esta manera, se asegura que cada estudiante tenga la oportunidad de ser oído y de recibir una atención justa y adecuada a sus necesidades.

FORTALECIMIENTO DE LOS DERECHOS UNIVERSITARIOS A TRAVÉS DE LA JURISPRUDENCIA Y ACUERDOS DEL TRIBUNAL UNIVERSITARIO DE LA UABC

Las acciones positivas del Tribunal Universitario de la UABC en defensa de los derechos universitarios incluyen la creación y actualización constante de la Jurisprudencia y acuerdos del Pleno. La jurisprudencia del tribunal, accesible a través del portal de Bibliotecas de la UABC, no sólo educa a los estudiantes sobre sus derechos y obligaciones, sino que también enriquece su aprendizaje con ejemplos prácticos, fortaleciendo así sus habilidades jurídicas.

Además, mediante Acuerdos del Pleno del Tribunal Universitario, como el 07/2022 y el 14/2023, el Tribunal promueve la justicia con perspectiva de género. El Acuerdo 07/2022 establece directrices para el uso respetuoso del lenguaje y la inclusión de la diversidad sexual y de género en los procesos judiciales universitarios. Esto busca crear un ambiente que reconoce y respeta las identidades diversas, promoviendo la participación sin discriminación.

De igual modo, el Acuerdo 14/2023 asegura una respuesta especializada ante casos de violencia de género, dando vista desde el inicio al titular de la Unidad de Género de la UABC. Esto busca garantizar un tratamiento integral y respetuoso de las denuncias, fortaleciendo la confianza en el sistema de justicia universitario.

Estos avances reflejan el compromiso de la UABC con los derechos humanos y la inclusión, preparando a los estudiantes para ser agentes de cambio en una sociedad diversa y consciente. La accesibilidad de la jurisprudencia a través del portal de Bibliotecas de la UABC asegura que todos los miembros de la comunidad universitaria puedan consultar estos precedentes, facilitando así el entendimiento de sus derechos y el acceso a la justicia

Conclusiones y Recomendaciones

La educación en derechos humanos no debe ser estática; en lugar de eso, debe ser una estrategia que trascienda la mera comunicación de datos y se convierta en un esfuerzo ordenado e intenso por transformar la cultura hacia el respeto de la personalidad y dignidad humanas, la promoción de la tolerancia, la igualdad, la comprensión, la participación efectiva en la democracia, la paz, la justicia social y el desarrollo sostenible (Chirino Sánchez, 2009).

El Tribunal Universitario de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) se erige como un mecanismo institucional de protección y promoción de los derechos estudiantiles dentro del ámbito universitario. Este organismo no sólo cumple con la función de administrar justicia en los juicios de nulidad, sino que también representa un vehículo para educar y empoderar a los estudiantes en materia de derechos humanos y responsabilidad social. En este contexto, las conclusiones derivadas del análisis del Tribunal Universitario, enfocándose en su impacto en la formación integral de los estudiantes, la promoción de una cultura de derechos humanos y las áreas de oportunidad para fortalecer su rol educativo y transformador en la comunidad universitaria.

Empoderamiento Estudiantil a través del Tribunal Universitario

El Tribunal Universitario de la UABC emerge como un mecanismo para empoderar a los estudiantes al proporcionar un espacio donde pueden ejercer y defender sus derechos. Facilita la participación activa de los estudiantes,

fortaleciendo su capacidad para ser defensores de la justicia social tanto dentro como fuera del ámbito universitario (Kent & Tibitas, 2021).

Promoción de la Justicia Social y Derechos Humanos

La existencia del Tribunal no sólo refuerza la justicia y la equidad dentro de la universidad, sino que también educa a los estudiantes sobre la importancia de defender los derechos humanos y utilizar los mecanismos legales disponibles para lograr cambios significativos. Esto promueve una cultura de derechos humanos y justicia social dentro de la comunidad estudiantil (Martínez Lobo & Alonso Galilea, 2021).

Formación Integral y Transformación Social

La educación universitaria centrada en los derechos humanos no sólo transmite conocimientos teóricos, sino que también prepara a los estudiantes para ser agentes activos del cambio social. Este enfoque promueve habilidades prácticas y éticas necesarias para abordar desafíos legales y sociales contemporáneos, fortaleciendo así el compromiso de los estudiantes con la transformación y la justicia social (Chirino Sánchez, 2009).

Áreas de Oportunidad:

- Difusión y Visibilidad del Trabajo del Tribunal Universitario

Aunque los procedimientos del Tribunal están estandarizados, existe una oportunidad significativa para mejorar la difusión y visibilidad de su trabajo dentro de la comunidad universitaria, especialmente en una era donde las redes sociales juegan un papel crucial. Actualmente, la página oficial del Tribunal no se mantiene actualizada, su canal de YouTube y sus redes sociales tienen poco tráfico. Implementar campañas estratégicas de sensibilización y comunicación efectiva podría aumentar el conocimiento de los estudiantes sobre el Tribunal, sus funciones y cómo acceder a él en caso de necesidad. Reconociendo que la legislación universitaria actual puede limitar estas acciones, es crucial explorar una reforma legislativa que promueva una visión progresiva de los derechos universitarios,

abriendo así nuevas oportunidades para fortalecer el empoderamiento estudiantil y la transparencia institucional.

- Simulacros de Juicios de Nulidad: Fortaleciendo la Participación Estudiantil en el Tribunal Universitario

Para fortalecer la cultura de derechos humanos entre los estudiantes universitarios, el Tribunal Universitario podría implementar simulaciones de juicios que reflejen casos hipotéticos de violaciones de derechos dentro del ámbito académico. Inspirado en iniciativas exitosas como las Escuelas de Justicia de la Suprema Corte de Justicia de la Nación y las competencias internacionales de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, este enfoque no sólo profundizaría la comprensión de los procedimientos legales, sino que también empoderaría a los estudiantes al permitirles asumir roles como Jueces Universitarios, defensores o demandantes. Al participar en estas simulaciones, los estudiantes aprenderían sobre derechos humanos de manera práctica y desarrollarían habilidades de liderazgo, argumentación legal y toma de decisiones éticas, preparándolos para abogar por la justicia social y la equidad dentro y fuera de la comunidad universitaria.

- Promoción de la Participación Activa y la Solidaridad

Además de las actividades prácticas, es esencial promover la participación activa de los estudiantes en la defensa de los derechos humanos. El Tribunal podría organizar eventos colaborativos que fomenten la solidaridad entre los estudiantes y fortalezcan su compromiso con la justicia social. Por ejemplo, podrían llevarse a cabo debates públicos, mesas redondas o foros donde los estudiantes discutan temas pertinentes y compartan experiencias relacionadas con los derechos humanos en el contexto universitario.

En el contexto universitario, la educación para la ciudadanía global emerge como un método efectivo para enfrentar los desafíos contemporáneos que afectan el estado de derecho. Al fortalecer la capacidad de los estudiantes para pensar críticamente, actuar de manera responsable y participar activamente en la sociedad, se establecen bases sólidas

para promover la paz y la justicia (Tang, 2018). Esta perspectiva refuerza el papel de los tribunales universitarios como catalizadores de un cambio constructivo, capacitando a los estudiantes para defender los derechos humanos y contribuir al fortalecimiento de instituciones justas y equitativas en la comunidad educativa y más allá.

Referencias

- Barriga Arceo, F. D., & Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Obtenido de McGRAW-HILL: https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/2_%20estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf
- Butler, J. (2020). *The Force of Nonviolence: An Ethico-Political Bind*. Obtenido de Verso: <https://iberian-connections.yale.edu/wp-content/uploads/2020/09/The-Force-of-Nonviolence-An-Ethico-Political-Bind-by-Judith-Butler.pdf>
- CGSEGE. (31 de Julio de 2023). *Población estudiantil* . Obtenido de Coordinación General de Servicios Estudiantiles : <http://cgsege.uabc.mx/documents/10845/68433/Poblaci%C3%B3n%20Estudiantil%202023-2>
- Chirino Sánchez, A. (2009). *Educación en derechos humanos y acceso a la justicia: retos de las escuelas judiciales en capacitación para una justicia inclusiva*. Obtenido de Biblioteca virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM: <http://historico.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/iidh/cont/50/pr/pr18.pdf>
- De la Rocha Almazarán, D., & Guerra, F. O. (2009). *La Transparencia en las Universidades Públicas de México* . Obtenido de Info CdMx: https://infocdmx.org.mx/comsoc/campana/2009/LIBRO_LA%20TRANSPARENCIA%20EN%20LAS%20UNIVERSIDADES.pdf
- Encinas Duarte, G. A., & Flemate Díaz, P. L. (2023). *Autonomía y pluralismo jurídico en el Tribunal Universitario de la UABC, México*. Obtenido de Revista de Educación y Derecho (27): <https://doi.org/10.1344/REYD2023.27.40732>
- Fernández Herrería, A., & López, L. M. (2015). *Educar para la paz. Necesidad de un cambio epistemológico*. Obtenido de Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10529071005>

- Fraser, N. (2013). *Fortunes of feminism: From State-Managed Capitalism to Neoliberal Crisis*. Obtenido de Verso Books: [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=NYBCVV3gL5gC&oi=fnd&pg=PA1&dq=-Fraser,+N.+\(2018\).+Fortunes+of+Feminism:+From+State-Managed+Capitalism+to+Neoliberal+Crisis.+Verso.&ots=Ha7_P5pkvy&sig=9Zlko1vHENFvDaCUWRX9INLFzk#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=NYBCVV3gL5gC&oi=fnd&pg=PA1&dq=-Fraser,+N.+(2018).+Fortunes+of+Feminism:+From+State-Managed+Capitalism+to+Neoliberal+Crisis.+Verso.&ots=Ha7_P5pkvy&sig=9Zlko1vHENFvDaCUWRX9INLFzk#v=onepage&q&f=false)
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Obtenido de Continuum.: <https://envs.ucsc.edu/internships/internship-readings/freire-pedagogy-of-the-oppressed.pdf>
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*. Obtenido de University of California Press.: https://books.google.com.mx/books?id=x2bf4g9Z6ZwC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Giddens, A. (2020). *The Third Way: The Renewal of Social Democracy*. . Obtenido de Polity: <https://bibliotecaia.ism.edu.ec/Repo-book/t/TheThirdWay.pdf>
- Giroux, H. A. (2011). *On Critical Pedagogy*. Obtenido de Bloomsbury Academic: https://books.google.com.mx/books?id=mfxGAQAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Guerra, A. R. (Mayo de 1973). *La educación superior y universitaria en México*. Obtenido de Publicaciones ANUIES: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista6_S1A4ES.pdf
- INAI. (2023). *Cantidad de asuntos resueltos por el Tribunal Universitario de la UABC (2015- 2023)*. Folio: 020068223000145. Obtenido de Plataforma Nacional de Transparencia: <https://tinyurl.com/2cmvrfsh>
- Kabeer, N. (1999). *Resources, Agency, Achievements: Reactions on the Measurement of Women's Empowerment*. Obtenido de Development and Change: <https://doi.org/10.1111/1467-7660.00125>
- Keet, R., & Tibbitts, F. (2021). *Empowerment of students through the University Tribunal*. Obtenido de Journal of Higher Education: <https://www.yale.edu/about-yale/university-tribunal>
- Martínez García, B. (2007). *El aprendizaje de la cultura y la cultura de aprender*. Obtenido de Scielo: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352008000300011

- Martinez Lobo, M., & Alonso Galilea, M. (2021). *Romper con el paternalismo, el empoderamiento de las personas*. Obtenido de Cuadernos de Gobierno y Administración Pública: <https://www.semanticscholar.org/reader/31abd2fa5e5adbc7db19c04872577a1409e811ec>
- Molina, M. S. (2013). *Los reglamentos emitidos por las universidades nacionales en el ordenamiento jurídico*. Obtenido de UDUAL: <https://www.redalyc.org/pdf/373/37331245005.pdf>
- Nussbaum, M. a. (1993). *The Quality of Life*. Obtenido de Oxford Academic: <https://doi.org/10.1093/0198287976.001.0001>
- Nussbaum, M. C. (2001). *Women and human development: The capabilities approach*. Obtenido de Cambridge University Press.: https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/F2B710E9FCC03D22B25D465DD7B25DD4/9780511841286int_p1-33_CBO.pdf/introduction_feminism_and_international_development.pdf
- Osler, A., & Starkey, H. (2010). *Teachers and human rights education*. Obtenido de UNESCO Biblioteca Digital : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187934?posInSet=8&queryId=161ae29e59a7-42e4-be33-c0244ffaa47c>
- PNUD. (2007). *Informe sobre Desarrollo Humano*. . Obtenido de Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo: <http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr2007-2008/>
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Harvard University Press.
- Santos, B. d. (2014). *Epistemologies of the South: Justice Against Epistemicide*. Obtenido de Routledge: https://unescochair-cbrsr.org/pdf/resource/Epistemologies_of_the_South.pdf
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Obtenido de Oxford University Press: https://books.google.com.mx/books?id=NQs75PEa-618C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Silva, C., & Loreto Martínez, M. (2004). *Empoderamiento: Proceso, Nivel y Contexto*. Obtenido de Psykhe, Revista de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282004000200003

- Tang, Q. (20 de Abril de 2018). *La UNODC y la UNESCO aúnan esfuerzos para promover el estado de derecho en la educación*. Obtenido de UNESCO: <https://www.unesco.org/es/articles/la-unodc-y-la-unesco-aunan-esfuerzos-para-promover-el-estado-de-derecho-en-la-educacion>
- UABC. (2023). *Estatuto Orgánico del Tribunal Universitario*. Obtenido de Oficina del Abogado General de la UABC: http://sriagral.uabc.mx/Externos/AbogadoGeneral/Reglamentos/Estatutos/04_EstatutoOrgTribUni.pdf
- UABC. (2023). *Reglamento Interior del Tribunal Universitario*. Obtenido de Oficina del Abogado General de la UABC: http://sriagral.uabc.mx/Externos/AbogadoGeneral/Reglamentos/ReglamentosInstitucionales/16_REG_INT_TRIBUNAL_UNIVERSITARIO_2017.pdf
- UNAM, G. (2021). *Convenio con once universidades para erradicar la violencia*. Obtenido de Gaceta UNAM: <https://www.gaceta.unam.mx/convenio-con-once-universidades-para-erradicar-la-violencia/>